

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CECIANA FONSECA VELOSO DE MELO

Narrativas infantis: estudo da agência da
criança no contexto de uma creche universitária

São Paulo

2010

Ceciana Fonseca Veloso de Melo

Narrativas infantis: estudo da agência da criança no
contexto de uma creche universitária

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação da Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo como parte
dos requisitos para obtenção do título de
Mestre

Área de Concentração:

Didática, Teorias de Ensino e Práticas
Escolares

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Mônica Appezzato Pinazza

São Paulo

2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Serviço de Documentação de Educação

Faculdade de educação

Melo, Ceciana Fonseca Veloso de.

Narrativas infantis: estudo da agência da criança no contexto de uma creche universitária / Ceciana Fonseca Veloso de Melo. – São Paulo, 2010.

Dissertação de mestrado – Universidade de São Paulo, 2010

1. Pedagogia – Educação Infantil

CDD 37/42

SUMÁRIO

1	Introdução	14
2	Contribuições teóricas para a constituição de uma pedagogia da participação	20
2.1	Retrospectiva histórica	22
2.2	A pedagogia da participação: uma pedagogia da experiência	30
2.3	O Brasil na trilha de uma pedagogia da participação	35
2.4	O brincar como eixo da pedagogia da participação e com contexto privilegiado das narrativas	46
3	Concepções de Bruner e significado de narrativas infantis	55
3.1	Influência de Vygotsky nas teorias de Bruner	57
3.2	Psicologia ‘popular’ ou cultural e formação do <i>self</i>	61
3.3	Definição de narrativas infantis	67
3.4	Caracterização das narrativas	71
4	Natureza, procedimentos e dados da pesquisa	78
4.1	Contexto da pesquisa	79
4.1.1	Escolha do agrupamento e das crianças	88
4.1.2	Reconhecimento das crianças focalizadas no estudo	90
4.2	Procedimentos de pesquisa e técnicas de coleta de dados	92
5	Análise das narrativas: as interações como propiciadoras de participação	100
5.1	Os narradores mirins: algumas características observadas	100
5.2	Alice no domínio da sequencialidade, experiências vividas, canonicidade e não canonicidade	105
5.3	Narrativas do brincar: incursões no imaginário	112
5.4	Sentimentos e lembranças do ‘mundo real’	123
5.5	Interações entre pares no brincar livre em sala da fantasia: uma história inusitada	125

6	Considerações finais	128
	Referências	137
	Apêndices	143
	A – Relatórios dos diários de campo	144
	B – Descrição das Imagens	172
	Anexos	
	A - Projeto Político Pedagógico	
	B - Autorização para uso de imagem em pesquisa	

Lista de fotos e imagens

Fotos

- Foto 1 Módulo 1 – Vista de um dos parques (p. 80)
- Foto 2 Horta entre Módulo 2 – Secretarias
- Foto 3 Enfermagem
- Foto 4 Parque do “Tarzan”
- Foto 5 Parque da “Jane”
- Foto 6 Sala “Caracol” (Grupo 4)
- Foto 7 “Depois do sono” (Sala Grupo 4)
- Foto 8 Indo para o 2º andar (p. 81)
- Foto 9 Sala dos educadores
- Foto 10 Oficina de informação
- Foto 11 Canto da leitura (Oficina de Informação)
- Foto 12 Enquanto a educadora não vem... (p. 82)
- Foto 13 “Dia do Picolé!”
- Foto 14 Hora do lanche (p. 83)
- Foto 15 Antes da atividade em sala (Grupo 4)
- Foto 16 “Faz de conta” na casa das crianças
- Foto 17 Confeção de pastas para os trabalhos do fim de ano
- Foto 18 Trabalho de colagem e pinturas de folhas (p. 84)
- Foto 19 ‘Carlos’ e ‘Nara’ em atividade com aquarelas
- Foto 20 Do Parque da “Jane” para o berçário (p. 85)
- Foto 21 Casa das crianças
- Foto 22 Dentro da casa das crianças
- Foto 23 Sala da Fantasia
- Foto 24 Exposição o Grupo 4

Foto 25	“Brincar com mediação”
Foto 26	Pátio (p. 86)
Foto 27	Pneus do Pátio
Foto 28	Acesso ao Parque do “Tarzan”
Foto 29	Balanço Parque do “Tarzan”
Foto 30	“Composteira” Parque Tarzan
Foto 31	Corredor Módulo II
Foto 32	Carro armação de ferro
Foto 33	Gramado
Foto 34	Cartaz em sala do Grupo 5
Foto 35	Painel do projeto “brincadeiras coloridas” (p. 87)
Foto 36	Exposição de pinturas (sala do grupo 4)
Foto 37	Mural de Projeto do Módulo II
Foto 38	Outro mural: “Recado aos Pais”
Foto 39	‘Luzia’(p. 91)
Foto 40	‘Lilia’
Foto 41	‘Alice’
Foto 42	‘Malu’ e ‘Nara’

Imagens analisadas no Capítulo 5 e gravadas em DVD-R:

Cena 3	(p. 122)
Cena 5	(p. 104)
Cena 25	(p. 106)
Cena 32	(p. 125)
Cena 51	(p. 102)
Cena 63	(p. 112)
Cena 68	(p. 123)

Lista de Quadros

Quadro 1	Indicações gerais sobre as sessões de observação participante	87-88
Quadro 2	2ª etapa da investigação empírica, com gravações audiovisuais	89-90
Quadro 3	Representações simbólicas das crianças observadas	111

Nome: Melo, Ceciana Fonseca Veloso de.

Título: Narrativas infantis: estudo da agência da criança no contexto de uma creche universitária

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais, com gratidão pela vida;

Às minhas filhas, Sofia e Mariana, pela força e acalento na vida;

Ao Alexandre, meu companheiro nessa jornada;

A todas as crianças;

A todos aqueles que lutam por um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à minha orientadora Prof^a. Dr^a Mônica Appezzato Pinazza, por ter acreditado em meu trabalho, pela paciência, pelos conselhos e por me orientar na experiência de uma pesquisa científica;

À Prof^a. Dr^a Tizuko Morchida Kishimoto, pelo exemplo de dedicação à pesquisa e às questões da infância;

À Prof^a Dr^a Idméa Semeghini-Siqueira, pelas contribuições no trabalho de qualificação;

À Prof^a Dr^a Maria Ângela Barbato Carneiro, pelas contribuições e estímulo para pesquisar e trabalhar com os temas da infância;

À Prof^a Dr^a Maria Letícia Nascimento por ter me introduzido na literatura da Sociologia da Infância;

À Prof^a Dr^a Marina Célia Moraes Dias, pela sensível abordagem da importância do lúdico e das linguagens expressivas na educação infantil;

Ao Prof. Dr. Emerson de Pietri, pelo contato com novas perspectivas para análise de narrativas, em seu curso *Linguagem e Educação*, apresentando-nos as possibilidades de uma visão polifônica e bivocal das narrativas infantis, a partir da leitura de Dostoievski e Bakhtin;

À Prof^a Belmira Oliveira Bueno, pela possibilidade de aprender com sua experiência em estudos etnográficos em educação, apresentando uma trilha nova e árdua;

À minha avó, Prof^a Dr^a Célia Freire, pelo exemplo guerreiro de dedicação aos estudos científicos;

À minha mãe, Prof^a Dr^a Regina MA Fonseca Gadelha, pois sem ela dificilmente teria começado ou chegado até o fim desta pesquisa;

Às minhas colegas do grupo de Contextos Integrados de Educação Infantil, pela partilha de experiências vividas;

À direção e coordenação da Creche que confiou em meu trabalho e abriu as portas para estar ao lado das crianças,;

Aos pais e crianças que aceitaram participar dessa pesquisa.

Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre ciência e técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positivista e coisificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica.

Jorge Larosa Bondía

RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem por objeto de estudo as narrativas de crianças de 4 anos, de um agrupamento de creche universitária, com Projeto Político Pedagógico que se aproxima de propostas da chamada pedagogia da participação: reconhecendo na ação comunitária (que inclui a agência da criança) a força do processo educativo. Segundo as perspectivas de John Dewey, um dos pioneiros da educação “nova” ou progressiva, a Filosofia da Experiência é capaz de orientar as práticas pedagógicas não transmissivas, revisando e ressignificando os saberes constituídos. Desde Rousseau, no século XVIII, até os dias atuais, buscam-se novos caminhos para a educação de crianças, reconhecendo sua especificidade e seus direitos à participação em questões que lhes afetam. Para atingir os objetivos de uma educação de qualidade para a primeira infância, deve-se romper com as históricas tendências escolarizantes das propostas pedagógicas e considerar a cultura infantil em sua diversidade, tendo nas brincadeiras simbólicas seu eixo norteador. As teorizações do psicólogo contemporâneo Jerome Bruner, sobre a competência linguísticas das crianças e a capacidade de perceber e construir significados culturais fazem das narrativas infantis uma ferramenta para a pedagogia da participação. Adotou-se a investigação empírica para o registro de narrativas de crianças em instituição de educação infantil, que são analisadas e interpretadas a partir de três categorias: sequencialidade, experiências vividas e afastamentos do canônico. Desde cedo as crianças já possuem conhecimentos expressos por suas narrativas que podem orientar as práticas pedagógicas não apenas com o intuito de escutar as vozes das crianças, mas de entender, estimular e compartilhar conhecimentos, numa troca entre cultura de pares (criada pelas relações entre crianças) e cultura adulta (amparada pela criança), formando uma verdadeira comunidade aprendente.

Palavras-chave: Narrativas infantis; Pedagogia da Participação; Filosofia da Experiência; Jogos e brincadeiras; Educação infantil.

ABSTRACT

This paper is an object of study of children's narratives aged four years, a group of nursery education, with political-pedagogical project approaching proposals named pedagogy of participation: recognizing in community's action (which includes the agency's child) the strength of the educational process. According to the perspectives of John Dewey, one of the pioneers of the "new" education or progressive philosophy of experience is able to steer non-transmissive teaching practices, reviewing and giving new meaning to the knowledge acquired. Since Rousseau, the eighteenth century to the present day, one seeks new ways to educate children, recognizing their specificity and their rights to participation in matters affecting them. To achieve the goals of quality education for early childhood, we must break with pedagogical proposals historical trends of schooling and consider the children's culture in its diversity, and in symbolic play its guiding lights. The contemporary theories of the psychologist Jerome Bruner, on the linguistic competence of children and the ability to perceive and construct cultural meanings of the narratives for children are a tool for pedagogy of participation. We adopted the empirical research to record narratives of children in early childhood education institution, which are analyzed and interpreted from three categories: sequential, factual indifference and removals of the canonical. From an early age children already have knowledge expressed in their narratives that can guide the pedagogical practices not just in order to hear the voices of children, but to understand, stimulate and share knowledge in a cultural exchange between pairs (created by the relationships between children) and adult culture (aided by the child), forming a true learning community.

Keywords: Narratives for children; Pedagogy of Participation; Philosophy of Experience; Games; Child Education.

1 Introdução

As questões pedagógicas sempre estiveram presentes no meu percurso acadêmico: desde a graduação em Comunicação Social até a graduação em Pedagogia. Tinha muito interesse em conhecer as *propostas pedagógicas inovadoras*, preocupadas com *metodologias participativas* em que a agência da criança, a cooperação, o respeito à singularidade e o desenvolvimento integral do ser humano fossem seus temas principais. Partindo daí, empreguei esforços para realização de um projeto profissional na área da educação com enfoque na infância.

Em 2007, iniciei um trabalho como coordenadora pedagógica de um Centro de Educação Infantil, conveniado com a prefeitura de Parelheiros, quando efetivamente precisei colocar em prática as propostas pedagógicas referentes às diretrizes e bases da educação infantil, pautada principalmente na LDBEN No. 9394/96. Segundo este documento, a gestão democrática do ensino envolve princípios de equidade e diversidade, amparados no pluralismo de concepções e conceitos pedagógicos, na cooperação entre escola, família e comunidade local, além da valorização da equipe de profissionais, responsáveis pela elaboração conjunta do Projeto Político Pedagógico¹.

A atuação na coordenação pedagógica requeria muita habilidade e capacitação para lidar com todos os problemas efetivos do cotidiano num CEI: responder aos anseios muitas vezes antagônicos de pais, professores, funcionários e alunos e colocar em prática aquelas propostas. Tinha algumas hipóteses de trabalho para aplicar no processo de formação da equipe, de acordo com os princípios sócio-construtivistas trazidos de minha formação acadêmica. Entre essas hipóteses, a necessidade de observar e escutar os educandos de forma a dar sentido qualitativo à ação pedagógica. Porém uma pergunta surgia: Como fazer essa observação e como “ouvir” as crianças? Ou ainda, como saber o sentido subjacente a suas narrativas, a seus gestos, a seus silêncios? Assim a pós-graduação surgiu num momento apropriado para aprofundar conceitos, refletir sobre métodos e observar a realidade em conjunto com parceiros de pesquisas: orientadoras e orientandas com diferentes experiências. Desde o início, elaborou-se um projeto de pesquisa centrado

¹ A este respeito, ver: Carneiro, Moacir Alvez. LDB Fácil. Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 9. Ed. Petrópolis, Vozes. p 35-37

na escuta das vozes infantis, com foco nos seus pontos de vista, nos relacionamentos entre pares e suas culturas específicas, seus modos de pensar e agir.

Nesse sentido, as indagações desta investigação são: qual o significado das narrativas infantis em termos de agência? Como esta agência da criança pode ser identificada a partir das narrativas? Quais as pistas para inseri-las em um currículo do ponto de vista participativo?

Ao colocar-se em busca de possibilidades de respostas a essas questões, este estudo parte da suposição básica de que só é possível ouvir as vozes das crianças de forma significativa, numa proposta de Pedagogia da Participação, como definida por Oliveira-Formosinho (2007, p. 28):

Os processos principais de uma pedagogia da participação são a observação, a escuta e a negociação. As práticas desejáveis de observar, ouvir, escutar e negociar precisam estar situadas em um pensamento reflexivo e crítico sobre o porquê e o para quê dessa observação, escuta e negociação.

A dissertação de mestrado de Gomes (2005) *Narrativas Infantis: contribuição para a autoria da criança*, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Tizuko Morchida Kishimoto, deu estímulo adicional à realização desta pesquisa, que tem como referencial teórico os estudos de Jerome Bruner sobre a importância das narrativas e sua influência na constituição da identidade, ou do *self* em contato com os *selves* - a partir da chamada Psicologia Cultural ou Popular. Como afirma Bruner (2001, p. 16):

Produzir significado envolve situar encontros com o mundo em seus contextos culturais apropriados a fim de saber “do que eles tratam”. Embora os significados estejam “na mente”, eles têm suas origens e sua importância na cultura na qual são criados. É esta localização cultural dos significados que garante sua negociabilidade e, no final das contas, sua comunicabilidade.

Dessa forma, projetou-se uma investigação empírica de narrativas de crianças de uma creche universitária, com Projeto Político Pedagógico em consonância com os pressupostos da participação. Como explicita Oliveira-Formosinho (2007, p. 15):

A pedagogia da participação cumpre a essência da pedagogia na sua expressão por nós considerada mais nobre, que reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores. Ela o faz em combinações múltiplas, fugindo da “realidade atual e criando mundos possíveis” (Bruner, 1986). Parte dessa complexidade resulta da integração de saberes, práticas e crenças quer no espaço da ação e reflexão, quer no espaço da produção de narrativas sobre o fazer e para o fazer.

Para essa tarefa de integração de crenças e saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores, atribuem-se aos diferentes educadores da infância dos três últimos séculos as contribuições essenciais para as propostas de participação. No entanto, dada a necessidade de um recorte teórico para sustentação da presente pesquisa, o papel da experiência, como explicitado por John Dewey (1979, p. 29), tem valor fundamental:

Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para que e para onde se move ela. A maior maturidade de experiência do adulto como educador, o coloca em posição de poder avaliar cada experiência do jovem de modo que não pode fazê-lo quem tenha menos experiência. Sua tarefa é, pois, ver em que direção marcha a experiência.

Visto que os procedimentos educacionais envolvem uma *gramática pedagógica* para a elaboração de planos e projetos significativos, a ação educativa exige mais que seleção cotidiana de conteúdos culturais, mas um diálogo constante entre educadores e educandos que, na educação de crianças, junto com a família e suas diferentes realidades compõem uma comunidade de aprendizes. Como explica Bruner (2002, p. 101) em referência ao construtivismo de Nelson Goodman:

Sua tese central, o “construtivismo”, é a de que, ao contrário do senso comum, não existe um “mundo real” único que preexista e que seja independente da atividade mental humana e da linguagem humana; o que chamamos de mundo é um produto de algumas mentes cujos procedimentos simbólicos constroem o mundo.

Ao longo da pesquisa, verificou-se ainda a importância das brincadeiras infantis como eixo norteador de um fazer pedagógico que respeita os direitos da criança e as especificidades da primeira infância. Como explica Kishimoto (1998, p. 144):

O ato lúdico representa um primeiro nível de construção do conhecimento, o nível do pensamento intuitivo, ainda nebuloso, mas que já aponta uma direção. O prazer e a motivação iniciam o processo de construção do conhecimento que deve seguir com sua sistematização, sem a qual não se pode adquirir conceitos significativos. É o que Bruner (1978) chama pensamento intuitivo e analítico, ou mais recentemente (1996), raciocínio narrativo e lógico-científico. (KISHIMOTO, 1998, p.144)

Diferentes obras de Bruner (1973, 1997, 2001, 2002) mostram a competência da criança para conhecer os significados dos atos humanos e expressar conhecimentos. Bruner (2002, p. 64) afirma:

Descobrimos que, por volta de seu primeiro ano de vida, as crianças já estão aptas a seguir a linha do olhar de outra para procurar um objeto que está atraindo a atenção de seu parceiro. Isto seguramente requer uma concepção sofisticada de um parceiro.

O autor relativiza, então, algumas proposições das teorias psicológicas do desenvolvimento que retratam a criança pequena com determinadas limitações, sem atentar para suas habilidades, desde cedo, para se relacionar e comunicar. Entre elas, problematizam-se alguns preceitos que se tornaram senso comum: a perspectiva do egocentrismo da criança, como incapaz de se colocar no lugar do outro, definindo um *self* ou “si mesmo”, inerentemente individualista, regido por leis universais independentemente da cultura; a ideia de que a criança constrói o conhecimento por si mesma, sem mediação, além de se considerarem a cognição, a emoção e a ação da criança como processos separados. Bruner (2002, p. 66) salienta:

Eu não quero dizer que estas quatro premissas estejam “erradas”, somente que elas são arbitrárias, parciais e profundamente arraigadas na moralidade de nossa

própria cultura. Elas são verdadeiras sob certas condições, falsas sob outras e sua “universalização” reflete a parcialidade cultural.

Partindo do pressuposto de que as vozes das crianças nem sempre estão presentes nas decisões efetivas das políticas públicas, das metodologias de ensino e/ou na sala de aula, o estudo de suas narrativas num contexto de educação infantil torna-se imprescindível no sentido de romper limites e preconceitos pedagógicos. Pretende-se, assim, contribuir com elementos de pesquisa que se constituam em inspirações para abordagens pautadas na agência da criança, como conquista histórica que vem influenciando transformações não só no modo de fazer pedagogia, mas de construir a cultura humana, levando em consideração o ponto de vista das crianças.

Esta dissertação está composta por outras cinco seções ou capítulos, além desta Introdução. No Capítulo 2, apresenta-se uma breve retrospectiva histórica das concepções teóricas subjacentes à pedagogia da participação que, em contraposição aos princípios da pedagogia tradicional, desde Rousseau, no Século XVIII, preconizam os chamados métodos ativos na educação, fornecendo as bases para o reconhecimento da competência da criança como ser social, que participa e recria a cultura.

Algumas questões são levantadas para se refletir a finalidade da educação e apontar a Filosofia da Experiência, como definida pelo pensador John Dewey, efetiva no discernimento quanto às diferentes práticas pedagógicas atuais que fazem a história retroceder ou avançar. Busca-se mostrar as especificidades do contexto educativo brasileiro e também uma definição de qualidade na educação infantil, com o brincar livre como direito fundamental para o desenvolvimento da criança.

No Capítulo 3, propõe-se esclarecer o significado de narrativas infantis, enquanto atos de significação, suas características e sua relação com a Psicologia Popular ou Cultural, além da influência sobre a constituição da identidade ou *self*.

O Capítulo 4 indica a natureza da pesquisa, com esclarecimentos sobre a metodologia adotada, o contexto, o agrupamento e as crianças selecionadas para o registro das narrativas.

No Capítulo 5, faz-se um esforço de análise e interpretação das narrativas infantis, com seu potencial para indicar práticas educativas que estimulem a participação rumo à construção de uma educação infantil de melhor qualidade.

Como desfecho do trabalho, nas Considerações Finais, destacam-se novas possibilidades de pesquisa sobre metodologias pautadas na agência da criança mediada pelo adulto, na perspectiva da pedagogia da participação.

2 Contribuições teóricas para a constituição de uma pedagogia da participação

Este capítulo pretende definir o significado da Pedagogia da Participação para realização de uma prática que credita a competência da criança e o seu direito de ação participativa no processo educativo. Embora os discursos e textos pedagógicos oficiais tenham avançado, enfatizando a importância de observar a criança em sua singularidade e especificidade – com destaque às contribuições da psicologia do desenvolvimento –, perpetuam-se valores e crenças da pedagogia tradicional, conforme elucida Oliveira-Formosinho (2007, p. 13):

“As crianças devem ser vistas, mas não ouvidas” é uma máxima do código educativo tradicional das altas classes sociais inglesas. Esse princípio emigrou da esfera da educação familiar inglesa para a esfera pública dos sistemas educativos [...].

Verifica-se, ainda hoje, a persistência de valores dessa herança cultural europeia principalmente na regulação burocrática das instituições educativas, que determinam ações opostas à realização da Pedagogia da Participação, como explica Oliveira-Formosinho (Ibid., p. 13):

[...] um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação (o modo pedagógico transmissivo ou a pedagogia transmissiva) persiste, não por falta de pensamento e propostas alternativas. De fato, a pedagogia da infância pode reclamar que tem uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante, e não como um ser em espera de participação. A persistência deve-se à regulação burocrática da escola [...]

Como romper esse processo de reprodução da pedagogia tradicional, ou transmissiva, continua sendo uma das questões principais dos atores sociais envolvidos no processo educativo, que envolve a contínua reflexão de ações práticas, saberes e teorias,

crenças e valores, ou seja, uma verdadeira triangulação praxiológica, explicitada por Oliveira-Formosinho (2007, p. 14):

Convocar crenças e valores, analisar práticas e usar saberes teóricos constitui um movimento triangular de criação de um ‘espaço ambíguo’ – o espaço da pedagogia – que nos reenvia para uma triangulação praxiológica. Ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui.

Nessa perspectiva, recorre-se à definição de Pedagogia da Participação e às suas origens para maior compreensão da importância de não apenas ver a criança, mas escutá-la e reconhecer de fato sua competência real e não abstrata e sua agência, simultânea à do adulto, fundamental no processo educativo. Conforme Oliveira-Formosinho (Ibid., p. 18):

A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialógica constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação [...].

A Pedagogia da Participação preconiza práticas educativas que consideram a criança um ser social ligado a uma diversidade de contextos culturais e históricos, e que tem sua própria forma de pensar e agir sobre a realidade. Não há, assim, uma infância única, pois é, antes, um período da vida da criança profundamente marcado por experiências que possibilitam múltiplos processos de interpretação e relação com a história, a construção do conhecimento e da identidade.

Tais enfoques se fortalecem em diálogo com o desenvolvimento de uma nova área das ciências sociais, a Sociologia da Infância, que desde a década de 1990 influencia a construção de novos paradigmas sobre a infância. Um de seus precursores, Qvortrup (1993) define a infância como categoria social de análise variável, dependente dos momentos históricos e culturais que a influenciam. Nesse sentido, há crianças e infâncias específicas,

sujeita às mesmas forças sociais que os adultos (econômica e institucionalmente), embora de modo particular, como afirma Qvortrop (1993, p. 8): “[...] quando digo que a infância é influenciada de um modo particular pelas forças sociais é que frequentemente as crianças são atingidas por elas indiretamente ou de forma mediada [...]”. Esse fato aponta para a questão da dependência da criança em relação ao adulto que a torna “invisível”, como afirma Qvortrop (Ibid., p. 11):

O principal problema que constitui nossa ideologia da família [...] é que as crianças ‘expressis verbis’ são mais ou menos propriedades de seus pais [...] não é aceito nem cogitado aceitar a responsabilidade geral pela infância.

Sendo assim, as instituições de educação infantil possuem um papel fundamental no sentido de tornar a voz da criança audível, escutando suas narrativas, seus movimentos e ressignificando o processo pedagógico pela participação.

2.1 Retrospectiva histórica

No conjunto das propostas educacionais, da atualidade, fazem-se presentes muitas vozes em defesa dos direitos das crianças à participação, que emanam de diferentes áreas do conhecimento: Pedagogia, Psicologia, História e Sociologia. Essa questão, formulada no campo pedagógico, pode ser apreendida na explicação dada por Oliveira-Formosinho (2008, p. 33):

No âmbito de uma pedagogia da participação preconiza-se a construção de um cotidiano educativo que concebe a criança como uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade (Oliveira-Formosinho, 2004). Dispor de agência é aqui entendido como ter poder e capacidades que, sendo exercitados, tornam o indivíduo uma entidade activa [...].

Para se chegar à concepção de Pedagogia da Participação, conforme definida por Oliveira-Formosinho (2007) e adotada neste trabalho, cumpriu-se uma longa trajetória histórica, marcada, em diferentes tempos, pelos ideais renovadores da educação.

Nessa medida, o século XVIII pode ser considerado um marco no processo constitutivo do pensar pedagógico moderno. Foi a partir do Iluminismo que as idéias de emancipação social, vinculadas principalmente à Independência dos Estados Unidos e à Revolução Francesa, repercutiram por toda parte, inclusive com reflexos na Pedagogia, com as propostas de Jean-Jacques Rousseau sobre a natureza pura da criança e a espontaneidade como princípio educacional. Not (1981, p. 5) explicita:

Desde o século XVIII, pelo menos, duas perspectivas pedagógicas se contrapõem. Numa quer-se ensinar, instruir, formar. Ensina-se uma matéria às crianças, ou seja, situa-se diante de dois objetos: a matéria e a criança; do exterior, subtrai-se o aluno de seu estado de criança; ele é dirigido, modelado e equipado. Esta é a tese antiga: ela continua a ter partidários, apesar das críticas e variações que sofreu. A antítese se precisa após Rousseau, quando se declara que o aluno traz em si os meios de assegurar seu próprio desenvolvimento, sobretudo intelectual e moral, e que toda ação que intervém do exterior só pode deformá-lo ou entravá-lo.

Porém, é importante lembrar que em vários momentos históricos os ideais de uma educação renovada tiveram seus representantes. É o que assinala Luzuriaga (1975 apud Pinazza, 2007, p. 73):

Como afirma Luzuriaga (1975) [...] na educação grega, os métodos de Sócrates; na educação romana, as idéias de Cícero e Quintiliano contrárias à educação clássica; no período do Renascimento, os humanistas Feltre, Erasmo, Vives, Rabelais e Montaigne, contra a educação dogmática e autoritária da Idade Média; no século XVII, Ratke e Comenius; no século XVIII, Rousseau e Pestalozzi e, no século XIX, Froebel.

O Século XIX impulsionou as oposições entre uma pedagogia tradicional, centrada nos métodos coativos, e uma pedagogia renovada, apoiada nos métodos ativos. Como explica Pinazza (2007, p. 73):

No final do século XIX e início do XX, os princípios de uma educação renovada ganham expressão definitiva, configurando-se um verdadeiro movimento de idéias designado como escola nova, educação progressiva ou, ainda, escola ativa.

O instrumentalismo de Dewey identifica-se de várias maneiras com o movimento da educação progressiva e serviu de inspiração a muitas das expressões escolanovistas.

No século XX, multiplicaram-se as experiências e propostas pedagógicas inovadoras, em confronto com as propostas tradicionais, tendo como foco os métodos ativos com vistas à liberdade de expressão e autonomia da criança. Conforme Oliveira-Formosinho (2007, p. 15):

Um exercício que a herança pedagógica dos dois últimos séculos permite-nos é o de contrastar os modos de fazer pedagogia: o modo da transmissão e o modo da participação (Oliveira-Formosinho, 2002a). Dewey, nos Estados Unidos, Freinet, na França, Malaguzzi, na Itália, Paulo Freire, no Brasil, Sérgio Niza, em Portugal, são somente alguns exemplos de pedagogos que procuraram modos alternativos de fazer pedagogia e, para tal, necessitaram desconstruir o modo tradicional.

O chamado movimento das ‘escolas novas’, iniciado na Europa Ocidental e Estados Unidos, apresentava as bases de uma nova consciência educativa, de acordo com os avanços da ciência sobre as especificidades da psique infantil. Nesse contexto situa-se o ‘ativismo’, como proposto pelas ‘escolas novas’, que considera a ação social do educando, seus conhecimentos prévios e sua iniciativa em busca do conhecimento o ponto de partida de uma nova Pedagogia. Cambi (1999, p. 514) observa:

Tratou-se, [...], de uma ‘revolução copernicana’ na educação (e em pedagogia), a qual é necessário, ainda hoje, levar em conta e que rompia radicalmente com o passado, com uma instituição escolar formalista, disciplinar e verbalista, [...]alheia ao espírito da demonstração e da teorização interdisciplinar e antropologicamente centralizada.

Os pressupostos teóricos dessa nova Pedagogia são explicitados por Not (1981, p. 125):

Trocas com o meio, exigências de adaptação, papel da ação, caráter global das situações, recapitulação pelo indivíduo das etapas transpostas pela espécie, exigência de liberdade e repúdio aos constrangimentos, são idéias novas no início

do século. Elas não somente influenciaram diretamente a pedagogia, como acabamos de ver, mas levam-na a redefinir suas referências.

O autor mostra que essas referências começam com as geniais intuições de Rousseau, “recomendando que a educação seja fundada na própria ação do aluno” (Ibid., p. 121), que frutificaram concomitantemente os progressos no campo da biologia e da psicologia. Nesse sentido, as teorias evolucionistas com as hipóteses de Lamarck e Darwin “chamam a atenção para a ação que o meio exerce sobre os indivíduos e sobre os processos de adaptação que aqueles desenvolvem como resposta à ação do meio” (Ibid., p. 122). A psicologia clássica é colocada em “cheque” por novos avanços a partir de pesquisas experimentais e da psicanálise, além da difusão do ideário socialista:

Essa corrente de motivações políticas encontra nos primeiros anos do século a corrente psicanalítica. Com as noções de recalque, de inconsciente e de complexo, esta última mostra os efeitos perturbadores dos constrangimentos, censuras e proibições: com os testemunhos colhidos nas curas, pode afirmar o efeito equilibrante dos processos de libertação. (Ibid., p. 122)

Um conjunto de acontecimentos pode ser, assim, arrolado para se compreender a extensão das mudanças no campo educacional do século XX: o avanço científico, tecnológico e dos meios de comunicação; as descobertas da psicologia social, cultural e do desenvolvimento; a teoria da evolução, a psicanálise; a propagação dos ideais socialistas, a “emancipação” feminina entre outros. Todos esses eventos aceleraram muitas mudanças de mentalidade com novos valores e comportamentos que muitas vezes geraram e ainda geram incompreensão, intolerância e guerras. Not (1981, p.6) defende o esboço de uma pedagogia progressista como solução:

[...] fundamentada, de início, no confronto entre educação tradicional e educação nova e depois em uma crítica das pedagogias não diretivas; surge então a teoria de uma indispensável renovação pedagógica. E toda reflexão sobre os métodos é mais ou menos explicitamente uma resposta à exigência, se não de síntese, pelo menos de liquidação do conflito.

Diversos educadores contribuíram com experiências pedagógicas inovadoras e novos conhecimentos sobre a infância e as crianças, contudo, no final dos anos 50 e início dos anos 60 o ativismo sofreu uma série de críticas e tomou caminhos diferentes, muitas vezes equivocados.

A educação ativa foi acusada de ser responsável pela formação insatisfatória das novas gerações no plano da educação científica e, com o permissivismo e a exaltação do aspecto manual que a caracterizam, levar a escola a esquecer as suas finalidades essencialmente culturais e cognitivas. (CAMBI, 1999, p. 533)

Houve, de fato, em determinada fase da história da educação, uma oposição acirrada entre essas duas tendências, com alguns equívocos que depunham contra a educação progressiva, conforme a perspectiva de um de seus mais fortes representantes, John Dewey (1979, p. 3):

O homem gosta de pensar em termos de oposições extremadas, de pólos opostos. Costuma formular suas crenças em termos de “um ou outro”, “isto ou aquilo”, entre os quais não reconhece possibilidades intermediárias. Quando forçado a reconhecer que não se pode agir com base nessas posições extremas, inclina-se a sustentar que está certo em teoria mas na prática as circunstâncias compelem ao acordo.

Nessa direção, a busca da superação de obstáculos epistemológicos é fundamental para o avanço científico do homem. Para este fim, é necessário o esforço conjunto de agentes sociais em cooperação, com ações concretas, na busca de discernimento para o desvelar da realidade. Como afirma Not (1981, p. 6):

Mais do que de oposições, ao fim de mais de um século de conflitos, nossa época precisa de sínteses. Não, sem dúvida, de compromissos ecléticos que nada resolvem, mas de sínteses autênticas que reúnam as duas teses opostas e que, ao mesmo tempo, delas se destaquem, ultrapassando tanto uma quanto a outra.

Visto que nenhuma transformação pedagógica é neutra e isolada, ela está vinculada a valores e crenças, conhecimentos socialmente construídos que modelam a história, é

necessário um esforço de reflexão sobre as relações entre política e educação. Como afirma Bruner (2001, p. 35):

[...] a educação não está sozinha, e não pode ser planejada como se estivesse. Ela existe em uma cultura. E a cultura, e tudo mais que ela for, também trata de poder, de distinções e de recompensas. Temos, no interesse louvável de proteger a liberdade de pensamento e instrução, protegido oficialmente as escolas contra as pressões políticas [...] Até mesmo o cidadão comum sabe a forma como se equipa as mentes tem uma importância enorme mais tarde, em nossa era tecnológica, pós-industrial.

Verifica-se que há uma correspondência entre os avanços e retrocessos na área educacional e os movimentos presentes na sociedade, pois educação e sociedade são interdependentes. O que se pensa numa determinada época encontra apoio nas discussões ou disputas pedagógicas que influenciam o contato das crianças com uma realidade construída socialmente. Se os parâmetros da prática pedagógica são mais flexíveis, apoiada na dinâmica do processo dialético da história em busca de significados, haverá maior diversidade de pensamento e sensibilidades para serem expressos e relacionados. Se pelo contrário, a prática pedagógica expressa a opressão de determinadas instâncias sociais, o recolhimento e a simulação tornam-se opostos aos propósitos de uma verdadeira pedagogia transformativa.

Assim, as oposições pedagógicas são, muitas vezes, fruto de embates ideológicos e disputas por poder e distinção, como afirmou Bruner. A abordagem de uma pedagogia participativa e não transmissiva envolve valores, crenças, teorias e práticas situadas em contextos históricos e culturais que não podem ser desprezados. Essas observações encontram ressonância no “culturalismo” de Bruner (2001) para quem valores, crenças, teorias e coerência com a prática são todos constituintes de uma Psicologia Popular ou Cultural que interfere nas decisões presentes em todas as esferas sociais, entre elas na educação:

O culturalismo torna como sua primeira premissa o fato de que a educação não é uma ilha, mas parte do continente da cultura. Ela pergunta primeiramente qual é a função da “educação” na cultura e qual é seu papel nas vidas daqueles que

operam dentro dela. Sua próxima pergunta pode ser por que a educação está situada na cultura da forma como está e como este posicionamento reflete a distribuição de poder, de *status* e de outros benefícios. [...] O culturalismo também pergunta sobre os recursos capacitadores colocados à disposição das pessoas para lidarem com diferentes situações, e que parcela desses recursos é colocada à sua disposição por meio da “educação” concebida em uma instituição. (BRUNER, 2001, p.22)

Não há respostas definitivas para as questões formuladas pelo autor, mas é importante refletir sobre o conteúdo delas, pois, dependendo da resposta dada a essas perguntas, podem-se definir os rumos da ação educativa, elucidar crenças e valores, analisar as práticas pedagógicas e usar saberes teóricos realizando a triangulação praxiológica proposta por Oliveira-Formosinho (2007) e citada no início desse capítulo, essencial para as práticas participativas.

Em primeiro lugar, quando Bruner afirma que a educação é parte do *continente* da cultura, salienta a importância fundamental do processo educativo para a reprodução ou, ao contrário, a recriação da própria cultura. A resposta à primeira pergunta do culturalismo, sobre a função da educação na cultura, pode variar em relação ao papel da educação nas vidas daqueles que operam dentro dela: essa resposta pode partir de pressupostos participativos ou transmissivos e, assim, determinar as diferentes ações, valores, crenças, saberes e teorias pedagógicas.

Em segundo lugar, a outra questão abordada por Bruner por que a educação está situada na cultura da forma como está e como este posicionamento reflete a distribuição de poder, de *status* e de outros benefícios, relaciona-se com o valor da educação em determinados contextos históricos que define políticas educacionais, organização escolar e distribuição de funções e papéis dos diversos atores envolvidos no processo pedagógico. Dessa forma, quanto mais democrático e transparente forem essas relações, maiores chances de realização da pedagogia participativa.

Finalmente, a última questão formulada por Bruner, diz respeito aos recursos capacitadores à disposição dos agentes sociais para lidarem com diferentes situações, e que parcela desses recursos é colocada à sua disposição por meio da “educação” concebida em

uma instituição. Esses recursos capacitadores podem ser materiais e de formação humana no sentido também da maior ou menor possibilidade de crescimento e, portanto, de realização satisfatória da pedagogia participativa.

Nesse sentido, uma vez que o culturalismo reconhece o dinamismo do processo de construção histórica da sociedade, em que a educação é parte essencial, torna-se fundamental situar historicamente as propostas que se fazem, na atualidade, no plano da Pedagogia da Participação. Com o imenso desenvolvimento tecnológico, principalmente dos meios de comunicação social que provocaram uma revolução no processo de construção do conhecimento, principalmente com o advento da Internet, o século XXI acelerou a possibilidade de mudanças de mentalidade, com os confrontos entre o velho e o arcaico e a instauração da Pós Modernidade, onde “tudo que é sólido se *‘desmanchou’* (grifo nosso) no ar.”² Conforme Dahlberg, Moss e Pence (2007, p. 18):

Desde a década de 1970, vêm ocorrendo vários desenvolvimentos econômicos e políticos complexos e inter-relacionados. Temos testemunhado a dominância cada vez maior de um capitalismo global desregulado e cada vez mais volátil, o qual prioriza a competição, os mercados e a lucratividade [...] e o qual busca o lucro sem considerar as fronteiras nacionais; essa mudança foi caracterizada por Harvey (1989) como uma transição de um capitalismo fordista para um capitalismo de “acumulação flexível”. Ao mesmo tempo ocorreu um enfraquecimento do estado-nação [...]

Justamente por esse contexto de enfraquecimento do estado-nação, das mudanças políticas e econômicas, é imprescindível um esforço conjunto de síntese para o encontro de novos caminhos a trilhar pela sociedade. Assim, a reconstituição de uma pedagogia da participação, pela pesquisa de narrativas infantis produzidas em contextos de primeira infância, centra-se em experiências cooperativas que formam as comunidades de aprendizes como defendida pelos diversos educadores, pensadores, filósofos, historiadores que

² No Manifesto do Partido Comunista, em 1848, Karl Marx previa o fim do capitalismo com a frase “tudo que é sólido se desmancha no ar”. Essa frase tornou-se título do livro de Marshall Berman (1981) numa retrospectiva dos eventos que inauguraram a chamada modernidade. Hoje a Pós-Modernidade seria uma forma póstuma da modernidade. Zygmunt Bauman (2001) discute a pós-modernidade como “Modernidade Líquida”.

narraram a ou foram narrados pela história. Como explica Oliveira-Formosinho (2007, p. 18):

Nosso principal objetivo aqui é contribuir para nos libertarmos da opressão da pedagogia da transmissão. Porém, como nos ensina Paulo Freire, em pedagogia a ruptura não é um mero exercício de desocultação, mas sim um compromisso com a reconstrução e com a esperança. A partir dessa desconstrução, pretendemos facilitar a reconstrução de uma pedagogia da participação.

Como conclui Bruner (2001, p. 25):

A vida em uma cultura é, portanto, uma interação entre as versões do mundo que as pessoas formam sob sua influência institucional e as suas versões que são produtos de suas histórias individuais. Ela raramente se conforma a qualquer coisa que lembre um livro de receitas ou fórmulas [...] Não obstante, quaisquer interpretações idiossincráticas do mundo feitas por um determinado indivíduo estão constantemente sujeitas ao julgamento do que são consideradas as crenças canônicas da cultura em geral.

2.2 A Pedagogia da participação: uma pedagogia da experiência

A Pedagogia da Participação pode contar com a Filosofia da Experiência de Dewey, que conseguiu ultrapassar as limitações das crenças canônicas da pedagogia tradicional ou renovada, superando os entraves teóricos entre pedagogia nova e tradicional. Como Bruner (2008, p. 114) adverte:

O pensamento de Dewey refletia as mudanças, ainda que limitadas pelas premissas de sua posição filosófica. Entre as primeiras premissas de Dewey e a atualidade, deram-se, entretanto, o crisar de uma série de doutrinas revolucionárias e eventos cataclísticos que modificaram o caráter do seu trabalho. Duas guerras mundiais, o episódio sombrio da existência de Hitler e do Genocídio, a Revolução Russa, a revolução relativista na física e na psicologia, a idade da energia, com sua nova tecnologia, o reinado sardônico da filosofia cética – todos esses eventos forçaram uma reavaliação dos termos implícitos pelos quais construímos a filosofia da educação.

Enfatiza Bruner (2008, p. 114):

Dewey escrevia com um olho na esterilidade e na rigidez das escolas instrucionais de 1890 – particularmente sobre sua falha em apreciar a natureza da criança. Sua ênfase na experiência direta e na ação social era uma crítica implícita ao formalismo vazio, que pouco fez para relacionar o aprendizado ao mundo de experiências das crianças”.

Os pressupostos da filosofia empírica de Dewey estão ancorados nos métodos científicos e não nos dogmas escolásticos e autoritários da escola tradicional, ou nos “mal entendidos” das várias escolas novas. Conforme análise das perspectivas de Dewey, por Pinazza (2007, p. 72):

Desenvolve a idéia da experiência em uma perspectiva do processo científico do conhecimento. A experiência não é simples sensação, fruto do contato com os objetos, com seus atributos isoladamente, uma vez que não recebemos passivamente as impressões dos objetos. Pelo contrário, as experiências efetivam-se pelas relações que as pessoas estabelecem com os objetos e seus atributos em um processo de discriminações e identificações por meio da experimentação.

Nessa direção pragmática, a experiência passa a ser valorizada como verdadeira fonte de conhecimento, que requer o ato de pensar reflexivo para afastar os preconceitos do senso comum:

O ato de pensar reflexivamente avança em um esforço consciente e voluntário para esclarecer as crenças iniciais sobre os fatos e objetos do mundo, tendo em vista que tais crenças suscitam dúvidas e requerem a investigação das bases que as sustentam. (Ibid., p.78).

Como ferramenta desse processo dinâmico de ação reflexiva sobre os significados da experiência, Dewey defende o trabalho de projetos, presentes hoje em muitas recomendações pedagógicas que defendem ações inovadoras, especialmente na educação infantil. Dessa forma, experiências pedagógicas contemporâneas, com um apelo à agência infantil, guardam pontos de contatos com as concepções de Dewey.

A pedagogia atual e a pedagogia da infância podem valer-se da concepção deweyana de uma educação e de uma instituição escolar verdadeiramente libertadoras. Muitas das inquietações que conduziram Dewey a formular fortes críticas aos currículos e métodos pedagógicos de seu tempo persistem ainda hoje, e, por isso, estão no centro das grandes discussões no campo educacional. (Ibid., p. 74)

As idéias de Dewey sobre educação fundamentam-se, assim, na Filosofia da Experiência para combater as perspectivas tradicionais transmissivas e a não-diretividade de muitas atividades das chamadas escolas novas. Longe de defender uma posição dogmática em educação, Dewey (1979, p. 97) adverte:

Não sou, espero e creio, a favor de quaisquer fins ou quaisquer métodos simplesmente porque se lhes deu o nome de progressivo. A questão básica, repito, prende-se à natureza de educação sem qualquer adjetivo qualificativo. Aquilo por que ansiamos e o de que precisamos é educação pura e simples. Faremos progresso mais seguro e mais rápido se nos devotarmos a buscar o que seja educação e quais as condições a satisfazer para que seja ela uma realidade e não um nome ou uma etiqueta. Por este só motivo é que procurei salientar a necessidade de uma adequada filosofia de experiência.

Dewey apresenta as bases da Filosofia da Experiência como ponto de partida para estabelecimento de planos educacionais da infância até a juventude. A partir de suas teses, é possível identificar ressonância sobre as propostas atuais de uma pedagogia participativa. Como explicita Dewey (1979, p.6) as principais diferenças entre a pedagogia tradicional e progressiva (considerada aqui participativa) são apontadas pelas seguintes características:

À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição por meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do

presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contacto com um mundo em mudança.

Contudo, todos esses princípios são abstratos quando não se articulam com sua aplicação: “Exatamente porque os princípios acima indicados são de tamanho alcance e tão fundamentais, é que tudo depende da interpretação que lhes for dada ao pô-los em prática na escola e no lar” (DEWEY, 1979, p. 7). Dewey mostra que o que dá unidade à filosofia da educação nova é a experiência vista como processo social, que inclui a participação ativa não apenas do aluno, como também do “mestre” ou professor amadurecido:

Porque a educação velha impunha ao jovem o saber, os métodos e as regras de conduta da pessoa madura, não se segue, a não ser na base da filosofia dos extremos de “isto-ou-aquilo”, que o saber da pessoa madura não tenha valor de direção para a experiência do imaturo. Pelo contrário, baseando-se a educação na experiência pessoal, pode isto significar contactos mais numerosos e mais íntimos entre o imaturo e a pessoa amadurecida do que jamais houve na escola tradicional, e, assim, conseqüentemente, mais e não menos direção e orientação por outrem. (DEWEY, 1979, p. 9).

O autor salienta que a experiência como fundamento da nova pedagogia precisa de direção e planejamento para que se garanta a continuidade da própria experiência na sua interação com os agentes históricos. Isto significa que não é toda e qualquer experiência considerada educativa por si mesma, mas na sua relação com o passado, que se reconstitui no presente com as projeções do futuro. A continuidade como um dos princípios da experiência, conforme Dewey, implica crescimento correspondente a qualquer processo educativo autêntico. Para definição concreta de crescimento (pois às vezes é um conceito ambíguo), o autor faz as seguintes ponderações:

Não há dúvida que um homem pode crescer em eficiência, como ladrão, como gangster, ou como político corrupto. Do ponto de vista de educação, entretanto, e de educação como crescimento, a questão é saber-se se crescimento nessa direção promove ou retarda o crescimento geral. Cria o crescimento do tipo referido condições para subseqüente crescimento ou fecha as portas para as ocasiões, estímulos e oportunidades para constante crescimento em outras direções? Qual o

feito de crescimento em direção especial sobre as atitudes e hábitos os quais, e somente eles, abrem os caminhos para o desenvolvimento em outras linhas? Deixo ao leitor a resposta a estas questões, afirmando apenas que o crescimento em direção determinada quando, e *somente* quando, conduz a crescimento contínuo [...] (Ibid., p. 27)

Dewey estabelece o papel ativo dos adultos educadores como “guardiões” do processo educativo, observando, registrando e intervindo nos momentos adequados para o crescimento dos educandos:

Devemos, portanto, esclarecer o modo por que o adulto pode exercer a sabedoria que sua própria experiência mais ampla lhe dá, sem com isto impor um controle externo. Por outro lado, é sua missão estar alertado para ver que atitudes e tendências habituais se estão formando. Nesse sentido, deve, como educador, ser capaz de julgar quais atitudes são conducentes ao crescimento contínuo e quais lhe são prejudiciais. (Ibid., p. 30)

Essa concepção encontra ressonância na teoria de Bruner (2008, p. 116-117):

A educação tem de começar, como concluiu Dewey em seu primeiro artigo, “com uma introspecção psicológica sobre as capacidades, interesse e hábitos”, mas o ponto de partida não é todo o itinerário. É um erro sacrificar o adulto pela criança e a criança pelo adulto. É sentimentalismo assumir que o aprendizado para a vida possa ser incluído sempre nos interesses da criança e que existe um formalismo vazio em forçar uma criança a imitar as fórmulas da sociedade adulta. Interesses podem ser criados, estimulados. [...] Deve-se procurar equiparar a criança com formas de conhecimento sobre o mundo, e sobre elas próprias, mais profundas, envolventes e sutis.

Nesse quadro de múltiplas influências de importantes pedagogos que servem de referência para a constituição de uma pedagogia de caráter participativo, Oliveira-Formosinho (2008, p.99) conclui:

Tal herança contrasta com modos pedagógicos transmissivos, avessos à assunção de uma criança com direito a ser vista como competente e a ter espaço de participação, e reconhece-se numa pedagogia da participação que credita a

criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a acção pedagógica numa actividade partilhada [...].

Essas proposições podem ser discutidas no âmbito da escola, pois conforme Bruner (2008, p. 117):

A escola é a entrada na vida da mente. É, com certeza, a vida por si e não meramente uma preparação para a vida. É uma forma de viver especial e cuidadosamente planejada para fazer o máximo por esses anos tão moldáveis que caracterizam o desenvolvimento do *homo sapiens* e distinguem nossa espécie das outras. A escola deve produzir mais do que uma continuidade com a comunidade mais ampla ou com a experiência diária. Ela é, primeiramente, a comunidade especial em que se experimenta a descoberta por meio da utilização da inteligência, em que se entra em domínios novos e inimaginados da experiência, que é mão contínua em relação ao que já foi vivido.

2.3 O Brasil na trilha de uma pedagogia da participação

No Brasil, o movimento de renovação educacional proposto pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, defendeu os ideais democráticos das Escolas Novas. No Manifesto denuncia-se a questão da “segregação social” e o atraso da educação brasileira em comparação à educação em outros países da América Latina. Como questiona o Manifesto (1992, p. 122):

De fato, porque os nossos métodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, enquanto no México, no Uruguai, na Argentina e no Chile, para só falar na América espanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizado em novas bases [...] Porque os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a república, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século?

Um dos educadores brasileiros que participou deste movimento, Anísio Teixeira, denuncia o atraso brasileiro para assimilar as propostas da Escola Nova. Como explica Anísio Teixeira (1992, p. 154):

[...] a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre nós, a se caracterizar, ou a ser de fato para todos. A escola era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa e um currículo para “privilegiados”. Toda a *democracia* na escola pública consistiu em permitir ao “pobre” uma educação pela qual pudesse ele participar da elite.

Nessa medida, não se podem pensar as novas propostas pedagógicas isoladas de seu contexto de lutas e do processo histórico que as concebem. O próprio Anísio Teixeira (1992, p. 145) salienta:

Esses novos conceitos e aspirações não se concretizaram imediatamente. Os moldes antigos eram resistentes e todo o século dezenove foi uma luta por técnicas e processos novos, que permitissem a plena realização dos ideais escolares da democracia. Só muito lentamente é que a escola comum se emancipou dos modelos intelectualistas para dar lugar à escola moderna, prática e eficiente, com um programa de atividades e não de “matérias”, iniciadora nas artes do trabalho e do pensamento reflexivo, ensinando o aluno a viver inteligentemente e a participar responsabilmente da sua sociedade.

Já no fim do século XIX e início do século XX, primórdios da pré-escola oficial paulista, dois pensadores influenciaram algumas práticas pedagógicas para a primeira infância: Pestalozzi e Froebel. Pinazza (1997) em sua tese de doutorado sobre a pré-escola paulista, à luz das ideias de Pestalozzi e Froebel, fez o exame dos periódicos de 1890 a 1930, como importantes fontes de divulgação das teorias e práticas pedagógicas e constatou uma apropriação essencialmente escolarizante das ideias desses dois pensadores. Como explica Pinazza (2009, p. 71):

[...] a forma como se processou a apropriação da proposta froebeliana aproximou o jardim-de-infância dos compromissos da escolarização formal, identificando-o como uma etapa preparatória para a escola primária [...].

Ao contrário, um estudo aprofundado das contribuições de Friedrich Froebel para a pedagogia da infância demonstra o pioneirismo das idéias desse educador que se propagaram pelo mundo, mas nem sempre foram bem interpretadas. Como definem Kishimoto e Pinazza (2007, p. 37):

A pedagogia da infância de Froebel, coerente com sua filosofia, pressupõe a criança como ser criativo e propõe a educação pela auto-atividade e pelo jogo, segundo a lei fundamental do desenvolvimento humano: a lei das conexões internas. Ao inserir suas idéias em uma instituição, criou o jardim-de-infância (*Kindergarten*), e a livre república da infância.

Segundo as autoras, Froebel reúne proposições de Rousseau, Pestalozzi, Schelling, Fichte, Schiller, Krause e Richter, compondo um constructo teórico original de sugestões práticas que superam o seu tempo e inspiram muitas reflexões pedagógicas. Assim, destacam-se as observações do próprio Dewey sobre a importância das proposições de Froebel para educação infantil:

O jardim-de-infância de Froebel tornou-se conhecido pelo cultivo da vida social livre e cooperativa, que destoava de tendências político-sociais restritivas e autoritárias que persistiam na Alemanha, as quais impossibilitavam pensar a continuidade do mundo exterior no interior da instituição infantil [...] (Ibid., p.38)

Muitas das proposições de Froebel sobre o papel da família (primeira instituição de referência da criança) como estímulo para o desenvolvimento da criança, através do brincar e da linguagem, aproximam-se das perspectivas de Wallon, Vygotsky e Bruner:

Ao propor, no brincar, a trílogia: *criar, sentir e pensar*, Froebel (1912, p.56) mostra o valor da ação criativa da criança, o papel das emoções e a integração do pensamento na ação. As concepções sobre o desenvolvimento infantil, nesse aspecto, são similares às da maioria dos psicólogos atuais. Wallon (1950) destaca as emoções como desencadeadoras das ações da criança. Bruner (1983a, 1983b) e Vygotsky (1988) evidenciam a integração da atividade infantil. (Ibid., p.51)

Infelizmente, no Brasil, como em outros locais, os princípios pestalozzianos e froebelianos de uma educação intuitiva, integral e que considerassem as experiências e especificidades dos alunos, foram aplicados de forma utilitarista e fragmentada. Como salienta Pinazza (2009, p. 75):

Supõe-se, portanto, que subjacente ao tipo de interpretação e emprego dos escritos de Pestalozzi e Froebel, não só no Brasil como em outras partes do mundo, esteve em vigor uma dada representação da prática educativa que determinou o privilégio de certos aspectos de suas teorias, em detrimento de outros mais considerados originalmente pelos filósofos.

Observa-se, na prática, um distanciamento das idéias originais quanto à espontaneidade, cooperação, produtividade e criatividade da criança em contraposição a propostas essencialmente instrucionais:

Exercícios de linguagem, cantos, poesias, dons e ocupações, brinquedos e jogos de movimentos, constituíam, na perspectiva froebeliana, os conteúdos essenciais que preenchiam imagens culturais necessárias ao afloramento do simbolismo na criança e que caracterizavam o *Kindergarten* como a livre república da infância. No Jardim-de-infância paulista faltou criar espaço para a materialização desses princípios. Em vez disso, predominam técnicas e materiais, sendo preteridos os fundamentos que subjazem a eles. (PINAZZA, 2009, p. 80-81)

Percebe-se, então, a apropriação indevida das proposições pedagógicas que reverberaram nas instituições educativas da primeira infância brasileira, deixando suas marcas contraditórias. A história do atendimento à criança pequena no Brasil passou por diversas fases, da visão higienista, filantrópica e assistencial à visão tecnicista e de compensação aos desafortunados socialmente. Essas concepções relacionadas com as diretrizes econômicas e políticas de determinados momentos históricos ainda hoje estão presentes nos embates por uma educação de qualidade para a primeira infância. Oliveira (2010, p.120) adverte:

Em muitos locais ainda prevalece uma filosofia assistencialista de trabalho, no caso de creches, ou um modelo de antecipação de práticas de trabalho

pedagógico, copiadas de um referencial já ultrapassado de Ensino Fundamental, no caso de pré-escolas. Com isso, uma retomada de identidade conceitual, legal, sociopolítica da Educação infantil se mostrou uma tarefa urgente para orientar as práticas pedagógicas cotidianas vividas nas instituições de educação infantil a fim de torná-las mediadoras mais eficientes de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Kuhlmann (2000, p.6), no artigo sobre a história da pré-escola no Brasil, afirma que “somos um povo formado do desterro, em uma história de colonizações, aculturações, conflitos, genocídios, exploração”. Mais adiante, referindo-se à educação de cunho assistencialista, o autor chama de “pedagogia da submissão” dos pobres em relação à exploração social. Nesse sentido, mesmo depois das novas formulações políticas e pedagógicas da década de 1990, encontramos crianças pequenas submetidas a uma disciplina arbitrária. Ainda segundo o autor, “diferentemente de um compromisso com o conhecimento, a instituição considera não ser sua função prestar os cuidados necessários e sim controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade” (KUHLMANN, 2000, p. 13).

No entanto, a partir das décadas de 80 e 90, do século XX, com a redemocratização e as novas leis que reconhecem os direitos das crianças e dos adolescentes, e a partir das discussões teóricas e práticas sobre políticas públicas em defesa da qualidade do ensino desde a educação básica, novas perspectivas educacionais se fazem presentes. Verifica-se a grande expansão do atendimento em creches e escolas municipais, embora ainda abaixo das expectativas. Como explica a publicação do MEC, *Política Nacional de Educação Infantil* (1994, p. 13):

Essa expansão, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários por parte do Estado e da sociedade, acarretou, em termos globais, uma significativa deterioração na qualidade do atendimento, especialmente na creche. A insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos (especialmente brinquedos e livros); a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de educar e cuidar; a inexistência de currículos e propostas pedagógicas são indicadores importantes da baixa qualidade do atendimento às crianças, especialmente às menores.

Outro dado relevante, das deficiências no atendimento à primeira infância, denunciadas pela citada publicação, é a má formação dos profissionais da área: “Particularmente grave é a desvalorização e a falta de formação específica dos profissionais que atuam na área, especialmente na creche. Um número significativo dos que trabalham na Educação Infantil sequer completou a escolaridade fundamental”. (Ibid., p. 14). Algumas mudanças se efetivaram depois da publicação desse documento que influenciou diretamente a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. A Política Nacional de Educação Infantil, em 1994, já apontava algumas diretrizes pedagógicas para a melhoria da qualidade das creches e pré-escolas:

Nas diretrizes pedagógicas que aqui são explicitadas, a criança é concebida como um ser humano completo que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um “vir a ser”. Ela é um ser ativo e capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio. (BRASIL, 1994, p. 16)

Verifica-se, assim, ao longo de toda a década de 1990 e primeira década desse século, muitas discussões em Fóruns e Congressos sobre a criança como ser de direitos, capaz de exercitar a cidadania. Além disso, novos conhecimentos sobre a criança, a infância e a cultura infantil trouxeram contribuições sobre a importância da educação da primeira infância, pressionando o poder público a adotar políticas que favoreçam a qualidade do atendimento às crianças de zero a seis anos. Nesse sentido, o documento citado (BRASIL, 1994, p. 17) expressa:

As particularidades desta etapa de desenvolvimento exigem que a Educação Infantil cumpra duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar [...], (1) favorecer o desenvolvimento infantil nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social; (2) promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social e, (3) contribuir para que sua interação e convivência na sociedade seja produtiva e marcada pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito.

O documento fornece também diretrizes para uma política de recursos humanos, integradas pela LDBN 9394/96, destacando o papel profissional do adulto que trabalha nas instituições de educação infantil:

Isto implica que lhe devem ser asseguradas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com seu papel profissional. Implica, ainda, a necessidade de que o profissional tenha idade igual ou superior a 18 anos. (BRASIL, 1994, p. 19)

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) apresentam importantes referenciais para repensar os modelos institucionais de atendimento à infância, que continuam reproduzindo desigualdades e ferindo os direitos da criança à educação de qualidade. A finalidade desse documento é delimitar parâmetros de qualidade que dependem de envolvimento do poder público, ruptura de entraves burocráticos e valorização da educação infantil. Dessa forma, o documento (BRASIL, 2006, p. 32) explicita:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

Nessa perspectiva, propõe (Ibid, p. 40) uma ação ativa dos professores, com grande responsabilidade e competência para organizar atividades significativas, que valorizem a participação da criança:

[...] organizam atividades nas quais bebês e crianças desenvolvam a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão em suas múltiplas linguagens (linguagem dos gestos, do corpo, plástica, verbal, musical, escrita, virtual);

[...] possibilitam que bebês e crianças expressem com tranqüilidade sentimentos e pensamentos;

[...] realizam atividades nas quais bebês e crianças sejam desafiados a ampliar seus conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura;

E, finalmente, preconiza uma pedagogia participativa nos seguintes termos: “Gestoras, gestores, professoras e professores, profissionais de apoio e especialistas das instituições de Educação Infantil estabelecem, entre si, uma relação de confiança colaboração recíproca” (BRASIL, 2006, p. 41).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) enfatizam a importância do trabalho pedagógico com diferentes linguagens, que amplie as possibilidades de convivência e interação entre crianças, coincidindo com propostas da Pedagogia da Participação:

[...] A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Outro documento importante, em complemento aos documentos citados, são os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009), um instrumento que oferece a possibilidade de avaliação institucional e pode favorecer o aperfeiçoamento e envolvimento dos profissionais da infância na construção de referenciais pedagógicos transformativos e participativos. Esse documento explicita o papel cooperativo entre as professoras ou educadores da primeira infância:

[...] disponibilizando os espaços e os materiais necessários, de forma a sugerir diferentes possibilidades de expressão, de brincadeiras, de aprendizagens, de explorações, de conhecimentos, de interações. A observação e a escuta são importantes para sugerir novas atividades a serem propostas, assim como ajustes no planejamento e troca de experiências na equipe. (BRASIL, 2009, p. 38)

Além disso, sugere ações efetivas quanto a garantir uma multiplicidade de experiências e de linguagens, pois, assinala que:

Em seu desenvolvimento, a criança vai construindo sua autonomia: cada etapa percorrida abre inúmeras possibilidades de expressão e atuação. Assim acontece quando o bebê aprende a reconhecer rostos e vozes de pessoas próximas, quando a

criança pequena começa a engatinhar e explorar o ambiente, quando dá os primeiros passos, quando desenvolve a fala e amplia seu vocabulário, quando aprende novas brincadeiras, quando consegue se alimentar sozinha, quando observa imagens de um livro infantil, quando escuta estórias, quando se olha no espelho, e assim por diante. (BRASIL, 2009, p. 38)

Todas essas constatações influenciam a maneira de se perceber e conceber a criança, a infância, as instituições encarregadas de cuidar e educar, a família, tornando, enfim, as abordagens pedagógicas comprometidas com os processos específicos de construção de sentido. A questão da qualidade passa a ser consequência de uma avaliação concreta e complexa, ou seja, dependente do processo de construção de significado que não é linear e nem universal.

Os indicadores de qualidade e os resultados de políticas públicas para a educação infantil não são universais e objetivos, simplesmente identificáveis através da aplicação de conhecimentos especializados e redutíveis a uma medição precisa. Entretanto, não se pode pensar a qualidade de forma descontextualizada, sem serem avaliados os conteúdos dos parâmetros, seus pressupostos e objetivos. Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 15) destacam:

Mais recentemente, na década de 1990, o conceito de qualidade no campo da primeira infância, como uma entidade universal e reconhecível, esperando “lá fora” para ser descoberta e avaliada pelos especialistas, tem sido questionado ou problematizado. Em particular tem havido uma consciência crescente do contexto, da complexidade, da pluralidade e da subjetividade.

Verifica-se, assim, que muitos trabalhos científicos foram produzidos sobre a infância, a criança, cultura infantil entre outros, divulgados e debatidos em fóruns, congressos e seminários. Diversas áreas do conhecimento voltaram-se para as questões da infância, como a Sociologia da Infância, conforme já observado, que, também na década de 90, fincou raízes no Brasil. A partir daí, a infância será tema constante e inevitável num mundo em constante transformação, de economia instável e culturas diversificadas. Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 37-38) advertem:

Sob uma perspectiva pós-moderna, não há conhecimento absoluto, não há realidade absoluta esperando “lá fora” para ser descoberta. Não há posição

externa de certeza, não há entendimento universal que exista fora da história ou da sociedade que possa proporcionar bases para a verdade, para o conhecimento e para a ética. Em lugar disso, o mundo e o nosso conhecimento dele são vistos como *socialmente construídos*, e todos nós, como seres humanos, somos participantes ativos [...]

A percepção da criança como co-construtora do conhecimento e da identidade por meio do relacionamento com outras crianças e adultos, tal como estabelecido por algumas abordagens educativas e por pesquisas em novas áreas do conhecimento, entre elas a sociologia da infância, torna as narrativas infantis componentes indispensáveis dos projetos pedagógicos das instituições de primeira infância, conforme a seguinte perspectiva:

Como Loris Malaguzzi (1993a), acreditamos na importância de uma educação que se sustenta nos relacionamentos, os quais são diversos e complexos, não apenas entre as próprias crianças e entre crianças e adultos, mas também entre os adultos. Uma característica distintiva de ambientes do tipo creche é que eles oferecem possibilidades dos membros do corpo de funcionários trabalharem juntos, como um grupo, proporcionando apoio mútuo (...) eles têm o potencial para se tornarem fóruns na sociedade civil e, como tais, contribuir para uma democracia participante e uma cidadania ativa (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2007, p. 22).

Gomes (2005), em consonância com as perspectivas citadas e com a sustentação das teses de J. Bruner, enfatiza que a escola pode ser um local de prazer, movimento, alegria, pois, com a mediação da educadora, as crianças podem ser autoras de suas próprias histórias e vidas:

A autoria eleva a auto-estima da criança que se sente valorizada, reconhecida e respeitada em suas idéias e criações. Assim, é preciso acreditar na criança, deixá-lhe o caminho livre para expressar-se, não se preocupar, precocemente, em corrigir a fala e a postura. Aqui não há certo ou errado, bem ou mal, feio ou bonito. Tudo é criação [...] (GOMES, 2005, p. 156)

O educador da primeira infância, conforme Gomes (2005, p. 157), deve propor conteúdos significativos e adequados à fase e ritmo da criança:

Não se pode apressar a escolarização e submeter à criança a repetidos e cansativos treinos mecânicos, sob o risco de abafar sua vivacidade e impedir sua expressão livre, criadora e multifacetada. Nesse contexto, cabe à educadora papel importantíssimo: mediar, determinar, incentivar, não proibir, apontar, não impor, implantar uma rotina flexível, possibilitando que as crianças escolham o livro, a história, a trama, o final, que elas se tornem autoras, construtoras de sentido, com liberdade e personalidade.

A defesa da autoria da criança na construção de sentido, de sua liberdade de expressão, da manifestação de sua personalidade inteira é explicitada e amparada pela pesquisa:

[...] com base nos referenciais teóricos, sobretudo de Bruner, aponta a importância de a criança criar e expor sem restrições sua cultura, inserindo-se com ela na cultura do adulto, de ler o livro e o mundo ao seu redor, ter voz e vez para expressar suas idéias, desejos, sonhos, medos e propostas. (Ibid., p. 158)

De acordo com essas considerações, a partir dos pressupostos teóricos de Dewey, é possível superar as limitações biológicas do indivíduo através de atitudes pedagógicas democráticas, que favoreçam a participação da criança:

Por mais que as qualidades inatas possam estabelecer limites, não representam uma força ativa e definitiva. Nessa perspectiva é que a educação deve tratar os indivíduos em suas qualidades únicas e distintivas, procurando ampliar as suas possibilidades de pensar e agir. (PINAZZA, 2007, p. 83)

Nesse sentido, as narrativas ‘abrem janelas’ para o pensamento infantil, como observado anteriormente, são atos de significação, em referência à obra de Bruner (1997), e têm por finalidade a comunicação enquanto fundamento da evolução humana. Dewey (1974, p. 187) afirma:

Dentre todas as realizações, a comunicação é a mais notável. Trata-se de um prodígio, diante do qual a transubstanciação se torna pálida [...] que o resultado da comunicação possa ser a participação e o ato de compartilhar. Quando ocorre o comunicar-se, todos os eventos da natureza tornam-se sujeitos a reconsideração e a revisão; são readaptados para que enfrentem as exigências da conversação, quer

seja esta o discurso público, quer seja o discurso prévio chamado pensamento. Os eventos tornam-se objetos, coisas que possuem significado.

Em síntese, o modo participativo de fazer pedagogia envolve algumas tarefas importantes que podem orientar novas metodologias, garantindo o direito da criança à educação de qualidade:

A primeira tarefa é a de construção de contextos educativos complexos que permitam a emergência das possibilidades múltiplas e que participem no processo de construir participativamente conhecimento. A segunda tarefa situa-se no coração relacional desse modo pedagógico, que o define como espaço de interação e escuta, a serviço da diferenciação pedagógica. A terceira tarefa é a de, dialogando com a história, escolher reflexivamente uma gramática pedagógica que permita pertencer a uma comunidade aprendente que partilhe um modo de fazer pedagógico, contribuindo para a construção do conhecimento sobre esse modo de fazer. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 19)

2.4 O brincar como eixo da pedagogia da participação e como contexto privilegiado das narrativas

Este item é particularmente importante no que se refere à educação infantil. Apesar de os diversos documentos que regulamentam a educação infantil explicitarem a garantia do direito de brincar como fundamental para o desenvolvimento da criança, nas ações práticas de diversas instituições de educação infantil, nota-se ainda a exagerada ênfase na preparação das crianças para o ensino fundamental.

O direito de brincar tem sido violado por diversas instituições públicas e privadas que não possuem a consciência sobre seu papel fundamental para o desenvolvimento de uma infância saudável. Infelizmente, as idéias do senso comum ainda associam o brincar a atividade supérflua, não séria e dispensável. Nesse sentido, o velho ditado “primeiro o dever, depois o lazer” deve ser invertido e refletido à luz da teoria de Bruner e outros pedagogos da infância, que desde o século XVIII, reconhecem o valor da brincadeira para o desenvolvimento infantil.

Antes de prosseguir esta discussão, é importante a definição do que vem a ser o jogo diante da polissemia da palavra. Segundo Carneiro (2003, p. 35):

A dificuldade de definir claramente aquilo que é, ou não, jogo, nos faz concordar com Henriot (1989), para quem “o jogo é uma coisa que todos falam, que todos consideram evidente e que ninguém consegue definir”. Na realidade, quem faz da atividade um jogo é aquele que joga. É assim que a criança transforma uma garrafa descartável num foguete espacial, ou um cabo de vassoura em cavalo de pau. Tudo depende do sujeito, do que pensa e de como ele brinca. E os pequenos sabem quando estão brincando.

Como complemento a estas observações, Brougère (1998, p. 20) define:

O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca. Isso leva a dar muita importância à noção de interpretação, ao considerar uma atividade como lúdica. Quem diz interpretação supõe um contexto cultural subjacente ligado à linguagem, que permite dar sentido às atividades.

Essa definição de jogo como interpretação dentro de um sistema cultural dependente da linguagem está de acordo com as teorias de Bruner, que realizou diversas pesquisas quanto à influência dos jogos e brincadeiras de faz de conta sobre as condutas das crianças, e de 1975 a 1979 participou de projetos na Universidade de Oxford para avaliar o desempenho de instituições de desenvolvimento infantil. Kishimoto (1998, p. 147) explica:

Under Five in Britain (1980), é o resultado de tais estudos. Comparando os estabelecimentos ingleses destinados às crianças até 5 anos, como escolas maternas, creches familiares, centros de educação infantil e grupos de jogos, conclui que as atividades lúdicas, nos grupos de jogos, possibilitam a aquisição de experiências cognitivas relevantes, o atendimento de necessidades físicas e sociais da mesma forma que outras organizações mais dispendiosas.

Além disso, várias obras de Bruner (1983, 1978) estabelecem a relação entre o brincar, a aquisição de regras e o desenvolvimento da linguagem, como salienta Kishimoto (1998, p. 143):

Ao propor o lúdico para ensinar crianças de diferentes idades, em situações estruturadas, com a mediação de adultos, Bruner concebe-o como forma de exploração, estratégia que leva ao pensamento divergente, por sua característica pouco opressora e estimuladora da criatividade.

Dessa forma, embora Bruner valorize a ação livre e iniciada pela criança, deve haver sempre o envolvimento do adulto, observando, registrando, organizando o espaço (às vezes junto com a criança; outras, separado) e selecionando os brinquedos como suportes das brincadeiras. Kishimoto (1998, p. 148) explica:

Bruner destaca um ponto fundamental para educadores: a brincadeira livre contribui para liberar a criança de qualquer pressão. Entretanto, é a orientação, a mediação com adultos, que dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em idéias lógico-científicas, característica dos processos educativos. Suas experiências demonstram que as seqüências mais duradouras e elaboradas de brincadeiras se obtinham com materiais que conduzem a um fim.

Nesse sentido, a presença de um adulto preparado para compreender as necessidades educacionais da criança é sempre muito importante para garantia das ações da criança seja no brincar livre seja no dirigido. Um saber essencial é que os jogos e brincadeiras infantis favorecem a flexibilidade do pensamento, o aprimoramento da linguagem e possibilita romper a rigidez de padrões de comportamentos. Como Kishimoto (1998, p. 140) observa:

O jogo ao ocorrer em situações sem pressão, em atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo proporciona condições para aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco. A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro e punição.

Do jogo sensório-motor, da capacidade de representação simbólica até atingir maior compreensão dos jogos de regras, a criança apreende inúmeras habilidades que se concretizam e se solidificam com a ampliação de competência lingüística. No entanto, é a

partir dos jogos simbólicos ou faz de conta que se percebe a participação de narrativas individuais e coletivas cada vez mais sofisticadas. Kishimoto (2007, p. 258) afirma:

No âmbito da educação infantil, a narrativa está presente na conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e nas ações que resultam da integração das várias linguagens. Se a narrativa dá sentido ao mundo, torna-se essencial sua inclusão no cotidiano infantil.

Bruner (1969) especifica as formas de compreensão do mundo que subsidiam a conduta infantil: *enativa*, que diz respeito à motricidade, *icônica*, relativa à imagem e *simbólica*, que tem na linguagem o principal motor para o desenvolvimento e envolvimento em jogos de faz de conta. A compreensão da realidade envolve as três condutas citadas que proporcionam maior competência da criança para lidar com o meio social e apreender a cultura. Em *O Processo da Educação*, Bruner (1973, p. 30) parte da seguinte hipótese:

(...) qualquer assunto pode ser ensinado com eficiência, de alguma forma intelectual honesta, a qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento. É uma hipótese arrojada, mas essencial, quando se pensa sobre a natureza de um currículo. Não há evidência alguma que a contradiga; e muitas provas estão sendo acumuladas para comprová-la.

Bruner opõe-se à banalização das teorias do desenvolvimento que limitam as possibilidades de aprendizagem da criança por anteciparem sua incapacidade para compreensão de conceitos abstratos. Quando Bruner escreveu este livro estava envolvido na tarefa de reforma curricular dos EUA e seu enfoque era o ensino primário. No entanto, muitas outras pesquisas foram realizadas com crianças da primeira idade que comprovam a forma singular pela qual a criança aprende muitos conceitos através de jogos e brincadeiras livres ou estruturadas pelo adulto. Kishimoto (1998, p. 143) explica:

A premissa de que qualquer conteúdo pode ser ensinado a qualquer criança de qualquer idade, desde que respeitadas as formas de pensar do sujeito que aprende envolve uma concepção de aprendizagem que privilegia a exploração e solução de problemas.

A partir de estudos sobre o desenvolvimento do imaginário infantil, Pimentel (2007, p. 229) explica:

Restrito às condições situacionais, o comportamento da criança em situação de não jogo é determinado pela fusão entre motivação e percepção. Ela é incapaz de aceitar, ou melhor, de conceber que o leite possa ser azul, pois não consegue separar o campo dos significados do campo das percepções. Contudo, brincando, a percepção separa-se tanto da motivação quanto da atividade motora, tornando viável imaginar um significado inexistente (inexistente) na realidade para as ações e os objetos envolvidos no jogo.

Dessa forma, as possibilidades de aprendizado são ilimitadas, pois a criança não está preocupada com resultados, mas envolvida num processo lúdico associado à intuição, motivação, descoberta e criação. Há evidências de que através dos jogos e brincadeiras a criança está se preparando para enfrentar o mundo e assimilando conhecimentos variados, colocando em prática suas primeiras hipóteses intuitivas sobre o mundo e exercitando suas habilidades. A metacognição – capacidade de fazer reflexão sobre si mesmo – é um dos principais “produtos” da brincadeira, essencial para a formação do *self*, auto-estima e novas descobertas. Conforme Kishimoto (2007, p. 265):

Quando a criança, ao brincar com a mãe, descobre as regras da brincadeira, debruça-se sobre o seu próprio pensamento a fim de ver como utilizar a fralda para cobrir o rosto da mãe ou do ursinho. Essa prática de intersubjetividade, em interações partilhadas com o adulto, de refletir sobre seu pensamento é o que gera a descoberta.

Desde Froebel, as brincadeiras e jogos, integrados ao seu sistema do *Kindergarten*, passaram a ocupar um lugar privilegiado para o desenvolvimento de crianças pequenas. Em *Froebel: uma pedagogia do brincar para infância*, Kishimoto e Pinazza (2007, p.46) mostram as contribuições deste pedagogo, que leva ao extremo, influenciado pelas proposições de Pestalozzi, a importância da espontaneidade como elemento fundamental do processo educativo:

(...) o elemento fundamental no processo educativo deve ser a espontaneidade. Embora esse conceito tenha sido anunciado por Pestalozzi, Froebel ampliou, colocando-o como eixo central de sua pedagogia. (...) cultivando a atividade espontânea da criança é que se promove o autoconhecimento e o autocontrole.

Deste ponto de vista, a ação iniciada pela criança deve ser a base das atividades propostas pelos adultos. Os jogos e brincadeiras têm papel fundamental e, no século XX, as descobertas no campo da neurologia confirmam o que se divulgava um século antes. Assim, conforme Kishimoto e Pinazza (2007, p. 49): “O bem-estar está na base de condutas relacionadas ao brincar. Ao valorizar a liberdade e questionar a arbitrariedade como condições para o brincar, critica sua associação ao ensino”. Nessa perspectiva, as autoras enfatizam outras contribuições teóricas que se re-atualizam ao longo do tempo:

Rabelais, em *Pantagruel*, alertava para o excesso de treino; Fenélon, a eficácia do brincar; Locke, a liberdade do brincar; Scheller, o profundo significado do brincar, Richter, em *Levana*, afirmava que o brincar da criança é a primeira fase poética (criativa) do homem. Para Hailmann, “a Froebel cabe o crédito de ter encontrado a verdadeira natureza e função do brincar” [...] (Ibid., p. 49-50)

É preciso atentar para o fato de que os momentos do brincar livre são fundamentais para o protagonismo infantil. Entende-se por brincar livre apenas a atividade espontânea da criança, iniciada e finalizada por ela, sem o “constrangimento” do adulto. Não se quer com isso dizer que o brincar livre seja a única forma de permitir a participação e produção cultural da criança, nem mitificar o papel do brincar em oposição ao trabalho do adulto. De acordo com a socióloga Manuela Ferreira (2004), a idealização das brincadeiras infantis como um lugar à parte da realidade concreta adulta, é, muitas vezes, responsável pela infantilização da criança.

Ferreira (2004) mostra a necessidade de “*desocultação adultocêntrica da idealização naturalista do brincar*”, pois no brincar encontramos formas de dominação, o sexismo, a desigualdade social e a força, ou seja, não podemos pensar o brincar como universo a par do contexto que o produz: “advogar o brincar como atividade(s) coletiva(s)

situada(s) implica não o dissociar da vida e da realidade, portanto, assumi-lo como assunto sério da vida das crianças”. (FERREIRA, 2004, p.83). Assim, a autora (op. cit.) define o brincar como “forma fluente de construção social dos seus mundos de crianças pela participação em actividades situadas no contexto social”.

O próprio Bruner considera a criança competente e produtora de cultura, principalmente quando a observamos nas suas relações entre pares nas atividades do brincar livre e suas manifestações narrativas como atos de significação. Em seu artigo, *Jogo, Pensamento e Linguagem*³, salienta:

Jogar não é apenas atividade infantil. O jogo para a criança e o adulto é uma forma de usar a inteligência, ou melhor, uma atitude com respeito à inteligência, é um banco de provas, um ‘viveiro’ no qual se experimentam formas de combinar o pensamento, a linguagem e a fantasia. (BRUNER, 1986, p. 85)

A chamada cultura infantil, que inclui a cultura de pares, é produzida em diversas circunstâncias e locais. Como afirma Ferreira (2004, p. 56), o ambiente escolar tornou-se “um contexto privilegiado para o estudo do modo como as crianças lidam quer com o Jardim da Infância e a estruturas impostas pelos adultos, quer com os seus pares”. Especificamente nas instituições de educação infantil, apesar de suas estruturas mais ou menos constrangedoras, visto que o adulto interfere na estruturação do tempo e espaço da infância, as crianças estabelecem parcerias estratégicas para suas ações e interesses. Ferreira (Ibid., p. 78) chama atenção para as relações ímpares entre as crianças, com duração e qualidade muitas vezes “camaleônicas”:

Ser amigo implica não só a aprendizagem de processos sociais subtis através dos quais tal amizade é interessadamente trabalhada pelas crianças envolvidas como, no seu exercício a tempo inteiro, a sua (re) afirmação e confirmação através da acção

³Tradução livre do texto em espanhol: *Juego, pensamiento y lenguaje*: Jugar no es tan solo una actividad infantil. El juego para el niño y para El adulto es una forma de usar la inteligencia o, mejor dicho, una actitud com respecto al uso de la inteligencia. Es un banco de prueba, un vivero en el que se experimentan formas de combinar el pensamiento, el lenguaje y la fantasia”. (BRUNER, 1986, p.85).

social. É através das performances públicas e visíveis que as crianças, umas com as outras, avaliam e reconhecem os seus amigos (...).

Essa perspectiva remete à idéia de reprodução interpretativa da realidade. De acordo com Corsaro (1986, p. 1), as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto: “significa que as crianças internalizam a cultura e contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural”. Ou seja, percebemos que as crianças possuem estratégias e formas particulares de associação para ocupar espaço e, principalmente, construir um sentido comum. Esse sentido comum é crucial também para Bruner (2001, p.16): “É esta localização cultural dos significados que garante sua negociabilidade e, no final das contas, sua comunicabilidade”.

Assim, a importância do brincar da criança na educação infantil, de forma livre ou dirigida, pode ser refletida e debatida a partir de Kishimoto (2007, p. 265):

Se toda brincadeira tem regras, brincando a criança aprende a utilizá-las. Em situações de brincadeiras livres, as aprendizagens são de natureza mais simples; porém, quando acompanhadas pelo adulto ou por outras crianças, criam-se aprendizagens mais complexas pela intervenção da zona de desenvolvimento proximal. Esse pressuposto é basilar para justificar o direito de toda criança ao brinquedo e à brincadeira.

É fundamental notar que se a criança aprende a utilizar regras através das brincadeiras, o adulto educador precisa estar atento para o registro desses aprendizados efetivos: respondendo às perguntas básicas - que são também as perguntas da ciência ou de uma boa narrativa de registro da criança: o que se aprende, como, com quem, quando, onde, porquê e para quê? Desta forma, pode ocorrer o que Ferreira (2004) considera fundamental: a “desocultação adultocêntrica da idealização naturalista do brincar”.

Finalmente, pode-se concluir, mais uma vez, com a defesa da pedagogia participativa, conforme Kishimoto (2007, p. 265) sobre o direito de toda criança ao brinquedo e à brincadeira:

Para sua implementação, é fundamental o uso de pedagogias que valorizem a especificidade da criança, seus saberes e seu protagonismo. Uma teoria de aprendizagem da descoberta requer uma pedagogia para a descoberta que considere a criança em sua especificidade, como sujeito de direitos, os conteúdos da cultura e o suporte do adulto em um mundo de interações.

Portanto, a concretização desses direitos das crianças depende de esforços conjuntos daqueles que se envolvem com as questões da infância, constituindo-se numa comunidade aprendente, na busca contínua de refletir e reavaliar as práticas pedagógicas à luz da fundamental “escuta” da criança – incluindo-a nesse processo.

3 Conceções de Bruner e significado de narrativas infantis

Este capítulo propõe discutir as principais concepções de Jerome Bruner que subjazem à conceituação de narrativas infantis formulada pelo autor. Também pretende apresentar as narrativas das crianças como importante componente educativo no âmbito da Pedagogia da Participação que, conforme visto, implica pelo menos dois agentes sociais que pertencem a uma *comunidade aprendente*. De um lado, os educandos que chegam às instituições educativas com suas experiências adquiridas tanto na família quanto na comunidade à qual estejam inseridos e, do outro, os educadores de uma instituição, com um projeto pedagógico.

Numa relação pedagógica de participação sempre haverá a possibilidade de troca de experiências múltiplas, que ocorrem de forma verbal e não verbal. As narrativas serão ferramentas essenciais nesse processo educativo, pois estabelecem os liames entre aprendizes, explicitam crenças, valores, costumes e saberes, que compõem as práticas sociais específicas. Nesse sentido, a escuta do educador é fundamental para a preparação de planos e projetos significativos, voltados aos educandos que, inclusive, desde cedo, podem participar dessa elaboração.

Nota-se que a concepção de Jerome Bruner (1915) em torno do significado das narrativas para construção de “mundos possíveis” apoia-se nas teorias construtivistas que veem “o indivíduo criando conhecimento ao agir (ou pensar) sobre a informação obtida através da experiência” (SPODEK & SARACHO, 1998, p. 73). Nesse sentido, as investigações biológicas e epistemológicas de Jean Piaget (1896 a 1980), nas escolas suíças, sobre como as crianças resolviam problemas de raciocínio; as pesquisas de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) sobre a importância da cultura e o papel da linguagem para o desenvolvimento, que influenciou as teorias de Bruner em torno da estreita ligação entre pensamento e linguagem, foram fundamentais, principalmente a partir da década de 60, para novos avanços na pedagogia.

No lugar de estágios de desenvolvimento biológico ou cultural, Bruner identificou três sistemas de representação básicos pela criança: pelo modo ativo, icônico e simbólico. A cognição inicia-se pelo modo ativo, os bebês se expressam, por exemplo, chupando o

dedo para demonstrar sua fome. Entre dois e três anos, a criança atinge o nível icônico, que segundo Spodek e Saracho (1998, p. 77):

no qual [referindo-se ao nível] elas representam uma ação usando algum tipo de imagem sensorial que pode ter formas visuais, auditivas, táteis ou cinestésicas (Pylyshun, 1973). Neste nível de representação, as crianças conseguem ‘imaginar’ uma pessoa ausente, uma ação realizada previamente ou um evento que recém tenham testemunhado. (SPODEK E SARACHO, 1998, P. 77)

Esses autores explicam, ainda, que as crianças de cinco ou seis anos estão tipicamente no nível simbólico:

A linguagem aumenta progressivamente a gama de experiências que elas podem representar, e possibilita que as manipulem e transformem. Elas aprendem a natureza comunicativa da linguagem, ao mesmo tempo em que estão aprendendo a utilizá-la como um instrumento de pensamento e ação (Bruner 1983). A compreensão passa pelos mesmos estágios que a representação no desenvolvimento intelectual: compreensão pela ação, pela visualização e, finalmente, pela representação simbólica das idéias. (Ibid., p. 77)

Para reflexão do trabalho pedagógico, Bruner (2002) salienta dois modos de pensamento ou funcionamento cognitivos, o narrativo e o científico:

[...] cada um fornecendo diferentes modos de ordenamento de experiência, de construção de realidade. Os dois (embora complementares) são irredutíveis um ao outro ou para ignorar um à custa do outro inevitavelmente deixam de captar a rica diversidade do pensamento. (Ibid., p. 12)

No modo de fazer e pensar transmissivo prevalece a unilateralidade dos conhecimentos científicos inquestionáveis do mestre e a obediência dos educandos premiados com a reprodução de respostas corretas. No modo de fazer participativo há um equilíbrio entre pensamento narrativo, que “trata das vicissitudes das intenções humanas” (Ibid., p. 17) e pensamento paradigmático ou lógico-científico em busca da verdade. Bruner (Ibid., p. 12) afirma:

[...] cada uma das maneiras de conhecimento tem princípios operativos próprios e seus próprios critérios de boa formação. Eles diferem radicalmente em seus procedimentos para verificação. Uma boa história e um argumento bem formado são tipos naturais diferentes. Ambos podem ser usados como meio para convencer o outro. Não obstante, do que eles convencem é fundamentalmente diferente: os argumentos convencem alguém de sua veracidade, as histórias de sua semelhança com a vida. (BRUNER, 2002, P. 12)

As diferentes narrativas produzidas em contextos educativos, das observações científicas às histórias e descobertas, constituem verdadeiros exercícios de trocas culturais, socialização e construção de identidade. Nessas produções narrativas, os dois modos de pensamento podem ser solicitados aos educandos para dar significação às experiências vividas - que favorecem ou dificultam o amadurecimento cognitivo ou a própria autonomia do sujeito visto que as ltidões e conflitos dos adultos sobre as crianças podem impedir esse amadurecimento. Daí a importância da pedagogia da participação *da criança* na formação da pedagogia e o seu papel.

Nesse sentido, as diferentes interações entre crianças e adultos, a escuta, o diálogo e os registros são ferramentas fundamentais para auxiliar os educandos (e também os educadores) a adquirirem novas competências e habilidades sociais, cognitivas, psicológicas e biológicas. Posto o quê, serão discutidas no próximo item as importantes pesquisas de Vygotsky, sobre Zona de Desenvolvimento Proximal e construção de andaimes.

3.1 Influência de Vygotsky nas teorias de Bruner

Bruner enfatiza a importância da teoria do desenvolvimento de Vygotsky (1896-1934) para a educação, centrada no papel modelador da cultura e na relação intrínseca entre linguagem e pensamento. Conforme Bruner (2002, p. 83):

Deve-se à genialidade de Vygotsky o reconhecimento da importância da aquisição da linguagem como um elemento análogo, e penso que ele foi levado a esse reconhecimento por sua profunda convicção de que a linguagem e suas

formas de uso – da narrativa e conto à álgebra e ao cálculo proposicional – refletem nossa história.

O processo de aquisição da linguagem pela criança relaciona-se à mediação do adulto ou de crianças mais experientes como suporte para o crescimento. Bruner (2002, p. 83) salienta a importância histórica da teoria de Vygotsky:

Deve-se, também, à sua genialidade, o reconhecimento da maneira na qual aqueles “modos possíveis” da ZDP tornam-se historicamente institucionalizados – seja em escolas, no trabalho, no coletivo mecanizado, através de filmes e histórias populares e ficção, ou através da ciência. (...) Olhando seu trabalho novamente, depois de me inspirar durante muitos anos nele, penso que ele fornece a provocação que continua sendo necessária para se descobrir um modo de entender o homem como um produto da cultura, bem como um produto da natureza.

Vygotsky (2007) mostra a relação estreita e dinâmica entre pensamento e linguagem que desencadeia processos cognitivos que não se limitam à visão de estágios biológicos pré-determinados. Nesse aspecto, os contatos do indivíduo com a cultura definem e transformam os significados que nunca são estáticos:

O significado da palavra não é constante. Transforma-se durante o desenvolvimento da criança. Muda também com os distintos modos de funcionamento do pensamento. É uma formação mais dinâmica que estática. Só é possível estabelecer a variabilidade dos significados quando se determina corretamente a natureza do próprio significado. (Ibid. p. 436 – *tradução livre*).

As questões sobre construção do significado podem ser esclarecidas, inicialmente, pela teoria de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a construção de andaimes. A ZDP delimita a relação entre Zona de Desenvolvimento Real - tudo aquilo que um indivíduo consegue realizar sem a ajuda de parceiros num determinado estágio de seu conhecimento – e Potencial – representando a possibilidade de aquisição de novas competências ou o potencial de expansão dos conhecimentos já adquiridos em direção a novas zonas de descobertas.

A ZDP de uma criança pode ser apreendida pelas observações de um adulto experiente, que conhece o nível de desenvolvimento real da criança, podendo fornecer os estímulos corretos para o seu maior desenvolvimento. No entanto, independente da consciência que se tem dessa zona de desenvolvimento, sabe-se que a criança adquire novas competências e habilidades no convívio com diferentes indivíduos. A ZDP sintetiza tudo aquilo que um indivíduo consegue realizar com ajuda de outros mais experientes e que sozinho não seria capaz. Nesse aspecto, a influência do meio cultural é fundamental no processo de aprendizagem, criando os “andaimes” ou as bases de novos conhecimentos. Bruner (2002, p. 78) explicita esses conceitos:

Trata-se de um relato de como os mais competentes auxiliam os mais jovens e os menos competentes a atingir aquele patamar mais alto, um patamar do qual se pode refletir, de maneira mais abstrata, sobre a natureza das coisas. Para usar suas palavras, a ZDP é a distância entre o nível evolutivo real determinado pela solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob orientação adulta ou em colaboração com pares mais capazes.

Quanto à noção de andaimes, Bruner (Ibid., p. 79) ajuda a compreendê-la através de várias pesquisas sobre processo de aquisição da linguagem, como explica: “Em nenhum ponto dos escritos de Vygotsky existe qualquer explicitação sobre o que ele queria dizer com andaime”. Ele mostra que determinadas pessoas funcionam como tutoras das crianças, pois podem fornecer uma “consciência indireta” sobre o processo de construção do conhecimento individual e social. Sabe-se que certas habilidades são conquistadas a partir do exercício sistemático de pequenas tarefas para outras mais complexas. Assim também o domínio da língua, como explica Bruner (Ibid., p. 81)

O próprio Vygotsky observa que a aquisição da linguagem fornece o caso paradigmático para o que ele está discutindo, pois é na natureza das coisas que o aspirante a falante deve “tomar emprestado” o conhecimento e a consciência do tutor para entrar na linguagem.

Dessa maneira, as diferentes narrativas que circulam na sociedade, da fofoca até as científicas e literárias, influenciam a formação de narrativas infantis que podem ser mais ou menos elaboradas, revelando aspectos relevantes da formação cultural, da construção da identidade e de seu desenvolvimento. Como afirma Bruner (2002, p. 81):

Um achado final bastante lamentável de outro estudo leva-me a pensar que pode haver até mesmo pequenas microculturas, às vezes tão pequenas como famílias ou pares humanos, que ajudam ou destroem a “habilidade” envolvida. A psicóloga inglesa Barbara Tizard relata um estudo no qual ela procurou correlacionar o “grau de interesse” das perguntas das crianças com a “validade” das respostas que os pais lhes davam. O achado lamentável é o seguinte. Quanto mais os pais estão dispostos a dar respostas boas, mais as crianças parecem fazer perguntas interessantes. Mas por outro lado, devido à natureza das correlações, o achado pode ser exposto na direção oposta: quanto mais as crianças estão dispostas a fazer perguntas interessantes, mais os pais lhes dão respostas boas.

A partir dessas premissas de Bruner, conhecem-se os elementos essenciais que podem contribuir para metodologias pautadas na pedagogia da participação da primeira infância, vinculando-se à idéia de criar um verdadeiro Sistema de Apoio à Aquisição da Linguagem desde a chamada primeira infância, como afirma Bruner (Ibid., p. 82-83):

(...) qualquer Dispositivo de Aquisição da Linguagem, DAL, inato que auxilie os membros de nossa espécie a penetrar na linguagem não poderia ter possibilidade de êxito a não ser pela presença de um Sistema de Apoio à Aquisição da Linguagem, SAAL, fornecido pelo mundo social, que se encontra associado ao DAL de algum modo regular. É o SAAL que ajuda a criança a navegar através da Zona de Desenvolvimento Proximal para chegar a um controle completo e consciente do uso da linguagem.

Em síntese, além da influência da herança biológica da espécie humana, o meio cultural favorece ou dificulta as incursões da criança no conhecimento de si e do mundo – onde a narrativa é instrumento ou ferramenta imprescindível – num ciclo espiral e dialético de construção de andaimes ou de novos conhecimentos. Sabendo-se disso, pode-se

ênfatizar a importância de metodologias para a primeira infância com o foco nas trocas narrativas entre adultos, crianças e seus pares.

3.2 Psicologia ‘popular’ ou cultural e formação do *self*

Em contraposição às teorias inatistas e deterministas e ao rumo tecnicista e fragmentado da psicologia ou ciência da mente, Bruner (1997, p.xi) posiciona-se da seguinte forma:

Este livro foi escrito tendo como pano de fundo a psicologia de hoje, com suas confusões, seus deslocamentos [...]. Eu o chamei de *Atos de Significado*⁴ para ênfatizar seu tema principal: a natureza e a modelagem cultural da produção de significado e o lugar central que ela ocupa na ação humana.

Além de chamar atenção sobre o pioneirismo de Vygotsky ao investigar o impacto do uso da linguagem sobre a evolução humana, Bruner (1997, p. 22) ênfatiza a importância do papel modelador da cultura:

Produto da história, e não da natureza, a cultura tornou-se o mundo ao qual nós tínhamos que nos adaptar e o Kit de ferramentas para fazer isso. [...] Como Clifford Geertz coloca, sem o papel ‘constitutivo’ da cultura nós somos ‘monstruosidades não trabalváveis [...].

O autor considera que, para o estudo adequado do homem, a psicologia deve se organizar em torno dos processos produtores e utilizadores de significado que conectam o homem à cultura:

Isso não nos compromete mais com a subjetividade em psicologia; é justamente o contrário. Em virtude da participação na cultura, o significado é tornado ‘público’ e ‘compartilhado’. [...] Depende igualmente de modos compartilhados de discurso para negociar diferenças de significado e interpretação. (Ibid., p. 23)

⁴ Embora o título da tradução para o português seja **Atos de Significação**, *Atos de Significado* encontra-se desta forma e em itálico exatamente como apresentado neste trecho.

Nesse sentido, entendem-se as narrativas como forma de participação na cultura e protagonismo que se dá, desde muito cedo, através de modos compartilhados de significados. Como explica Bruner (1997, p. 23):

[...] a criança não entra na vida do seu grupo como num esporte autista, privada de processos primários, mas como participante em um processo mais amplo no qual os significados públicos são negociados.

Verificam-se as negociações de conflitos em diversas instituições sociais, mas particularmente entre crianças e adultos da educação infantil elas são constantes. As narrativas cumprem uma função central com seus dois aspectos fundamentais: canonicidade e não canonicidade. Bruner (Ibid., p. 23-24) demonstra que as narrativas canônicas assentam-se na psicologia popular, como uma das características da psicologia cultural:

A psicologia popular, [...], é um relato cultural do que faz os seres humanos pulsarem. Ela inclui uma teoria da mente, da nossa própria e da dos outros, uma teoria da motivação e do repouso. [...] a psicologia popular embora muda, não é substituível por paradigmas científicos, pois lida com a natureza, as causas e consequências daqueles estados intencionais – crenças, desejos, intenções, comprometimentos [...].

Pode-se dizer que a psicologia popular, também chamada de ciência mental popular ou simplesmente ciência do senso comum, é uma ferramenta das negociações sociais e da possibilidade de transitar, através das narrativas, entre a canonicidade da cultura e a não canonicidade, pois como afirma Bruner (Ibid., p. 24): “A psicologia popular não é sempre a mesma. Ela muda com as transformações culturais que ocorrem em resposta ao mundo e às pessoas que nele vivem”.

Há, portanto, um movimento dialético que é histórico e cultural, com reflexos sobre as narrativas que se transformam ao longo do tempo, num movimento contínuo de mudança e adaptação. Para o autor (op. cit.):

É em termos de categorias psicológicas populares que experimentamos a nós mesmos e aos outros. É através da psicologia popular que as pessoas antecipam e

julgam umas as outras, estabelecem conclusões sobre o valor de suas vidas e assim por diante.

Nessa abordagem, uma questão apresentada por Bruner (1997, p. 26) torna-se fundamental: como as pessoas de fato revelam o que pensam, ou sentem, ou acreditam? Muitas vezes seus atos se contrapõem ao que dizem. Em termos narrativos da psicologia popular, este fato é exemplificado por Bruner e pode ser notado em vários contextos, inclusive o da educação infantil:

[...] quando as pessoas agem de forma ofensiva, nossa primeira medida para enfrentá-las é descobrir se o que elas parecem ter feito é o que elas realmente pretendiam fazer – obter algum indício sobre se o seu estado mental (conforme revelado pela fala) e seu ato (como revelado pelo o que elas fizeram) estavam em concordância ou não.

Nos conflitos escolares, essa é, geralmente, a primeira preocupação dos educadores relativa aos seus educandos. Embasado na influência da psicologia popular das relações sociais, Bruner (op. cit.) prossegue na explicação sobre a discrepância entre ação e fala das pessoas:

E se elas dizem que não pretendiam fazer isso, nós as desculpamos. Se elas pretendiam que seu ato fosse ofensivo, nós podemos tentar ‘raciocinar com elas’, ou seja, ‘dissuadi-las de comportar-se daquela forma’. Ou elas podem tentar nos dissuadir da nossa aversão por sua ação ‘dando uma desculpa’, que é uma forma verbal de explicar e, por meio disso, legitimar seu comportamento como isento de culpa.

Esses exemplos concretos de situações rotineiras da vida em sociedade elucidam a influência da psicologia popular sobre as narrativas cotidianas. No contexto da educação infantil, alguns diálogos entre pares e entre crianças e adultos revelam-se dessa forma. Mas é por meio das narrativas ora mais convincentes (pois adequadas à canonicidade da cultura), ora menos (isto é, inadequadas ou nada canônicas), que se revelam lideranças, conflitos e limites.

Conforme Bruner (1997, p. 27), numa psicologia de orientação cultural, dizer e fazer representam uma unidade inseparável. Da mesma forma, pode-se dizer que numa pedagogia da participação, consciente ou não da psicologia popular, busca-se uma unidade entre dizer e fazer, no entanto, o diálogo é a base para os entendimentos, o afeto não é colocado em risco e as regras não são inflexíveis e punitivas.

Passa-se, porém, para o campo esclarecedor do significado e da interpretação, dois componentes essenciais das ciências humanas. De acordo com Bruner (op. cit.) uma psicologia de orientação cultural toma como central o relacionamento entre agir e dizer que só poderá ser interpretável no contexto da ‘conduta comum da vida’. Nesse sentido é na ‘ação situada’ num cenário cultural que se encontra o foco dos significados e interpretações sensíveis também aos estados intencionais. Conforme o autor argumenta, é a cultura e a busca por significado dentro dela que são as causas adequadas da ação humana, e não apenas os impulsos biológicos, o peso da hereditariedade isoladamente, sem os contextos históricos, que determinam as restrições ou as superações de obstáculos:

[...] as limitações biologicamente impostas ao funcionamento humano são também desafios para a inventividade cultural. O *kit de ferramentas* de qualquer cultura pode ser descrito como um conjunto de dispositivos protéticos com os quais os seres humanos podem exceder ou até mesmo redefinir os ‘limites naturais’ do funcionamento humano. (Ibid., p. 28)

As questões dos limites e do exercício da liberdade na educação infantil ou em outras instâncias sociais dependem, justamente, da disponibilidade de ferramentas que favoreçam a inventividade, o que implica em ações que valorizem a imaginação e a criatividade desde a infância. Portanto, tem-se como pressuposto que:

[...] é a cultura e não a biologia que molda a vida e a mente humanas, que dá significado à ação, situando seus estados intencionais subjacentes em um sistema interpretativo. Ela faz isso impondo os padrões inerentes aos sistemas simbólicos da cultura, sua linguagem e modos de costume, as formas de explicação lógica e narrativa e os padrões de dependência mútua da vida comum. (Ibid, p. 40)

Nessa perspectiva, a psicologia popular possui papel fundamental, pois segundo Bruner (1997, p. 40):

Todas as culturas têm como um dos seus mais poderosos instrumentos constitutivos uma psicologia popular, um conjunto de descrições mais ou menos conectadas, mais ou menos normativas, sobre como os seres humanos ‘pulsam’, como é a nossa própria mente e como são as dos outros, o que podemos esperar que seja uma ação situada, quais são os estilos de vida possíveis [...].

O autor afirma que os seres humanos, ainda muito jovens, “ingressam no significado” e aprendem a produzir significados, principalmente significados narrativos, no mundo que os rodeia, isto é:

Nós aprendemos da nossa cultura, ainda muito cedo, a respeito da psicologia popular, à medida que também aprendemos a utilizar a própria linguagem que adquirimos e a conduzir as transações interpessoais necessárias à vida comunal. (Ibid., P. 40)

Para o autor, o ser humano é inicialmente equipado, se não com uma ‘teoria’ da mente, certamente com um conjunto de predisposições para interpretar o mundo social de uma forma particular e para agir sobre as nossas interpretações:

Quando entramos na vida humana, é como se entrássemos em uma peça cuja encenação já está em andamento, uma peça cujo enredo um tanto aberto determina que papéis podemos desempenhar e em direção a que desfechos podemos estar nos dirigindo. Outros no palco, já têm uma noção do que trata a peça suficiente para fazer negociações com um possível recém-chegado. (Ibid., p. 41-42)

Isso equivale a dizer que o homem veio ao mundo já equipado com uma forma primitiva de psicologia popular, assim considerada e definida por Bruner (Ibid., p. 41): “[...] um sistema pelo qual as pessoas organizam sua experiência no mundo social, seu conhecimento sobre ele e as trocas que com ele mantêm”. Dessa forma, estabelece-se o estatuto canônico da realidade, ou o palco onde se operam ações individuais e sociais:

[...] as pessoas têm crenças e desejos: nós acreditamos que o mundo é organizado de uma certa forma, nós desejamos determinadas coisas, algumas coisas importam mais do que outras e assim por diante. (...) nós também acreditamos que as crenças e desejos das pessoas se tornaram suficientemente coerentes e bem organizados de modo a merecerem ser chamados de ‘compromissos’ ou ‘estilos de vida’, e tais coerências são vistas como ‘disposições’ que caracterizam pessoas: esposa leal, pai dedicado, amigo fiel. (BRUNER, 1997, p. 43)

A divisão entre um mundo ‘interno’ da experiência e um mundo ‘externo’ autônomo que cria três domínios narrativos: o domínio do si mesmo, o domínio da cultura e outro que abrange uma mistura dos dois anteriores.

O primeiro é um domínio sob o controle dos nossos próprios estados intencionais: um domínio onde o si mesmo opera como agente, com um conhecimento do mundo e com desejos que se expressam de forma congruente com o contexto e a crença. A terceira classe de eventos é produzida ‘a partir de fora’, de uma forma que não está sob o nosso controle. Ela é o domínio da ‘natureza’. No primeiro domínio nós somos de alguma forma ‘responsáveis’ pelo curso dos eventos; no terceiro, não. (Ibid., P. 44)

Mas é no segundo domínio que ocorre a interconexão entre o *self*, ou si mesmo, com os *selves* ou os outros, representantes da cultura. Nesse sentido, Bruner (Ibid., p. 45) adverte que “[...] não pensemos sobre ‘um’ si mesmo, mas sobre uma pluralidade de possíveis si mesmos, juntamente com um si mesmo que se manifesta em um momento específico (‘now self’)”.

Desse modo, os indivíduos encontram-se num ‘palco’ de possibilidades cujas experiências são modeladas e remodeladas pela dinâmica e complexidade da cultura. Nesse palco, a história desenrola-se, constrói-se e desconstrói-se a partir de uma teia de saberes e significados sustentados pelo pensamento narrativo que, conforme Bruner (op. cit.), “é o princípio organizador da psicologia popular”.

Quanto à influência da psicologia popular nas práticas educativas, é possível verificar as noções teóricas que se tornam *senso comum* na escola: os comentários de especialistas, professores e pais sobre a inteligência, o desenvolvimento e habilidades das crianças são exemplos de narrativas carregadas de valores e teorias que sintetizam saberes

e, não necessariamente, expressam a realidade ou a totalidade do indivíduo. Como explica Gomes (2005, p. 43):

As pedagogias populares refletem uma série de pressupostos sobre as crianças: teimosas, indisciplinadas, inocentes, que precisam ser protegidas da sociedade, recipientes vazios a serem preenchidos com conhecimentos que somente os adultos podem fornecer, egocêntricas, que precisam ser socializadas. Tais crenças, expressas por leigos ou especialistas, carecem de desconstrução para que suas implicações possam ser apreciadas.

Por meio das propriedades das narrativas, pode-se captar a natureza e o poder da psicologia popular presente nas diferentes circunstâncias da vida humana. Portanto, é com a intenção de romper limites de padrões dados por essa mesma psicologia popular que serão apresentadas, a seguir, as propriedades das narrativas, com seu poder de explicitar o imprevisível, ou o “poder” do não canônico, como forma de expressão livre e singular do ser humano.

3.3 Definição de Narrativas Infantis

De acordo com as teorias de Bruner (1997, 2001, 2002) as narrativas podem ser entendidas como atos de significação da realidade. Bruner (2001, p. 119) afirma que narrativa é discurso e que deve haver um motivo para distingui-lo do silêncio:

[...] A narrativa é justificada pelo fato de que a sequência de eventos que ela conta é uma violação da canonicidade: ela conta algo inesperado ou algo que o ouvinte tem motivo para duvidar. O “motivo” da narrativa é resolver o inesperado, eliminar a dúvida do ouvinte ou, de alguma forma, corrigir ou explicar o “desequilíbrio” que, antes de mais nada, fez com que a história fosse contada.

Gomes (2005) parte também das definições de Bruner para conceber a autoria das crianças em recontagens de outras narrativas, enfatizando o ponto de vista da narrativa enquanto forma de discurso que tende ao restabelecimento dos significados culturais:

Narrativa é uma forma de discurso oral, compreendendo exposição e descrição de uma situação acontecida no passado, real ou não, a qual obedeça a uma sequência de eventos necessária para que o ouvinte a entenda. Uma sequência que carrega significados (BRUNER, 2001 apud GOMES, 2005, p. 16)

Além disso, a narrativa envolve aspectos verbais e não verbais, ela pode ser feita a partir da leitura de uma imagem ou de um gesto, mas seus significados não são aleatórios, dependem de contextos específicos e participam do processo de construção do conhecimento humano. Kishimoto (2007, p. 258) explica o conceito de narrativa nos moldes da teoria de Bruner, a partir de Barthes:

Preocupado com as formas específicas do pensamento infantil, *Actual minds, possible worlds* propõe a narrativa para dar sentido ao mundo e à experiência. Como forma de discurso oral, que descreve fatos em sequência, do passado, real ou imaginário (Bruner, 1986), a narrativa ocorre na linguagem articulada, oral ou escrita, na imagem, fixa ou móvel, no gesto, na mistura ordenada de todas as anteriores, no mito, na lenda, na fábula, (...) e na conversação (BARTHES, 1976, apud., KISHIMOTO, 2007, p. 258).

A partir dessas primeiras tentativas de definição das narrativas, para se aproximar das reflexões teóricas de Bruner, podem-se aprofundar os conceitos com vários autores que discorreram sobre o assunto e os significados narrativos. Barthes (2008, p. 19) faz a seguinte consideração:

[...] a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma, povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes e mesmo opostas [...]

De acordo com esta concepção, Egan (1988, p.93) afirma que somos animais narradores, damos sentido às coisas de forma narrativa. Para o autor (Ibid., p. 95) a principal característica das narrativas é sua força para evocar o êxtase, estimular a

imaginação, fixar respostas afetivas aos acontecimentos e determinar o significado de seus conteúdos ⁵. Além disso, a complexidade do real, em conexão com a diversidade de culturas, com valores, crenças, desejos e intenções específicos, amparados pela chamada psicologia popular, tem na forma narrativa apoio para abarcá-la. Egan (1988, p. 98-99) destaca:

O mundo da narrativa, como do jogo, reduz a realidade – cuja totalidade a humanidade não pode suportar muito - a uma escala que por um lado a imita e por outro nos proporciona algum conforto para tratar dela. Parece que as crianças sentem nitidamente essa atração e sua satisfação. Os universos limitados do relato e do jogo, em que os significados são claros e estão determinados, proporcionam um refúgio relativo do universo menos compreensível, desde o ponto de vista conceitual, da experiência cotidiana⁶.

Kishimoto (2007, p. 263), define o caráter inusitado das narrativas infantis, ou seja, as narrativas estabelecem uma ponte entre o conhecido e o desconhecido, conforme os autores citados:

Bruner (1986; 1996), Egan (1991; 1995) e Sutton-Smith (1995) intuem o papel das narrativas infantis como uma janela para o desenvolvimento infantil ao propor que as crianças, na condição de protagonistas, modifiquem a história, incluindo situações não-canônicas, provenientes de outras histórias ou de suas vivências, que tornam a narrativa diferente e interessante.

Nessa direção, Gomes (2005), em sua pesquisa-ação, estimulou a recontagem criativa, com diferentes intervenções e materiais, de histórias canônicas como as de

⁵Tradução do original: “Lo característico de las narraciones es su fuerza para evocar el éxtasis, estimular la imaginación, fijar respuestas afectivas a los acontecimientos y determinar el significado de sus contenidos” (EGAN, 1988, p. 95)

⁶ Tradução do original em espanhol: “El mundo de La narración, como el del juego, reduce la realidad – de cuya totalidad la humanidad no puede soportar demasiado – a una escala que por una parte La imita y por otra nos proporciona cierta comodidad para tratar con ella. Parece que los niños sienten con gran agudeza esta atracción y su satisfacción. Los universos limitados del relato y del juego, em donde los significados son claros y están determinados, proporcionan un refugio respecto al universo menos comprensible, desde el punto de vista conceptual, de la experiencia cotidiana” (EGAN, 1998, P.99)

Chapeuzinho Vermelho e de Branca de Neve, com resultados não canônicos, que podem ser exemplificados pela narrativa de uma criança:

Meus amigos lobos ficaram felizes porque eu *salvei eles* do lobo mal e eles eram meus amigos. Os lobos bons existem e eles moram lá no zoológico, onde os homens maus estão matando os bichos. Matou elefante, macaco. (GOMES, 2005, p. 114)

Na mesma perspectiva, quanto às condições para o protagonismo da criança em termos de atribuição de significados, Kishimoto afirma (2007, p. 263):

As narrativas possibilitam a intertextualidade, a criação de textos que integram elementos de várias histórias infantis. Basta respeitar condições como o protagonismo da criança que possibilita a atribuição de significados, a leitura de imagens e a mediação do adulto na oferta de ferramentas para desvendar o mundo encantado dos contos de fadas.

Essa visão aproxima-se das considerações de Bruner sobre o “currículo em espiral” que parte da hipótese de que qualquer tema ou assunto pode ser apresentado às crianças, desde que se respeitem as diferentes formas de aprendizado e incursões no saber. Essa visão aponta o método da descoberta como o mais apropriado para a educação em todos os níveis, em que todos aprendem. O educador e o educando são estimulados a ser pesquisadores que têm na escuta e no diálogo o ponto de partida para o conhecimento.

Para Gomes (2005, p. 156), as narrativas das crianças, repletas da não-canonicidade, demonstram sua agência em termos de interação e criação de novas histórias com aquelas já instituídas ou canônicas. Tal agência, no entanto, acontece quando há a escuta por parte do educador:

É impressionante sua criatividade e imaginação. O educador que lhes escutar ficará surpreso com o que elas inventam, alterando a canonicidade, inserindo intertextualidade, repleta de leitura pessoal, carregando para a história seus conhecimentos e vivências do que ouvem dos pais e adultos ou vêem na televisão. Os olhos brilham, os corpos se agitam [...]

Nessa abordagem, as narrativas infantis devem ser compreendidas como protagonismo, ação social ou agência da criança. Atualmente, a partir dos avanços de estudos científicos sobre o comportamento de fetos e bebês, sabe-se que há inteligência desde a mais tenra idade, que se expressa em movimentos, espasmos, olhares e sensações. A comunicação narrativa se expressa através do choro, do balbúcio, da contorção, do olhar, do sorrir, engatinhar, apontar, gritar, até atingir a fala que amplia a extensão de suas experiências, significados e ações. Além disso, antes mesmo da criança nascer, ‘ela já é narrada’⁷ por expectativas, crenças e valores familiares, culturais e sociais.

A seguir reflete-se sobre a presença da psicologia popular nas construções narrativas e em sua influência sobre as interpretações e os significados. A psicologia popular faz parte da psicologia cultural (expressa em crenças, valores, saberes e práticas sociais) e impulsiona a formação do *self*, ou um sentido do “eu” e do “mim” no encontro com *selves*, diferentes partes e não partes do “eu” e do “mim”. Esses dois conceitos interligados, psicologia popular constituída em relação dialética com o *self* fazem com que as narrativas tenham qualidades comuns e singulares.

3.4 Características das Narrativas

Há três propriedades fundamentais da narrativa que servem como ponto de partida para interpretá-las. A primeira propriedade ou característica é sua sequencialidade ‘inerente’, como afirma Bruner (1997, p. 46):

[...] uma narrativa é composta por uma seqüência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores. Estes são seus constituintes. Mas estes constituintes, por assim dizer, não têm vida ou significado próprios.

Isso significa que os agentes das narrativas estão sempre inseridos em contextos específicos e são influenciados de forma imprevisível, pois dependem de seus

⁷ Essas reflexões foram feitas a partir de leituras especializadas e discussões por ocasião dos créditos do curso *Linguagem e Educação* - Prof. Dr. Emerson de Pietri, relacionadas aos estudos da sociolinguística.

interlocutores e de como recebem seus enunciados que são interpretações muitas vezes de outras interpretações, e assim sucessivamente. Bruner (1997, p. 47) apresenta uma segunda característica da narrativa:

Uma segunda característica da narrativa é que ela pode ser ‘real’ ou ‘imaginária’ sem perder seu poder como história. [...] o significado e a ‘referência’ da história guardam um relacionamento anômalo [...], a sequência das suas sentenças, e não a verdade ou falsidade de quaisquer dessas sentenças, é o que determina sua configuração geral ou enredo.

Essa ‘indiferença’ factual da narrativa torna a seqüencialidade, ou a forma, como definidora de conteúdos. Bruner (Ibid., p. 48) afirma: “[...] Eu me refiro a uma aptidão ou predisposição para organizar a experiência em uma forma narrativa, em estruturas de enredo [...]”. Se a história é real ou imaginária é pouco relevante para a compreensão de seu significado. Ou seja, a narrativa, em si, é mais importante que sua realidade ou não.

No entanto, a terceira característica da narrativa é que ela estabelece ligação entre o excepcional e o comum, fundamentando a influência e relevância da psicologia popular. Como afirma Bruner (Ibid., p. 48-49):

Uma outra característica crucial da narrativa, [...] é que ela se especializa em forjar ligações entre o excepcional e o comum. Abordemos agora essa questão. Permitam-me começar com um aparente dilema, A psicologia popular é investida de canonicidade. Ela focaliza o previsível e/ou o usual na condição humana. Ela dota de legitimidade ou autoridade estes dois aspectos [...] Ainda assim, possui meios poderosos que têm como propósito interpretar o excepcional e o incomum de uma forma compreensível, pois, conforme insisti no capítulo inicial, a viabilidade de uma cultura é inerente à sua capacidade para resolver conflitos, explicar diferenças e renegociar significados comuns.

Ou seja, a psicologia popular, e não ‘o real’ ou ‘imaginário’, faz com que a narrativa seja convincente ou ‘assimilável’ – sua coerência com as referências culturais que podem ser coordenadas mutuamente através das histórias (falsas ou verdadeiras). Bruner (1997, p. 49) explica o comum como “aquilo que as pessoas aceitam tacitamente sobre o comportamento que está ocorrendo ao seu redor”. E esclarece:

Em cada cultura, por exemplo, nós esperamos que as pessoas se comportem de uma forma apropriada ao cenário na qual elas se encontram. (...). Espera-se que as pessoas se comportem de acordo com a situação (...).

Quando ocorrem as situações excepcionais, imediatamente buscam-se explicações e justificativas coerentes para torná-las razoáveis e compreensíveis. Bruner (1997, p. 50) explica:

Quando você encontra uma exceção ao comum e pergunta a alguém o que está acontecendo, a pessoa a quem você pergunta quase sempre contará uma história que contém razões (ou alguma outra especificação de um estado intencional). A história, além disso, será quase invariavelmente um relato de um mundo possível, no qual se faz com que a exceção encontrada de algum modo faça “sentido”.

Além dessas três características definidoras das narrativas - a *sequencialidade* que a move numa estrutura particular; a “*indiferença*” *factual* (real ou imaginária), expressa pelas *experiências vividas*, resultando numa “forma singular de manejar afastamentos do canônico” - apresenta-se a qualidade dramática das narrativas como decisivas da capacidade de entreter o interlocutor pelas intensidades de sentimentos ou interesses que podem suscitar: “As histórias bem formadas, Burke propôs, são compostas por um quinteto formado por um Ator, uma Ação, uma Meta, um Cenário e um Instrumento, além de um Problema”. (BRUNER, 1997, p. 50-51).

As histórias reais ou imaginárias sempre possuem pelo menos um protagonista (ator) principal, com determinadas qualidades como inteligência, beleza, astúcia (instrumento), envolvido em determinada atitude que provoca movimentação (ação), com objetivo (meta), num contexto dado (cenário). Para Bruner (Ibid., p. 51): “O problema consiste em um desequilíbrio entre quaisquer dos cinco elementos do quinteto (...)”.

Este último componente do drama, ou seja, o problema, que é responsável pela ação e pela meta de um ator, num cenário específico e com um instrumento que o capacita a agir, é fundamental para uma narrativa, pois sem ele simplesmente não há história. Dessa forma, a resolução de um problema seria a questão principal da história e relaciona-se à propriedade da narrativa de estabelecer ligação entre o “comum” e o “excepcional”,

conforme explicitado anteriormente. Bruner (Ibid., p. 51) explica da seguinte forma esta questão:

O “dramatismo”, no sentido de Burke, focaliza os desvios do canônico que apresentam conseqüências morais e afastamentos relacionados à legitimidade, ao compromisso moral, aos valores. As histórias então devem, necessariamente, relacionar-se ao que é moralmente valorizado, moralmente apropriado ou moralmente incerto. A própria noção de Problema pressupõe que as Ações deveriam encaixar as Metas apropriadamente, os Cenários deveriam ser adequados aos Instrumentos, e assim por diante.

Outra característica de uma boa narrativa, associada às qualidades das experiências vividas, é a sua “paisagem dual”, conforme Bruner (Ibid., p. 51):

Quer dizer, eventos e ações em um “mundo real” que supomos verdadeiro ocorrem concomitantemente com eventos mentais na consciência do protagonista. Uma ligação discordante entre os dois, como o Problema no quinteto “burkeano” confere força e motivo à narrativa [...].

Os eventos reais ou imaginários provocam reações emotivas nos sujeitos envolvidos, atitudes e posicionamento subjetivo sobre o “mundo real”, pois segundo essa teoria:

[...] as histórias têm relação com a maneira como o protagonista interpreta as coisas, com o significado das coisas para ele. Isso está embutido nas circunstâncias da história – envolvendo tanto uma convenção cultural como um desvio da mesma, explicável em termos de um estado intencional individual, o que empresta às histórias não apenas um estatuto moral, mas também epistêmico. (BRUNER, 1997, p. 51)

Daí o forte vínculo das narrativas com a psicologia popular que delimita o espaço do canônico e do não canônico, espaço das crenças, dos valores, dos saberes e das práticas sociais, conforme já foi visto até este ponto. Bruner (Ibid., p. 43-44) adverte que as narrativas são construídas apenas quando são violadas crenças constituintes de uma

psicologia popular ou seu estatuto canônico: “ele sintetiza não apenas como as coisas são, mas (freqüentemente de forma implícita) como elas deveriam ser. Quando as coisas ‘são como deveriam ser’, as narrativas da psicologia popular são desnecessárias”.

Essas orientações possibilitam um olhar específico sobre as narrativas as crianças, mas Bruner (Ibid., p. 57) assinala: “A narrativa não é, contudo, apenas enredo estruturador ou dramatização. Nem é apenas “historicidade” ou diacronia. Ela é também um meio de usar a linguagem”.

Como fontes primeiras de registro das (re)-interpretações da realidade pela criança, as narrativas trazem elementos inusitados que podem ser incluídos nos programas da pedagogia não transmissiva, que considera a ação social da criança. Esses elementos dizem respeito à competência comunicativa da criança, capaz de participar do processo de ensino-aprendizagem, interagir e re-construir a cultura.

Bruner (1997) destaca o poder de eventos não-canônicos para disparar diferentes modelos narrativos até mesmo em crianças muito pequenas. Um interessante experimento citado pelo autor, com crianças entre quatro e cinco anos de idade, para as quais contou uma história sobre uma festa de aniversário bizarra, serve como exemplo: *a aniversariante estava infeliz e despejara água sobre as velas de seu bolo, ao invés de soprá-las*. Tratava-se, portanto, de uma história que violava a canonicidade das narrativas sobre uma festa de aniversário normal, ou seja, o incomum tornou-se a atração principal das crianças que deram inúmeras justificativas para o comportamento excepcional da aniversariante. Dessa forma, a experimentadora fez algumas perguntas para as crianças sobre o que acontecera à aniversariante e descobriu-se que as histórias anticanônicas produziram uma multiplicidade de invenções narrativas:

“A primeira descoberta foi que as histórias anticanônicas produziram uma enxurrada de invenções narrativas, em comparação com a canônica (um número de elaborações dez vezes maior). Uma das crianças explicou a infelicidade da menina aniversariante dizendo que ela provavelmente havia esquecido o dia da festa e não tinha a roupa certa para usar, outra falou sobre uma discussão com a mãe, e assim por diante. Indagados de forma direta por que a menina estava feliz na versão canônica, as crianças foram bastante lacônicas. Tudo o que eles puderam pensar em dizer era que se tratava do aniversário dela, e em alguns casos eles simplesmente

deram de ombros, como que embaraçados pela inocência simulada de um adulto”.
(Ibid, p. 75)

No plano literário, a importância das histórias não canônicas é exemplo de sua influência sobre a motivação humana para criar mundos possíveis. Dessa forma, as obras-primas literárias são modelos de realidades imprevisíveis e que causam epifanias em seus leitores. É justamente essa possibilidade de arrebatamento a causa de todo envolvimento narrativo entre autor e leitor o que torna a obra uma referência na formação de muitas gerações, pois ela pode ser sempre atualizada, interpretada e adaptada a novas realidades. Também as narrativas da vida real transitam entre o canônico e não canônico na medida em que podem possibilitar o contato com diferentes realidades e perspectivas, rompendo a monotonia dos padrões deterministas e unilaterais.

Nessas abordagens, as narrativas são produzidas pela “violação da canonicidade” que são as crenças, valores, saberes em práticas sociais institucionalizados e conhecidas da e pela cultura. Mas as narrativas não canônicas são justificáveis pelo domínio do canônico. Além disso, toda narrativa possui uma “sequência de eventos” com causas e efeitos, com intenções e desejos, num jogo dialético em direção a sínteses expressas pelas interpretações dos eventos. Esses eventos podem ser reais ou imaginários, não importa, mas são portadores de sentidos e significados que, quando explicitados, tornam-se experiência vívida ou simplesmente vivida.

Outro ponto essencial das narrativas é a sua qualidade conforme o quinteto burkeano que focaliza os “desvios do canônico” que compõem o “drama”: ator, ação, meta, cenário e instrumento. Envolvendo essas cinco qualidades das histórias bem formadas, haverá sempre um problema a ser resolvido. Assim, o quinteto burkeano dá corpo às narrativas. As boas narrativas estão impregnadas desses elementos com detalhes de cores e formas, sentimentos, tempos verbais e não verbais, clímax, impasses e hipóteses para resolução de problemas, como se procurará esclarecer nas descrições das narrativas e análises.

Resumidamente, a teoria de Bruner explicitada, no diálogo com outros pensadores sobre as narrativas infantis, avança os estudos a respeito dos *atos de significação* da criança com suas formas singulares de perceber e interpretar a realidade, e construir mundos possíveis com seus pares (e adultos) num contexto dado. Foram destacadas três

características básicas: a sequencialidade, a indiferença factual, ou os afastamentos do canônico, e as experiências vividas como integrantes das narrativas. O próximo passo será verificar a natureza da pesquisa e a metodologia que foi adotada para se atingir os objetivos prévios.

4 Natureza, procedimentos e dados da pesquisa

Pesquisa de natureza qualitativa que tem como objeto de estudo narrativas de 5 (cinco) crianças, pertencentes a um agrupamento de uma creche pública universitária da cidade de São Paulo. Para a coleta das narrativas foi considerado o contexto da instituição escolhida como propício à observação da agência da criança e de sua produção narrativa, diferentemente, de outros contextos em que a criança deve permanecer “quieta”.

Para Lankshear e Knobel (2008, p. 66): “Os pesquisadores qualitativos dão muita importância aos dados que estão sendo coletados nos ambientes naturais ou da vida real em que a ação acontece [...]”. Assim, na coleta dos dados, adotou-se a investigação empírica como estratégia da pesquisa qualitativa com o fito de abordar a agência da criança em uma instituição educacional orientada no sentido das perspectivas da pedagogia da participação, conforme consta em seu Projeto Político Pedagógico (Anexo A)

Partiu-se de algumas teorizações e hipóteses para a realização do estudo que, esperava-se, apontaria pistas de metodologias da pedagogia da participação. Nesse sentido, Graue e Walsh (2003, p. 38) comentam:

É freqüente ouvir-se dizer que uma diferença importante entre investigação qualitativa e quantitativa é que a investigação quantitativa começa por formular hipóteses e a qualitativa não. Nós afirmamos, pelo contrário, que a investigação em verificação de teorias, seja de que tipo for, começa com expectativas ou hipóteses – o propósito da investigação em verificação de teorias é testar a teoria, o que se torna muito difícil sem algum tipo de expectativas ou hipóteses.

Dessa forma, foi preciso dialogar com as teorias e encontrar novas conexões e procedimentos de pesquisa. As expectativas e hipóteses desta investigação referem-se às contribuições das narrativas de crianças para a concepção de metodologias de trabalho de qualidade na educação infantil. Assim, os significados apreendidos das narrativas infantis representam o cerne desta pesquisa. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 51):

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973). Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador.

O reconhecimento da agência da criança como imprescindível para a educação necessita de investigações empíricas e qualitativas quanto ao aprofundamento do seu potencial, não apenas de reprodução, mas também de recriação da cultura, indicando os passos de pesquisa que, muitas vezes, coincidem com os procedimentos pedagógicos. O educador pode se beneficiar das metodologias de pesquisa que abordam os significados das produções culturais de diferentes atores sociais envolvidos no processo educativo. No caso presente, a observação da criança, a partir inclusive da atenção à sua produção narrativa, é o principal meio de garantir uma pedagogia que respeite seus direitos à participação nos contextos que lhe dizem respeito.

4.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa de campo realizou-se em uma creche e teve início em 26 de agosto de 2009. A unidade de educação infantil foi eleita como contexto da pesquisa por desenvolver um trabalho diferenciado com crianças pequenas. Trata-se de uma creche pública universitária que, desde 1986, atende filhos de funcionários, estudantes e professores. Em 1990, teve seus serviços ampliados, com atendimento educacional de crianças de 0 a 6 anos, aliado aos setores de saúde e nutrição. Organiza-se em dois módulos: o módulo I, do berçário (crianças entre 4 meses e 3 anos) e módulo II (crianças de 4 a 5 anos e 11 meses), com permanência de algumas crianças em tempo integral e outras em meio período. Segundo o Projeto Político Pedagógico (2009, p.1): “[...] a creche cumpre duas funções indispensáveis e indissociáveis: educar e cuidar”. (Anexo A)

Módulo 1

Vista de um dos Parques



Foto 1

Horta entre Módulo 2

Secretarias

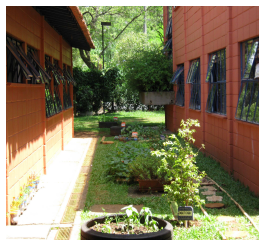


Foto 2

Enfermagem

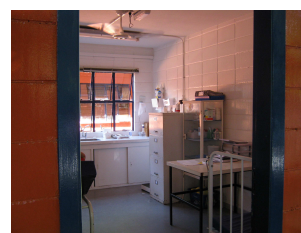


Foto 3

A coleta de dados foi feita em diversos momentos (atividades livres e dirigidas) e espaços (interno e externo): atividades livres e dirigidas em sala do agrupamento das crianças de 4 anos; pátio; parque; oficina de informação; sala da fantasia e sala do agrupamento de 5 anos em momentos de atividades coletivas, envolvendo os agrupamentos de 4, 5 e 6 anos de idade. A inserção no campo de pesquisa, efetuada no mês de agosto, deu-se, primeiramente, nos contextos do brincar livre, no parque. Posteriormente, houve permissão da coordenação pedagógica para a entrada na sala de atividades do agrupamento estudado e em outros espaços.

Parque do “Tarzan”



Foto 4

Parque da “Jane”



Foto 5

Sala “Caracol” (Grupo 4)



Foto 6

“Depois do sono” (Sala Grupo 4)



Foto 7

Os espaços físicos têm instalações apropriadas para berçário, salas espaçosas e adaptadas para as crianças maiores e amplos espaços externos com jardim, árvores frondosas, dois escorregadores e uma casinha de bonecas. A creche possui um segundo andar com uma sala chamada “Oficina de Informação”, com televisão, DVD, computador e livros ao alcance das crianças. Muitos livros de registro dos projetos de anos anteriores podem ser consultados na Oficina, e foram elaborados junto com as crianças. Neste segundo andar, encontra-se ainda uma sala de descanso para os professores.

Indo para o 2º andar

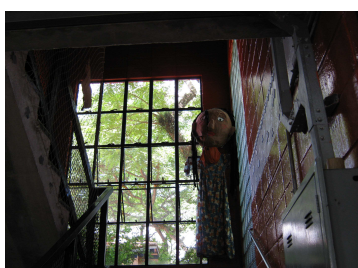


Foto 8

Sala dos educadores



Foto 9

Oficina de Informação

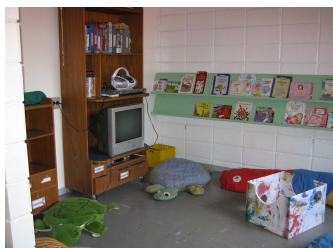


Foto 10

Canto da leitura (Oficina de Informação)



Foto 11

O Módulo I atende a 44 crianças e subdivide-se da seguinte forma: Berçário, com 14 crianças de 4 meses a 1 ano; G 2 (com 15 crianças de 1 ano e um mês e 2 anos) e G3 (com 15 crianças de 2 anos e um mês a 3 anos). O Módulo II, com 60 crianças, também se subdivide em três agrupamentos: G4 (com 20 crianças de 3 anos e um mês a 4 anos); G5

(com 20 crianças de 4 anos e um mês a 5 anos); e G6 (com 20 crianças de 5 anos e um mês a 6 anos).

Enquanto a educadora não vem...



Foto 12

“Dia do Picolé!”



Foto 13

A creche atende aproximadamente 110 crianças, sendo as vagas divididas da seguinte maneira, conforme informações contidas no Projeto Político Pedagógico (2009): 40% para filhos de funcionários (sendo 7% para filhos de funcionários de creche); 20% para filhos de docentes e 40% para filhos de alunos. Supõe-se que o atendimento a este público específico favorece a participação em defesa de um atendimento de qualidade na educação infantil. O critério de seleção para admissão de crianças é principalmente sócio-econômico (Anexo A).

Com o intuito de estabelecer uma espécie de contrato de trabalho, a pesquisadora e a equipe técnica - Coordenadora Pedagógica e Psicóloga, com a anuência da Diretora, fizeram contatos prévios, em que foram explicitados os propósitos de pesquisa e, também, as condições viáveis ao desenvolvimento do estudo. O projeto de pesquisa foi analisado pela equipe da creche e, em um encontro, foram discutidos os objetivos e os procedimentos de investigação, além da definição dos espaços, tempos necessários para coleta dos dados e agrupamento escolhido.

Hora do lanche



Foto 14

Antes da atividade em sala (Grupo 4)



Foto 15

A entrada no contexto e o início da coleta de dados ocorreram três meses após os primeiros contatos.⁸ Manteve-se o interesse em fazer a pesquisa nesse espaço, na expectativa de encontrar um trabalho de boa qualidade em educação infantil, com propostas de atividades significativas, relacionadas à escuta das narrativas infantis, como sugere o próprio Projeto Político Pedagógico (2009). Esse documento (Cf. Anexo A) vem sendo construído na relação com as crianças, professores, funcionários e pais e, nele, concebe-se a creche como uma instituição educacional em que a criança tem direito à brincadeira, à atenção individual, ao afeto, ao ambiente desafiante, entre outros.

"Faz de conta" na casa das crianças.



Foto 16

Confecção de pastas para os trabalhos do fim de ano.



Foto 17

⁸ A ocorrência de uma greve na Universidade de São Paulo paralisou por 57 dias as atividades da creche. Em seqüência, acatando determinação governamental nas esferas estadual e municipal, a unidade retardou o reinício do atendimento para 17 de agosto. Tais circunstâncias representaram prejuízo à investigação posto que somente após um longo período foi possível começar o trabalho de campo.

Os seguintes princípios, contemplados no documento, são: autonomia, cooperação, participação, respeito, afetividade e justiça, de acordo com as propostas pedagógicas da década de 1990, em que se reconhece a criança como sujeito de direitos. Salientam-se três objetivos, entre vários, que demonstram a preocupação em instrumentalizar a criança para participar da cultura:

Apropriar-se da cultura e produzi-la nas várias linguagens [...];
 Promover o desenvolvimento da capacidade de imaginação, expressão e crítica[...];
 Criar condições para que as crianças possam desenvolver sua autonomia e participação na organização do seu dia-a-dia na Creche; [...] (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009, p.8)

Trabalho de colagem e pintura de folhas



Foto 18

'Carlos' e 'Nara' em atividade com aquarelas



Foto 19

Esses três objetivos centram-se no foco principal da análise de narrativas infantis: o direito à educação de qualidade e à participação da criança em contextos onde se insere. Numa concepção de criança como cidadã, sujeito social e histórico em processo de desenvolvimento e ativo na construção de seu conhecimento, o Projeto (Anexo A) explicita:

Partimos da concepção de que a criança é um ser curioso, pensante, que produz conhecimento e cultura. À medida em que pode participar de muitas brincadeiras, recriá-las, reelaborá-las e ressignificá-las, apropria-se dos espaços da Creche, dos objetos e dos brinquedos de variadas formas. Sendo assim, através da mediação do outro que ensina, aprende e faz junto, a criança constrói seu mundo de cultura, um

sistema de comunicação e uma rede de significados e, portanto, expressões culturais específicas. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, p. 9)

Outro ponto importante, que definiu a escolha desta creche, é o destaque dado ao brincar, considerado como principal atividade da infância. Essa perspectiva aproxima-se do referencial teórico adotado nesta pesquisa em que o brincar livre ou dirigido é considerado fundamental para o desenvolvimento das narrativas infantis. O Projeto Político Pedagógico prevê a importância do brincar em diversos momentos das atividades livres até dirigidas: “[...] o trabalho com o grupo de professores deve se pautar em uma visão ampla do brincar, que vai desde o brincar espontâneo até o brincar como ação lúdica a ser contemplada em diversos momentos da rotina” (Ibid., p. 12)

Do Parque da “Jane” para o berçário



Foto 20

Casa das crianças



Foto 21

Dentro da casa das crianças



Foto 22

Sala da Fantasia



Foto 23

Exposição do Grupo 4



Foto 24

“Brincar com mediação”



Foto 25

O espaço físico da creche é outro fator favorável à qualidade do atendimento e à agência da criança. O Projeto declara: “cada lugar seja refeitório, salas dos grupos ou outros espaços coletivos não são vistos como elementos passivos ou fixos, mas, ao contrário, constituem-se como um poderoso promotor ao desenvolvimento das crianças” (Ibid., p. 17).

Pátio



Foto 26

Pneus do Pátio

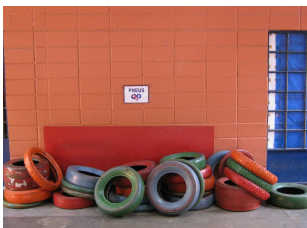


Foto 27

Acesso ao Parque do “Tarzan”



Foto 28

Balanço Parque do “Tarzan”



Foto 29

“Composteira” Parque Tarzan



Foto 30

Corredor Módulo II



Foto 31

Carro armação de ferro



Foto 32

Gramado



Foto 33

Cartaz em sala do Grupo 5



Foto 34

Destaca-se a participação das crianças na organização espacial: “no início de cada ano, os professores recebem as crianças com as salas vazias, e com elas acrescentam diferentes interferências no espaço, como o calendário, brinquedos, jogos, painéis de textos, dentre outras” (Ibid., p. 17).

Painel do projeto “brincadeiras coloridas”



Foto 35

Exposição de pinturas (sala grupo 4)



Foto 36

É interessante notar a relação que o documento estabelece entre construção da identidade de cada grupo e ambiente, ou seja, espaço e ambiente são integrados e interdependentes. Quanto à organização dos materiais e brinquedos, vale pontuar a disposição, acessível para uso autônomo da criança; ou seja, o mobiliário é pensado levando em consideração a estatura das crianças de cada módulo, possibilitando o uso espontâneo dos materiais nos momentos livres, nos ateliês bem como nas propostas dirigidas.

Mural de Projeto do Módulo II

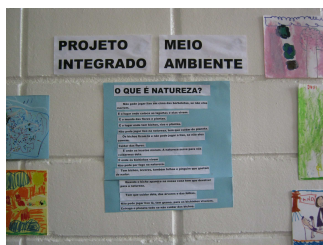


Foto 37

Outro mural: “Recado aos Pais”



Foto 38

Piaget, Vygotsky e Wallon são citados como referenciais teóricos de uma educação interacionista e construtivista e confluem às propostas pedagógicas de vanguarda da

infância, apoiadas, inclusive, nas teses de Jerome Bruner, que propõe o chamado currículo em espiral, partindo dos conhecimentos prévios das crianças. Sob esse aspecto, o Projeto Político Pedagógico elaborado pela comunidade destaca:

Essa construção conta com a participação efetiva da criança, sua disponibilidade e conhecimentos prévios no âmbito de uma situação interativa, na qual o professor tem uma postura de mediador entre a criança e a cultura (Projeto Político Pedagógico, 2009, p. 13)

Além desse contexto propício para as investigações do potencial da agência em narrativas infantis, a escolha do agrupamento de crianças de 4 anos, para observação e coleta de dados, respondeu a alguns critérios prévios, como ficará mais claro no próximo item.

4.1.1 Escolha do agrupamento e das crianças

Decidiu-se a realização da pesquisa com crianças do agrupamento de crianças de 4 anos, o Grupo 4 (G4), idade em que, geralmente, a criança é encaminhada para a EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil). Nessa fase, supõe-se que a criança já possua certa competência lingüística e passe a ter domínio significativo do modo simbólico de representação, em que as brincadeiras dramáticas ou de faz de conta integram a maior parte de suas narrativas e representações. Algumas crianças dessa faixa etária entram em instituição educacional justamente por já demonstrar autonomia e capacidade de socialização em ambientes novos, não familiares.

O agrupamento focalizado no estudo possui 20 crianças, sendo que cinco delas entraram em 2009, ano da pesquisa de campo, e estavam em processo de adaptação. Para os propósitos desta pesquisa, optou-se pelo estudo de narrativas de duas crianças que haviam se matriculado no mesmo ano da pesquisa (2009), e três crianças já mais ‘antigas’ na instituição. Escolheram-se nomes fictícios às crianças do estudo: criança 1, **Luzia**, criança 2, **Nara**, criança 3, **Alice**, criança 4, **Malu** e criança 5, **Lilia**.

O critério inicial de escolha das crianças para o estudo relacionava-se à possibilidade de verificar a especificidade das narrativas de crianças que ainda não haviam passado por processo de educação infantil e acompanhar as transformações dos conteúdos de suas narrativas. O único caso era o de **Luzia**, que até os seus 3 anos, permaneceu em casa com a mãe, o pai ou avó. Planejou-se acompanhar o processo de adaptação da criança na creche, detectar mudanças em suas narrativas. Contudo, o tempo mostrou-se limitado por diferentes fatores, entre eles a entrada de campo apenas no último semestre (devido à greve que se estendeu por 3 meses no campus universitário).

Realizou-se novo planejamento, e já não se faria um estudo dessas mudanças de discurso narrativo, ao longo do ano letivo. O foco do estudo permaneceria sobre a narrativa de crianças novas, não mais seguindo o critério de escolha original, crianças que nunca haviam frequentado instituição de educação infantil, mas as diversas produções narrativas dessas crianças que haviam sido matriculadas em 2009, caso de **Nara** e de outras quatro crianças. Também se perceberam limites para o aprofundamento do estudo, pois a pesquisadora precisaria de mais tempo de observação e de análise sobre as narrativas e, talvez, de outros pesquisadores envolvidos – o que, de fato, tornaria a pesquisa mais rica.

Adotou-se, então, um terceiro critério, relativo às “relações entre pares”: a criança 1, **Luzia**, gostava de brincar com a criança 2, **Nara**. Além disso, as crianças 1 e 2 procuravam bastante a criança 3, **Alice**. Esta criança havia sido matriculada em 2007, mas como ficava apenas meio período na creche, tinha uma relação diferente de outras crianças mais ‘antigas’ do agrupamento, como era o caso de **Malu**, a criança 4 e **Lilia**, a criança 5. Estas duas últimas, inicialmente, não eram focalizadas pela pesquisadora, mas passaram a ser por demonstrarem curiosidade pela pesquisa e pelo grupo focado. O critério das diferentes interações entre essas crianças ampliou as perspectivas do estudo que tem como pressuposto a agência infantil - no sentido de que a criança é produtora de cultura, não só reproduz, mas cria cultura, seja na família seja em qualquer outro contexto de que participa. Além disso, a instituição pode enriquecer suas experiências narrativas ou mesmo bloqueá-las, como foi visto no Capítulo 3, quando se discutiu as questões das zonas de desenvolvimento na perspectiva de Vygotsky e da agência infantil na inserção e produção de cultura conforme as teorizações de Bruner.

Ao se adotar o critério das diferentes interações de uma determinada parcela do agrupamento – **Luzia, Nara, Alice, Malu e Lilia** - criou-se a possibilidade de uma coleta de dados mais ricos, incluindo a participação de outras crianças do agrupamento (pois era inevitável a relação que estabeleciam com a pesquisadora ou com o grupo focado). Portanto, todas as crianças contribuíram, de algum modo, para a elaboração das análises e interpretações da pesquisa. As narrativas de **Luzia, Nara, Alice, Malu e Lilia** aparecem em brincadeiras e diálogos com crianças novas, como ‘Carlos’, ‘Luis’, ‘Borges’ ou ‘antigas’: ‘Victor’, ‘Dudu’, ‘Pedro’, ‘João’, ‘Lara’, ‘Nina’, ‘Liam’, ‘Tatá’ ‘Gui’ e ‘Carol’⁹.

4.1.2 Reconhecimento das crianças focalizadas no estudo

As fichas com informações pessoais das crianças do grupo observado foram disponibilizadas e destacaram-se alguns dados julgados relevantes, que integram as análises do próximo capítulo, com inferências da pesquisadora sobre as características das crianças a partir de suas narrativas.

Criança 1 - Luzia: nascida em 4/11/05, entrou na creche em 2009 e é a primeira vez que frequenta uma instituição de educação infantil. Fica apenas meio período na creche, por opção de sua mãe. Seu pai é professor de Matemática em Departamento da Universidade e sua mãe é psicóloga.

Criança 2 - Nara: nascida em 8/06/05, entrou na creche em 26/02/2009, no grupo 4, ficando em período integral, mas já havia frequentado uma creche particular dos 8 meses até 2 anos. Seus pais são peruanos e sua mãe realiza curso de doutorado em Ciências Farmacêuticas.

⁹ Das 20 crianças do agrupamento, recebeu-se autorização (ANEXO B) de uso de imagem de 18 crianças. Excluíram-se as imagens de Borges e de Gui, por ausência das autorizações de seus responsáveis.

Criança 3 - Alice: nascida em 26/08/05, ingressou na creche em 27/03/07. Seu pai faz Pós-doutorado no Departamento de Parasitologia da Universidade. Sua mãe é de Curitiba e seu pai é paulista.

Criança 4 - Malu: nascida em 12/08/05 e matriculada na creche em 3/02/06 – portanto está há mais tempo na creche que as três crianças anteriores. Seu pai trabalha na Universidade e é técnico de comunicação; sua mãe é de Belo Horizonte e aluna de mestrado da Faculdade de Letras.

Criança 5 - Lilia: nascida em 20/01/2005 e matriculada na creche em 20/01/06. Portanto, é a criança do estudo que está há mais tempo na instituição. Sua mãe é aluna do curso de Gerontologia e mora com os pais em residência universitária. Seu pai é de Belo Horizonte e sua mãe é paulista.

'Luzia'



Foto 39

'Lilia'



Foto 40

'Alice'



Foto 41

'Malu' e 'Nara'



Foto 42

4.2 Procedimentos de pesquisa e Técnicas de Coleta de Dados

A pesquisa empírica envolveu a realização de 30 sessões de observação participante, registradas em diários de campo da pesquisadora, em gravações audiovisuais e em fotografias. Numa primeira fase das observações, utilizaram-se apenas os blocos de anotações como recurso técnico de coleta de dados. Desde o primeiro dia, as crianças aproximaram-se da pesquisadora e a observação participante tornou-se presente. O **Quadro 1** oferece um panorama desse processo.

Quadro 1 - Indicações gerais sobre as sessões de observação participante

Data	Horário	Tempo de Duração	Contexto da pesquisa	Sujeito(s) Observados na Sessão	Considerações Gerais sobre procedimentos de pesquisa
26/08	15h30-16h30	60 minutos	Brincar Livre (Parque)	Luzia e Alice, além de outras crianças do grupo 4 e 5, coordenadora e educadora	Neste primeiro dia de aproximação do campo observou-se as crianças em algumas brincadeiras. Notas durante e após as observações.
27/08	15h00-16h30	90 minutos	Brincar Livre (Parque)	Alice em brincadeira com Borges e Carlos (Luzia faltou) e educadora	Anotações sobre os murais da creche, enquanto aguardava-se o final de atividade em sala de aula. Observação participante no parque, após solicitação das crianças. Notas durante observações e após conversa com as crianças que se aproximaram.
01/09	15h30-16h30	60 minutos	Brincar Livre (Parque)	Luzia em relação com Alice, Nara, Borges, Carlos, João, Carol e Lilia e educadora	As crianças solicitam a participação em brincadeiras no parque. Notas em caderno durante as observações de campo.
03/09	15h30-16h00	30 minutos	Brincar Livre (Parque)	Alice, Nara e Lilia e educadora	Observação participante e anotações em caderno durante presença em campo.
16/09	15h30-16h20	50 minutos	Atividade Dirigida no Parque e Brincar Livre	Luzia, Alice, Lilia, Malu (Nara faltou)	Observação participante e conversas sobre a atividade na "composteira". Anotações durante observações de campo: conversas sobre bichos encontrados no parque.
17/09	15h30-16:20	50 minutos	Atividade em sala do Grupo 4 e brincar livre no parque	Gui, Tatá, Lilia (Falta de Luzia e Alice), educadora e assistentes	Observação e anotação de atividade em sala do agrupamento, interação com a educadora e as crianças e anotações posteriores.
23/09	15h30-16h20	50 minutos	Brincar livre (Parque)	Luzia, Alice, Lilia, Malu, Tatá e educadora	Observação, conversa e anotações de campo.
24/09	14h00-16h00	120 minutos	Atividade dirigida e brincar livre (sala Grupo 4)	Luzia, Nara, Lara, Malu, Luis, Victor, Tatá, Carlos e educadores (Alice faltou)	Observa-se algumas diferenças entre as atitudes de algumas crianças. Registro com descrição de algumas situações em sala do agrupamento e no parque.
25/09	15h30-16h30	60 minutos	Brincar livre (Parque)	Luzia, Alice, Lilia, Pedro e estagiário	Observação participante do brincar de "mamãe e filhinha". Anotações durante e após observações.

Data	Horário	Tempo de Duração	Contexto da pesquisa	Sujeito(s) Observados na Sessão	Considerações Gerais sobre procedimentos de pesquisa
02/10	9h15-10h15	60 minutos	Brincar livre (parque pela manhã)	Nara, Lilia, Malu, Lara (Luzia e Alice não frequentam esse período) e educador	Observações sobre relações e faz-de-conta nas brincadeiras e conversas entre crianças no parque. Anotações durante e após observações.
07/10	15h30-17h00	90 minutos	Brincar Livre e refeição (Parque e Pátio)	Luzia, Alice, Nara, Malu, Lilia, Lara, Dudu, educadora e assistente	Observação das relações entre crianças e disputas. Observação das intervenções e narrativas das educadoras. Anotações em campo.
14/10	15h00-18h00	180 minutos	Bosque, sala de aula, refeitório e brincar livre	Luzia, Alice, Nara, Lilia, Carlos, Victor, Carol estagiário, assistentes e educadora.	Observação participante durante passeio no bosque. Anotações nos intervalos da caminhada e já na escola na hora do parque e do lanche.
21/10	15h00-17h00	120 minutos	Atividade: Banho de esguicho no parque (brincar livre)	Luzia, Dudu, Borges, Nara, Carlos, Malu, Lilia (faltou Alice) e educadores.	Observação participante e anotações durante atividade no parque e brincadeiras livres.
27/10	14h00-15h30	90 minutos	Atividades: história, brincadeira dirigida e brincar livre (sala Grupo 4, Parque e Gramado)	Luzia, Nara, Alice, Dudu, Carlos, Borges, Lilia e educadoras	Observação e anotações das interações com educadores em “contagem” de histórias e algumas brincadeiras dirigidas e livres.
28/10	14h30-17h00	150 minutos	Atividade artística no pátio, lanche, brincar livre (parque)	Luzia, Nara, Alice, Dudu, Carlos e assistente	Observação participante de atividade artística, anotações durante e após período em campo.
04/11	14:20 – 16:40	70 minutos	Gramado, sala Grupo 4 e Pátio	Luzia, Alice, Nara, Lilia, Malu, Nina, Dudu, mãe de Lara e educadora	Período de observações: final de atividade de reciclagem com uma das mães; festa de aniversário de Luzia, brincadeiras no gramado; conversas em torno da mesa de desenhos colocada no gramado. Anotações posteriores ao período em campo.
11/11	14:00 – 16:00	120 minutos	Pátio, gramado, Parque	Luzia, Alice, Carlos, Borges, Dudu e educadora	Observação e anotações em campo de vários momentos, com observação participante: desenho e ‘contação’ de história; brincadeira de princesa com Alice e Lilia. “Faz de conta” de “pintura na parede”.

Numa primeira etapa da investigação empírica, foram feitos **17 Relatórios** (Cf. APÊNDICE A), dos 17 dias das observações de campo. Em média passava-se cerca de 1 hora e 30 minutos observando principalmente algumas crianças do agrupamento, registrando suas narrativas em diários de campo ou blocos de anotações, com as descrições dos contextos específicos: brincar livre ou atividades dirigidas - em diferentes espaços e propostas de brincadeiras ou atividades dirigidas.

De início, os registros das observações foram realizados em blocos de anotações (diários de campo) no “calor do momento”, como explicam Lankshear e Knobel (2008, p.152): “[...] registros escritos de observações diretas (por exemplo, anotações de campo feitas no ‘calor do momento’, à medida que as coisas vão acontecendo) [...]”. Seguiu-se ainda as anotações *post facto*, que segundo a definição dos autores (Ibid., p. 152): “[...] são

escritas de memória, depois de terminado o período de observação [...]”. Consideraram-se pertinentes as observações sobre os momentos de interação não só entre crianças selecionadas para o estudo das narrativas, como também entre as crianças e os educadores. As observações participantes davam-se principalmente nos momentos de brincadeiras livres, mas também aconteciam em situações de atividades propostas pelos educadores. Esse tipo de observação passou a interagir também com a perspectiva teórica adotada, na medida em que se tinha o pressuposto da participação numa “comunidade aprendente”, como explicitado no Capítulo 2 deste trabalho.

Posteriormente, foram feitas gravações audiovisuais e fotografias em diversos momentos do brincar livre e atividades dirigidas, notando-se alguns inconvenientes que foram apontados pelos autores citados (Ibid., p. 169):

Há sempre limitações envolvidas na gravação em áudio de dados verbais contextualizados. Por exemplo, é impossível coletar toda a conversa que ocorre em sala de aula, reunião, evento recreativo ou outro local. O fluxo e refluxo da linguagem falada nesses contextos nem sempre está diretamente relacionado ao principal fluxo de interação na atividade ou evento [...].

O **Quadro 2**, que segue, apresenta uma visualização geral dos horários, contextos observados, sujeitos e procedimentos de pesquisa, na segunda etapa dos registros de campo:

Quadro 2 - 2ª etapa da investigação empírica, com gravações audiovisuais

Data	Horário	Tempo de Duração	Contexto da pesquisa	Sujeito(s) Observados na Sessão	Considerações Gerais (procedimentos e contextos observados)
30/11	10h00-11:30	90 minutos	Atividade dirigida em sala do Grupo 4	Líliá	Primeiro dia de filmagem de confecção de convite para exposição do Grupo 4. Observação não participante.
30/11	15h00-16h30	90 minutos	Sala do Grupo 4 e parque	Alice e Malu	Filmagem de brincadeira de Alice com bambolê até aproximação de Malu que resolve brincar com a amiga. Em seguida, filma-se conversa das duas meninas sobre as formigas. Observação participante.
01/12	15h00-18h00	180 minutos	Atividade não dirigida na Sala do Grupo 4, pátio e brincar livre – parque.	Alice, Nara, Líliá e Malu	Filmagem da implicância de Líliá contra Alice, brincadeira enquanto se aguarda refeição e brincadeiras na casa de bonecas e no pátio.

Data	Horário	Tempo de Duração	Contexto da pesquisa	Sujeito(s) Observados na Sessão	Considerações Gerais (procedimentos e contextos observados)
02/12	15h00-16h30	90 minutos	Lanche no pátio e atividade dirigida com outros grupos 5 e 6	Nara, Lilia, Alice e Malu	Filmagem e observação participante de lanche e de atividade com sucata.
03/12	14h30-17h30	180 minutos	Parque e sala do Grupo 4 (Brincar Livre)	Nara, Luzia, Lilia, Alice, Malu	Filmagem e interação com as crianças no parque, que filmam com o celular da pesquisadora; Alice conta uma história que se passou com sua educadora. Observação participante.
Data	Horário	Tempo de Duração	Contexto da pesquisa	Sujeito(s) Observados na Sessão	Considerações Gerais (procedimentos e contextos observados)
04/12	14h30-17h00	150 minutos	Sala da Fantasia, Pátio, lanche e brincar livre	Lilia, Nara, Luzia, Malu em relações com Victor e João	Filmagem de diferentes brincadeiras e história inventada por Victor; brincadeira de trem liderada por Nara Observação participante.
07/12	14h00-17h00	180 minutos	Pátio, sala do Grupo 4 e enfermagem (Brincar livre)	Nara, Alice, Malu, Lilia em relações com Tatá, Dudu, Victor, Carlos	Filmagem de brincadeiras, entre elas, de 'monstro' com a participação da pesquisadora que filma com celular.
08/12	14h00- 16h00	120 minutos	Atividade em sala e Oficina de Informação atividade de leitura de história e conversas entre crianças	Lilia, Nara, Alice, Luzia, Malu, em relações com Carlos, Pedro, Lara	Filmagem de atividade na Oficina de Informação: leitura de história, vídeo e movimentação de outras crianças que não participam das atividades. Observação participante.
09/12	14h00 – 17 h00	180 minutos	Sala do Grupo 4, pátio e parque (atividade dirigida e brincar livre)	Nara, Lilia, Luzia, Malu, Alice em relações com Carlos, Lara, Pedro, João e Tatá	Filmagem de atividade no pátio (desenho coletivo) e de brincadeira de faz de conta no parque. Observação participante
10/12	14h00 – 17h00	180 minutos	Sala do Grupo 4, pátio e parque	Malu, Alice, Nara, Lilia com Carlos , Victor, Pedro, Nina	Filmagem de atividade dirigida no pátio (pintura de pequenas árvores de natal de papelão), brincadeiras na casa de bonecas e na sala do grupo 4 (com tatu) – Observação participante

Como se pode perceber, esse quadro mostra principalmente o contexto de gravação de imagens, com foco também no mesmo grupo da fase inicial de pesquisa, mas num tempo maior de permanência da pesquisadora na creche (em média três horas). Esta segunda etapa das observações de campo ocorreu quase no fim do ano, próximo às férias da instituição: as atividades eram cada vez menos dirigidas, ou giravam em torno do tema de natal. As crianças realizavam as atividades normalmente sozinhas e com pouca interferência nas brincadeiras livres. As descrições dessas filmagens estão divididas em **74 Cenas**, em Apêndice B.

Embora as crianças estejam dispostas a colaborar com as investigações que lhe dizem respeito, não é tarefa simples anotar ou gravar suas narrativas: elas correm, pulam, se escondem e mudam de idéia ou assunto com a maior facilidade, têm o humor transformado a qualquer instante, entre outros. Atender às demandas inevitáveis, como a curiosidade natural das crianças em mexer nos equipamentos, entre outras variáveis, exige atenção,

flexibilidade e criatividade do observador para geração de dados, como afirmam Graue e Walsh (2003, p. 120):

A investigação é, e deve ser, um processo criativo, e a geração de dados sobre crianças desafia-nos a ser especialmente criativos. Ao fazer trabalho de campo com crianças, têm de se encontrar permanentemente maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos das suas vidas.

Realizou-se observação participante, mas buscou-se um distanciamento conforme indicações de Corsaro (2002, p.118), quando se refere aos estudos etnográficos com crianças:

Depois de alguns meses de entrada cautelosa e aceitação nos mundos das crianças como um adulto atípico, integrei as atividades de pares como “participante periférico”. A minha atividade foi periférica na medida em que me abstive de a) iniciar ou terminar um episódio, b) intervir numa atividade disruptiva, c) resolver disputas, ou d) coordenar ou dirigir uma atividade. O que fiz, foi tentar brincar, tornar-me parte da atividade sem afetar dramaticamente a natureza ou o fluir das atividades de pares.

Nem sempre foi possível seguir as recomendações do autor, em suas incursões inovadoras na relação com suas pesquisas sobre e com crianças, mas a leitura dessas experiências trouxe estímulo e interesse em buscar a superação de obstáculos de uma observação participante, mesmo periférica:

Agindo por vezes, mais como um adulto do que como uma criança, posso ter ocasionalmente afectado a actividade. [...] algumas das minhas respostas podem ter conduzido as crianças numa direção oposta. No entanto, estas respostas foram o resultado das minhas tentativas de compreender a interação e de participar minimamente. (2002, p.114)

A observação tornou-se participante na medida em que não foi possível permanecer impassível diante das solicitações das diferentes crianças e das necessidades da própria pesquisa. Houve momentos de maior ou menor envolvimento e participação nas observações, apesar de se querer manter o foco sobre as narrativas espontâneas de algumas

crianças. Entretanto, as crianças rodeiam a pesquisadora e querem saber o que ela está fazendo ali; depois passam a testá-la até resolverem colaborar, respondendo a perguntas e aceitando interferências às vezes distantes da lógica infantil. Por isso, Graue e Walsh (2003) sugerem:

Nós propomos que os investigadores pensem nas crianças como vivendo em contextos específicos, com experiências específicas e em situações da vida real. Sugerimos que os investigadores gastem menos tempo a tentar desenvolver grandes teorias e mais tempo a aprender a retratar toda a riqueza das vidas das crianças nos inúmeros contextos em que elas se movem. (Ibid., p. 22)

Outro fator relevante e desafiador foi a conquista da confiança da equipe de educadores, entre eles os profissionais de diversos setores: secretaria, enfermagem, cozinha, portaria. Ao longo do processo, foi possível notar que nem todos assimilam a presença cotidiana de alguém que está praticamente como um “intruso” a observar, anotar e filmar as crianças. Além disso, houve a necessidade de informar e pedir autorização aos pais para fotografar, gravar, enfim, observar e registrar as narrativas de seus filhos que seriam, posteriormente, analisadas por uma pesquisadora que, de qualquer forma, era uma desconhecida. Como afirmam Graue e Walsh (2003, p. 121):

O trabalho de campo, uma vez iniciado, pode ser fácil. Entrar no local é que pode ser difícil. Iniciar a investigação com crianças é que pode ser mesmo muito difícil. Os responsáveis, todas as pessoas, em geral, que têm a seu cargo grupos de crianças, têm atitudes compreensivelmente protectoras em relação a elas e nem sempre se sentem à vontade quando está alguém de fora a observar as crianças e as suas interações com elas.

Após a superação das dificuldades para coleta ou geração de dados, passou-se a descrever e analisar o material e relacioná-lo com os pressupostos, as hipóteses e os problemas de pesquisa. Conforme Lankshear e Knobel (2008, p. 223), o processo de identificação sistemática de aspectos importantes nos dados é sempre fundamentado pela teoria e está relacionado à questão de pesquisa:

Envolve aplicar as categorias desenvolvidas [...] usando conceitos identificados como importantes pela revisão que o pesquisador fez da produção textual [...]. Este é um processo de interpretação de dados e de movê-los para extrair-lhes sentido. Os processos de interpretação em geral respondem a perguntas como: 'O que está acontecendo aqui?' 'O que tudo isso significa?' e 'O que deve ser feito de tudo isso?' (SCHWANDT, APUD LANKSHEAR E KNOBEL, 1997, p. 223)

A investigação da agência da criança e suas narrativas, em contexto de educação infantil, sustentaram-se na análise dos significados das narrativas e seu potencial na abordagem de uma pedagogia da participação. No entanto, Lankshear e Knobel (2008) mostram dois momentos importantes desse processo, a análise e interpretação dos dados:

Análise diz respeito a descobrir o que há 'dentro' dos dados que coletamos que nos parece importante, e *interpretação* tem a ver com dizer o que isso 'implica' ou 'significa' para a questão ou o problema [...]. Envolve buscar direções e tendências, padrões e regularidades nos dados, assim como o que pareça tratar-se de exceções e variações [...] (LANKSHEAR E KNOBEL, 2008, p. 39)

A análise de narrativas infantis envolve uma perspectiva dialética visto que, como afirma Corsaro (1997, p. 18), devem-se considerar não só as adaptações e internalizações dos processos de socialização, mas também os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pelas crianças. Segundo Graue e Walsh (2003) para compreender bem as crianças é preciso combinar várias abordagens e buscar novas perspectivas. Destaca-se a visão de Luria, contemporâneo de Vygotsky e Bruner:

Perspectivar um acontecimento de tantos ângulos quantos os possíveis. O olho da ciência não investiga 'uma coisa', um acontecimento, isoladamente das outras coisas ou acontecimentos. A sua verdadeira finalidade é ver e compreender o modo como uma coisa ou um acontecimento se relaciona com outras coisas ou acontecimentos... (alcançando) o objetivo clássico de explicar os factos sem perder de vista o objectivo romântico de preservar a riqueza multifacetada do sujeito (LURIA APUD GRAUE; WALSH, 2003 p.33).

Assim, considera-se a abordagem cultural das teorias de Bruner como ponto de partida para análise dos dados desta pesquisa. Bogdan e Biklen (1994, p. 50) apontam a

forma indutiva de análise de dados como uma das características da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, utilizou-se o método indutivo para delimitar as categorias de análise que ajudam a compreensão das narrativas e da agência da criança em contexto educacional.

As categorias de análise emergiram do estudo e são consonantes às características das narrativas elucidadas pela teoria de Jerome Bruner (1997, 2001, 2002), conforme descritas no Capítulo 3. Essas categorias estão relacionadas à agência da criança nas experiências das propostas de uma pedagogia da participação em que o brincar ocupa espaço fundamental.

Nem todas as narrativas dos diários de campo em **Relatórios** (APÊNDICE A) e do banco de imagens das **Cenas** (APÊNDICE B) foram utilizadas na análise que se fará no Capítulo 5. Do conjunto de dados escritos e imagéticos, elegeram-se as narrativas mais representativas para os fins desta pesquisa.

No próximo capítulo, apresentam-se as análises e interpretações das narrativas como agência dos sujeitos enfocados, a partir das categorias derivadas das características de toda narrativa na perspectiva de Bruner, conforme enunciadas no Capítulo 3. Consideram-se essas categorias como instrumentos para qualquer estudo que pretenda verificar a agência da criança em suas produções narrativas, que não exclui o estudo concomitante da comunicação não verbal. Após a leitura das análises e interpretações das narrativas, pode-se recorrer aos apêndices A e B para uma leitura completa das narrativas dos **Relatórios** (feitos a partir dos diários de campo) e das descrições de **Cenas**, destacadas do banco de imagens criado pela pesquisadora. No entanto, salienta-se que os relatórios e também as filmagens são sempre um recorte sobre a realidade e uma versão específica sobre a mesma realidade que pode ser abordada de diferentes maneiras. Trata-se, portanto, sempre de “mundos possíveis”, conforme apontam as teorias de Bruner e, de modo geral, as perspectivas construtivistas.

5 Análise das Narrativas: as interações como propiciadoras de participação

Antes de se iniciar a análise propriamente dita, é importante destacar algumas características das crianças focalizadas no estudo, o que poderá contribuir para uma compreensão maior dos aspectos indicados na análise e interpretação de dados. As interações percebidas entre crianças orientaram a pesquisadora em campo. Essas características são derivadas de inferências da investigação empírica que, em direção ao ponto de vista qualitativo, reconhece o papel da subjetividade nas interpretações dos dados. Como afirmam Graue e Walsh (2003, p. 48):

[...] a nossa forma de olhar afecta aquilo para onde olhamos, e aquilo para onde olhamos afecta a nossa forma de olhar. As duas coisas afectam o modo como explicamos, e o modo como explicamos afecta aquilo para onde olhamos [...] Ver como olho para aquilo para onde olho e como explico tudo isso é menos importante do que ver como “nós” o fazemos. A investigação, como a própria vida, é um esforço interligado.

Isso significa que a interpretação da realidade é sempre um recorte no tempo e espaço, dependente de significados que se constroem continuamente, em contato com diferentes atores sociais. Os agentes desta pesquisa são múltiplos, pesquisador em contato com outros pesquisadores, com crianças e com educadores – em contato com três domínios, conforme a teoria de Bruner (1997) e referidos no capítulo 3: domínio do si mesmo, da cultura e da natureza ou biologia. Assim, as características das crianças (domínio do *si mesmo* ou *self*) do estudo, em contato com diferentes adultos e crianças (domínio da cultura e da intersubjetividade formando os *selves*), são apontadas de forma a complementar as análises de suas narrativas.

5.1 Os narradores mirins: algumas características observadas

Como explicitado em Capítulo 4, as observações centraram-se em **Luzia**, **Alice**, **Nara**, **Malu** ou **Lilia**, em interações com outras colegas, que sempre estavam por perto,

como se pode deduzir pela leitura dos **Relatórios** e descrição de **Cenas** (Cf. APÊNDICES A e B, respectivamente). **Luzia**, por ser a mais nova na creche e, também, por nunca ter frequentado outra instituição de educação infantil, como foi observado no capítulo 4, de vez em quando expressava saudade de sua mãe, como se pode notar na **Cena 38** (Cf. APÊNDICE B):

Luzia quer pegar algo e Nara diz: *NÃO! Deixa aí [...]* **Luzia** lembra da mãe: *Minha mãe falou que vai me buscar ‘depois’ (com ênfase) do jantar, com voz de consternada. Um menino joga o bambolê de longe, que acerta nas meninas e Luzia reclama: Foi no meu queixo [...]* **Luzia** chama Nara para falar novamente que sua mãe vai buscá-la depois do jantar e olha para a pesquisadora: [...], *mas vai demorar muito.*

Esse episódio ocorreu na segunda fase da pesquisa, quando **Luzia** faltou por pelo menos uma semana, pois adoeceu. Percebeu-se, em sua volta, certa distância de suas colegas, pois se afastava quando recebia um “não”, principalmente de sua amiga **Nara**, com quem gostava de brincar de “mamãe e filhinha”, juntamente com **Alice** e bem pouco com **Malu**. Nesses momentos ficava mais afastada do grupo, brincando sozinha.

Logo no início da pesquisa, sua educadora disse ter sido muito difícil a adaptação da menina. No entanto, pela leitura dos **Relatórios** e **Cenas** (Cf. APÊNDICES A e B, respectivamente), que **Luzia** não tem dificuldade de se relacionar com outras crianças, costuma fazer as atividades com prazer e concentração até o final, conversando e falando sobre sua família, o que sabe ou aprendeu com seus pais, como no dia de seu aniversário:

[...] contou entusiasmada que a mãe iria fazer uma torta para comemorar seu aniversário e receberia em casa as duas avós e os seus dois avôs, além de uma amiga da rua: *Eles vão cantar parabéns para mim [...]* Quando viu a mãe, correu para entregar-lhe o desenho. Coloriu uma bexiga e queria saber: *Para que serve a bexiga pintada?* Ela mesma responde: *Já sei, vou colar no papel quando chegar em casa.* Pediu para alguém alcançar a cor “salmão”. As outras crianças protestam e dizem que é *rosa-claro*. **Luzia**: *Foi meu pai quem me ensinou essa cor é salmão!* (**RELATÓRIO 16** – APÊNDICE B)

Luzia completou 4 anos apenas em novembro, seu vocabulário é rico e se expressa com clareza e entusiasmo, demonstrando grande repertório de experiências, facilidade de comunicação e empatia com todos. Nas situações de conflitos ou disputas entre seus pares, preferia se afastar e ficar em seu universo próprio, observando seus colegas, brincando sozinha, ou questionando a pesquisadora. Assim como outras crianças, queria saber o que se estava anotando e fazendo. Também, sempre solicitava a participação da pesquisadora em suas brincadeiras.

Nara, que foi a segunda criança mais observada pela pesquisadora, também estava em fase de adaptação na creche, pois entrara naquele ano (2009), mas já havia passado por outra instituição de educação infantil. **Nara** ficava em período integral e esse fato favorecia a criação de vínculos afetivos com as outras crianças, um domínio maior do espaço e desenvoltura nas relações que estabelecia com seus pares ou educadores. Ela não ficava tão constrangida, quanto **Luzia**, às provocações de outras colegas e costumava “liderar” as brincadeiras, como em **Cena 51 (APÊNDICE B), nº1 e 2 de gravação em DVD-R**, quando “obrigou” a pesquisadora a entrar em ‘cena’:



Nara olha bem séria e puxa a pesquisadora novamente: *Tenta andar, tenta andar*. Como a pesquisadora insiste que “não pode” mais andar, ela diz (agora observada por Malu): *Eu vou dar um remédio para sua perna*. Nara tem outra ideia: *Espera, espera, eu vou trazer o poder e você vai me obedecer*. Alice diz que vão fazer o mingau. Corre atrás de Nara, mas essa parece mandar que volte para cuidar da pesquisadora.

De fato, em vários momentos notam-se as determinações de **Nara** sobre os papéis que suas colegas devem assumir em brincadeiras de *faz de conta*, a autonomia para realizar as atividades e estratégias para se defender ou ‘fazer valer’ suas ideias, como em **Relatório 13 (APÊNDICE A)**:

Nara (para Malu): *Então toma o xarope. Vamos brincar de médico?* Malu: *Não.*
 Nara: *Eu sou a médica. Se você não brincar de médico eu não vou mais ser a sua amiga.* Malu: *Tá bom. Mas toma a mamadeira, que tem o “xarope”, da mão de Nara.* Nara tenta tomar de volta a mamadeira: *Eu que dou, porque a médica dá.* Mas Malu diz que não vai dar a mamadeira para a amiga, que insiste até conseguir o que quer. Agora Nara faz de conta que a mamadeira é injeção e Malu diz: *Não é assim que faz.* Nara: *Vamos brincar de mamãe e filhinha novamente agora?* Malu: *Eu sou a mãe. Me dá a mamadeira.* Nara: *Eu vou esquentar o leite.*
 A educadora chama as crianças para lavarem as mãos [...] (RELATÓRIO 13 – APÊNDICE A)

Alice, a criança 3, desde o primeiro dia, pôde ser acompanhada pela pesquisadora em suas ações prestativas com as amigas:

Uma menina de trança e óculos se aproxima. É Alice. Está segurando um punhado de grama numa das mãos. Luzia lhe diz: [...] não achei nada, nem grama igual a você. Alice corre para mostrar onde tem a grama (RELATÓRIO 1 – APÊNDICE A).

Conforme se apresentou no Capítulo 3, Alice entrou na creche em 2007, mas, como Luzia, ficava meio período na instituição. Alice tem uma irmã mais nova, que era bebê quando a pesquisadora entrou em campo. A menina não fala tanto quanto Luzia, Nara ou as outras colegas, seu temperamento tende ao introspectivo, prestando bastante atenção ao que ocorre ao seu redor. É sociável, mas se magoa facilmente com as ações mais ríspidas ou quando lhe tratam com indiferença:

Nara se aproxima com a corda e pede para a pesquisadora segurar numa ponta. Alice solta o balde e quer pular corda. Lara (outra colega do agrupamento) pede para segurar uma ponta da corda e quando Alice vê que quer tomar a corda da mão de Lara para que a pesquisadora continue segurando. Mas Nara diz, tomando a corda da mão de Alice: É para deixar com a Lara. Nara vai com Lara para outro local [...], cruza os braços e começa a chorar. (RELATÓRIO 11 – APÊNDICE A)

Brinca muito bem sozinha ou em grupo. Gosta de estar com **Nara**, **Malu** e **Luzia**, mas geralmente se deixa conduzir nas brincadeiras pelas ordens das colegas. Como **Alice**

fala baixo, às vezes é difícil entendê-la. No entanto, domina muito bem a linguagem e gosta de interagir inventando narrativas:

Na casa de bonecas, Malu e Alice inventam uma história: A gente pagou o dinheiro para a pessoa deixar a gente entrar na casa dela, explica Malu. Alice continua: *Aí a pessoa falou 'pode ficar'*. Malu acrescenta: *Aí ela falou assim, depois, sabe por que você pode ficar? Porque eu não vou morar mais nessa casa [...]* Algumas colegas aparecem querendo saber: *Nós somos o quê?* Malu responde: *Heroínas*. Alice continua a narrativa: *Mas a gente precisa muito dessa casa, a gente não tem casa*. Malu confirma: *[...] Aí veio um monte de pessoa e a gente ficou com as pessoas e pronto*. Alice também conclui: *É, todos são heroínas, aí as pessoas chamaram os pais*, diz Alice. Malu responde: *É, aí elas falaram prá nós, né?* Alice diz: *É, aí veio um monte de pessoa e pronto* (conclui sorridente, que ficaram todos juntos).

(CENA 5 - APÊNDICE B, gravada em DVD-R)

Nessa ‘cena’, pode-se observar também a desenvoltura narrativa de Malu. No decorrer das observações de campo, **Malu** e **Lilia** passaram a integrar os propósitos dessa pesquisa, ou seja, estudar a agência da criança em interações com seus pares e educadores em situações pedagógicas. **Malu** gosta de conversar e comandar as brincadeiras. No início da entrada de campo tinha-se a impressão de que a menina não se aproximava muito da criança 1, 2, e 3, mas na segunda etapa da pesquisa, quando a pesquisadora passou a utilizar a câmera fotográfica para filmar, mostrou-se interessada em participar da investigação.

Malu e **Lilia**, duas das crianças mais “antigas” do agrupamento, desde 2006 na instituição, pareciam ter muita curiosidade em saber o que se passava ao redor das três colegas, **Luzia**, **Nara** e **Alice**. Gostavam de interagir, fazendo comentários ou propondo brincadeiras. Suspeita-se que **Malu** e **Lilia** passaram a ter um maior interesse por brincar com as três primeiras crianças enfocadas no início por causa da pesquisadora em campo, mas não se pode chegar a essas conclusões sem uma investigação mais aprofundada e em direção a esse propósito. Para os objetivos dessa pesquisa, esse dado é hipotético, aponta para questões relativas à influência da observação participativa com crianças (e não apenas sobre crianças) como possibilidade de alterar resistências, detectar preconceitos e provocar mudanças. Como salienta Oliveira-Formosinho (2008, p. 19):

Após a sinalização da relevância da participação das crianças nos processos sociais [...] a participação efectiva da criança poderá ser promovida através de diferentes formatos de escuta, nomeadamente a observação e o registo, a documentação fotográfica ou a análise das produções das crianças [...] (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 19)

Dessa forma, as diferentes vozes de crianças do agrupamento contribuíram para composição dessa análise. Essa diversidade é consonante com as propostas da pedagogia da participação: ou seja, esse modo de ‘fazer’ e ‘pensar’ pedagógico, conforme a mesma autora (2007), envolve muitas agências e uma diversidade de cultura e subjetividades ou pontos de vistas, orientadas à autonomia e colaboração. Após essa breve apresentação dos “narradores mirins”, seguem-se as definições das categorias de análise das narrativas e uma interpretação possível.

5.2 Alice no domínio da seqüencialidade, experiências vividas, canonicidade e não canonicidade:

Conforme explicitado no Capítulo 4, as categorias de análise deste trabalho derivam-se de algumas características fundamentais das narrativas enunciadas por Bruner (1997): a **seqüencialidade**, a **experiência vivida** (real ou imaginária), a **canonicidade** e **não canonicidade**.

Torna-se necessário retomar alguns conceitos-chave relativos às categorias de análise, visto que elucidam as interpretações das narrativas colhidas em campo e expressas em **Relatórios** e **Cenas** (Cf. APÊNDICES A e B, respectivamente). Como visto no Capítulo 2, segundo abordagem de Bruner (2002), uma das propriedades principais da narrativa é a sua seqüencialidade “inerente”, que surge desde o momento da formação de palavras e frases em seleção e combinação de símbolos e sentidos atrelados a contextos específicos. Desde cedo, quando a criança inicia a fala, já realiza uma seleção de sons e sentidos, mostrando sua aptidão para a linguagem amparada pela cultura.

É, portanto, o domínio da estrutura de uma história, sua gramática e sentido, que define a riqueza da narrativa, independente de ser real ou imaginária. Esse dado, da

indiferença factual (real ou imaginária) é apontado por Bruner (1997) como segunda propriedade da narrativa, que se refere às experiências vividas – que quando narradas são organizadas em determinada ordem ou sequência. As narrativas podem ser consideradas, segundo essa teoria, como *atos de significação*, pois lidam com o material da ação e da intencionalidade humana.

A narrativa é um veículo ou uma “ferramenta” da cultura, que define a sua terceira propriedade: intermediar as ligações entre o mundo canônico e não canônico, ou entre os conhecimentos do senso comum e, como explica Bruner (1997), “o mundo mais idiossincrásico dos desejos, crenças e esperanças”. Desse modo, a narrativa regula, reproduz ou transforma a realidade, num movimento dialético entre atos e intenções do senso comum e atos e intenções excepcionais – como contar uma história para satisfazer às expectativas de uma pesquisadora, justificar uma ausência, se desculpar, entre outras ações, sempre em direção à socialização.

Nessa terceira categoria de análise, as relações intrínsecas entre os aspectos canônicos da realidade - interpretada pelos conhecimentos implícitos entre os agentes de uma determinada cultura, que podem ser considerados conhecimentos do senso comum -, e os aspectos inesperados, ou excepcionais, ou não canônicos (que se relacionam à singularidade das ações de cada indivíduo no campo comum da cultura) podem diferenciar as narrativas infantis, com foco no mundo imaginário, de acordo com o pensamento “animista” da criança, dando voz aos objetos do mundo.

Dos primeiros relatórios da investigação empírica às cenas feitas das crianças, pode-se verificar a predominância das brincadeiras dramáticas ou faz de conta como elo comum entre as narrativas de todas as crianças, expressas em diálogos, frases e histórias. Para os propósitos desta pesquisa, que pretende destacar a competência narrativa da criança e sua agência em contexto institucional de educação infantil, selecionaram-se algumas narrativas que elucidam as relações com as categorias adotadas.

De início, será apresentada a narrativa de **Alice**, que reconta uma história vivida por sua educadora, em **Cena 25** (APÊNDICE B), **gravada em DVD-R**. Antes é importante situar a cena, que se passa em sala do agrupamento, após atividade no parque, quando as crianças aguardam a hora do jantar e a educadora organiza materiais e recebe alguns pais que levam as crianças mais cedo. Porém, a pesquisadora estava sentada ao lado de Alice,

que manipulava um livro de figuras e pede para que lhe conte uma história. Seguiu-se a narrativa:



A ‘educadora’ estava tomando banho, o marido dela estava cozinhando, as filhas dela estavam assistindo Pica-pau, aí ela ouviu o telefone tocar e ninguém respondeu nada. Aí ela gritou mais de três vezes [...]. Aí ela saiu do banheiro e falou ‘alô’, num ouviu nada, ouviu ‘tú,tú’, mas não tinha nada ligando, aí a ‘educadora’ foi olhar se a Giovana e a Letícia estavam assistindo Pica-pau, elas não ‘tavam’ (fala girando a cabeça negativamente), ela foi ver se o marido dela ‘tava’ cozinhando, não ‘tava’ (gira de novo a cabeça com tom de voz exclamativo), não ‘tava’, ‘tava’ sozinha lá, aí ela pegou o telefone do marido dela e aí ligou, aí ela ouviu ‘tú, tú’ e aí ela ouviu uma voz, mas a voz não era do marido (gira a cabeça negativa), sabe porquê? Porque era de outra pessoa. a pessoa ‘ó’ falou se ela quisesse achar o marido e a filha, precisava ir na casa dele, mas ele não podia falar o nome dele [...] Aí, sabe o que aconteceu? Aconteceu que ela não foi, ela viu se o carro ‘tava’ lá, o carro não ‘tava não’ (em tom exclamativo) [...] Saiu correndo com eles, levou pro carro e foi prá casa dele!”. Pergunto se aconteceu de verdade e ela afirma que foi.

Como se viu, Bruner (1997) afirma que a narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais e ocorrências, envolvendo seres humanos. Em primeiro lugar, há três personagens da ação: a ‘educadora’, o marido e as filhas. Cada uma delas está relacionada a um panorama de ação: a ‘educadora’ *estava tomando banho*, o marido *cozinhando*; as filhas *assistindo “Pica-pau”*.

A curiosidade criada no leitor ocorre quando Alice introduz o elemento desencadeador do conflito, isto é, o telefone toca e ninguém responde ou atende à ligação: *aí ela ouviu o telefone tocar e ninguém respondeu nada*. O desenvolvimento desse panorama na história, recontada por **Alice**, está dividido nos vários “aí”, nas pausas, e nos elementos textuais de coesão, como as preposições, as conjunções, os verbos, além do caráter expressivo da oralidade, expresso pelas interrogações e exclamações.

Esse conjunto de características na sua narrativa delimita uma seqüencialidade, evidenciando um encadeamento de eventos como o antes e o depois, o antecedente e o conseqüente, a causa e o efeito, demonstrando, de um lado, a desenvoltura e a agência da criança, e do outro, a participação do ouvinte ou interlocutor na trama tecida, pois ele se envolve na história contada graças à disposição singular dos acontecimentos. E a criança sabe disso. Ela manipula as palavras de tal sorte a causar no expectador a adesão a seu texto.

Observa-se que para cada personagem há também um evento correspondente: diante do cenário que se compõe, aguça-se a curiosidade do ouvinte, principalmente quando é criada a expectativa de conflito. Pode-se atentar à “força ilocucionária” das sentenças, capaz de dar significado à intenção do falante: ao descrever as ações dos personagens, **Alice** não está apenas fornecendo informações que se esgotam em si mesmas. Ao contrário, introduz o ouvinte num cenário em movimento, que desperta interesse e desejo de continuidade.

Verifica-se, ainda, a construção paradigmática de Jakobson¹⁰, conforme Bruner (2002) explicita. Logo após a introdução da história de **Alice**, cria-se o suspense pela seleção e conseqüente combinação de palavras que dá sequencia à narrativa: “[...] ela ouviu o telefone tocar e ninguém respondeu nada. Aí ela gritou mais de três vezes [...]”

O que terá acontecido? Se o marido cozinhava e as filhas assistiam à televisão, porque o telefone não fora atendido? A curiosidade não é só da personagem, a educadora, mas também dos ouvintes. Porque ninguém respondera, o que pode ter ocorrido?

[...]Aí ela saiu do banheiro e falou ‘alô’, num ouviu nada, ouviu ‘tú,tú’, mas não tinha ‘nada’ ligando[...] aí a ‘educadora’ foi olhar se a Giovana e a Letícia estavam assistindo Pica-pau, elas não ‘tavam’(fala girando a cabeça negativamente) [...]

¹⁰ Neste trabalho não se deteve em estudar os aspectos lingüísticos da narrativa, pois fixou-se em alguns ensaios de Bruner (2002, 1997, 2001) que tece comentários e dialoga com diferentes áreas do conhecimento. Em Bruner (2002, p. 23), tem-se a explicação do eixo paradigmático: “Ao unirmos qualquer expressão em particular, selecionamos e combinamos as palavras. A forma como se seleciona e se combina dependerá dos usos em que se deseja colocar um enunciado”. O eixo paradigmático refere-se à escolha que o falante faz e esta, por sua vez, é comutável, isto é, depende do contexto e da experiência do falante, quando da atualização da palavra na fala. Para a compreensão da construção de narrativas, há diferentes níveis de ações do sujeito sobre a linguagem, que envolve seleção e combinação de sons e sentidos, compondo atos de fala e discursos.

Bruner (1997, p. 48) fala de “uma aptidão ou predisposição para organizar a experiência em uma forma narrativa, em estruturas de enredo [...]”, e relaciona esta “aptidão” à noção aristotélica de *mimese*, que segundo o autor “era a captura da ‘vida em ação’ ” – quando revelam experiências vividas (reais ou imaginárias):

[...]ela foi ver se o marido dela ‘tava’ cozinhando, não ‘tava’ (gira de novo a cabeça com tom de voz exclamativo), não ‘tava’, ‘tava’ sozinha lá, aí ela pegou o telefone do marido dela e aí ligou, aí ela ouviu ‘tú, tú’ e aí ela ouviu uma voz, mas a voz não era do marido (gira a cabeça negativa), sabe porquê?

Ao fazer uma pergunta ao ouvinte, **Alice** utiliza uma estratégia narrativa com uma pausa, criando suspense e busca de resolução de um problema: a voz no telefone não era do marido (houve uma ruptura da canonicidade da história – o que o protagonista desejava era encontrar o marido). Ela precisa agora dar uma explicação convincente, que torne os fatos compreensíveis, ou melhor, que o dado excepcional (o problema da história) seja resolvido, retorne ao estatuto canônico. Dessa forma, **Alice** mostra domínio da terceira categoria de análise, ou seja, das duas faces necessárias de uma narrativa, que transita entre as experiências comuns (canônicas ou esperadas) e as experiências excepcionais, não canônicas.

Nota-se a habilidade de **Alice** em utilizar a linguagem, dialogando com o ouvinte, outra característica da narrativa definida por Bruner (1997, p.57):

A narrativa não é, contudo, apenas enredo estruturador ou dramatização. Nem é apenas “historicidade” ou diacronia. Ela é também um meio de usar a linguagem. Pois ela parece depender, para sua efetividade, como já observei ao discutir a “subjuntividade”, da sua “literariedade”, mesmo na repetição de histórias cotidianas.

Quando **Alice** interroga o ouvinte - *sabe por quê?* - referindo-se ao fato da protagonista ter escutado uma outra voz, que não a do marido, cria um campo de possibilidades à participação de seu interlocutor, com a necessária busca de uma hipótese

ou resposta possível ao problema apresentado. Essa busca aponta para um ingrediente fundamental de uma “boa história”, como assinala Bruner (2002, p. 67):

Gareth Evans tem o crédito de ter reconhecido a profunda extensão em que a referência envolve o mapeamento recíproco das esferas subjetivas dos falantes. Ele nos lembra, por exemplo, que mesmo um esforço malsucedido para referenciar-se não é apenas um fracasso, mas que é oferta, um convite para outrem procurar conosco contextos possíveis para um possível referencial.

Desse modo, com referência aos acontecimentos narrados e “subjuntivizados” com a utilização do hipotético “se” – **Alice** introduz o ouvinte na busca de resolução de um problema: “[...] se ela quisesse achar o marido e a filha, precisava ir na casa dele, mas ele não podia falar o nome dele [...] Aí, sabe o que aconteceu?”

Conforme Bruner (1997, p. 53): “Para tornar uma *história* boa, quer parecer, você deve torná-la algo incerta, algo aberta a várias leituras, um tanto sujeita aos caprichos de estados intencionais indeterminados”. **Alice** faz perguntas durante a narrativa, enquanto organiza-se em torno da sua sequência lógica e singular, oferecendo um suspense dos acontecimentos e influenciando o ouvinte. Essa situação geralmente é função da “subjuntividade” e “literariedade” do texto narrativo. Bruner (1997, p.53) tem a seguinte hipótese sobre esse tema:

É mais fácil nos identificarmos com histórias “subjuntivas”, mais fácil de “entrar” nelas. Tais histórias, por assim dizer, podem ser experimentadas em uma dimensão psicológica, sendo aceitas quando se encaixam e rejeitadas quando se furtam a uma identificação ou competem com compromissos estabelecidos.

Essa história não teve um desfecho conclusivo, no entanto, o próprio Bruner (2002, p. 26) afirma sobre os textos de ficção – que se assemelha à narrativa de **Alice**: “é o elemento de indeterminação que evoca o texto a se “comunicar” com o leitor, no sentido que eles o induzem a participar, ao mesmo tempo, da produção e da compreensão da intenção[...]”.

Aconteceu que ela não foi, ela viu se o carro ‘tava’ lá, o carro não ‘tava não’ (em tom exclamativo) [...] Saiu correndo com eles, levou pro carro e foi prá casa dele!

Sabe-se que a narrativa de **Alice** refere-se à história contada pela educadora, como fato real, mas a competência do reconto é explicitada pela sua sequencialidade que envolve um enredo com começo, meio e fim. Além disso, a história está carregada de experiências familiares como a casa com mãe, pai e filhas, todos envolvidos em atividades diferentes e bem conhecidas por toda criança.

É, ainda, na sequência singular do reconto, que a canonicidade dá lugar ao não canônico, ou seja, qualquer narrativa tem como base as situações canônicas, mas precisa de elementos novos, que causem surpresa ou expectativa no leitor/ouvinte. Para haver o domínio sobre a linguagem, é fundamental a vivência, que pode ser aqui entendida como experiência narrativa.

Ao abordar a segunda característica da narrativa Bruner (1997, p.47), afirma que ela “pode ser ‘real’ ou ‘imaginária’”, sem perder seu poder como história. “Quer dizer, o significado e a referência da história guardam um relacionamento anômalo entre si”. Algumas narrativas colhidas na escola podem ser identificadas como realidade ou fantasia, mas elas sempre revelam os conhecimentos prévios que aparecem em determinados contextos.

Em termos de experiências vividas, além da habilidade em contar uma história do início ao fim, **Alice** demonstrou diversos conhecimentos sobre o mundo, disposição para aprender com seus amigos e até se contrapor às “ideias” de seu próprio pai - em diálogo que estabelece com **Malu**, sobre a “formiga rainha”, registrada na **Cena 2** (Cf. Apêndice B). Nesse diálogo, diz para a colega, que brinca sem medo de pegar as formigas pretas e ser picada, que seu pai “mentiu” quando disse que “formiga preta pica”, mas não pica.

Nos **Relatórios** e **Cenas** (Cf. APÊNDICES A e B, respectivamente), encontram-se outros fatos e narrativas de experiências vividas por **Alice** e de sua atenção sobre o mundo, demonstrando seus conhecimentos prévios da cultura. Entre esses fatos e narrativas, a invenção de um “microscópio”, em **Cena 1** (Cf. APÊNDICE B), numa atividade com sucata, pode-se supor a influência de seu pai, pós-doutorando da área biológica. Na **Cena**

70 (Cf. APÊNDICE B) **Malu** conta (para **Alice**) que sua mãe “deixa” ela ir ao cinema com **Alice**. A menina esclarece: *Mas tem que perguntar pra minha mãe* – apontando para si mesma e colocando ênfase no tom de voz, *se ela deixa, porque ela falou que tem que conversar com sua mãe!* Ou seja, essa ponderação ilustra o conhecimento de regras sociais que regulam a vida e que, se para o adulto é um dado comum, para a criança é uma conquista – ela sabe que suas intenções e desejos estão condicionadas a certas condições, no caso, à permissão da mãe em levar a amiga junto com ela ao cinema. Quanto a isso, Bruner (1997, p. 66) reflete:

[...] proponho discutir como os seres humanos, ainda muito jovens, “ingressam no significado”, como eles aprendem a produzir significados, particularmente significados narrativos, no mundo que os rodeia.

Dessa forma, deve-se relativizar a visão sobre o egocentrismo da criança e a incapacidade de se colocar no lugar do outro, que foi difundida por leituras equivocadas de Piaget, que se fixam em retratar a criança num quadro limitado de comportamentos pré-estabelecidos por etapas ou estágios biológicos, sem levar em consideração a cultura em que ela se insere. Conforme Bruner (2002), a ideia fundamental das descobertas de Piaget era que “aprender é inventar”, no entanto, complementa com a perspectiva vygotskyana pela qual, Bruner afirma (Ibidem, p. 148):

[...] a mente não cresce nem naturalmente, nem desassistida [...] A inteligência, para ele (Vygotsky – grifo nosso), é a prontidão para usar o conhecimento e procedimentos culturalmente transmitidos como próteses da mente.

Portanto, o crescimento ocorre nos embates com o “mundo real”, nas interações e reflexões internas da criança.

5.3 Narrativas do brincar – incursões no imaginário

A narrativa registrada na **Cena 63** (APÊNDICE B), **gravada em DVD-R**, refere-se a uma brincadeira de faz de conta na hora do parque, entre **Malu**, **Alice**, **Lara** e **Nara**.

Nesse caso, também se pode encontrar uma sequência singular de eventos e estados mentais provocados pelo envolvimento na brincadeira. Contudo, a intencionalidade de uma narrativa de faz de conta entre crianças é de ordem muito diferente da anterior, embora ambas apresentem a sequencialidade, a experiência vivida e os aspectos canônicos e não canônicos para se justificarem enquanto narrativa:



Alice e Malu estão sentadas no muro do tanque de areia. Malu continua com a tira prateada, agora faz de conta que é uma vara de pescar: *Vou colocar uma minhoca pra ele comer*. Lara segura a ponta com as duas mãos. Malu, que puxa a tira, ordena: *Senta aqui peixinho, morre*, e Lara obedece, fecha os olhos, sentada agora entre Alice e Malu, fechando os olhos e solta o pescoço como se estivesse morta. Malu finge que está “comendo” o “peixe”. Lara aparece chamando Alice e acha graça na brincadeira das colegas. Malu fala que o “peixe” está livre e vai pegar “outra minhoca”. Lara fala qualquer coisa em particular para Malu que levanta e diz: *Então o peixe já tá morrido*. Lara pede para brincar: *‘Malu’, deixa eu brincar?* Malu: *Não, só pode ser duas*, depois muda de idéia: *Ó, só hoje vai ter três*, e conta: *Uma, duas, três, tá bom?* Lara balança a cabeça e Lara fala: *“E eu sou o peixe*. Malu: *Você é o peixe tá na água, né?* Manda Lara comer “aquela minhoca”, levantando a tira prateada. “Pega” o “peixe” e depois ordena: *Peixinho, volta prá água*. Lara, no tanque de areia, finge ser o “peixe”.

De início o universo simbólico do faz de conta em si é não canônico, ou seja, seu referencial é o símbolo e não o objeto. O objeto é transformado em ‘outro algo’ e só pode ter legitimidade no campo da fantasia. É claro que, em grande medida, a fantasia necessita dos elementos da experiência vivida que se dá através da assimilação da cultura, que é essencialmente canônica. Mas a transformação de um dado objeto em outro, de um

personagem em outro personagem, de um determinado cenário (como o tanque de areia) em outro cenário (um tanque d'água) não é nada canônico.

Além disso, a base de uma narrativa de faz de conta é a representação e a interação entre os pares, que não é previsível, não depende de uma única voz. Nessa brincadeira há acordos, concordâncias, discordâncias e “negociações” - alguém tem que “abrir mão” de querer ter o controle total da brincadeira. Dessa forma, a criança aprende a ser mais flexível, a conviver pacificamente, a saber se ‘colocar’ no mundo, criando novas possibilidades de narrativa:

Nara pede para brincar: *Malu, deixa eu brincar?* Malu: *Não, só pode ser duas,* depois muda de ideia: *‘Ó’, só hoje vai ter três,* e conta: *Uma, duas, três, tá bom?* Nara balança a cabeça e Lara fala: *E eu sou o peixe.* (cf. Cena 63 - apêndice)

Pode-se, ainda, verificar a ação do pensamento narrativo de **Malu** e das outras crianças, que envolve domínio e negociação de significados através da representação. Segundo Bruner (1967) as formas de representação do mundo pela criança ocorrem de forma integrada: pela ação (enativa), percepção (icônica) e linguagem (simbólica). Como se pode observar, a linguagem simbólica envolve o domínio do canônico e não canônico da cultura, que se mostra pela seqüencialidade singular de determinadas narrativas: **Malu** inventa uma brincadeira de pesca e explica, em determinada ordem, tudo que vai fazer. Os personagens são principalmente o peixe e o pescador. A voz de **Malu** muda conforme os “eventos” da história que envolve colocar uma “minhoca” numa “vara”, “capturar” o “peixe”, “comê-lo” e “devolvê-lo” para o tanque de “água”. Temos, portanto, o tanque de “água” como cenário; a “vara” como instrumento, o problema que é a “captura” do “peixe”, que também se confunde com a meta e ação do personagem. Enfim, esses elementos fornecem a base para os afastamentos do canônico.

De acordo com a análise geral de todo o material de campo, verifica-se a predominância das brincadeiras dramáticas ou faz de conta, não só porque a pesquisadora privilegiou os momentos do brincar livre, mas por uma condição da lógica do pensamento infantil. Uma das principais formas de expressão do conhecimento do mundo e de ressignificação da cultura pela criança se dá pela representação simbólica. Ou seja, as

crianças agem sobre a realidade não da forma lógica e científica do adulto maduro, mas da forma específica do pensamento complexo da criança.

Como visto no Capítulo 2, a brincadeira livre - que não exclui a mediação do adulto, seja na estruturação de espaços e materiais ou na participação não coativa em suas brincadeiras -, contribui, para liberar a criança de qualquer pressão, proporcionando condições para aprendizagem, inclusive das normas sociais, como destacado por Kishimoto (1998). Nessa perspectiva, as brincadeiras dramáticas ou faz de conta, revelam um mundo não canônico, excepcional, que segundo Jean Chateau (1987, p. 13):

Pelo jogo, com efeito, podemos abandonar o mundo de nossas necessidades e de nossas técnicas, este mundo interessado que nos fecha e nos estreita; escapamos da empresa do constrangimento exterior, do peso da carne, para criar mundos de utopia. Pomos então em jogo [...] funções que a ação prática consideraria inúteis; nós nos realizamos plenamente, entregando-nos por inteiro ao jogo.

No contexto da creche observada, percebe-se o grande espaço e a valorização das brincadeiras, que inclui confecção de brinquedos, *Projeto* de repertórios do brincar, além de alguns registros da mediação dos adultos, como destaque os **Relatórios 6, 8, 13** (Cf. APÊNDICE A). No entanto, em algumas situações sentiu-se a ausência dessa mediação ou uma ação mais regulatória e pouco eficaz como no caso do Relatório 4, em que as crianças eram observadas pela brincadeira de uma “festa de aniversário” de uma das meninas do agrupamento.

Como as crianças brincavam com potes de plástico da Sala da Fantasia, a educadora as interrompeu, mandando que guardassem o material – ela mesma junta, deixa no lugar e se afasta. Essa ação não só interrompeu um momento significativo de trocas de narrativas entre as crianças, como também foi ineficiente, pois as crianças não guardaram o material, isto é, não reconheceram autoridade na ação da educadora e, com razão, retornaram à brincadeira.

Esse dado é destacado por trazer um aspecto relevante para as questões da pedagogia da participação: a participação requer disposição para construir e desconstruir padrões e significados estagnados, que atrapalham a necessidade constante de reflexão e

ressignificação da cultura. No processo educativo, como apontou Dewey (1979) sobre os embates entre pedagogia tradicional ou nova (progressiva), não se trata de acusar erros, *ou isto, ou aquilo*, característico de sistemas opressivos e transmissivos, mas de mostrar caminhos, aprender com os erros e transformar as relações, torná-las mais significativas. Nesse aspecto, a experiência deve ter continuidade e interagir com os dados da realidade, construindo novos mundos.

Nos diálogos entre as crianças, nota-se a predominância do universo imaginário na seleção de palavras que substituem o significado convencional. Nos diferentes relatórios que podem ser lidos, percebe-se a ênfase em significados não canônicos nas narrativas das brincadeiras de faz de conta, que se destaca no **Quadro 3**, das representações simbólicas, retiradas dos **Relatórios** (Cf. APÊNDICE A) - os objetos e pessoas do **mundo real** recebem novos significados no **mundo possível** das crianças; os nomes referenciais tornam nomes imaginários; o mundo adulto reveste-se ou se ressignifica no mundo da criança.

Quadro 3: Representações simbólicas das crianças observadas

Relatórios (Cf. apêndice A)	Mundo Real (dos adultos) canônico (comum)	Mundo Possível (Criança) Não Canônico (excepcional)
26/08	grama	comida
	Luzia	Beth
	Clarice	Clara
27/08	folha	comida
	folha	uvinhas silvestres
	folha	dinheiro
	caderno de anotação	dicionário
	colega	pai
	folhas	dinheiro
01/09	banco	picadeiro/circo
	crianças (da brincadeira)	filhos
	caixa	foguete
	peneiras vazias	pratinhos com frutinhas
03/09	balde de areia	pote de sorvete
16/09	colega	filho

Relatórios (Cf. apêndice A)	Mundo Real (dos adultos) canônico (comum)	Mundo Possível (Criança) Não Canônico (excepcional)
16/09	tanque de areia na escola	areia/bronzeamento/protetor solar na praia
23/09	colegas	mamãe e bebê
	armação de ferro	carro com motorista
07/10	areia	bolo

Ao se observar o **Quadro 3**, verificam-se as relações entre as “imagens” (formas icônicas) da realidade que pela ação da criança - em brincadeiras que expressam desejos e intenções -, ganham novos sentidos - ligados ao desejo de ser como o adulto e à intenção de ressignificar a realidade. Dessa forma, a grama sugere a “imagem” da “comida”, a folha é associada ao “dinheiro”, o caderno de anotações ao “dicionário”, o colega aos pais ou filhos, a areia ao “bolo”, entre outras imagens. Nota-se que essas “imagens” não são aleatórias, pois a grama de fato lembra a “comida”, o colega pode ser um filho ou irmão, a areia pode ser o bolo. Mas a grama não pode ser o colega, a armação de ferro não pode ser o bolo. Pode-se inferir que o maior desejo da criança é, de fato, compreender a realidade e crescer.

Desde o primeiro dia, observa-se a predisposição das crianças para se relacionar com outras crianças e adultos de modo a compartilhar sentidos e ampliar seu imaginário, que se torna um elemento essencial para seu desenvolvimento cognitivo e para a vida. Os “mundos possíveis” dependem em grande medida do domínio sobre a realidade e também da liberdade e segurança para imaginar e criar novas possibilidades de interação e integração com a vida. O faz de conta ou a brincadeira dramática determina o aspecto excepcional ou não canônico das narrativas infantis e o domínio da seqüencialidade, expressando as suas experiências vividas. Como exemplo, toma-se o **Relatório** (Cf. APÊNDICE A), da primeira observação de campo, quando **Luzia** e **Alice** brincam juntas no parque:

Alice segura um punhado de grama numa das mãos. Luzia diz para ela: *'Alice', não achei nada, nem grama igual a você.* Alice corre para mostrar onde tem a grama. Luzia pega um monte e diz: *Faz de conta que é nossa comida de verdade.* As duas catam mais um pouco e Luzia fala: *Agora*

pronto!. Luzia corre em direção a um grupo de meninos e diz para a amiga: *Tive uma idéia, vamos jogar nos meninos?* Luzia joga a grama e imediatamente pede mais para Alice: *dá um prá mim?* Alice convida para pegar mais grama. Alice continua a brincadeira com Luzia e diz, mostrando a grama em suas mãos: *Essa é nossa comida, lembra?* Luzia fala baixinho, agachada ao lado da amiga: *Eu sou a Beth.* Alice responde: *Eu sou a Clara.* Luzia responde: *Eu tenho uma amiga chamada Mariana, sabia?*

Na brincadeira de “catar” a grama e transformá-la em “comida”, verifica-se a capacidade de representação da criança por meio do jogo. A dinâmica dessa brincadeira entre Alice e Luzia em torno da grama é imprevisível, isto é, percebe-se que a relação através do ato de pegar e jogar a grama demonstra muito mais um desejo de brincar e se relacionar que possibilita proposições narrativas como : *Faz de conta que é nossa comida de verdade* – o *Faz de conta* [...] é explicitado como ponto comum e a “comida de verdade” como excepcionalidade desse faz de conta até a brincadeira mudar de direção:

As duas catam mais um pouco e Luzia fala: *Agora pronto!*. Luzia corre em direção a um grupo de meninos e diz para a amiga: *Tive uma idéia, vamos jogar nos meninos?* Luzia joga a grama e imediatamente pede mais para Alice: *dá um prá mim?* Alice convida para pegar mais grama.

As crianças brincam, utilizam a linguagem verbal e não-verbal que também faz parte da narrativa e pode ser apreciada em várias **Cenas** (Cf. APÊNDICE B). Nota-se o caráter dinâmico das narrativas em diálogo com o mundo excepcional e comum, além da sequência dos eventos de experiências vividas que transformam a realidade num jogo com novos significados. Por exemplo, **Luzia** joga a grama em cima dos meninos, portanto, a grama, que era comida, volta a ser “grama”, de forma que a criança cria outra “regra” para a brincadeira, envolvendo movimento e novas narrativas: **Alice** faz novo convite para continuidade da brincadeira: *Essa é nossa comida, lembra?* **Luzia**, imediatamente, dá sinal de predisposição para novas narrativas e incursões inusitadas na experiência de brincar e representar: *Eu sou a Beth.* **Alice** responde: *Eu sou a Clara.* Mudar de nome não é apenas um jogo, mas também uma forma de delimitar o ingresso no “mundo possível” do imaginário, um mundo com novas regras e experiências em que não se corre os riscos do

mundo real. Dessa forma, quando as crianças criam seus personagens, aprendem a se colocar no lugar de outros, exercitam os sentidos dos papéis sociais, das regras do “mundo real” e canônico e são levadas a novas descobertas sobre o si mesmo ou *self* em contato com *selves*, num exercício de intersubjetividade.

Nesse sentido, a metacognição, como capacidade de fazer reflexão sobre si mesmo, se realiza e sua importância é explicitada por Kishimoto (2007, p. 265):

Para Bruner, o conteúdo aprendido pela criança provém da cultura, não implicando descoberta, mas transmissão de conhecimento. A única característica própria aos seres humanos – a capacidade de fazer reflexão sobre si mesmo, ou seja, a metacognição – tem a ver com a descoberta. Esse saber é adquirido na construção de qualquer tipo de conhecimento, e o contexto do brincar potencializa a aquisição de tais conhecimentos. Quando a criança, ao brincar com a mãe, descobre as regras da brincadeira, debruça-se sobre seu próprio pensamento a fim de ver como utilizar a fralda para cobrir o rosto da mãe ou do ursinho. Essa prática de intersubjetividade, em interações partilhadas com o adulto, de refletir sobre seu pensamento é o que gera a descoberta.

No **Relatório 2** (Cf. APÊNDICE A), destaca-se a narrativa apreendida a partir de uma brincadeira de faz de conta de **Alice**, Borges e Carlos:

Borges brinca com Carlos e empurra um carro de boneca. Pegam folhas e Alice também participa da “colheita”: *Estou catando folha para comer*”. Borges aproxima-se da pesquisadora e fala: *A gente tá recolhendo uvinhas silvestres*. Depois dá uma volta com seu carro e diz: *Eu sou o irmão mais inteligente*. Corre novamente e volta: *Eu vou catar uma florzinha para você*. A pesquisadora guarda a flor no caderno e agradece. Ele sai para procurar outras flores: *Vou buscar mais, querida...* Alice aparece: *Segura o meu balde?* Segura-se o balde cheio de folhas. Chega Borges: *Eu sou muito rico, por isso eu tenho muito dinheiro para comprar isso tudo!* [...] Continua-se a fazer anotações e as crianças estão muito curiosas. Borges olha o caderno e diz: *Continua lendo o dicionário, se você continuar vai ficar muito esperta*[...]

Nessa narrativa, percebe-se que há reprodução ou reinterpretação dos valores culturais expressos em frases como: *Eu sou o irmão mais inteligente*; *Eu sou muito rico*

[...]; *Continua lendo o dicionário, se você continuar vai ficar muito esperta.* Inteligência, riqueza e esperteza são valores que circulam nas narrativas dos contos de fadas e também na sociedade em que a criança não é passiva, mas ao contrário, assimila e expressa os significados culturais pelas brincadeiras. As regras de bom comportamento social são também expressas nas narrativas, mostrando um domínio da psicologia popular pela criança, conforme trecho do **Relatório 3** (Cf. APÊNDICE A):

As crianças já estão na área do tanque de areia. Borges vê a pesquisadora e reclama: *Você não me falou 'oi'!*

Ainda no diálogo do mesmo relatório, **Alice** oferece um “remedinho” para que Borges se acalme de uma briga com João e **Luzia** o acusa de ser policial, mas de estar fazendo “tudo errado”:

[...] Logo a educadora, com tranqüilidade troca as roupas sujas das meninas, mas Borges chora porque João lhe bateu. Alice escuta e mais que depressa diz: *Toma um remedinho.* Luzia aparece acusando João: *Mãe da polícia prende o seu filho porque está fazendo tudo errado.*

Trata-se de conhecimentos dos papéis sociais e das ordenações da cultura. A criança utiliza esses conhecimentos para criar suas narrativas e dar sentido à brincadeira que nunca estará separada das experiências vividas, conforme ainda o **Relatório 3** (Cf. APÊNDICE A):

Alice e Luzia saem do carro. *O carro quebrou! Vou voltar de ônibus!* [...] Em seguida o interesse das duas volta-se para a casa de bonecas. Nara está brincando e pergunta para Alice: *Você é do bem ou do mal?* Alice responde: *Eu sou do bem.* Luzia acrescenta: *Eu também sou do bem, posso entrar?* Nara: *Então pode entrar.* A brincadeira continua com cada uma definindo seu papel (filhinha, mamãe, bebê).

Pode-se refletir sobre esta questão da criança *Você é do bem ou do mal?* No contexto de uma cultura, no caso, no contexto lúdico, onde “ser do bem” refere-se à qualidade moral de alguns personagens em oposição a “ser do mal”. Essa oposição binária, encontrada nas estruturas narrativas dos contos de fadas, facilita a compreensão da criança

a respeito de conceitos que se tornarão cada vez mais complexos. Kishimoto (2007, p. 263) explica: “A estrutura binária bom/mal, certo/errado, presente nos contos e nas situações vividas pelas crianças facilita a elaboração e a expressão de significados por sua ordenação em duas categorias: pertencer e não pertencer”.

No próximo trecho, ainda no mesmo **Relatório 3** (APÊNDICE A), as crianças evidenciam suas habilidades em conseguir o que querem ou desejam realizar:

[...] A brincadeira é interrompida pela educadora, pois as crianças não podem brincar com areia dentro da casinha. As meninas escondem os baldes dentro do armário da casa e Luzia, que já tinha saído com o seu, percebe a “manobra” das colegas: *Eu também vou enganar*, corre para buscar seu balde e guardá-lo junto com os outros. Luzia vê a pesquisadora e conta: *A gente enganou a Mônica, sabia?*

Nas questões de conflito com os adultos, a criança também logo percebe a possibilidade de burlar as regras e utilizar a narrativa, com a “história certa” para ter controle sobre algumas situações. Bruner (1997, p. 78) salienta: “[...] a criança aprende a usar algumas das ferramentas menos atrativas do negócio retórico, engano, lisonja e tudo mais”. As situações de conflito envolvem, ainda, negociações entre pares ou entre adultos e crianças, como expressa a narrativa abaixo, destacado no ainda no **Relatório 3** (Cf. APÊNDICE A):

Nisso, há um desentendimento entre Nara e Lilia que lhe diz em tom forte: *Você não é dona da creche*. Nara sai chorosa com Luzia e volta com a educadora que chama Lilia para conversar: *Você gosta que se fale assim ‘gritando’ com você?* Lilia diz: *Não. A ‘Na’ também não gosta*, responde a educadora. Lilia ainda tenta argumentar seu ponto de vista: *Mas ela não é dona da creche!* Enquanto isso Nara entra na casa de bonecas. Lilia fica um pouco emburrada, mas logo tudo volta ao normal.

Revela-se novamente um aspecto relevante à pedagogia da participação: a interferência do adulto no sentido de colocar limites às ações despropositadas e autoritárias das crianças, não só com adultos, mas com outras crianças. Nesse episódio observa-se a

ação educativa do adulto, dialogando com a criança, olhando para ela como agente, capaz de compreender limites em seus *atos de significação* nas narrativas. Pelo contrário, em **Cena 3** (APÊNDICE B), **nº 1 e 2 de gravação em DVD-R**, sente-se a ausência de limites na pressão “autoritária” da criança sobre a outra. A educadora organiza os materiais e de vez em quando faz algum comentário ou brinca com uma ou outra criança. Enquanto isso, **Lilia** cobra organização de **Alice**, o que é muito bom, mas nem **Alice** toma a atitude de pegar suas coisas e nem **Lilia** é interrompida na pressão que faz sobre a colega.



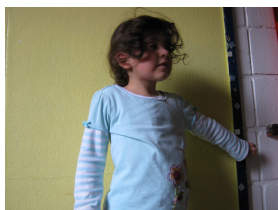
Lilia reclama, olhando para Alice: *Cuida de suas coisas!* Fala pausadamente cada palavra em tom de reprovação. Continua colocando tampas nas canetas até falar novamente: *Aí ó, perdeu mais um! Cuida das suas coisas, você não cuida...* (balançando a cabeça negativamente). Nara defende Alice: *O preto, esse, ela não perdeu, está bem aqui no chão* - aponta onde a tampa está caída. Mas Lilia continua a reclamar com Alice da perda de mais uma tampa: *Para de perder as coisas, 'Alice'!* E toma das mãos de Tatá, que está próxima, umas tampas: *Deixa eu mostrar, deixa eu mostrar... Tem outro roxo, olha a cor desse...* (mostrando a caneta azul). Nara olha para Alice e a menina está meio sem jeito. A atenção sobre ela é desviada pelos gritos de Tatá com João que pega seus adesivos: *É meu! É meu! É meu!* A educadora ao fundo reclama: *Taaaa!* Um silêncio agora prevalece entre as meninas e ouve-se a educadora: *(...)O último que chegar no tapete e colocar o sapato no pé...* Não termina a frase e exclama: *Ah, meu Deus!*, brincando com os meninos escondidos debaixo da mesa. Um deles diz: *Eu sou menina!* A educadora não dá importância à frase do menino e aproxima-se de Alice, segura seus ombros, mandando que guarde suas coisas.

Nota-se que a educadora estava organizando a sala, e nem sempre é possível dar atenção individualizada ou resolver todos os problemas, todos os dias, em um agrupamento de 20 crianças de quatro anos. A educadora teve que lidar com as duas situações de conflito: de um lado a pressão sobre Alice e de outro o grito de Tatá, por João ter mexido em seu adesivo. **Lilia** é uma das crianças mais antigas do agrupamento, no entanto sabia

resolver bem os conflitos com outras amigas. Nota-se na creche que os conflitos são constantes e também fazem parte do processo educativo. Quase sempre as crianças sabiam resolver os conflitos entre elas, mas no caso de **Alice** e **Luzia**, que ficavam apenas meio período na creche, precisavam de mais mediação por parte dos adultos no sentido de fortalecer laços de amizade entre as crianças do agrupamento.

5.4 Sentimentos e lembranças do ‘mundo real’

Na **Cena 68** (Apêndice B), gravada em DVD-R, **Luzia** brinca de faz de conta que está ligando sua amiga “Mariana” para que vá, após a escola, dormir em sua casa. Responde, olhando para a câmera: *Ela pode! Só hoje ela podia!* Nessa advertência da frase *só hoje [...]* tem-se o caráter excepcional da narrativa que cria com a disposição de interagir com a pesquisadora, após ter se chateado com a colega Malu que ordenou que se levantasse da cama da casa das bonecas em **Cena 66** (APÊNDICE B).



Luzia simplesmente se retirou da casa e não quis mais saber de brincar com **Malu**, que ainda insistia em chamá-la de “filhinha” em **Cena 67**: **Malu** diz: *Filhinha, aí não é nossa casa* (pois Luzia há algum tempo já estava do lado de fora) [...] **Luzia** responde: *Mas eu não quero brincar*. Nessa sentença a menina explicita seu descontentamento com a amiga, pois quase chora, mas foi a forma com a qual conseguiu expressar seu sentimento, buscando a cumplicidade da pesquisadora e dando uma justificativa para a colega – de fato é raro uma criança não querer brincar, mas nesse caso, o caráter excepcional da situação narrativa, que gerou um sentimento negativo, é também agência de **Luzia** – isto é, em sociedade, dizer não em determinadas circunstâncias é um aprendizado. Apesar de ser “nova” na escola, Luzia não se intimidava ou simplesmente não era passiva aos “comandos” das colegas.

Ao observar algumas brincadeiras das crianças no tanque de areia, escuta-se um trovão e o céu está cinza. **Luzia** brinca com **Alice**, colocando areia dentro de balde e faz a seguinte pergunta à pesquisadora (Relatório 11 do Apêndice):

Luzia- *Você sabe o que é 'toró'?*

Pesquisadora - *Não sei! O que é?*

Luzia – *É uma chuva muito forte, que derruba tudo, molha toda a gente!*

Pesquisadora – *E como faz para se proteger do 'toró'*

Luzia – *Pega um guarda-chuva forte, senão ele quebra!*

Pesquisadora – *Como assim?*

Luzia – *Um dia o guarda chuva da minha mãe entortou e aí molhou a gente toda!*

Esse diálogo expressa um fato real vivenciado por **Luzia** e sua mãe. A menina pergunta: *Você sabe o que é 'toró'?* É **Luzia** quem questiona a pesquisadora e essa iniciativa é comum, pois as crianças buscam a participação do adulto e se há grande silêncio elas logo inventam uma narrativa. Esse dia estava nublado e ouvia-se trovoadas, a menina estava atenta ao contexto e lembra-se de experiência concreta de situação passada: *Um dia o guarda chuva da minha mãe entortou e aí molhou a gente toda!* Em síntese, uma experiência vivida pela criança pode se misturar com situações reais, mescladas com histórias e reinterpretadas nas brincadeiras dramáticas.

5.5 Interações entre pares no brincar livre em Sala da Fantasia: uma história inusitada

A **Cena 32** (APÊNDICE B) , gravada em DVD-R, ilustra a abordagem bruneriana da ação competente da criança, que na relação entre pares, brincando de “ser adulto” e construindo uma narrativa, é capaz de mostrar coerência e domínio novamente a partir das categorias de análise: sequencialidade, experiências vividas, canonicidade e não canonicidade:

Em brincadeira com **Malu** e outras crianças, na Sala da Fantasia, Victor inventa uma história “para antes de dormir” (**Lilia** está deitada numa cesta):

“[...] quando eles foram da gangorra para o balanço daí eles pegaram (faz o gesto de pegar algo com os braços e mãos) os meninos e daí [...] e daí ele pegou uma corda [...] e aí apareceu uma pomba no céu e ele falou: ‘pomba você pode me ajudar a voar? E eu troco por doze quilos de milho’ E aí a pomba só pensava ‘no quilo’ de milho e daí [...] quando ele estava muito bravo com a pomba que ela não conseguiu ensinar ele a voar [...] ficou muito bravo com a pomba e [...] saiu voando [...] e daí quando ele arrumou um estilingue, ele viu a pomba, e daí lá no fio e daí ele pegou o estilingue dele e uma bolinha de gude, atirou na pomba, a pomba caiu na rua, ele estava tão bravo que nem olhou pros dois lados da rua e daí foi atropelado por um carro e a pomba também.

A narrativa de Victor, inventada espontaneamente naquele instante, foi uma revelação para a pesquisadora, que andava “ávida” por uma história dessa natureza. O talento narrativo da criança pode ser percebido na sua sequência singular de eventos, com afastamentos do canônico, variedade de experiências vividas (no imaginário), criando um “mundo possível”. Essa história aproxima-se da fábula na medida em que dá voz ao animal: o protagonista conversa com uma pomba e pergunta: *pomba, você pode me ajudar a voar?* O menino introduz o ouvinte numa realidade fantástica ao dar voz à natureza inanimada, gerando uma expectativa na construção de “mundos possíveis”. Além do excepcional ou do mundo não canônico, que se aproxima da fábula, a narrativa prossegue com a seguinte proposta: [...] *pomba, você pode me ajudar a voar? E eu troco por doze quilos de milho*

[...]. O menino propõe uma relação de troca, que pode se relacionar com sua percepção sobre os procedimentos sociais em que “tudo tem seu preço”, nada é fortuito, pois [...] *a pomba só pensava no quilo de milho*[...].

Mas a pomba não ensinou o protagonista a voar, não cumpriu com o acordo e, portanto, ele *ficou muito bravo*, vê a pomba *lá no fio* e dá uma estilingada nela! Percebe-se que há um movimento da narrativa que vai do canônico ao não canônico, pois, em primeiro lugar havia um acordo entre pomba e protagonista - e o seu cumprimento é (ou seria) o esperado (canônico). Em seguida, (e essa é a estrutura da narrativa), a pomba *só pensava no quilo de milho*, ou seja, tinha interesse e intenção (“mundo real” e comum), mas não consegue ensinar o menino a voar, não cumprindo o estabelecido. Embora isso seja comum na sociedade, não é o que se esperava dela – o ensinar era o combinado. Houve uma ruptura, e a pomba deveria ser “punida”, como de fato foi: *ele pegou o estilingue dele e uma bolinha de gude, atirou na pomba, a pomba caiu na rua*. No entanto, o comportamento do protagonista, que machuca a pomba com bolinha de gude e estilingue também não é canônico, ou seja, não é o que se espera das ações de pessoas sensatas na sociedade. Então, o menino não poupa o protagonista, que *estava tão bravo que nem olhou pros dois lados da rua* [...]

Em conclusão, Victor termina a história contando que o protagonista *foi atropelado por um carro e a pomba também*. Ambas as personagens, que agiram errado (um por ficar bravo e machucar a pomba e esta por não ter cumprido o combinado) acabam sofrendo, como na fábula, as consequências de suas ações. Além disso, pode-se tirar uma moral da narrativa de Victor, ou seja, diria que a ira (do protagonista) e o egoísmo (da pomba que queria o milho todo para ela) são inimigos da perfeição. O menino não somente é habilidoso em sua narrativa, manifestando conhecimentos de causas e consequências¹¹, mas também inusitadamente extrai-se um ensinamento de ordem universal com a advertência moral dos fatos apresentados: a pomba foi atropelada e o rapaz também, mas não se sabe se morreram ou não - o atropelamento de ambos surge como advertência dos fatos apresentados pela história.

¹¹ Na história contada, a criança acabou “focalizando” os desvios do canônico que, conforme Bruner (1997, p. 51) apresentam consequências morais e afastamentos relacionados à legitimidade, ao compromisso moral, aos valores.

Bruner (1997, p. 75) afirma:

Crianças de quatro anos não sabem muito sobre a cultura, mas sabem o que é canônico e estão ávidas para produzir uma história que explique o que não é canônico. Não é surpreendente que elas saibam tanto quanto sabem [...]

Para o autor o ser humano ainda muito jovem adquire o “poder” da narrativa, que, segundo o autor, é uma habilidade de não apenas marcar o que é culturalmente canônico, mas de explicar desvios que podem ser incorporados à narrativa. Segundo essa teoria, a obtenção desse “poder” da narrativa não é apenas conquista mental, mas uma conquista das práticas sociais que, nas palavras de Bruner (Ibidem, p. 66):

[...] empresta estabilidade à vida social da criança, pois uma das formas mais poderosas de estabilidade social, equiparável ao famoso sistema de trocas para o qual Lévi-Strauss chamou a atenção, está na propensão humana para partilhar histórias [...].

Desse modo, o conhecimento das características da narrativa é também um potente instrumento não apenas para o pesquisador, mas também para o educador que pode interpretar os significados das narrativas de crianças e incorporar, em seus planejamentos, exercícios narrativos, brincadeiras e jogos que envolvam diferentes combinações das suas qualidades, com sua força para reinterpretar, atualizar ou recriar a cultura.

Como visto no Capítulo 3, as histórias bem formadas, segundo Bruner (1997, p. 50), tem cinco qualidades dramáticas¹² estabelecidas pelo quinteto burkeano: um ator ou personagem, envolvido numa ação, com uma meta ou finalidade, num determinado contexto ou cenário, com um instrumento para agir no sentido da resolução de um problema. E as narrativas apresentadas, além de apresentarem um conjunto de conhecimentos, explicitam habilidades de uso das “ferramentas” para construção de boas narrativas.

¹² Bruner (1997, p. 51) refere-se ao clássico quinteto burkiano que é formado por um Ator, uma Ação, uma Meta, um Cenário e um instrumento.

6 Considerações Finais

Esta pesquisa passou por diversas etapas até conseguir enxergar as narrativas à luz dos referenciais teóricos adotados. Inicialmente, tinha-se uma vaga ideia sobre o significado *do escutar as crianças* para um relacionamento educativo frutífero em que professor e seus educandos pudessem crescer continuamente, potencializando competências e habilidades para a vida. Tinha-se o paradigma construtivista como referencial, admiravam-se as experiências de grandes educadores que, como Rousseau, precursor da pedagogia libertária, apontavam a especificidade da infância, o respeito à singularidade de cada indivíduo e seu potencial para a descoberta do mundo, superando obstáculos e fazendo história.

Nesse sentido, criou-se um projeto de pesquisa que tivesse como ponto de partida a escuta de narrativas das crianças, pois se pretendia compreender empiricamente seus significados e potencial para incluí-las em projetos educativos construtivistas. No entanto, era preciso aprofundar os estudos teóricos para se definirem os conceitos-chave implícitos nas propostas atuais de currículos e programas para educação infantil, com ênfase na participação. A descoberta de textos contemporâneos sobre as pedagogias da infância, sua tradição e sua possibilidade transformadora ampliou as perspectivas de abordagem das narrativas infantis, carregadas de conteúdos reveladores de sua cultura.

A sustentação teórica da Pedagogia da Participação, longe de ser um modelo a seguir, indica uma vasta gama de experiências sustentadas na *práxis*, em uma multiplicidade de contextos históricos com seus valores, crenças e saberes complexos, pois mutantes, marcados por avanços e retrocessos. Desse modo, a agência da criança precisa da agência do adulto para reconhecê-la e valorizá-la, criando as condições necessárias para um processo educativo bem sucedido.

Pensou-se na agência como pressuposto do indivíduo que, desde cedo, ingressa no mundo, com a capacidade de crescer e desenvolver novas habilidades, interpretar e reinventar a cultura, enfim, como participante ativo da história. Nessa perspectiva, o contato com algumas obras do psicólogo Jerome Bruner fomentou novas buscas epistemológicas sobre as narrativas infantis e seus significados. Na década de 1960, Jerome Bruner tornou-se referência para ideias renovadoras em educação, pois, com suas inúmeras

pesquisas, reformulou currículos e programas sobre a educação de crianças. Com as suas propostas do chamado currículo em espiral, Bruner adota uma postura revolucionária sobre a criança: qualquer coisa, a qualquer tempo, pode ser ensinada a ela, desde que se leve em consideração seus conhecimentos prévios, seu ritmo e seus interesses. Bruner (1973, p. 48) afirma:

Se respeitarmos os modos de pensar da criança em crescimento, se formos suficientemente corteses para traduzir o material para as *suas* formas lógicas, e suficientemente capazes de desafiá-la a tentar progredir, então será possível introduzi-la precocemente às idéias e estilos que, na vida posterior, fazem um homem educado.

Esses enunciados remetem ao papel central das narrativas de crianças, em ambiente educativo desafiante, que propicie sua expressão. Viu-se que as diferentes narrativas produzidas nas instituições educativas são fontes de conhecimento das experiências vividas pelas crianças, que se apropriam da cultura adulta, criando a seu modo sua própria cultura, o que faz da infância, conforme Qvortrup (1993) uma categoria variável histórica e intercultural.

A investigação empírica foi outro dado de relevante valor para este estudo. Sem ela, não seria possível um aprofundamento da teoria e uma “iniciação” no que se chama de rigor científico. Mesmo diante das dificuldades enfrentadas, das limitações deste trabalho, pode-se entender melhor a complexidade da pesquisa em educação ou outro campo das ciências humanas. Em diversos momentos da pesquisa, percebeu-se a necessidade de ultrapassar os chamados “obstáculos epistemológicos”, pois conforme Bachellard (1996, p. 18): “[...] O espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza”. Destaca-se, assim, a necessidade de rigor e reformulação científica que, segundo Castell e Ipola (1973, p. 20) trata-se de um processo intra-científico: “[...] em função do qual uma prática científica constituída revê, total ou parcialmente, os seus axiomas fundamentais”.

Nesse sentido, para realizar a pesquisa qualitativa, era preciso enxergar nos dados analisados a relação intrínseca com a teoria e, em campo, saber que se estava no caminho certo, buscando responder às dúvidas e hipóteses sem forjar uma solução apressada ou de pouco valor científico. Quanto à metodologia adotada, não houve *a priori* uma estrutura

definida de observação participante. Pensou-se em fazer um estudo de caso etnográfico, mas pelos limites de tempo da pesquisa e pela inexperiência da própria pesquisadora, tornou-se inviável.

Contudo, a partir de diferentes leituras sobre pesquisas qualitativas, a intuição acabou integrando-se à busca de um método capaz de fortalecer o projeto em coerência com os referenciais teóricos e que respondessem às questões da pesquisa. A observação participante, não programada inicialmente, ou realizada com muita cautela, mostrou-se adequada aos objetivos desta investigação: estudar o significado de narrativas infantis para fundamentar o seu valor em projetos e propostas de qualidade na educação infantil.

Nessa jornada, a própria pesquisadora passou a ser o “sujeito” de seu projeto, colocando-se muitas vezes no lugar de um “professor-educador” atento às narrativas de suas crianças e, além disso, tentando ouvir essas vozes infantis em consonância com as teorias abordadas. Numa primeira etapa, foi muito difícil fazer as anotações de campo, focar uma criança, saber até onde se poderia participar de seu contexto com limites à intromissão de perguntas, fotos ou filmagens que, de certa forma, interferiam no rumo natural das brincadeiras ou dos diálogos entre as crianças. Às vezes, deparou-se com alguns conflitos ou brigas entre crianças, e a pesquisadora – que não era a educadora e deveria manter-se neutra – acabava se envolvendo em defesa daqueles que considerava mais frágeis. Sabe-se que essa “intromissão” é muito delicada o que pode colocar em risco as hipóteses da pesquisa que se faz com ou sobre as crianças, além das implicações pedagógicas.

Tomou-se o devido cuidado de informá-las sobre a pesquisa e notou-se que seria interessante numa futura continuidade desses estudos, elas serem incluídas como participantes de todo o processo, mesmo da análise dos dados – pois, embora os pesquisadores normalmente recebam autorização da instituição e das famílias para observarem seus educandos e filhos, as crianças raramente são consultadas ou informadas sobre a pesquisa. Nesse sentido, vários teóricos da Sociologia da Infância questionam os antigos paradigmas dos estudos sobre as crianças que eram perspectivadas como simples objeto de conhecimento, como afirmam Soares, Sarmiento e Tomás (2004, s/p.):

Mais do que qualquer outro grupo social, nas ciências sociais e humanas, as crianças foram constituídas como simples objecto de conhecimento, coisificadas

no esforço de objetivação com que o positivismo se propõe estabelecer a relação de conhecimento e transformadas no referente desprovido de capacidade reflexiva com que o funcionalismo, nas ciências sociais, e o comportamentalismo, nas ciências psicológicas, preencheram os saberes reflexivos sobre a infância na “ciência normal”.

Com isso, pretende-se apenas apontar para os cuidados de se fazer pesquisas com crianças, pois não se pode negar sua interferência no processo pedagógico (principalmente por se tratar de ambiente escolar). Por outro lado, a presença da pesquisadora despertou curiosidade e interesse das crianças e, assim, a observação participante foi uma consequência natural do processo investigativo. Destaca-se que seria muito interessante, para continuidade desse estudo, realizar essa pesquisa das produções narrativas infantis, com um planejamento que incluísse as crianças como pesquisadoras. Conforme Alderson (2005, p. 423):

Reconhecer as crianças como sujeitos, em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas [...] Logo, envolver todas as crianças mais diretamente nas pesquisas pode resgatá-las do silêncio e da exclusão, e do fato de serem representadas, implicitamente, como objetos passivos, ao mesmo tempo em que o respeito por seu consentimento informado e voluntário ajuda a protegê-las de pesquisas encobertas, invasivas, exploradoras ou abusivas.

Essas proposições referem-se a uma nova dimensão dos direitos de participação das crianças, influenciando recentes abordagens da Sociologia da Infância, que se apoiam, inclusive em artigos da Convenção da ONU (1989) sobre os Direitos da Criança com versões moderadas dos direitos de autonomia dos adultos, como indica Alderson (Ibid, p. 421): “Elas dizem respeito a crianças tomarem parte em atividades e decisões que as afetam”. A autora (op. cit.) indica três dos 54 artigos da Convenção da ONU (artigos 12, 13 e 31), que dizem respeito aos direitos de participação:

Os Estados deveriam garantir [...] à criança que for capaz de formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados à criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança [...] o direito à liberdade de

expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo (...) por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança [...] o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.

As metodologias participativas com crianças e não apenas sobre as crianças, com suas implicações éticas, são destacadas por Graue e Walsh (2003, p. 77):

Nas relações entre adultos e crianças, os adultos são, a maior parte das vezes, aqueles que detêm o saber, dão a permissão e fixam as regras. Na investigação com crianças são as crianças que detêm o saber, dão a permissão e fixam as regras – para os adultos. A investigação com crianças vira parte do mundo às avessas [...] Na nossa cultura as crianças não ensinam os adultos. Poderão manipular os adultos, mas fazem-no por norma num contexto em que o adulto detém imperativamente o poder. O investigador que trabalha com crianças deverá pensar cuidadosamente no que significa trabalhar nesse mundo às avessas

Embora uma metodologia dessa natureza possa gerar algumas dificuldades para o pesquisador, ou até impedi-lo de chegar ao fim ou de atingir os objetivos iniciais de um projeto de pesquisa, é pertinente tratá-la como proposta compatível com a teoria adotada neste trabalho, centrada na Pedagogia da Participação. Chambers (1994 apud SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2004, s/p) salienta:

O que se recupera com as metodologias participativas é a presença da criança-parceira no trabalho interpretativo, mobilizando para tal um discurso polifônico e cromático, que resulta da voz e ação da criança em todo o processo [...] As perspectivas participativas, sendo interactivas, abertas e intuitivas, permitem ilustrar as singularidades mais significativas dos quotidianos da infância, com profundidade, riqueza e realismo da informação e análise.

Apesar de não se ter adotado todos esses procedimentos metodológicos sugeridos pelos autores da Sociologia da Infância na elaboração desse trabalho, a observação participante, mesmo pouco estruturada, revelou-se como metodologia capaz de contribuir

com as propostas da Pedagogia da Participação, em que o educando não é agente solitário, tem em seu educador um parceiro, interessado em interagir de forma a dar sentido à relação pedagógica. Segundo Dewey (1979, p.54):

O princípio de que o desenvolvimento da experiência se faz por interação do indivíduo com pessoas e coisas significa que a educação é, essencialmente, um processo social. Esse característico social se afirma na medida em que os indivíduos formam um grupo comunitário. Seria absurdo excluir o professor de membro do grupo. Pelo contrário, como membro mais amadurecido do grupo cabe-lhe a responsabilidade especial de conduzir as interações e intercomunicações que constituem a própria vida do grupo, como comunidade.

Nessa perspectiva, pensa-se o professor-educador de crianças, também, como um observador participante, buscando incluir as crianças como agentes do processo educativo. Para isso, torna-se fundamental a prática de registros – por diferentes meios técnicos (diários de campo, gravações, fotos) –, sobre seus educandos, em variadas circunstâncias, das atividades dirigidas aos momentos do brincar livre (quando a criança expressa de forma espontânea, sem o constrangimento do adulto, toda sua capacidade, de relacionamento e articula seus conhecimentos). Esses registros podem indicar as singularidades de cada indivíduo observado, o tipo de relação que estabelece com seus pares e adultos (mais regulatória ou mais livre e solidária), além das pistas metodológicas para elaboração de planos e projetos.

A prática dos registros escritos cotidianamente pelo professor-educador deve ser estímulo para toda a equipe pensar a formação contínua do professor-educador de forma orgânica, ou seja, rompendo o ciclo de regulação burocrática histórica do sistema educativo brasileiro, como tentou-se mostrar no Capítulo 2, que impede o avanço em direção à práticas qualitativas para educação infantil.

Enfim, a última etapa da presente pesquisa, constituiu-se em interpretações das narrativas colhidas, à luz das categorias de análise dos dados. Essa etapa foi reveladora. Nunca se imaginou poder extrair tantos significados das narrativas recolhidas e, portanto, as próprias categorias de análise apresentaram-se como “ferramentas” não só para os pesquisadores das narrativas das crianças, mas para o “professor-educador-pesquisador”.

Do ponto de vista metodológico, a observação de narrativas buscando a compreensão do domínio pela criança da sua seqüencialidade; de como ocorrem os afastamentos do real (comum) e imaginário (excepcional) ou de como a criança domina a canonicidade e não-canonicidade da cultura pela narrativa e o significado das experiências vividas, revelaram-se como um *Kit* de ferramentas - como se expressaria Bruner (1997) – para interpretação das narrativas das crianças.

Além disso, a partir de história inventada por uma criança, pode-se torná-la mais atrativa, com destaque aos elementos dramáticos, conforme abordagem do Capítulo 3 desse trabalho, em que o *drama burkeano* fornece as qualidades necessárias de uma boa história. Além disso, o educador pode provocar o diálogo de sentimentos subjetivos que fornecem diferentes versões da realidade, além da reflexão sobre a importância das histórias que expressam posições binárias, apresentando sentido moral para construção de valores humanos - como foi explicitado também no Capítulo 3.

O estímulo ao trabalho com narrativas subjuntivas, que demandam a elaboração de diferentes hipóteses para resolução de problemas, é outra possibilidade metodológica de atividade na educação infantil. Pelas características complexas dos contextos institucionais, especificamente de educação infantil, que agregam vários interesses, perspectivas e relações sociais, as narrativas são inevitáveis e necessárias, pois motivadas não somente à “acomodação” ou adaptação dos sujeitos à realidade, mas porque o ser humano (desde criança) é produtor de cultura.

Dessa forma, deve-se reconhecer a agência da criança e o seu direito à participação, ou seja, saber que sua voz ressoa e é significativa, saber que suas narrativas compõem um quadro de conhecimentos e são valorizadas nos diferentes contextos de sua rotina na creche ou nas Escolas Municipais de Educação Infantil. Essas considerações complementam de alguma forma o estudo de Gomes (2005, p.88) sobre autoria das crianças: “desenvolvendo a capacidade de representação e apropriação dos símbolos, sua contribuição para a inserção na cultura do adulto pelas práticas sociais da leitura e escrita e construção da identidade”.

Ao se examinar o registro de uma narrativa da criança, como no caso da história recontada por **Alice (Cena 25)**, ou por história inventada por **Victor (Cena 32)**, ou dos diálogos entre crianças em momentos livres, o educador pode criar novos projetos que ajudem na evolução das narrativas infantis em relação ao domínio da seqüencialidade, da

canonicidade e não-canonicidade e das experiências vividas. Pode-se recontar uma história de diferentes maneiras e criar novas sequências, novos começos, novos fins e novos problemas.

Quando a criança está em ambiente diferente do familiar, como são as instituições de educação infantil, a diversificação dos fenômenos culturais faz com que o seu repertório de experiências vividas se amplie e a atenção às suas narrativas pode revelar a direção de seu crescimento. Uma das formas mais potentes de ação da criança sobre a realidade é através do domínio das características das narrativas, como destacado pela teoria de Bruner (1997), que se percebe pela habilidade de forjar ligações entre o excepcional e o comum através de sua sequencialidade. A narrativa se apresenta, assim, como um componente essencial da cultura, um instrumento que possibilita um compartilhar de significados e influencia enormemente a formação do *self*, ou um senso do si mesmo.

Diante dos problemas enfrentados pelo professor ou educador (que são inúmeros, desde o contingente grande de crianças sob sua responsabilidade, atendimento às solicitações de pais, coordenadores, diretores e, até pesquisadores; com todas as dificuldades de caráter estrutural ou de recursos humanos), as narrativas infantis podem ser um caminho para encontrar soluções criativas, prazerosas, que apontem em direção à qualidade da educação infantil.

O presente estudo não se esgotou, pois além dos **Relatórios e Cenas** (Apêndices A e B), os diários de anotações e o banco de imagens que se construiu ao longo da investigação empírica ainda não foram totalmente explorados com todos os seus potenciais. Além disso, a teoria e a cultura do psicólogo Jerome Bruner são amplas, abrindo caminho para inúmeras pesquisas na área da educação, dialogando com diferentes áreas do conhecimento, que podem fomentar novas pesquisas e aprofundamento dos significados das narrativas infantis.

Finalmente, refletindo com Bruner (2002) sobre a importante contribuição de Vygotsky na teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ou na construção de andaimes, como se enfatizou no Capítulo 3), o educador pode se beneficiar das categorias de análise explicitadas neste trabalho, registrando narrativas de seus educandos, interpretando e colaborando para a aquisição de maior competência narrativa, detectando limitações e criando atividades que proporcionem experiências contínuas, interativas em direção ao crescimento - como propõe Dewey (1979, p. 30):

Nesse sentido, deve, como educador, ser capaz de julgar quais atitudes são conducentes ao crescimento contínuo e quais lhe são prejudiciais. Deve, além disso, possuir aquela capacidade de simpatia e compreensão pelas pessoas como pessoas, que o habilite a ter uma idéia do que vai pela mente dos que estão aprendendo. Entre outras cousas, é a necessidade de tais qualidades em pais e mestres que torna um sistema de educação baseado em experiência de vida algo de mais difícil de se conduzir com êxito do que o dos velhos padrões da educação tradicional.

Espera-se, assim, ter contribuído, de alguma forma, e elucidado os propósitos desta pesquisa: escutar as crianças em suas narrativas para desvendar os significados de seus *atos de significação*, o que requer um olhar atento e aprofundado sobre as singularidades de cada sujeito observado, sua forma de se expressar, pensar e agir sobre o “mundo real”, construindo “mundos possíveis”.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARTHES, Roland. et.al. **Análise Estrutural da Narrativa**. Trad. Maria Zélia Barbosa Pinto. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. In. Kishimoto, Tizuko M. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BRUNER, Jerome S. **Uma nova teoria de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1969, p.15-37.

_____. **O processo da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973, p. 31-50.

_____. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artmed, 2002

_____. **Sobre o conhecimento: ensaios da mão esquerda**. São Paulo: Phorte, 2008.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999, p. 377-555 .

CARNEIRO, Maria Ângela B. **Brinquedos e brincadeiras: formando ludoeducadores**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2003.

CARNEIRO, Moacir A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987, vol. 29.

_____. **Los grandes pedagogos**. Trad. de Ernestina de Champurcín. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter, PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEWEY, John M. **Como pensamos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. *Experiência e Natureza*. In. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974, p. 159.

_____. **Experiência e educação**. 3ª ed. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

EDWARDS, C. GANDINI, L. & FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EGAN, K. *La forma narrativa y la organización del significado*. In. **La comprensión de La realidad em La educación infantil y primaria**. Madrid: Morata, 1988.

FARIA, A. L. G. de; DEMARTINE, Z. de B. F. & PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FRIEDMANN, A. (org.). **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4ª ed. São Paulo: Edições Sociais. Abrinq, 1998.

GOMEZ, G. R., FLORES, J.G., JIMENEZ, E. G. **Metodologia de La investigación cualitativa**. Colecion Biblioteca de Educación. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.

GRAUE, Elizabeth M. e WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko M. *Bruner e a Brincadeira*. In: Kishimoto, T.M. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M. *Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância*. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, KISHIMOTO, Tizuko M. & PINAZZA, Mônica A. (Orgs.) **Pedagogias da Infância: Dialogando com o Passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KISHIMOTO, T. M. e PINAZZA, M. A. Froebel: *uma pedagogia do brincar para a infância*. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, KISHIMOTO, Tizuko M. & PINAZZA, Mônica A. (Orgs.) **Pedagogias da Infância**: Dialogando com o Passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LANKSHEAR, C. & Knobel, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1988.

NOT, Louis. **As pedagogias do conhecimento**. Trad. Américo E. Bandeira. São Paulo: Difel, 1981.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko, M.; PINAZZA, Mônica, A. (Org.). **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTEL, A. *Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil*. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, KISHIMOTO, Tizuko M. & PINAZZA, Mônica A. (orgs.) **Pedagogias da Infância**: Dialogando com o Passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINAZZA, M. A. *John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância*. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. m. & PINAZZA, M. A. (Orgs.) **Pedagogias da Infância**: Dialogando com o Passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. *Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista: das inspirações originais não escolarizantes à concretização de práticas*

escolarizantes. In. FARIA, A. L. G. de & MELLO, S. A.(orgs.) **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2009.

STAKE, R. **Investigación com estúdio de casos**. Madrid: Morata, 1999.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamiento y Habla**. Buenos Aires: Colihue, 2007.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Imaginación y creación em La edad infantil**. 1ª ed. Buenos Aires: Nuestra America, 2007.

WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar**. Porto: Porto Editora, 1999.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YUNI, José A. e URBANO, Claudio A. **Mapas y herramientas para conocer La escuela: investigación etnográfica e investigación-acción**. 3ª ed. Cordoba: Brujas, 2005.

Revistas e Artigos:

ALDERSON, P. **As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia da pesquisa**. Educação e Sociedade. Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. CEDES. Campinas, v.26, n.91., 2005, p.419-442.

BRUNER, J. S. **In. Juego, pensamiento y lenguaje**. Perspectivas, vol. XVI, nº I, 1986.

CORSARO, W. Children's peer cultures and interpretive reproduction. In CORSARO, William A. The sociology of childhood. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press, 1997, p. 109-132.

_____. **A Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças**. Trad. Ana Carvalho. HTTP:// www.cedes.unicamp.br/texto.pdf > Acesso em: 10/01/2010.

_____. **A Reprodução Interpretativa no Brincar ao Faz de Conta das Crianças**, in Educação, Sociedade & Culturas, Trad. Manuela Ferreira e Isabel Abreu, n. 17, 2002.

FERREIRA, M. **Do ‘Averso’ do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da (s) Ordem (ens) Social (ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim-de-Infância.** In Sarmento, Manuel J., Cerisara, Ana B. (orgs.) **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto: Edições ASA, 2004, p.55-104.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Lécia Ribeiro dos; BASILIO, Dorli Ribeiro. **Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, dez. 2007.

KUHLMANN JR., M, *História da educação infantil brasileira* – Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, n. 14.

QVORTRUP, J. **Nove teses sobre infância como um fenômeno social.** Eurosocial Report, n. 47, 1993, p.11-18.

_____. Bem-estar infantil numa era de globalização. In. SAETA, B.R.P.; SOUZA NETO, J.C. de; NASCIMENTO, M.L.B.P.; *Infância: violência, instituições e políticas públicas.* São Paulo: Expressão e Arte, 2007, vol. 2, PP. 43-61.

SOARES, Natália F.; SARMENTO, Manuel J.; TOMÁS, Catarina. *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças.* **Sixth International Conference on Social Methodology.** Amesterdão, 16-20 Agosto 2004-02-09.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio.* In. **Carta’: falas, reflexões, memórias: informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro.** Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, nº 1, 1992.

Documentos governamentais:

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Constituição 1988.** Brasília, 2000. 14ª ed.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental/Coordenação de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental/Coordenação de Educação Infantil. **Crítérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília, 2006, Vol. I e II.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, 2009.

Teses e dissertações:

GOMES, H. S. **Narrativas infantis**: contribuição para a autoria da criança. 2005. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MUNGIOLI, M. C. P. **Narrativas e computador**: diálogos entre mundos reais e mundos possíveis. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000, V.1-2.

JAPIASSU, R. O. **Jogos teatrais na pré-escola: o desenvolvimento da capacidade estética na educação infantil**. Tese de doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

KISHIMOTO, T.M. O jogo, a criança e a educação. Tese de livre-docência – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A

RELATÓRIOS DOS DIÁRIOS DE CAMPO

Os relatórios foram elaborados no intuito de sistematizar as informações e colocá-las em forma narrativa. Eles foram escritos após a primeira fase da pesquisa empírica (de 26/08/2009 à 11/11/2009) que se deu com registros em diários de campo à luz da observação participante. Foram realizadas 17 sessões e os Relatórios seguem numerados na sequência de cada sessão. No Capítulo 4 encontram-se algumas fotos que ilustram os contextos dessa pesquisa.

Relatório 1 (Primeiro dia): Entrada de Campo e apresentações

Data e Horário: Quarta-feira, 26/08/2009 (15h30 às 16h30)

Locais das observações: Parque do *Tarzan* (**Foto 4**)

Conforme combinado com a coordenação e direção da creche, a entrada de campo foi gradual, apenas nos momentos de brincar livre, no parque. Nesse primeiro dia ensolarado, as crianças do **Grupo Quatro** brincam entre si e interagem com outras do Grupo Cinco. A coordenadora pedagógica, que apresentou a pesquisadora às crianças escolhidas para o estudo de caso (que seria feito inicialmente apenas com crianças que se matricularam naquele ano na instituição e, preferencialmente com uma criança que nunca havia passado por processo de educação infantil), explica que o grupo quatro recebeu cinco crianças novas: Carlos, Luzia, Borges, Luis e Nara. Apenas Luzia nunca havia freqüentado outra creche.

De início, a pesquisadora fez observações gerais, sem muita participação, para entender os movimentos das crianças. Sobre o escorregador, com espaço suspenso coberto, meninos e meninas brincam e ouve-se uma voz de criança: *só entra quem é do bem*. Uma menina se aproxima, com uma bexiga debaixo da blusa para se fazer de grávida. A Coordenadora Pedagógica explica à pesquisadora que várias educadoras ficaram grávidas neste ano, influenciando o faz de conta das crianças.

Borges corre de um lado para o outro com um pequeno carro de boneca. Chega sua mãe, mas o menino não quer largar o brinquedo. Sua mãe se abaixa para convencê-lo de que está na hora de deixar o brinquedo para ir embora. Há outras crianças dentro de grandes

caixas de plástico (para guardar brinquedos) empilhadas, como se fossem as paredes de uma casa. Lá algumas crianças brincam de mamãe, papai e filhinhos.

Uma menina de trança e óculos se aproxima. É Alice. Está segurando um punhado de grama numa das mãos. Luzia lhe diz: *Alice, não achei nada, nem grama igual a você.* Alice corre para mostrar onde tem a grama. Luzia pega um punhado de grama e imagina: *Faz de conta que é nossa comida de verdade.* As duas pegam mais um pouco. Luzia diz: *Agora pronto!* Corre, em direção a um grupo de meninos e diz para a amiga: *Tive uma idéia, vamos jogar nos meninos?* Ela joga a grama e pede mais para Alice: *Dá um pra mim?* Alice chama a amiga para pegarem mais grama.

Enquanto são feitas as anotações, um menino maior (do Grupo 5) corre como se estivesse dirigindo um carro, e fala à pesquisadora: *Não aconteceu nenhuma trombada. Se acontecer, eu posso brigar que eu sou polícia do trânsito!*

Alice continua a brincadeira: mostrando a grama em suas mãos, diz: *Essa é nossa comida, lembra?* Luzia fala baixinho, agachada ao lado da amiga: *Eu sou a Beth.* Alice responde: *Eu sou a Clara.* Luzia fala: *Eu tenho uma amiga chamada Mariana, sabia?* Luzia sente sede e convida a amiga: *Vamos tomar água?* e correm até o pátio onde está o filtro.

Uma das educadoras cruza com Luzia e Alice e pede para guardarem alguns pneus espalhados pelo caminho do pátio. As crianças tomam água, mas ao invés de fazer como pedira a educadora, elas iniciam uma brincadeira em torno dos pneus.

Lara e Lilia discutem por causa de um balão rosa. Lilia pede auxílio da pesquisadora: *Ela não quer me dar o balão!* Uma educadora aparece, e a pesquisadora explica-lhe o que se passa. Ela resolve a situação com muita calma, agacha-se até a altura das meninas, olhando em seus olhos, e conversa.

Relatório 2

Data e Horário: Quinta-feira, 27/08/2009, (15h00 às 16h30)

Locais das observações: Pátio (**Foto 26**), corredor do Módulo II (**Foto 31**) Parque da “Jane” (**Foto 5**) com Casa das crianças ou de bonecas (**Foto 21 e 22**)

Enquanto aguarda-se o momento do parque, observam-se no corredor alguns trabalhos expostos no mural dos agrupamentos. Trata-se de “Projeto Integrado” (de todos os grupos), sobre o Meio Ambiente. Há fotos, desenhos e uma pergunta escrita que nos

convida a refletir: *O que é a natureza?* Seguem algumas definições misturadas com conclusões, algumas mais precisas que outras (segundo a nossa lógica adulta): *Não pode jogar lixo em cima das borboletas, se não elas morrem; É o lugar onde coloca as lagartas e elas vivem; É o mundo das flores e plantas; Não pode jogar lixo na natureza, tem que cuidar do planeta; Os bichos ficam lá e não pode jogar lixo senão eles comem; Cuidar das Flores; É onde os insetos moram. A natureza serve para nós cuidarmos dela; É onde os bichinhos vivem; Não pode por fogo na natureza.*

O dia está ensolarado e o ambiente muito agradável, com crianças por toda parte da creche. No gramado, ao redor da horta e no parque, as crianças do berçário brincam muito à vontade. Pode-se observá-las do pátio, de onde se percebe os olhares curiosos pela presença da pesquisadora. Há um clima de harmonia na creche, não há gritos, e as crianças podem brincar descalças. Carlos aparece.

Finalmente no horário do parque do *Grupo 4*, a pesquisadora é levada a um novo espaço, o *Parque da Jane*, com casa de bonecas, que, embora pequena, é bem espaçosa, com geladeira, fogão, pia, armário, sofá, mesa, cama. Tudo de madeira e do tamanho das crianças. As crianças reclamam da areia, dentro da casa. Lilia comanda e restringe as entradas de outras crianças. Logo a turma do G5 integra-se ao G4. Borges brinca com Carlos e empurra um carro de boneca. Pegam folhas e Alice também participa da brincadeira. *Estou catando folha para comer.* Borges aproxima-se e fala, olhando para a pesquisadora: *A gente tá recolhendo uvinhas silvestres.* Depois dá uma volta com seu carro e diz: *Eu sou o irmão mais inteligente.* Corre novamente e volta: *Eu vou catar uma florzinha para você.* Ele sai para procurar outras flores: *Vou buscar mais, querida...*

Alice aparece: *Segura o meu balde?* A pesquisadora segura o balde cheio de folhas. Chega Borges: *Eu sou muito rico, por isso eu tenho muito dinheiro para comprar isso tudo!* Deixa o carro de boneca cheio de folhas ao lado da pesquisadora. A educadora percebe o que estão fazendo e pede para as crianças pararem de arrancar folhas, pois *assim estraga a natureza*, afirma. Borges não se importa muito e continua a querer a atenção da pesquisadora, chamando-a de *querida*.

As crianças estão muito curiosas com a presença da pesquisadora. Borges olha o caderno e diz: *Continua lendo o dicionário, se você continuar vai ficar muito esperta.* Carlos segue o amigo e Borges explica: *Eu sou o pai dele.* Chama a pesquisadora para

brincar: *Vem me pegar!* Em seguida, volta com nova flor, entrega à pesquisadora e puxa-a para baixo e dá-lhe um beijo. E diz: *Estou arrancando (as flores) para você ficar rica.*

Carlos quer fazer bolinha de sabão. Várias crianças brincam com uma vara feita de canudo e balde com sabão, que as educadoras prepararam e distribuíram para algumas crianças. Carlos pede um brinquedo e aponta para uma menina do G5: *Eu quero.*

Relatório 3

Data e Horário: terça-feira, 1/09/2009 (15h30 às 16h30)

Locais das observações: *Parque do Tarzan (foto 4)*: carro de ferro (**Foto 5 e 32**) e casa das crianças (**Foto 21 e 22**)

As crianças já estão na área do tanque de areia. Borges vê a pesquisadora, e diz: *Querida.* Está com o carro de bonecas cheio de folhas. Sobe em banco de madeira: *Sou do circo.* João se aproxima e diz ser Noé. A pesquisadora pergunta se ele conhecia a história de Noé e fala da arca. Ele correu para buscar uma das caixas de brinquedos para ser a sua arca.

Em seguida, João larga a caixa e empurra o carro com o qual Borges brincava. Este fica bravo e o amigo, mais que depressa, joga o carrinho do outro lado da cerca, onde as crianças pequenas (grupo 1 e 2) brincam. Borges e João vão brincar num carro de ferro, em forma de carro sem rodas, que fica entre a cerca e a casinha de bonecas. Alice aparece para brincar também, seguida de Luzia: *'Alice', o que você está fazendo nesse carro?* Alice responde: *Os filhos foram comprar comida.* Os “filhos” são João e Borges. Logo os meninos chegam com peneiras e telefone sem fio.

Luzia vê a pesquisadora e quer conversar, mostra a árvore: *Quer ver como eu subo na árvore?* Borges e João estão brincando numa caixa-túnel. Eles dizem para a pesquisadora: *Você está dentro do foguete.* João segura o telefone e Borges pede para ligar para sua mãe. João finge ligar e falar com a mãe de Borges. Duas meninas se aproximam e comentam sobre a sujeira de água e areia em suas calças. Logo a educadora, com tranquilidade troca a roupa suja das meninas. Borges chora porque João lhe bateu. Alice escuta e mais que depressa diz: *Toma um remedinho.* Luzia aparece acusando João: *Mãe da polícia prende o seu filho porque está fazendo tudo errado.*

Agora Lilia chega e domina a situação. Senta-se no volante do carro de ferro e brinca com Alice, Carol e Luzia. Outra menina aproxima-se para também entrar na brincadeira, mas Lilia diz um **não** incisivo e explica que não há mais espaço para todos. Lilia distribui peneiras para as amigas sentadas em sua garupa e diz: *faz de conta que tem frutinhas*. Carol joga sua peneira no chão e Lilia percebe: *Carol, cadê seu 'pratinho'?*

Alice e Luzia saem do carro. *O carro quebrou! Vou voltar de ônibus!*, diz Alice para Luzia. Luzia corre e pergunta à colega: *O que aconteceu com o seu carro?!* Alice repete: *Quebrou!* Em seguida o interesse das duas volta-se para a casa de bonecas. Nara está brincando e pergunta para Alice: *Você é do bem ou do mal?* Alice responde: *Eu sou do bem*. Luzia acrescenta: *Eu também sou do bem, posso entrar?* Nara: *Então pode entrar*. A brincadeira continua com cada uma definindo seu papel (filhinha, mamãe, bebê). Daqui a pouco chega Lilia: *Eu estou irritada* (abrindo e fechando armarinho). *Porquê?* - pergunta Nara. Lilia responde: *Porque não tem nada para comer*.

A brincadeira é interrompida pela educadora, pois as crianças não podem brincar com areia dentro da casa de bonecas. As meninas escondem seus baldes dentro do armário da casa e Luzia, que já tinha saído com o seu, percebe a “manobra” das colegas: *Eu também vou enganar*, corre para buscar seu balde e guardá-lo junto com os outros. Luzia vê a pesquisadora e vem lhe contar: *A gente enganou a 'Educadora', sabia?*

Nisso, há uma discussão entre Nara e Lilia. Esta lhe diz em tom forte: *Você não é dona da creche*. Nara sai chorosa com Luzia e volta com a educadora que chama Lilia para conversar: *Você gosta que se fale assim 'gritando' com você?* Lilia responde: *Não*. *A Nara também não gosta*, responde a educadora. Emília retruca: *Mas ela não é dona da creche!* Enquanto isso, Nara entra na casa de bonecas. Lilia fica um pouco chateada, mas logo tudo volta ao normal.

Alice e Luzia estão brincando com folhas, próximas ao cercado da creche. Perguntam para a pesquisadora o que ela escreve. Carol está por perto e também fica curiosa. A pesquisadora explica que esta fazendo uma pesquisa para entender as crianças. Carol conclui: *Já sei, você vai ser professora*.

Relatório 4**Data e Horário:** Quinta-feira, 3/09/2009 (15h30 às 16h30)**Locais das observações:** Parque da *Jane* (**Foto 5**)

O dia está ensolarado e Nara brinca com Lilia no carro de ferro. Alice chega com um balde de areia: *Trouxe sorvete para você*. A pesquisadora pergunta qual é o sabor e ela responde: *É de morango*. A pesquisadora diz que gosta de abacaxi e ela imediatamente muda o sabor: *É de abacaxi*. Está um dia ensolarado e o Grupo 4 quer brincar com água, mas não é permitido. Uma criança explica que só o Grupo 6 pode brincar com a água. Alice volta: *Quer sorvete de chocolate?*

Algumas meninas brincam com água e areia em cima de uma mesa do parque e Nara explica: *É aniversário da Tatá*. A educadora se aproxima para ver o que acontece no grupo de meninas. Chama a atenção delas por estarem brincando com pratos da Sala da Fantasia (**Foto 23**) e manda guardá-los. Junta os pratos, mas deixa no mesmo lugar, em cima da mesa. As meninas retomam a brincadeira, sem dar muita importância à ordem da educadora.

Relatório 5**Data e Horário:** Quarta-feira, 16/09/2009¹³ (15h30 às 16h20)**Locais das observações:** Parque da *Jane* (**foto 5**)

As crianças estão no parque do “Tarzan”, em fila, aguardando a vez de encher seus sacos de leite com terra da ‘composteira’. A preparação de adubo com os restos orgânicos é uma atividade antiga e rotineira da creche. Todo mês as crianças levam esta terra, preparada por elas, para serem usadas nos vasos de plantas de suas casas. Borges e Alice brincam de mãe e filho em cima de um banco em frente à composteira: *Vamos mudar de carro, filho*, diz Alice. Borges mostra sua terra e pede à pesquisadora: *Olha a minha terra, você guarda?* Alice o imita: *Você guarda?* E saem.

¹³ A ocorrência de feriado nacional e a participação da equipe em evento científico da área de educação infantil, V Congresso Paulista de Educação Infantil, determinaram breve interrupção no trabalho de campo que se retomou nessa data.

Terminado o processo de encher os sacos com terra, com ajuda do jardineiro, grampeiam-se os mesmos com ajuda de duas educadoras. A pesquisadora pergunta para Borges e Alice o que farão com aquela terra? Alice responde: *Vou levar para minha casa e colocar na planta!* As educadoras chamam as crianças para o parque “Jane”.

Como há bastante sol, as meninas aproveitam para ficar à vontade dentro do tanque de areia. Lilia e Malu conversam: *Eu fui à praia e fiquei muito queimada*, diz Malu. Lilia pergunta: *Tinha muito sol e você se queimou?* Malu explica: *A minha mãe não passou protetor solar e ela ficou muito queimada*. A menina mostra o seu bolo de areia para a pesquisadora: *Olha o que eu fiz*. Depois tem uma idéia: *Se eu achasse um tatu ia pegar na mão*. Começa a procurar no bolo de areia com a colher que Lilia usava. Lilia vê a colher em sua mão e toma imediatamente. Fica brava e dá uma mordida na amiga, que começa a chorar. Lilia se arrepende, passa a fazer carinho em Malu e pede desculpa: *Eu não quis te machucar, pode brincar*. Dá, então, a colher para a amiga.

Lilia brinca no tanque junto com Malu. Tatá se aproxima, e comenta com a pesquisadora: *Olha, onde estão meus pés?* Malu resolve brincar de enterrar uma joaninha de plástico. Luzia chega e quer interagir ajudando Tatá a esconder os pés: *Posso brincar? Eu te ajudo a esconder os pés!* Depois diz à pesquisadora: *Você só fica escrevendo para fazer um livro?*

Relatório 6

Data e Horário: Quinta-feira, 17/09/2009 (15h30 às 16h20)

Locais das observações: Sala *Caracol*, do Grupo 4: (**Foto 6 e 7**), Pátio (**Foto 26**), Gramado (**foto 33**) e Parque da *Jane* (**Foto 5**)

Primeiro dia de observação das crianças em sala do agrupamento. A educadora organiza algumas mesas, com ajuda de uma assistente e um estagiário. Ela pede para as crianças sentarem-se no espaço da roda de conversas e pergunta: *O que a gente vai fazer hoje?* Em seguida anota na lousa a ordem das atividades lembradas pelas crianças: projeto, lanche, escovação, pátio e jantar. A conversa da roda gira em torno do projeto das brincadeiras. A educadora apresenta uma gravura com escultura de um menino de barro e uma bola, do artista Ivan Cruz, e quer saber o que cada criança vê e sente, ao que toma nota em uma folha: “uma bola”. Após as anotações, quer saber quais as brincadeiras de bola que

as crianças conhecem. Em seguida, explica a atividade que farão nas mesinhas com giz de carvão e papel colorido.

Observa-se uma das assistentes, estudante de psicologia, que sempre cuida de Gui, que monta em cima dela. Gui é um aluno especial e a assistente dedica-se quase exclusivamente a ele. As crianças brincam com o giz de carvão e percebem logo suas mãos coloridas de preto. Começa, então, uma brincadeira quase inusitada, algumas crianças levantam-se e querem manchar de preto o rosto da assistente, que agora está com Gui, sentada numa das mesas para realizar a atividade. A primeira coisa que o menino faz é rasgar o papel, o colega chama a atenção da assistente que justifica a atitude do menino: *Vocês não gostam de rasgar papel? Ele gosta.*

A educadora pergunta para cada criança qual brincadeira foi desenhada. No final, como a “batata quente” foi uma das brincadeiras mais comentadas, a educadora faz alguns combinados para jogarem lá no parque. Antes, porém, lembra as regras do jogo com ajuda da turma. Tatá explica que quem for queimado tem de ir para o meio da roda. Mas a educadora explica: *A gente não precisa fazer sempre do mesmo jeito, Tatá!*, ou seja, na batata quente a criança que é queimada não precisa necessariamente ir para o meio da roda se não quiser. Para garantir certa quietude e organização, a educadora explica que se as crianças não se sentarem na hora do jogo, não vai dar para fazer nada. Tatá, muito atenta e com vontade de jogar, diz: *A gente vai respeitar você. Eu vou.* A educadora pediu para a pesquisadora tirar algumas fotos das brincadeiras, mas a brincadeira de mamãe polenta parece ter sido a favorita.

Na hora do lanche, Tatá conta para Lilia, depois de apontar para uma colega: *Ela é Helô e ela é muito louca, ela me bateu um dia. Ela fez assim, eu era pequenininha, eu fazia carinho nela, ela chutava e eu falava para a professora e a professora batia e chutava.* Lilia muda de assunto: *Vamos pegar todas as bolachas?*

Relatório 7

Data e Horário: Quarta-feira, 23/09/2009 (15h30 às 16h20)

Locais das observações: Parque do *Tarzan* (Foto 4)

Dia úmido. Mesmo assim as crianças foram ao parque. Os meninos estavam muito interessados em “caçar formigas” e um deles mostra à pesquisadora a “formiga rainha”. Alice contou algo sobre as formigas rainhas, que ficam sentadas e se casam. Estava

segurando balde com areia e folhinhas, sentou-se ao lado da pesquisadora no banco de madeira e queria que ela a ajudasse a fazer “uma sopa”. A pesquisadora perguntou se também não poderia chamar uma amiga para brincar. Lembrou logo de Luzia, que *ela me adora* e foi procurá-la. Alice continuou querendo preparar sua sopa e Luzia disse que tomaria sopa em sua casa: *Minha mãe sempre faz sopa*. Lilia aparece dizendo para Luzia que ia prendê-la em cima da mesa do quintal. Foi cercando a menina que começou a chorar. Imediatamente, Lilia pediu desculpas para Luzia: *Eu estava só brincando*. Luzia se acalmou e retomou a conversa com Alice: *Quer brincar de mamãe e bebê?* Convida a pesquisadora: *Você quer ser a mãe?* A pesquisadora aceita. Lilia vinha chegando e pediu para brincar: *Eu sou a filha mais velha!* A pesquisadora e as meninas brincam de preparar várias sopas, mas como Lilia queria tomar a colher de Malu, que estava a misturar areia em balde, a pesquisadora propõe comprarem colheres. Lilia disse: *Eu sou a irmã mais velha e vou dirigindo*. Lilia correu até o carro de ferro e sentou-se no lugar do motorista. Tatá, que estava fora da brincadeira, aproximou-se. Lilia disse imediatamente: *Não pode entrar, que esse é o nosso carro, sai, sai...!* Tatá não falou nada, pois não parecia querer entrar no carro de ferro, ficou só observando, quieta, o que se passava. A pesquisadora inclui a menina na brincadeira, dizendo-lhe: *Oi, filha*. A menina fica surpresa, com olhar curioso, alegre e hesitante. Sentou-se num cavalo de plástico amarelo. As meninas continuaram a ‘mexer a sopa’.

A educadora chamou para jantar, mas Alice e Luzia ainda ficaram próximas e ainda queriam plantar a sementinha de pitanga. Como não encontraram nenhum local adequado para plantar, e a educadora estava a chamá-las, a pesquisadora sugere continuarem a brincadeira no outro dia, pois *a mamãe tem que viajar e vocês hoje vão dormir na casa da tia de vocês*. Elas ficaram muito atentas à sugestão e Luzia simplesmente perguntou: *É verdade? Você vai viajar?* A pesquisadora disse que era de mentirinha e ela logo lembrou: *Eu vou ter de tomar banho na casa da tia*. Alice acrescentou: *Eu também*.

Relatório 8**Data e Horário:** Quinta-feira, 24/09/2009 (14h00 às 16h00)**Locais das observações:** Sala Caracol (**Fotos 6 e 7**)

As crianças estavam concentradas numa atividade de decoração de potes de Danone com fita adesiva colorida para fazer o famoso telefone de barbante. As crianças tiveram alguma dificuldade para entender que tinham de deixar o fio esticado para funcionar. Uma assistente e um estagiário, estudante de pedagogia, auxiliavam as crianças nesta atividade. Borges e Victor foram os primeiros a terminar a montagem do telefone e tentam se comunicar, mas o fio está mole e o estagiário explica-lhes a maneira certa de brincar. Eles não dão muita importância e logo desistem deste brinquedo. Depois que todos estão prontos para a brincadeira, a educadora chama-os num canto para contar “o segredo” deste telefone. Novamente as crianças não dão muita atenção às instruções, cada dupla brinca do seu jeito. O estagiário faz um desenho na lousa, para Nara e Luzia, de como o fio do telefone tem de ficar esticado. Luzia muda de assunto: *Lá em casa tem uma lousa minha.*

Luis fez o brinquedo junto com Carlos, seu pai chega e o menino chora porque quer levar o “telefone”. O menino continua chorando sem sair do lugar, o pai se retira calmamente da sala. Lilia brinca com Lara e as duas estão bem entretidas, muito concentradas. Malu e Tatá conversam também pelo “telefone”. Mas, em seguida, Malu reclama porque Lilia pega seu telefone, retoma de volta, enquanto Tatá senta-se numa cadeirinha. Malu também se senta em frente a Tatá, mas a mesma lhe diz: *Você não precisa ficar igual eu.* Malu continua no seu lugar. Lara deixa o brinquedo, Victor pede emprestado, mas Lara retoma o mesmo e fala para o menino que é dela. A pesquisadora pede para ela emprestar-lhe e ela oferece para o menino: *Eu deixo você brincar com ele.* Mas Victor já não liga mais, pois agora encontrou um dinossauro de plástico e brinca.

Carlos volta para a classe, pois havia saído com outras duas amigas e a educadora pergunta o que estava fazendo lá fora (pois ele já havia saído várias vezes). O menino justifica: *Fui dar um oi lá na cozinha.* A educadora também contou uma história de Tatu, cujo nome da autora era Mônica de Souza e a ilustradora Adriana alguma coisa. Ao anunciar as crianças disseram: *Mônica?!* Em alusão ao nome da educadora e *Adriana*, o nome de uma das assistentes. A educadora retoma a leitura, mas antes Nina também brinca e associa o nome da escritora ao Maurício de Souza.

Relatório 9**Data e Horário:** Sexta-feira, 25/09/2009 (15h30 às 16h30)**Locais das observações:** Parque da *Jane* (Foto 5)

Luzia e Alice estão conversando agachadas. Luzia se levanta e quer que a pesquisadora seja a mãe, ela a filha de 2 anos e Alice a de 1 ano: *Ela está em seu bercinho. Mãe, a gente precisa dormir, já está escuro*, brinca Luzia. As crianças estão bem agitadas pelo pátio e carregam pelas pernas e braços uma menina. Lilia vem em nossa direção e explica: *Tem mais uma bebê morta*. Luzia corre para ver, mas Alice fica próxima e me diz: *Eu já sei falar, mamãe*. Lilia mostra sua amiga fingindo-se de morta e explica a ‘tragédia’: *Foi um incêndio!* A educadora explica que no noticiário do dia anterior foi anunciada uma explosão numa casa de fogos, com incêndio e morte.

Alguns meninos correm e brincam de **polícia e ladrão**. Outro grupo de crianças, atrás da casa de bonecas, próximo ao cercado de folhas, brinca de pegar formigas e colocá-las dentro de baldes. Um dos meninos maiores, do G5, corre e, dentro do carro com armação de ferro, diz: *É um assalto!* Depois sai do carro, em direção ao grupo “das formigas” e dá um chute num dos vários baldes. Pedro fica revoltado. O estagiário interfere e conversa com os “autores do delito”.

Luzia e Alice continuam brincando que a pesquisadora é a mãe e agora inventaram de fazer compras no supermercado. A pesquisadora sugere que seja feita uma lista e elas acham uma ótima ideia. Luzia quer escrever a lista e Alice participa: *Requeijão*, diz Luzia. *Pão*, diz Alice. Alice fala que já sabe escrever e Luzia afirma que aprendeu a escrever com um ano!

Relatório 10**Data e Horário:** Sexta-feira, 02/10/2009 (09h150 às 10h15)**Locais das observações:** Parque do *Tarzan* (Foto 4)

Primeiro dia de observação de campo pela manhã. Alice e Luzia não freqüentam a creche nesse período, e decide-se focar as ações de Nara e, posteriormente de Lilia, que sempre chama sua atenção pelo domínio que tem sobre as colegas e todo o espaço da creche. Há poucas crianças no parque Lara, que brinca com Nara, pergunta à pesquisadora o que ela faz na creche naquele horário. Lara trouxe uma bolsa pequena cheia de dinheiro

de brincadeira, mas tem também uma carteira preta com moedas de verdade, que mostra para as amigas que passam: *Olha, tem moeda de verdade*. Nara observa seus pertences, enquanto o educador tenta negociar com Lara a necessidade de guardar as moedas lá na sala, pois na creche não se pode brincar com dinheiro de verdade. Ela fica quieta, só balança a cabeça negativamente. Lilia aparece e quer abrir a porta da cerca para entrar no terraço do G1 e G2. O educador pergunta-lhe quem deu permissão para ir lá. Ela volta, abraça o educador que está sentado aos pés de Lara e Nara e responde: *Ninguém!* Então o educador diz que ela não pode entrar sem permissão e ela já sabe disso. Ele continua tentando convencer Lara a guardar o dinheiro. Lilia diz: *Clara, não pode trazer essas coisas*. Depois de alguns minutos, Lara entrega a carteira para o educador, mas continua de mãos fechadas e o educador quer saber se ela guardou todas as moedas.

Lara não quer abrir as mãos. Lilia mostra uma foto da prima de Lara, numa outra carteira que está entre os pertences de Lara: *Olha, esta é a prima da 'Lara'*. O educador fala que conhece a sua prima e continua argumentando com Lara e também brinca com Lilia que rodeia os dois: *Lilia cara de ervilha, Lilia como vai sua família*. Lilia corre de um lado para outro, pega uma coisa ou outra de Lara que nem liga e, finalmente, o educador convence Lara a ir até a sala guardar as moedas.

Enquanto isso, Lilia pendura no pescoço um crachá, mas está em branco. Vai até um grupo de colegas que desenha com giz macio de cera, sentadas ao redor de uma mesa redonda e pequena, ao lado do local onde se encontram as coisas da bolsa de Lara, mostra o cartão para Nina: *Olha o meu cartão!* Nina lhe pergunta: *É da escola?* Lilia responde: *Não, é da 'Lara'*.

Relatório 11

Data e Horário: Quarta-feira, 07/10/2009 (15h30 às 16h55)

Locais das observações: Parque da Jane (**Foto 5**) e Pátio (**Foto 26**)

As crianças estão no parque da *Jane*. Carlos puxa uma corda, mas uma das educadoras adverte que ali não é lugar de pular corda. Lilia está calada, atenta à educadora que está agachada à altura dos olhos da menina para conversar sobre o seu comportamento. Luzia e Alice aproximam-se e querem fazer bolo de areia: *Quem quer ajudar a fazer bolo põe o dedo aqui, que já vai fechar*, diz Alice.

Luzia enche o balde de areia e pergunta: *Você sabe o que é toró?* A pesquisadora pergunta: *O que é?* Ela responde: *É uma chuva muito forte, que derruba tudo, molha toda a gente! E como faz para se proteger do toró?* Ela responde: *Pega um guarda-chuva forte, senão ele quebra! Como assim?*, pergunta a pesquisadora. *Um dia o guarda chuva da minha mãe entortou e aí molhou a gente toda!*

Alice aproxima-se e pergunta: *Você quer bolinho? Esse bolo é um pouco salgadinho.* A pesquisadora aceita e pede mais um pedaço. Ela coloca um pouco de areia na mão da pesquisadora, que finge estar comendo e saboreando. Pede mais, Alice responde: *Acabou, o gato comeu.* A pesquisadora continua: *Onde está o gato?* E ela responde: *No mato! Mas não era no telhado?*, intervém a pesquisadora. Ela responde: *Ele pulou do telhado e foi pro mato. Que gato levado, comeu toda a minha torta!*, comenta a pesquisadora. Ela responde: *Você quer que eu faça outra torta?*

Nara se aproxima com a corda e pede para a pesquisadora segurar numa ponta. Alice solta o balde e quer pular corda. Lara pede para segurar uma ponta da corda e quando Alice vê, quer tomar a corda da mão de Lara para que a pesquisadora segure novamente. Mas Nara diz, tomando a corda das mãos de Alice: *É para deixar com a 'Lara'.* Nara vai com Lara para outro local distante do tanque de areia, ficam próximas ao escorregador. Alice fica sozinha, cruza os braços e começa a chorar. A educadora se aproxima e quer saber o que aconteceu. Conversa com Lara e pede para Alice se acalmar.

Finalmente a situação se apazigua e Alice volta a brincar de fazer bolo, junto com Dudu e Luzia que está ao colo da outra assistente, também estudante de psicologia. Sem querer Dudu pisa no dedo de Alice, que chora novamente. O menino explica: *Foi sem querer.* Alice se acalma e continua enchendo seu balde de areia, até Malu aparecer e enfiar o pé dentro do balde da menina. Alice chora mais uma vez. A educadora quer saber o que houve agora. Malu pede desculpa para Alice, depois da intervenção da educadora, que explica à pesquisadora que Alice ganhou um irmãozinho há pouco tempo e está fazendo manhosa...

As crianças seguem para o pátio, onde fazem as refeições, mas antes são levadas para o lavatório. Alice procura a pesquisadora e segura sua mão. Ambas vão até a mesa que ela escolhe ao lado de Carlos. Ele segura sua mão. Lilia vem se sentar na mesma mesa. Conversam sobre uma Mostra Cultural que haverá no dia seguinte:

Alice: *Nós vamos apresentar uma música.*

Líliã: *Você não vai apresentar.*

Alice: *Vou sim. Não é que eu também vou apresentar?* (olha para a pesquisadora).

Líliã: *Não vai não!*

Pesquisadora: *Mas a Alice não é da sua sala?*

Líliã: *É, mas ela não vai...*

Alice: *Vou sim, não é que eu também vou?* (olha novamente para a pesquisadora).

Pesquisadora: *Se ela disse que vai apresentar é por que sabe que vai.*

Líliã para de implicar com a menina e agora todos se entendem.

Relatório 12

Data e Horário: Quarta-feira, 14/10/2009 (15h00 às 17h00)

Locais das observações: Sala *Caracol*, Bosque, Pátio – em momento de lanche (**Foto 14**) Parque da *Jane* e *Tarzan* (**foto 4 e 5**)

As crianças estão na sala do grupo 4, com a educadora que lhes veste camisetas cor de laranja (uniforme de saída da escola) para um “passeio no bosque”. As 15 crianças (faltaram 3) em fila seguem a educadora, que canta uma música (música que fala do “rabo da cobra” e sempre é cantada nestes momentos), até a saída da escola. A educadora, uma das assistentes, o estagiário e a assistente de direção acompanham o grupo e incluem a pesquisadora para ajudar. Alguém solicita ajuda do guarda para atravessarem as avenidas até o local do bosque, próximo ao clube dos professores e dos funcionários.

Carlos está agitado, logo após atravessar corre na frente e agarra um pau que encontra. Outros dois amigos o acompanham. Mais que depressa, a assistente avisa que não pode pegar coisa que machuca: *Pau grande não, só pequeno*; não podem se separar do grupo entre outras instruções. Luzia pergunta para a estagiária sobre o tamanho de seus paus: *Os meus não são pequenos? São de tamanho bom?* Caminha-se até um local de barra com argolas para exercícios de alongamento e musculação.

O estagiário pela primeira vez quer ler o que se escreve durante as anotações de campo. A pesquisadora explica - também olhando em direção à estagiária que se aproxima com mais duas crianças - que tenta descrever as cenas e apreender as narrativas das crianças. A educadora também diz estar curiosa... As crianças tentam se pendurar nas argolas. Continuamos a caminhada e a assistente chama a atenção para o cheiro do mato. Mais adiante a educadora propõe: *Vamos puxar o ar pelo nariz e soltar pela boca*, atividade, aliás, que já propusera em outra ocasião.

A educadora e a assistente perguntam se as crianças lembram *do artista da semana passada* que foi à creche para mostrar o seu trabalho com elementos da natureza. Então, sugerem que as crianças catem folhas secas, coisas da natureza que estão pelo caminho, mas com uma série de advertências: *pode ter bichinho embaixo da folhagem, não pode arrancar as flores e plantas, e não sair do caminho em direção aos barrancos que pode ter cobra e aranha.*

Chegam à altura de umas estacas em forma de degraus, onde as crianças logo querem subir para se equilibrar. Muitas crianças já estão com paus (grandes e pequenos) e folhas, algumas querem mesmo colher flores como a *Maria Sem Vergonha ou Beijinho* que se espalham por toda parte. Novas orientações da assistente de direção: *flor e planta não pode pegar!* Luzia entrega à pesquisadora um ramo de planta que acabara de arrancar: *Pra você*, mas ao ouvir novamente a frase repetida pela assistente, retoma a planta das mãos da pesquisadora, sem saber muito bem o que fazer. Olha em volta e diz: *Eu acho que é melhor plantar!*

Mais adiante a pesquisadora aproxima-se da educadora e de Victor, que observa uma planta de sementes secas e fala empolgado: *Olha é fruta de macaco! Quem quer comer fruta de macaco?* O menino explica: *Eu como fruta de macaco, é uma delícia!*

Segue-se até um local com troncos grandes deitados ao chão. As crianças logo sobem para caminhar em cima desses troncos e a pesquisadora resolve sentar para descansar... Alice avisa imediatamente: *Aqui não é lugar de sentar!* A educadora chama para andar mais um pouco: *Quem chegar por último é mulher do sapo.* A assistente reforça: *Quem pegar na minha calça por último é mulher do sapo.* O estagiário brinca: *Eu acho que eu sou a mulher do sapo!* Agora vão em direção a uma fonte de água.

O estagiário, mais uma vez, quer ler as anotações de campo da pesquisadora, dá uma olhadela e desiste. Chegam num ponto de estacas em zig-zag (à esquerda da estrada), próximo à saída do bosque, com torneiras de água potável e sanitários. Algumas crianças querem fazer xixi, mas a assistente de direção avisa que ali não poderão utilizar o banheiro, pois não é muito limpo, só *lá na creche*. Lilia que estava muito apertada avisa: *Eu vou fazer xixi...* A educadora avisa que *só poderá se trocar lá na creche.*

Retornam agora com as crianças pela calçada das avenidas que dão acesso à creche. Cada educador segura duas ou mais crianças de uma vez só. Carlos está agitado. Lilia

descobre algo parecido com uma cobra verde! A pesquisadora verifica que realmente é, parece que já está morta, mas ninguém se interessa muito em verificar, pois os educadores já caminham adiante. Carlos corre para alcançar a turma, depois volta, com a advertência da educadora para segurar a mão da pesquisadora. O menino apressa o passo. Um guarda de motocicleta surge e a assistente de direção pede sua ajuda para atravessar a rua. Seguem até a faixa de pedestre, onde foi determinada a intervenção do guarda que se colocou no meio da avenida, sempre em sua moto, e fez alguns carros esperarem a passagem. A estagiária fala *obrigada seu guarda*, e algumas crianças repetem. Depois atravessam a outra pista e, já na calçada, Carlos enfatiza: *Muito obrigada seu guarda*, os adultos acham graça no jeito inesperado do menino.

Ao chegar no pátio da creche, algumas crianças estão fantasiadas e ouve-se uma música de maracatu. Seguem para a sala *Caracol*. Logo surge a mãe de Carlos e menino, muito contente, fala para todos ouvirem: *Olha quem chegou!* Abraça a mãe e repete: *Olha quem chegou, é a minha mãe. Por que chegou tão tarde?!* A mãe pega o material do menino, que parte com ar de felicidade e se despede: *Tchau pessoal*, com seu olhar vivaz.

Luzia chama a educadora para mostrar que o coleguinha consegue dar cambalhota diretamente no chão. Em seguida o imita. Fica-se a observar o movimento das crianças, umas ainda se vestem, com roupas espalhadas pela sala. A educadora está ao lado do *terrário*, um aquário com terra, tatu, minhocas e lesmas... Algumas crianças examinam um casulo de lesma que está untada de terra e meio para fora. O Victor, que mostra interesse por todo tipo de bicho, está muito atento em examinar de perto e até tocar a lesma, mas a educadora manda guardar. Alice conversa com Nara e pergunta: *Você sabe fazer isso, olha*, mostra sua habilidade em ficar de quatro, com uma perna esticada e outra levantada. Nara já tenta imitá-la para mostrar que também consegue e Alice fala: *Viu como eu fiz, Nara, legal?*

Algumas crianças estão embaixo das mesas de atividades, espalhadas pela sala, mas a educadora começa a amontoá-las num canto da sala. Quando pega uma mesa, os pequenos correm para debaixo de outra que ainda não foi guardada. Pouco depois, uma das funcionárias da creche traz várias conchas grandes, em forma de caracol, que estão dispostas num caixote, e entrega para a educadora. Ela, então, manda todos se sentar no tapete da roda de conversas, para ganhar a concha. A educadora explica que as colheu em

um passeio à Ilha Comprida, onde passou o feriado. Chama os ajudantes do dia para entregarem as conchas e diz para terem cuidado que elas se quebram com facilidade.

Antes das crianças saírem da sala, para jantar, a educadora pergunta: tem *uma coisa que todo mundo gosta e tem no cinema, adivinha o que é?* Nina grita: *Pipoca*. A educadora então solicita que as crianças guardem as conchas e fala que Carol teve a idéia de já guardar na mochila para não cair no chão e quebrar. Em seguida fazem a fila até o pátio, onde algumas crianças do Grupo 5 comem pipocas em pequenos grupos, em torno de pratinhos colocados no chão. A educadora avisa para não comerem a pipoca do chão. Luzia procura pipoca doce, *mas só tem salgada...*

Nara chama a pesquisadora para ver o que ela consegue fazer num canto do pátio. Sobe em cima de uma pequena mesa de madeira verde e pula, depois pede para a pesquisadora anotar: *Tenta anotar isso!* (e pula várias vezes). A pesquisadora tenta fazer um desenho da cena e imediatamente ela diz: *É, faz eu pulando*. Olha o desenho e observa a falta do olho: *Eu não estou vendo meu olho, cadê?* E inventa outra forma de pular: *Eu sei pular voando*. Luzia se aproxima e pergunta: *O que você está fazendo nessa mesa?* Olha para Nara e pede: *Deixa eu tentar*, mas a colega não responde e continua a brincadeira. Luzia volta-se para a pesquisadora: *Por que você fica aí?* João pega a mão da pesquisadora para ir tomar água. O filtro fica no pátio, na altura das crianças, com um balde grande embaixo para não espalhar a água que pode escorrer pelo chão. Há uma mesa ao lado com vários canecos acessíveis à altura das crianças. João deixa a torneira aberta para observar a água caindo dentro de balde.

As mesas para o jantar já estão dispostas e várias crianças aguardam a refeição do dia: macarrão em forma de cacho com molho de frango desfiado e queijo parmesão por cima. Uma das professoras inicia uma brincadeira enquanto aguardam a distribuição dos guardanapos e garfos, com ajuda de algumas crianças: *Atenção* (bate três palmas em cada intervalo): *Vai começar a brincadeira/ da comida brasileira/ só bate palma se for comida: mel, pão de mel, carrossel* (algumas crianças batem palmas sem querer). As travessas com o alimento são dispostas em cada mesa para que cada criança se sirva.

Nara e Luzia se servem de macarrão e conversam com uma das assistentes da educadora, que comenta sobre uma paralisação da creche no dia seguinte. Ela explica que apesar da paralisação, haverá meio período de formação da equipe de educadores, que é

feita uma vez por mês, com palestras e temas específicos. Depois da formação a equipe deve ir a um ato público em defesa do plano de carreira dos educadores das Creches e Escola de Aplicação dessa universidade - pois seus profissionais ainda não são contratados com as funções específicas. Luzia lembra que quando não tem “aula” vai para a casa da avó: *Lá tem uma cama ‘molinha’, onde eu durmo com minha mãe.* As crianças estão famintas e repetem o prato de macarrão. Ao final, Luzia comenta: *Ah, é! Saiu comida pelo ouvido!* Como fazem outras crianças, Luzia raspa o resto de alimento do prato numa vasilha e, depois, coloca-o no carro.

Nara está com o terceiro prato ainda cheio de macarrão e quer tomar água. A assistente lembra que na creche só se toma água depois da refeição para não ocupar o lugar da comida. Mas Nara insiste que mesmo assim, a comida caberá: *Cabe sim, porque eu sou gordinha demais.* Depois de muita insistência a assistente deixa que ela vá tomar um pouco de água (já não há outras crianças no pátio). A menina volta frustrada, pois a água do bebedouro acabou. Também não tem mais fome. Faz alguns comentários sobre o passeio: *Eu vi a ‘Lilia’ fazendo xixi lá no bosque...* Como Nara é a última criança a terminar de jantar, Tatá é enviada pela educadora para chamá-la: *Nara pega sua mochila que nós vamos ao parque da ‘Jane’.*

No parque as crianças aguardam a chegada dos pais, mas, enquanto eles não chegam, elas brincam com baldes de areia. Alice mostra seu pote com *terra e areia*: eu misturei... Coloca mais areia, e vai buscar terra fora do tanque, num buraco já cavado. Alice comenta: *Tô misturando para ficar lindo, para ficar uma cor que ninguém sabe, só a gente,* mostrando o pote novamente. Lilia chega com uma folha de jornal e diz ser *o mapa do tesouro.* Alice pede para a pesquisadora brincar com ela de *o gato comeu.* Tatá está fazendo bolos de areia ao lado e também quer brincar. Fala que vai sair e não é para ninguém mexer no bolo que está muito quente. A pesquisadora brinca que vai comer, ela volta sorrindo e Carol também entra na brincadeira. Tatá quer saber quem comeu o bolo, a pesquisadora diz que foi o gato. Alice inventa que o gato se escondeu no mato (e não em cima do telhado).

Lilia coloca o jornal no chão e coloca seu balde em cima: *O pavê está pronto.* Diz à pesquisadora: *Mãe, a gente vai fazer um aniversário de piquenique.* Luzia coloca também seu balde em cima do jornal: *Eu fiz o bolo.* Tatá pergunta à pesquisadora: *Mãe, posso andar de carro?* Outra criança entrega à pesquisadora umas flores de papel crepon meio

amassadas, penduradas num barbante que é colocada em cima do bolo de Luzia. Ela fica zangada e retira o ‘enfeite’. Alice avisa para Luzia: *Lu, sua mãe chegou*. Imediatamente Luzia solta tudo e corre em direção à mãe que há algum tempo conversa com a professora. Pula em seu colo e fica abraçada com a mãe que continua a conversa com a educadora. As educadoras avisam que já é hora de recolher os brinquedos, Lilia fica brava porque Carol derrama a areia de seu balde. Joga uma pá por cima da cabeça de Carol e está zangada porque não quer que o ‘piquenique’ acabe. A educadora conversa com a menina.

Relatório 13

Data e Horário: Quarta-feira, 21/10/2009 (14h30 às 17h00)

Locais das observações: Sala *Caracol* (**Fotos 6 e 7**), Parque da *Jane e Tarzan* (**Foto 5 e 4**)

No Pátio, Luzia nota a presença da pesquisadora e pergunta: *Chegou?! Um dia você não veio!* Após explicação da pesquisadora, Luzia diz: *É hora de escovar os dentes*, e corre ao banheiro. A pesquisadora dirige-se à sala do agrupamento. Luzia novamente se aproxima e pergunta: *É banho de esguicho?* Dudu, que escuta a pergunta, confirma: *É banho de esguicho*. A educadora entra na sala e Dudu fala: *Banho de esguicho*. Mas a educadora pergunta: *Quem falou?* Dudu responde: *Foi a Lilia!* A educadora questiona: *A Lilia manda alguma coisa?* Encaminha-se para o “tapete de conversas” e fala erguendo um dos braços para cima com a mão aberta para as crianças colocarem os dedos: *Quem é do G4 vem sentar aqui, que já vai fechar, não adianta nem chorar*, - no ritmo da brincadeira de criança: “quem quer brincar de (...) põe o dedo aqui, que já vai fechar...”. É comum usar esta ‘estratégia’ para reunir as crianças num local quando se precisa desenvolver alguma atividade ou dizer-lhes algo importante.

A educadora explica para as crianças que elas poderão tomar banho de esguicho no Parque, mas devem antes guardar os livros que estão espalhados para depois colocar a roupa de banho e guardar as de vestir na mochila. Imediatamente as crianças entusiasmadas seguem as instruções, embora a maioria se esqueça da primeira tarefa, a de guardar os livros. Luzia se mostra atenta e ajuda a guardar, Borges aproxima-se e pergunta para a pesquisadora: *Você não vai nadar, né?* Luzia, que está próxima, também indaga: *Como que se consegue carregar uma piscina tão pesada?* Borges é quem responde: *Não é piscina! É banho de esguicho*. Algumas crianças já estão quase prontas, apesar de muitos pertences

espalhados pelo chão. Outras pedem ajuda da educadora e da pesquisadora para vesti-los. Lilia reclama: *Minha mãe não colocou o maiô*. A educadora diz que pode tomar banho de calcinha, mas uma das amigas de Lilia lhe empresta um maiô. Três meninos não querem tomar o banho de esguicho, pois não trouxeram roupas apropriadas. E provocam os colegas: *Olha a cueca dele; Eu estou vendo você pelada*. A educadora manda os meninos pararem de falar dos outros.

Enquanto aguarda no Parque da *Jane*, o momento do banho de esguicho, Luzia conta à pesquisadora com entusiasmo: *É a primeira vez que vou tomar banho de esguicho na creche!* A pesquisadora pergunta-lhe *por quê?* A menina explica: *Da primeira vez eu não quis, mas agora sim*. Luzia senta-se no tanque de areia e enterra os pés. Nara, que está de roupa e não quis ficar só de calcinha, pergunta para a amiga: *Cadê seu pé, 'Lu'?* Uma das educadoras chama a turma do G4: *Pessoal, a chuva está lá no parque do Tarzan, vamos?!* Todos correm alegres e Luzia comenta: *O banho é lá no parque do Tarzan!* Lembra de chamar Nara: *Você não vem, Nara?* Nara fica quieta. Luzia segue adiante.

A mangueira foi instalada pelas educadoras na parte cimentada. As turmas do G5 e G6 aguardam com ansiedade a turma do G4 para o “banho de chuva”. Antes de abrir a torneira, uma das educadoras dá algumas instruções para as crianças, como a de não correr para a areia depois de molhados e não correr para não escorregar. Nara aparece com a estagiária que a convenceu a tomar banho de calcinha. Quando a torneira é ligada e a água começa a sair do esguicho, a educadora segura a mangueira de forma a fazer a água sair espirrando, como chuva. As crianças fazem uma algazarra. Só Carlos parece não estar muito entusiasmado para o banho e comenta: *Não quero ir pra essa água gelada*. Mas corre e tenta se aproximar do grupo. Depois volta e diz: *É muito feio esse banho de esguicho*. Percebe, então, as poças de água que se formaram pelo cimento e inicia uma brincadeira de pular e molhar os pés. A educadora libera a brincadeira com água na areia.

Nara ainda não tomou banho de esguicho e a assistente da educadora tenta convencê-la. A menina explica-lhe: *Eu não quero me molhar porque estou com tosse*. Enquanto isso, algumas crianças brincam de levar água para a areia e outras jogam água umas nas outras. Carlos permanece seco, Nina se enrola na areia e a educadora avisa: *Última esguichada!* Carlos não se molhou mesmo, e brinca no tanque de areia. Luzia quer tirar a areia do corpo, mas como já está seca, procura uma forma de não se molhar toda.

Pega água no balde para jogar, depois vai até a educadora que termina de tirar-lhe a areia. Em seguida, pega uma “fralda toalha” para se enxugar, enrola no corpo e depois chama a pesquisadora: *Minha mãe me ensinou, ó! Tira a fralda novamente e brinca de “lenço voador”, depois pede que a pesquisadora a ajude: Amarra aqui? Do jeito que minha mãe ensinou?*

Já na sala do Grupo 4, Carlos pede para ajudá-lo a se vestir. Nara faz carinho no menino e depois vai brincar de boneca com Malu e Luzia. Malu diz: *Eu sou a mãe*. Luzia logo que vê a pesquisadora mostra a mamadeira de boneca da creche: *Minha mãe comprou essa mamadeira*. Nara toma a mamadeira da mão de Luzia e diz: *A mamãe mandou esquentar o leite no micro-ondas*. Nara vai até o armário de brinquedos, abre a portinha de vidro e coloca a mamadeira dentro. Fecha e abre, pegando a mamadeira para entregá-la à “mãe”: *O leite está quente, cuidado para não queimar*. Malu faz de conta que dá a mamadeira para a boneca e, em seguida, entrega para Nara: *Pronto, pode guardar*. Nara responde: *Eu vou esquentar a mamadeira novamente*. Malu: *Não precisa, a minha filha está doente*. Nara: *Então toma o xarope. Vamos brincar de médico?* Malu: *Não*. Nara: *Eu sou a médica. Se você não brincar de médico eu não vou mais ser a sua amiga*. Malu: *Tá bom*. Mas toma a mamadeira, que agora é “xarope”, da mão de Nara. Nara tenta tomar de volta a mamadeira: *Eu que dou, porque a médica dá*. Mas Malu diz que não vai dar a mamadeira para a amiga, que insiste até conseguir o que quer. Agora Nara faz de conta que a mamadeira é injeção e Malu diz: *Não é assim que faz*. Nara: *Vamos brincar de mamãe e filhinha novamente agora?* Malu: *Eu sou a mãe. Me dá a mamadeira*. Nara: *Eu vou esquentar o leite*. A educadora chama as crianças para lavarem as mãos, pois está na hora de jantar. A pesquisadora diz que agora precisa partir. Nara responde: *Mas você acabou de chegar e já vai embora?!*

Relatório 14

Data e Horário: Terça-feira, 27/10/2009 (14h00 às 17h00)

Locais das observações: Sala *Caracol* (**Foto 6 e 7**), Parque da *Jane e Tarzan* (**Foto 5 e 4**)

Na sala do Grupo 4 as crianças brincam à vontade sob supervisão de três educadores. Ouve-se música clássica. Uma das estagiárias lê história para Alice, deitada numa almofada em cima do “Tapete de Conversas”, com a menina sentada a seu lado. Os meninos brincam com carros e helicóptero de plástico. A pesquisadora senta-se num banco ao lado de Nara, que tenta formar casas com peças de dominó sobre uma mesa. Percebem-se outros jogos disponíveis sobre outras duas mesas: quebra-cabeça e jogo da memória. Dudu aproxima-se e quer brincar: *Posso brincar Nara?* Nara: *Não, eu estou usando Dudu: Mas este brinquedo é da creche.* Nara: *Eu estou brincando agora.* Chega Alice e senta-se no colo da pesquisadora. Dudu desiste de convencer Nara a dividir o brinquedo e pega lápis e papel para desenhar. Alice: *Eu quero, desenhar!* Dudu: *Mas agora eu peguei primeiro.* Alice vai buscar um jogo da memória e pergunta para a pesquisadora: *Brinca comigo?*

Finalmente, a educadora chega e convida as crianças a sentarem-se sobre o tapete da roda de conversas. Luzia, Carlos, Lara e Dudu ficam próximos dela. Luzia pede: *lê uma história?* A educadora aceita a sugestão da menina e pede para que escolham a história, enquanto chama outras crianças para perto. Luzia: *Lê essa história?* E a educadora lê: *A Flor Mal Humorada...* Carlos a interrompe para falar da sacola que segura: *Olha a sucata que eu trouxe.* A educadora explica que logo guardará no armário. Mas o menino continua mexendo a sacola e não presta muita atenção à história. No final as crianças querem ouvir outra história e a educadora resolve contar, sem ler, a história dos sete cabritinhos, com grande participação de todas as crianças.

15:00 Muitas crianças se dispersaram e já estão de pé fora do tapete. A educadora fala: *O último que se sentar vai casar com o sapo!* Depois aproveita para perguntar: *Quem quer saber o que tem de lanche levanta as duas mãos!* Em seguida, antes de deixarem a sala, a educadora ordena: *Plim, plim, plim, salabim, bim, bim, faça as crianças do G4 deixarem a sala bem arrumadinha.*

Depois da sala arrumada, continuam algumas brincadeiras tradicionais. Todos cantam: *A Mônica roubou pão na casa do João...* Depois fazem a brincadeira de mímica e

passa anel. Lilia combina com Tatá (que está com o anel) de passar para ela (presume-se, pois fala no ouvido da amiga e faz um sorriso maroto). Em seguida, realmente o anel está em suas mãos. Depois coloca o anel novamente nas mãos de Tatá e pergunta *Com quem está o anel?* A educadora diz que agora é a vez de outra criança que ainda não passou o anel. Victor, então pega o anel e, novamente Lilia fala em seu ouvido. O menino deixa o anel em suas mãos. Nara não quer mais brincar e guarda o seu anel. De repente Luzia chora porque a educadora joga fora um saco rasgado. A educadora não sabia que o saco era de Luzia, para guardar um dos pares de seus sapatos. Carol vê que a amiga não se consola e lhe dá uma sacola que tinha na mochila.

Parque da Jane: Luzia, Alice, João e Borges brincam na casa de bonecas. Luzia brinca com um objeto que faz de telefone e diz: *O telefone quebrou e ta pingando água no teto.* Alice: *E agora?* Borges: *Já sei, chama o bombeiro!* João sai da casinha correndo, dá uma volta e me diz: *Eu sou bombeiro.*

Relatório 15

Data e Horário: Quarta-feira, 28/10/2009 (14h00 às 17h00)

Locais das observações: *Sala Caracol (Foto 6 e 7), Pátio (Foto 26) e Parque do Tarzan (Foto 4)*

No pátio várias mesas com pinturas que as crianças acabaram de fazer, baseadas em painel com imagens do artista plástico Franz Krachberg. Nara é a única criança que ainda está pintando algo e diz para a pesquisadora: *Dá pra ‘escrivi’ que eu tou mexendo com a tinta?* Pesquisadora: *De quem foi a ideia?* Nara: *Ta vendo aquelas artes?* E aponta para o painel de fotos e completa: *É do Ivan Cruz.* (A menina confunde o nome do artista que já havia sido apresentado em atividade de sala). Pesquisadora: *Você fez essa pintura sozinha?* Nara: *Não.* Depois a educadora explicou que o trabalho que realizaram tem haver com o projeto de meio ambiente e foi feito com material colhido num dos passeios ao bosque.

Já na sala do Grupo 4, enquanto aguardam a chamada para o lanche, a educadora pergunta: *Quem gosta de bolo formigueiro põe o dedo aqui, que já vai fechar.* As crianças correm para colocar o dedo na mão da educadora. A pesquisadora fica de fora e Dudu observa: *Ela não vai comer bolo.* Então, forma-se a fila para o pátio, onde acontecem as refeições.

Hora do lanche: Lilia, Luzia, Dudu e Nina sentam-se na mesma mesa. Nina brinca mexendo no bolo que já está em seu prato: *Uma formiguinha, olha*. Lilia dá uma olhada e Nina diz: *Te enganei!* Lilia já vai atrás de outro pedaço de bolo. Dudu dá risada das brincadeiras das meninas e Luzia come tranquilamente seu bolo e toma o leite, não fala nada. Com a agitação em torno, Nina esbarra no caneco de leite que se derrama todo no colo de Luisa. Imediatamente ela começa a chorar (já não é a primeira vez). A educadora explica que Luzia é assim, fica preocupada com a mãe que vai ter de lavar a sua roupa. E a mãe já contou que não há brigas por causa disso.

Depois as crianças vão brincar inicialmente no Parque da *Jane*: Alice puxa a pesquisadora e quer que a acompanhe até o lavatório. Na volta, Nara e Luzia brincam de pega-pega até chegar nos pneus encostados no pátio e começam a conversar: Luzia: *Vamos brincar de mamãe e filhinha?* Nara: *Vamos. Eu sou a mãe.* Luzia: *Eu não gosto de ser neném, deixa eu ser a mãe?* Nara: *Eu sou a mãe.* Luzia: *Então eu sou a vó.* Alice volta da enfermagem. (Nara e Luzia perceberam que a menina estava machucada e foram mostrar para a educadora, que a encaminhou para enfermagem). Luzia pergunta: *Já foi na Eny?!* Alice mostra o “bandeide”.

Em voz alta, a educadora chama para o outro parque, o do *Tarzan*, onde a educadora do Grupo 6 bate corda para algumas crianças. Alice entra dentro de um caixote e observa Carlos, que empurra outro caixote para que a educadora se sente. *Obrigada, Carlos!* Alice conta: *Eu ganhei da minha avó uma bicicleta e um homenzinho que parece o Jorge.* A pesquisadora pergunta: *O seu amigo daqui?* Alice: *Não, o Jorge, Rei da floresta.* Em seguida continua a dar cambalhotas. E pergunta: *O que você está escrevendo?*

Luzia e Nara continuam a brincadeira de mãe e avó no tanque de areia. Alice busca mato para fazer de comida, ela quer brincar de *cachorrinho*. Pede que Nara cuide de seu lugar no caixote, próximo às meninas, para pegar mais mato. Nara fica brava: *Não vou cuidar não.* Alice corre para pegar mais mato e volta-se para a pesquisadora: *Vamos fingir que isso é couve.* Pesquisadora: *Tá bem.* Alice: *A cachorrinha come muita couve.* Agora já brinca com Nara e Luzia e para variar ela é a neném. Mas Alice havia pedido: *Eu sou a tia.* Nara: *Não, você é neném.*

Nara: *Agora eu sou a irmã.* Luzia: *Eu sou a avó, e ela* (apontando para a pesquisadora)? Nara: *Ela é a sereia.* Luzia: *E a ‘Alice’?* Nara: *Ela é a bebê.* Em seguida diz

para Alice, que brinca com pau na areia: *Tá brincando neném? Tem um lobo atrás de você.* Alice entra no caixote e fala: *Eu estou com medo.* Luzia: *Lembra que você é bebê e bebê não fala.* Alice brinca com pedras e Luzia diz: *Vou fazer um chocalho para o neném.* Nara: *Quem quer brincar de bolinha põe o dedo aqui.* Depois se mostra incomodada: *Alguém me ajuda a tirar a pedra que está aqui?* Levanta o pé, pois alguma pedra entrou em seu sapato. Alice lembra: *Eu machuquei o meu bracinho.* Nara: *Vamos brincar de médica.* Luzia: *Quem é a doutora?* Nara: *Eu!* Luzia, olha para a pesquisadora: *E a mãe? Eu queria ser a vó.* Nara: *Quem vai ser a tia põe o dedo aqui.* Alice: *Eu sou a neném que foi no médico.* Luzia: *Eu sou a tia.* E lembra-se: *Quando vou no médico eu tiro a roupinha.* Nara: *É de mentirinha né?* Nara para o “neném”: *Toma o remédio.* Luzia: *Ele (o neném) não gosta de remédio amarelo.* Nara manda Alice chorar. Pega areia com a pá e diz: *Vai ter que tomar. Toma.* A “tia” diz: *Derrubou o remédio na roupa da tia e ainda explica: Neném sempre vomita um pouquinho.*

A estagiária se aproxima e diz que quer um pouco de doce para as meninas. Elas explicam que é remédio. Luzia continua a brincadeira de médico: *Tem que ouvir o coraçãozinho do neném. Ela vai vomitar.* Alice finge ‘vomitar’ e vira a cabeça para fora do caixote. Luzia: *Pronto, ela vomitou!* Luzia vê a estagiária e a chama para dar-lhe “maçã com iogurte”.

Relatório 16

Data e Horário: 04/11/2009 (14h20 às 16h00)

Locais das observações: *Sala Caracol (Foto 6 e 7), Gramado (Foto 33), Pátio (Foto 26) e Parque da Jane (Foto 5)*

As crianças ficaram no escorregador do parque da *Jane*. Antes brincaram de pega-pega, esconde-esconde e mamãe polenta. A educadora pede para a pesquisadora escolher uma criança de olhos fechados para ser a mamãe polenta, pois todas querem ser. Nina: *Me escolhe.* O gramado é propício para essas brincadeiras e tem bastante sombra onde as crianças podem se aconchegar. Organizou-se uma mesa com papéis e lápis (giz pastéis e canetas grossas, quase nenhuma funcionavam). Dudu iniciou um desenho com história de bruxa de cabelos longos e que atacava com os próprios cabelos! Nina, que estava sentada ao lado, também desenhou uma bruxa e depois deu de presente para a pesquisadora. Lilia fez desenho de várias cabecinhas, uma ao lado da outra e pediu para fazer coraçãozinho na

“roupa” da menina que desenhou com capricho. A aniversariante Luzia foi embora mais cedo com a mãe e a avó muito jovem. Antes contou entusiasmada que a mãe iria fazer uma torta para comemorar seu aniversário e receberia em casa as duas avós e os seus dois avôs, além de uma amiga da rua: *Eles vão cantar parabéns para mim.*

Também fez um desenho e pediu para escrever o nome de seu pai e mãe e o seu próprio. Quando viu a mãe, correu para entregar-lhe o desenho. Coloriu uma bexiga e queria saber: *Para que serve a bexiga pintada?* Ela mesma responde: *Já sei, vou colar no papel quando chegar em casa.* Pediu para alguém alcançar a cor “salmão”. As outras crianças protestam e dizem que é rosa-claro. Luzia: *Foi meu pai quem me ensinou essa cor é salmão!*

A mesa de aniversário foi forrada com toalha decorada com maçãs verdes e vermelhas, no gramado. Luzia espera o bolo de cenoura, mas vê chegar um bolo com cobertura de chocolate e protesta: *Mas eu pedi bolo de cenoura!* Então era mesmo bolo de cenoura. Lilia e Nina começaram a brincar que o suco de uva era de “pinga”, e outras crianças logo aderiram à brincadeira. Maria: *É cerveja!* A educadora: *Aqui não pode entrar essas coisas.* Mas as meninas continuaram, achando tudo muito engraçado.

Carlos quer levar o ‘carrinho’ da cozinha e pede ajuda para a pesquisadora. Ele insiste, mesmo depois que quase todas as crianças já estão no lavatório para escovar os dentes. Antes da comemoração, as crianças estavam na sala e a educadora conseguiu distraí-las enquanto o bolo não chegava. Fizeram brincadeira de “duro ou mole”, “morto-vivo”, “Seu mestre mandou...” Esta brincadeira é ótima para entretê-los, pois devem chamar pelo nome um colega para executar uma determinada ação.

Quando a pesquisadora chegou, as crianças finalizavam uma atividade de papel reciclável, com as outras turmas do G5 e 6, também ligada ao projeto de meio ambiente. A mãe de Lara trabalha num programa de reciclagem da universidade e fez o fechamento da oficina com uma roda em que cantaram a música do Alecrim.

Relatório 17**Data e Horário:** 11/11/2009 (14h00 às 16h00)**Locais das observações:** Espaço berçário (**Foto 1**), ao lado do Parque do Tarzan (**Foto 4**), Sala do Grupo 5, Pátio (**Foto 26**)

Luzia, Alice, Carlos e Borges brincam em castelo no espaço do berçário. Luzia conta: *Hoje à noite meu pai e minha mãe acenderam um monte de vela, sabia?* Borges: *Ontem acabou a luz, sabia?* (Referem-se ao ‘apagão’ do dia anterior). Luzia: *Preciso sair daqui, eu tenho um lugar seguro.* Carlos: *Alô.* Alice: *Não sai Carlos, que tem um lobo.* João aparece, entra e sai do ‘castelo’. Luzia: *Alice, fecha essa porta, tá?* João: *Eu tenho medo de lobo mal.* Alice: *Ai, ai, ai, o lobo mal quer me comer.* Luzia procura trancar o portão que separa o berçário do parque do Tarzan: *Tem um lobo mal.* A estagiária passa e ela conta que está com medo do tal lobo. Estagiária: *Vem cá, o lobo mal é de verdade?* Luzia: *Não.* Estagiária: *É uma história, não é de verdade.* João na moto: *Eu matei o lobo, eu consegui,* avisa para as crianças no ‘castelo’. Alice: *Tem outro lobo Borges.*

Borges vê João na ‘motoca’ bloqueando a passagem do ‘castelo’ e dizendo: *Quero entrar.* Borges: *Pode entrar, mas a bicicleta não pode.* João: *É motoca.* Alice: *O lobo mal vai entrar pela janela. Filho, toma cuidado* (diz para Borges que quer sair). Borges sai e volta, correndo: *O lobo tá lá.* A educadora e estagiária avisam que está na hora de arrumar os brinquedos do parque. Luzia: *Eu vou tomar água e vou depois de ajudar a guardar as caixas.* As crianças são encaminhadas para a sala do G5, pois a coordenadora as aguarda para mostrar slides com fotos das atividades do projeto de meio ambiente. As educadoras explicam que depois farão o desenho daquilo que foi mais significativo do projeto. No primeiro slide aparecem as crianças em roda. Carlos, sentado no colo da educadora do G6. As educadoras perguntam o que estavam fazendo nesse dia. Carlos diz que foi uma grande roda (mas é a educadora que fala em seu nome): *Carlos, pode falar,* diz novamente para estimular o menino. Mas ele fica calado e quem mais participa é uma menina do G6.

Finalmente Carlos levanta a mão para falar sobre o slide que mostra as crianças brincando com tinta, depois que a educadora perguntou *que dia foi esse?* Carlos: *A gente mexeu a tinta.* Educadora: *E colocou onde?* Carlos: *No copo e pintou as garrafas.* E, a outra foto mostra as crianças fazendo papel reciclável. A educadora pergunta: *E nesse dia, o que vocês estavam fazendo?* Lara é a primeira a falar (pois foi sua mãe quem deu a

oficina): *Fazendo papel*. Aparece em seguida outra foto com a imagem da mãe de Lara: *É minha mãe!* E as crianças começam a cantar na sala a música do **Alecrim**, espontaneamente. No final, fazem uma roda, conforme instrução da educadora e ela pergunta: *Todo mundo ficou com uma imagem na cabeça?* Explica a próxima atividade de desenho lá no pátio, onde várias mesas foram preparadas com os materiais necessários.

Luzia, Alice, Dudu e Borges ocupam a mesma mesa colocada no pátio para as crianças realizarem a atividade proposta. Luzia pede para a pesquisadora: *Escreve meu nome?* Está em pé e vai buscar uma cadeira. Luzia: *Cadê o preto?* Borges: *Quebrado!* Dudu: *O rosa tá claro, gente.* Luzia: *O meu tá parecido com o roxo* (depois que passou várias cores, uma por cima da outra), *depois tem que sacudir e desenhar de novo!* (sacode sua folha para tirar o excesso de giz). Continua indicando o que vai fazer: *Então vou fazer uma bolinha inteira na forma de um 'retângulo'* (percebe-se a confusão das formas, mas ela mostra já um interesse pela matemática). Alice pede para a pesquisadora: *Você pode tirar o papel para mim?* Mas é Luzia quem pega o papel para a amiga. Alice inicia o seu desenho: *Eu estou desenhando o que eu consigo.* Luzia explica: *Tem que sacudir o desenho no ar e depois colocar o desenho de volta na mesa e continuar desenhando.* Continua explicando: *Eu acho que vou fazer uma folhinha pequena.* Pega o giz, mas tenta tirar o papel que o envolve, como Borges. Luzia continua falando: *A roupa do giz esse.* Alice: *O giz tá pelado, lelelelelele.* Luzia: *Vou passar o laranja em cima do rosa, quer ver?* Chega a educadora: *Quem quer ajuda para escrever o nome?* Luzia: *Eu só não sei fazer o S. Meu jeito de fazer o S é assim e assim* (e vai fazendo no papel). Alice que pede ajuda, consegue também fazer todas as letras, vai lembrando conforme a educadora incentiva. A educadora: *Olha que lindo que ficou, Alice.* A menina sorri contente.

APÊNDICE B
DESCRIÇÃO DAS IMAGENS – 2ª ETAPA DA PESQUISA DE CAMPO
A PARTIR DE OBSERVAÇÕES DE IMAGENS GRAVADAS ENTRE OS DIAS
15/12/2009 E 30/12/2009

Seguem-se as descrições de cenas observadas a partir das imagens gravadas na creche, no período de 30/11/2009 a 10/12/2009. Nem todas as cenas foram gravadas em DVD-R que acompanha essa monografia. Apenas foram gravadas as cenas utilizadas para a análise, pois continham as narrativas com conteúdos a serem interpretados à luz do referencial teórico adotado. No entanto, mesmo quando essas imagens não apresentavam a qualidade necessária para interpretação, optou-se por manter as descrições, pois possibilitam novos pontos de vistas sobre a agência infantil.

Os *itálicos* do texto, a seguir, referem-se às frases e diálogos das crianças. Algumas imagens que foram analisadas estão gravadas em DVD-R, anexado ao trabalho, como fonte de dados complementares. Cabe lembrar que as autorizações (Anexo B) de veiculação dessas imagens são exclusivamente para os fins dessa investigação científica.

As imagens podem ser vistas em programas como o Windows Media Player. Salienta-se que os nomes adotados durante a escrita da dissertação são fictícios e, portanto, o leitor deverá ter isso em conta quando for tomar conjuntamente as narrativas descritas a partir das filmagens e as imagens, propriamente ditas, das crianças. Pelo contexto é possível localizar a narrativa correspondente e, o mais importante, é a possibilidade de ter o contato direto com algumas imagens que podem ampliar a perspectiva do pesquisador.

As descrições das imagens foram divididas, numa sequência, em **74** fragmentos de filme designados **Cenas**. As cenas gravadas em **DVD-R** são as seguintes: Cena 3 nº1 e 2; Cenas 5, 25, 32; Cena 51 nº1 e 2; Cenas 63 e 68.

30/11/ 2009

Cena 1 - Pela manhã, as crianças estão reunidas em torno de algumas mesas espalhadas pela sala do Grupo 4 para realizar atividade sugerida pelos educadores: elaboração de convites de exposição dos trabalhos desenvolvidos pelo projeto de pesquisa dos jogos e brincadeiras. Esses convites serão entregues às crianças de outras turmas da creche. Os desenhos são realizados em tiras de papéis previamente recortados pelos educadores.

Lilia faz seu “convite” da exposição do G4 para outras crianças da creche. Ela conversa com Tatá, criticando o desenho de uma colega: *Nem é bonito, né Tá?* Fica brava quando alguém pergunta se está desenhando uma menina: levanta o desenho e mostra dizendo: *Isso parece uma menina por acaso?! Não, num to fazendo!* Tenta-se conversar com Lilia sobre seu desenho. Lilia discute com Nina sobre o destinatário do convite dizendo que só uma criança pode dar o convite do G6, quando Nina diz que também vai fazer o convite do G6: *“Não, só pode um!”* Ela sai de seu lugar e diz ao ouvido da amiga: *“Eu que posso....”* Nina argumenta que pediu primeiro e Lilia diz: *“Não, você foi depois de mim!”* (agora mais calma sem deixar seu desenho).

Em seguida, depois da confecção dos convites, as crianças ficaram livres para escolha de outra atividade. Lilia resolve montar um quebra-cabeça, a exemplo de Lara. Foi até o armário do Grupo 4, quase sempre aberto, à disposição das crianças, e escolheu um quebra-cabeça da Turma da Mônica.

Nesta imagem não há narrativa, mas vemos Lilia bem concentrada em organizar espaço para a tarefa e selecionar as peças do quebra-cabeça em voz alta: *Mônica, Mônica...* Amontoa as peças à sua esquerda. Dudu aproxima-se da menina para conversar, mas ela não se mostra muito receptiva.

Cena 2 - No período vespertino, depois do lanche, as crianças vão ao parque e Alice está brincando com um bambolê. Malu controla sua brincadeira, dizendo: *Não é para ela brincar no pátio com o bambolê.* A menina não liga e continua compenetrada em sua brincadeira. Alice mostra para a pesquisadora que o bambolê está emendado com um esparadrapo. De repente, amassa o bambolê e mostra: *Ai, ai ai, eu fiz assim!* Alice entorta o bambolê e diz: *Olha minha borboleta!* Sai correndo para levar sua “borboleta”. Empurra uma das bordas do bambolê em forma de “borboleta” e a deixa redonda. Quer me

mostrar como a forma ficou agora mais redonda, e aumentada, mas ela se desfaz. Malu aparece e diz para Alice: *'Alice'! Tem formiga nessa terra, não pode pisar descalça.* Alice continua a brincadeira fazendo do bambolê uma “tesoura”. Malu vê e diz: *Mas não pode cortar a árvore.* Alice explica que está brincando e Malu diz: *Eu sei.* Resolve imitar Alice, entorta o bambolê, fingindo também ser tesoura e diz: *Cortar a árvore!* – repetindo a frase. Malu faz o som do corte de árvore: *Toc, toc, toc.* Alice avisa que tem uma formiga no chão e iniciam uma narrativa sobre formigas:

Formiga preta não pica, mas vermelha pica, minha mãe falou isso, diz Malu. Alice observa, movendo a cabeça negativamente: *Mas meu pai falou que formiga preta pica, não é verdade.* Malu retruca em tom de desaprovação: *Mas não é verdade, é mentira!* Alice concorda: *Mas meu pai falou uma mentira (...) formiga preta não é assim,* como afirma a colega Malu. Agora as meninas estão agachadas e Alice, sentada na grama, aponta para Malu: *Ó uma formiga ali!* Malu responde: *É só preta! Ó uma bebezinha, que lindinha esta daqui!* Alice diz, um pouco apreensiva: *E essa daqui?!* Malu retruca: *A grande não, a gente só gosta de bebezinha, a gente não mata ela.* A pesquisadora pergunta se as meninas já estudaram sobre as formigas. Malu responde que elas só gostam das formigas, mas nunca estudaram; pergunta-se como sabem que tem formiga que fica no “trono”? Alice responde: *É porque eu vi formiga rainha.*

1/12/2009

Cena 3 (nº1 e 2)– Gravação em DVD-R :

- Em sala do Grupo 4, enquanto as crianças aguardam a hora do lanche, Lilia, Nara e Alice estão ao redor de uma mesa. Nara está desenhando; Alice só observa e Lilia organiza canetas “hidrocor”. Como não encontra todas as canetas e tampas, pergunta, com as mãos na cintura: *Alguém perdeu o preto?* Reclama, olhando para Alice: *Cuida de suas coisas!* Fala pausadamente cada palavra em tom de reprovação. Continua colocando tampas nas canetas até falar novamente: *Aí ó, perdeu mais um! Cuida das suas coisas, você não cuida...* (balançando a cabeça negativamente). Nara defende Alice: *O preto, esse, ela não perdeu, está bem aqui no chão* - aponta onde a tampa está caída. Mas Lilia continua a reclamar com Alice da perda de mais uma tampa: *Para de perder as coisas, 'Alice'!* E toma das mãos de Tatá, que está próxima, umas tampas: *Deixa eu mostrar, deixa eu mostrar... Tem outro roxo, olha a cor desse...* (mostrando a caneta azul). Nara olha para Alice e a

menina está meio sem jeito. A atenção sobre ela é desviada pelos gritos de Tatá com João que pega seus adesivos: *É meu! É meu! É meu!* A educadora ao fundo reclama: *Taaaa!*

Um silêncio agora prevalece entre as meninas e ouve-se a educadora: (...) *O último que chegar no tapete e colocar o sapato no pé...* Não termina a frase e exclama: *Ah, meu Deus!*, brincando com os meninos escondidos debaixo da mesa. Um deles diz: *Eu sou menina!* A educadora não dá importância à frase do menino e aproxima-se de Alice, segura seus ombros, mandando que guarde suas coisas. Nara se incomoda com a filmagem: *Não quero foto!* Faz uma cara de muito zangada. Lilia continua organizando as canetas coloridas. Tatá a observa. *Agora tem que colocar todos os tipos de tampa*, diz Lilia. Parece que as tampas não se encaixam direito e Lilia mostra uma tampa vermelha na caneta cinza e arranca, coloca uma amarela e vê que não dá, arranca e joga pelo chão: *Aí, ó, essa vai ficar sem...* Recolhe todas as canetas e diz algo no ouvido de Alice. As crianças ainda permanecem em sala, mas agora Alice e Nara brincam de roda e cantam: *Caranguejo não é peixe...* Ao fundo, Luis e João, acompanhados por Victor, brincam de luta.

Cena 4 - Segue-se o horário do lanche e as crianças, após lavarem as mãos, pegam uma cadeira e levam até uma das mesas espalhadas pelo pátio. Lilia, Alice, Nara e Malu sentam-se juntas e enquanto aguardam o lanche, começam uma disputa: *‘É’ eu que sou quatro, e não você*, diz Lilia para Nara. Ela conta novamente quantas crianças estão sentadas em torno da mesa e Malu se contrapõe: *Não, não é assim! Uma, duas, três, quatro*, aponta o dedo girando, de forma que o número quatro recaia em Lilia. Alice tenta contar mas é interrompida por Malu: *Estou sentindo um cheiro de chiclete!* Lilia denuncia a pesquisadora: *Foi ela que está comendo! Me dá um pedacinho?*

Cena 5 - Gravação de **DVD-R**:

- Após o lanche e a escovação dos dentes, as crianças vão para o parque. Alice e Malu estão dentro da casa de bonecas brincando e, com a ‘intromissão’ da pesquisadora, inventam uma história, que cada uma completa um pouco:

A gente pagou o dinheiro para a pessoa deixar a gente entrar na casa dela, explica Malu. *Aí a pessoa falou ‘pode ficar’*, continua Alice. Malu acrescenta: *Aí ela falou assim, depois, sabe por que você pode ficar? Porque eu não vou morar mais nessa casa...* Comenta, ainda, que a pessoa não quer morar mais na casa por causa de um bandido. Algumas colegas aparecem querendo saber: *Nós somos o quê?* Maria responde: *Heroínas.*

Alice continua a narrativa: *Mas a gente precisa muito dessa casa, a gente não tem casa.* Malu confirma: *A gente não tem, aí ele deu a casa para nós (...)* *Aí veio um monte de pessoa e a gente ficou com as pessoas e pronto.* Alice também conclui: *É, e todas são heroínas. Aí as pessoas chamaram os pais,* diz Alice. Malu responde: *É aí elas falaram pra nós, né?* Alice diz: *É. Aí veio um monte de pessoa e pronto...* Alice conclui sorridente: *'Ficou' todas juntas!*

Cena 6 - Malu e Alice ainda brincam juntas na casa de bonecas, agora sem se importarem com as perguntas da pesquisadora que continua observando do lado de fora, pela janela. Ouve-se uma voz forte de homem e, em outra janela da casa, o rosto de um rapaz, estudante de física, que iniciou como estagiário na creche. Brinca de “malvado”, vai até a porta de entrada e diz, com voz de causar susto: *Oh, uma casinha!* Alice responde algo que não dá para entender muito bem, mas parece afirmar que as crianças são as heroínas. O rapaz pergunta: *Tem almoço pra mim?* Ela responde que não, sorrindo. E Malu reforça: *Não, a gente não fez.* O colega Pedro corre em direção ao rapaz e as meninas só observam. Surge Dudu para explicar que Lilia está de mal ainda por causa de uma “moeda de ouro”. O menino explica que é culpa de seu pai, *que não compra o papel dourado novo.* A pesquisadora lhe diz que deve recordar de dizer para o pai comprar papel dourado, mas Dudu afirma que Lilia continuará *todo dia de mal. E eu sempre corro para esconder dela!*

Cena 7 - A pesquisadora focaliza novamente as brincadeiras de Malu e Alice, que sai de dentro do armário da pia, na casa de bonecas. Malu quer que Alice fique lá dentro, mas a menina chora. Luzia abre a porta para saber o que acontece. Alice diz: *Não gosto do escuro.* Malu sugere: *Então você não olha, tá bom? Vou deixar assim...* Malu deixa a porta entreaberta e Alice fala: *Mas deixa assim, de verdade?* Malu responde: *Eu vou deixar aberto.* Alice sai de dentro do armário e escuta a instrução da amiga: *Agora você não tranca a porta que eu vou entrar aí.* Depois ainda reforça: *As duas, tá bom?* Entra no armário, mas logo coloca a cabeça do lado de fora para novamente pedir à Alice que não feche os dois lados da porta. Vai entrando e repetindo: *Não vai fechar...*

Cena 8 - Lilia brinca no carro de ferro com Carol e de repente João aparece fazendo caretas. Malu e Alice surgem para chamá-lo: *Pai, pai, pai, vamos pra casa, a gente já terminou tudo.* O menino ainda se exhibe, fazendo exercício de abaixar e levantar, até que a pesquisadora pergunta: *Quem é você?* Ele responde que é o *Batman.* Pesquisadora: *E onde*

está o Robin? João não responde, diz apenas: *Eu tenho filha!* E avisa: *Vou pra casa.* Da janela da casa vê-se o menino dando um beijo em Tatá que está deitada em cima de um móvel e olha pela janela sorridente. Depois ele vai para fora dando saltos como se fosse mesmo o “Batman”.

Cena 9 - No pátio, após as brincadeiras na casa de bonecas, Alice está deitada sobre uma mesa e Malu, levantando a blusa da menina, pergunta: *‘Alice’, onde está doendo?* Começa, em seguida, a massagear a barriga de Alice. Lilia cochicha algo no ouvido de Malu que responde: *Eu não quero.* Continua a massagem e a pesquisadora quer saber o que se passa com Alice. Malu explica que o Victor empurrou a caixa de brinquedos e acertou a barriga de Alice. Lilia se interessou pela história e pergunta: *Quem foi?* Malu responde impaciente: *O ‘Victor’ que fez isso!* Outras crianças se aproximam curiosas e perguntam se está brincando de médica. Malu diz séria: *Eu não tou brincando de médica!*

Cena 10 - No fim da tarde, as crianças lavam as mãos para a hora do jantar e ajudam a organizar as cadeiras em torno das mesas dispostas no pátio. Enquanto os pratos não chegam, fazem brincadeira de mão. Malu pergunta: *Quem quer brincar de caixa de papelão com um monte de brinquedos põe o dedo aqui, que já vai fechar.* Nara e Alice colocam os dedos e Malu explica que vai convidá-las para irem à sua caixa que lá tem essa caixa de papelão. Alice também pergunta: *Você quer ir na minha casa ‘Malu’?* Ela responde que sim e Nara fala: *Eu quero também.* Alice se entusiasma a falar sobre o que tem em sua casa e lembra-se de alguém, talvez sua tia, que sabe dançar bem. Malu boceja e fala um segredo no ouvido de Alice, fazendo com o dedo um gesto como se colocasse “um zíper na boca”. Alice imita Malu.

Cena 11 - Na hora da saída as crianças são encaminhadas para a sala do agrupamento e podem brincar com alguns brinquedos que são disponibilizados pelas educadoras. Lilia anda de um lado para outro e resolve tomar um brinquedo das mãos de Alice, que não reclama. Alice simplesmente sai de perto de Lilia e vai brincar de outra coisa.

Cena 12 - Lilia resolveu atrapalhar novamente a brincadeira de Alice, que agora brinca com a amiga Malu. Lilia empurra com o pé a perna de Malu que reclama: *Para!* Por volta das 18 horas ainda vemos muitas crianças pela creche, aguardando seus pais. Quando a maioria foi embora e ainda sobram crianças como Nara, Lilia e Malu, elas são encaminhadas para o pátio, onde há ainda brinquedos disponíveis, livros ou massa de

modelar feita pela própria escola. Lilia e Nara brincam de “plantar bananeira” debaixo da janela da casa de bonecas. Nara chama atenção da pesquisadora: *Olha o que eu consigo fazer!* Corre para mostrar. Depois, a mãe de Malu senta-se no chão, em cima de um pano com livros dispostos para leitura das crianças e conversa sobre histórias com Lilia e a filha sentada em seu colo.

2/12/2009

Cena 13 – Hora do lanche: Nara grita ao perceber que Tatá, por brincadeira, quer derramar leite em cima do bolo: *Nããã!* Alice e Malu também gritam. Nara quer segurar a leiteira para impedir a ação da amiga; a educadora percebe e chama atenção. Mas continuam a brincadeira e Alice diz sorrindo: *Não! Não pode fazer isso!* Não adianta muito e a brincadeira continua. Também em outra mesa, Lilia e Carol parecem estar de barriga bem cheia. Carol faz gargarejo com o leite e dá risada, olhando para a câmera. Lilia mostra dois pedaços de bolo em suas mãos e a pesquisadora pergunta o que vai fazer com tanto bolo e ela responde: *A gente vai colocar aqui, né Carol?* Ficam brincando com o prato de bolo cheio e o leite. Carol quer chamar a pesquisadora pelo nome, mas não lembra e diz: *Ô, ôooooo...* (dá risada) *como é seu nome mesmo?* Lilia ainda brinca, chamando a pesquisadora pelo nome de uma das assistentes: *Estefânia, Estefânia, ô Estefânia...* Continuam a brincadeira ‘gaiata’ com bolo e com leite.

Cena 14 - Durante atividade de construção com sucata, no pátio, Dudu pede que o ajudem a montar alguma coisa. Malu se aproxima com um pote mostrando que pegou uma formiga: *Peguei uma formiga!* Contente, Alice mostra o “microscópio” que inventou: *Olha, um microscópio!* A pesquisadora responde: *Que boa ideia!* Alice diz para Malu: *Meu microscópio, olha ‘Malu’!* Malu não liga, pois está concentrada numa experiência com formigas. Malu conta para a pesquisadora que a formiga morreu: *Sabe porquê? Porque eu coloquei ela aqui dentro...* (mostrando a formiga num pote) *Aí ele ficou com creme!* Pergunta-se: *Ficou com quê, ‘Malu’?* E Dudu responde prontamente tremendo a língua para falar : *Ficou com c-r-e-m-e.* Malu não responde, pois está muito envolvida com a situação, querendo colocar um creme no pote. Dudu entusiasmado tem uma ideia: *Boa! Passar no nosso cabelo...* Malu sorri para Lara que toma a iniciativa de colocar o tal creme dentro do pote. A pesquisadora pergunta: *Coitada da formiga, tem creme aí?* Malu responde que a formiga vai reviver de forma bem estranha: *Não vou colocar formiga para*

ela morrer mais, ela vai viver. Depois reconhece que a formiga morreu de verdade e se envolve numa disputa pelo pote de creme com Lara.

3/12/2009

Cena 15 - No parque algumas crianças brincam enquanto aguardam a hora do lanche e os colegas que ainda dormem na sala do G4. Todos os dias, após o almoço, preparam-se os colchões para que toda a turma durma ou descanse. O horário do sono é muito respeitado e aquelas crianças que não querem dormir brincam em determinados espaços, conforme determinado pelos educadores.

Neste dia Carlos está no parque com outras crianças e pede para desenhar o celular. No muro do tanque de areia, ajoelhado, Carlos com o caderno da pesquisadora no colo, quer desenhar o celular, contornando-o com a caneta: *Eu vou desenhar igual o seu celular.* Depois exclama: *Ô, ô, não deu certo,* mas retoma o desenho, dá um gritinho, vira a página do caderno e repete: *Não deu certo!* Não desiste e fala: *Aqui dá, aqui dá certo,* com a nova folha do caderno, *prá fazer o seu celular,* explica. Faz o contorno com maior concentração até que Dudu vem conversar e dizer que ainda Lilia está de mal dele. Carlos entretido com o desenho, diz: *Agora deu certo fazer seu celular... deu ó!* Mostra à pesquisadora o caderno segurando no ar. A pesquisadora lhe diz que ainda faltam os teclados do celular. Dudu se coloca na frente da câmera e diz: *Ainda ela está de mal!* Digo-lhe para chamar Lilia e a menina que está por perto se afasta, alegremente. Carlos chama atenção da pesquisadora: *Ó Ceciana! O vento deixou as folhas 'rebentarem' do seu caderno...* Vemos ao longe a mãe de Luzia que, enfim, retorna à creche (ela esteve adoentada e ausente desde o retorno ao campo).

Carlos vê a educadora em cima do escorregador e corre para subir. A educadora diz para o menino que ele pode descer com João, de “trenzinho”. Já em cima Carlos chama a educadora, brincando com o som de seu nome: *Adriana, tararara.* Desce e encontra outro colega que está brincando com areia na beira do escorregador e diz: *Quero fazer o 'Gui' pular.*

Cena 16 - Luzia acaba de chegar e vai para perto de Nara que brinca dentro de um pneu ao lado do tanque de areia. A pesquisadora quer saber por que Luzia faltou e ela conta que foi ao médico, que teve uma virose, mas “*não doeu nada*” e “*ele mandou ficar em casa quatro dias*”, mas a mãe deixou cinco.

Cena 17 - Nara mistura areia em forma de pudim e Dudu segura sua boneca. Dudu quer colocar a boneca na banheira que se encontra cheia de areia, mas a menina não deixa, finge que está colocando água e vira alguns potes: *Água, água, água...* Depois: *Pronto me dá o bebê.* Dudu quer colocar a boneca dentro da banheira, mas Nara puxa a boneca: *Não, me dá* - começa a tirar-lhe a roupa. O menino faz um comentário e ela rebate: *Ela nunca vai se afogar!* Dudu diz que mesmo tirando a roupa da boneca ela ainda estará de roupa (pois o corpo é de pano), mas Inara explica-lhe: *não é roupa...*

Cena 18 - Alice brinca com Pedro, na casa de bonecas. Lilia tenta entrar, mas desiste, Alice, ao ver a câmera, abaixa-se atrás de pequeno móvel. Pedro também se esconde e Alice ordena: *Agora a gente vai ficar ‘escondidinhos’ aqui pra ninguém nos ver, não é ‘João’?*

Cena 19 - Nara continua brincando, acompanhada por Dudu e Lara que joga areia em cima de sua boneca. Nara reclama: *Não põe, eu já acabei de sacudir!* Limpa a boneca, mas a colega continua jogando areia e justifica: *Eu tô lavando o cabelo dela.* Nara retruca: *Já tá bom de lavar o cabelo dela!* Luzia vê Carol filmando com o celular da pesquisadora e pede: *Eu quero filmar um pouquinho.* Carlos empurra uma caixa vazia e avisa para todos saírem da frente: *A caixa, a caixa....* A pesquisadora quer saber por que arrasta a caixa. Ele responde: *A caixa é pra trancar.* Muitas vezes as crianças usam a caixa para fazer um cercado, como se fosse o espaço de uma casa ou, então, entram lá dentro e querem ficar fechados, com a caixa cobrindo seus corpos.

Cena 20 - Dudu e Nara continuam juntos. Nara está com uma caneta vermelha fazendo um desenho em seu braço. Dudu se queixa: *Florzinha! Queria de marrom...* Nara termina o desenho da flor e fala: *Se eu tivesse maquiagem eu ia fazer um marrom.* Dudu fica bravo e diz: *Eu quero um homem.* Do lado de fora da casa de boneca, Alice inventa um faz-de-conta, continuando a brincadeira com seu “marido”, que é o Pedro.

Cena 21 - Luzia agora filma com o celular a brincadeira de Alice que está com um bambolê e diz: *Eu falei pro meu marido que eu ia pro meu trabalho de exercício.* Ela explica que o “trabalho de exercício” *fica atrás da nossa casa!* Avisa: *O trabalho acaba rapidinho.* Luzia participa da conversa, enquanto filma a cena com o celular da pesquisadora: *Sua casa está super bagunçada.* Alice olha pela janela da casa e nega: *Não*

tá, não! Luzia responde: *Sim, está bagunçada.* Alice corre até onde está Pedro com um bambolê e Luzia quer saber se o celular está de fato gravando.

Cena 22 - Agora é Nara quem filma e a pesquisadora está próxima de um grupo que aguarda, em fila, a vez de receber uma pintura de rosto realizada pela educadora. Ela conta sobre o almoço de fim de ano, do dia anterior, com os pais, na escola. Luzia comenta: *Meu pai e minha mãe não vieram.* A educadora responde, mas concentrada na pintura da mão de Gui, *Não, né 'Lu'?* A colega Carol diz: *Meu pai e minha mãe vieram.* A educadora faz comentário sobre a “joaninha” que desenha na mão do menino, que acaba passando o dedo e borrando tudo. A educadora fala: *Vamos fazer na outra mão agora.* Chama a atenção de outras crianças que estão mexendo na pintura disposta sobre a mesa no pátio.

Cena 23 - Lilia, que aguardava a vez para ser pintada, de frente à educadora explica-lhe como quer que ela faça sua maquiagem. Gira os dedos indicadores pela bochecha e pede: *As pintinhas pretas na bochecha e no olho* – passando os dedos sobre as pálpebras e depois olhando dentro da cesta de maquiagem e procurando uma cor de tinta. Lilia pergunta: *Isso aqui é o que, é vermelho?* A educadora organiza o material e está distraída. Lilia insiste: *Mônica, Mônica* (pegando o pote de tinta e mostrando para a educadora), *isso aqui é o que, é vermelho?* A educadora confirma a cor e Lilia mostra, novamente com os dedos, os lábios e depois os olhos: *Aqui eu quero vermelho e aqui amarelo.* A educadora ainda limpa a mesa e conversa com a assistente para colocar uma mesa de pintura separada para as crianças. Lilia repete o pedido: *E também eu quero vermelho aqui na bochecha com pintinhas pretas.*

Cena 24 - Na sala do Grupo 4, sentadas sobre o chão, Alice, Lilia, uma das assistentes e Tatá fazem desenho e recorte. Lilia faz comentário crítico sobre o desenho de Alice e a assistente a defende: *Sabia que eu conheço um monte de artista que desenha parecido com a 'Alice'?* Lilia retruca: *Não, não é.* A assistente: *Eu conheço.* Nara chega e observa a assistente, Lilia rebate: *Não, é mais bonito do que da 'Alice'* (pausa), *a 'Alice' faz um bebezinho de nada... parece um bebezinho... tira dela aí 'Tatá',* querendo que a colega tome o desenho de Alice. Alice parece que nem desenha mais, está calada com a caneta, olhando o próprio desenho e riscando levemente. A assistente que não para de recortar papel fala: *Ô 'Lilia', parou.* Lilia se levanta e pega o desenho de Alice. Olha e mostra, apontando para o desenho no ar: *Viu...*, balançando a cabeça afirmativamente como se

estivesse certa. A assistente responde, tomando o desenho da mão de Lilia: *Ô 'Lilia', ela não está gostando dessa brincadeira. Você não está fazendo o seu desenho* (colocando novamente o desenho no chão em frente à Alice), *ela faz o dela*. Mas Lilia pega outra vez o desenho e a assistente interrompe: *Ô 'Lilia'! Tá ouvindo o que estou falando com você?* Lilia desvia o corpo para que a assistente não tome o desenho de sua mão. Levanta-se e corre. A assistente continua chamando: *Lilia!*

Cena 25 – Gravação em **DVD-R**:

– Pela insistência da pesquisadora, Alice conta uma história contada por sua educadora:

A 'educadora' estava tomando banho, o marido dela estava cozinhando, as filhas dela estavam assistindo pica-pau, aí ela ouviu o telefone tocar e ninguém respondeu nada. Aí ela gritou mais de três vezes (...). Aí ela saiu do banheiro e falou 'alô', num ouviu nada, ouviu 'tú,tú', mas não tinha nada ligando, aí a 'educadora' foi olhar se a Giovana e a Letícia estavam assistindo Pica-pau, elas não 'tavam' (fala girando a cabeça negativamente), ela foi ver se o marido dela 'tava' cozinhando, não 'tava' (gira de novo a cabeça com tom de voz exclamativo), não 'tava', 'tava' sozinha lá, aí ela pegou o telefone do marido dela e aí ligou, aí ela ouviu 'tú, tú' e aí ela ouviu uma voz, mas a voz não era do marido (gira a cabeça negativa), sabe porquê? Porque era de outra pessoa. a pessoa 'ó' falou se ela quisesse achar o marido e a filha, precisava ir na casa dele, mas ele não podia falar o nome dele (...) Aí, sabe o que aconteceu? Aconteceu que ela não foi, ela viu se o carro 'tava' lá, o carro não 'tava não' (em tom exclamativo)... Saiu correndo com eles, levou pro carro e foi prá casa dele!

Pergunta-se se a história é verdadeira e ela afirma: *Sim, de verdade, aconteceu com a 'educadora'*. Depois tenta tirar de todo jeito um pedaço de papel celofane dourado que está dentro de um dos buracos do bloco de encaixe. Acaba conseguindo e coloca no seu tênis: *Pra enfeitar!*

Cena 26 - Lilia mexe em peças de montagem espalhadas pelo chão, depois, engatinhando, aproxima-se de Tatá e Malu (que segura uma tartaruga de borracha) que diz estar brincando de médica. Lilia quer saber onde pegaram o brinquedo e Malu responde que na creche, mas a colega não se contenta e pergunta por outro brinquedo com a mão na cintura: *Onde está?* Olha calada, vê algo e sai em sua direção dizendo em tom de indignação: *Esse copinho é meu!* Malu diz que não, que o copinho é dela, que ela colocou. Lilia entrega para a colega e

agora, em tom mais calmo quer saber onde está o seu. A educadora pede ajuda das crianças para guardar os brinquedos e imediatamente Lilia diz: *Eu vou beber água*, sai correndo, mas para na porta para ouvir a advertência da educadora que é para beber água e voltar. Victor por curiosidade aproxima-se de Malu que ainda brinca com a tartaruga de borracha. Ela conta as quatro pernas do bicho e diz: *Eu também sou do G4*. Victor diz: *Eu também*. Malu apertando a tartaruga: *E também é meu*. Tatá puxa: *É meu*. Malu retoma o brinquedo contra o corpo: *Mas eu também sou do G4*. Tatá: *Eu também*, querendo pegar o bicho. Victor aproveita para dizer que também é do G4 e o brinquedo é dela. Tatá desiste de tomar a tartaruga da amiga e só escuta: *Então você tem que ficar aqui, que aqui só mora tartaruga e médico*. Victor quer dizer algo, mas Tatá afirma: *É minha tartaruga de verdade*. Malu diz: *Essa tartaruga é de mentira*. Alguém chama Tatá e Victor faz um comentário sobre uma aranha. Malu responde com tom indignado: *É de verdade aquela aranha*. Malu nega: *Não, é de mentira*. Victor pergunta: *Porque quando eu toquei nela eu vi que não era verdadeira?* Permanecem calados.

4/12/2009

Cena 27 - A professora da tarde faltou e algumas crianças brincam no pátio enquanto aguardam a chegada das outras que ainda dormem em sala de aula. Lilia está sentada sobre um grande bloco, no pátio, com a cabeça encostada na bola vermelha e grande. Para provocar os meninos que chegam correndo em sua direção ela diz: *Ah, é? Ah, é? Ah, é...*, descendo do bloco e jogando a bola para cima. Victor e Pedro se colocam na frente do “túnel” do bloco. Lilia deita de barriga em cima da sua bola. Depois levanta e sai andando com a bola nas mãos e cantando: *Dom, dom, dom...*, em direção à entrada para as salas dos agrupamentos. Volta ao pátio com a bola na mão, Lilia sai da “sala da fantasia” com uma bolsa na outra mão em direção ao pátio novamente. Joga a bola para Pedro e diz: *Pode ficar*. Pedro brinca com a bola enquanto Lilia fala com Victor e este sai correndo atrás da menina, seguido por Pedro que larga a bola. Aparentemente, ela convenceu Victor a ir com ela até a “sala da fantasia”.

Cena 28 - Os meninos procuram dentro do baú, na sala da fantasia, umas roupas, mas Lilia se precipita entre eles e puxa para si uma delas: *Dá aí, dá aí, dá aí*. Pedro reclama que não encontra nenhuma fantasia e Lilia retorna para pegar um avental: *Mas olha, a última, é só de homem, mas é avental. Quem quer avental?* Victor responde: *Eu não!* Ela repete a

pergunta já vestindo o avental e Nina chega dizendo: *Eu quero!* Lilia diz, colocando o avental em Nina: *Vai, a Nina vai ficar com roupa de homem.* Nina pede para amarrar o avental e Emília pega um vestido amarelo e coloca no chão para dobrar falando: *Vamos viajar de mentirinha?* Em seguida, pergunta: *Quem vai pagar na viagem?* Victor responde: *Eu vou ficar em cima...* (não se sabe de onde). Lilia concorda: *Eu também.* Lilia quer pegar mochila de Victor, que também segura um cabide, e diz que é de mulher. Ele se afasta e diz: *Não é de mulher!* Lilia tem outra idéia: *E que tal a gente pegar muita roupa?* Nina pede para amarrar o avental e Emília chama atenção apontando para a máquina: *Ela quer tirar foto da gente.* Os meninos olham para a câmera, dando risada e querendo aparecer.

Cena 29 - Lilia ainda organiza algumas roupas numa bolsa e Malu a observa. Victor arranja uma faca de plástico para levar na “viagem”. Lilia continua dobrando roupas e canta: *Atiarê, tiarê, tiarê – atiarê – atiarê, atiarê*... Como não consegue colocar uma das roupas dentro da bolsa, pede para Malu: *‘Malu’, leva essa coisa aqui na sua bolsa,* procurando a bolsa no ombro da amiga que está de pé. Malu pega a roupa para guardar e Lilia retoma a canção: *Atiarê, atiarê, atiarê – tiarê – tiarê – tiarê*. Mexe no baú em forma de girafa, pega mais uma roupa, mas desiste, devolve-a no lugar e vai até a cesta onde há bonecas e cabides. Continua cantando, pega outra roupa e ouve-se Malu dizer: *Não está cabendo na minha bolsa não.* A pesquisadora pergunta para onde as meninas vão viajar. Lilia responde: *De mentirinha.* Lilia diz que vai para Minas. Victor fala que depois irão para um lugar de neve, *Pra jogar neve na cara, ‘né’?* Victor fala olhando para Lilia, que balança a cabeça.

Cena 30 – A educadora acende a luz da sala e Malu comenta: *Tava tudo escuro, né?* A pesquisadora pergunta para onde finalmente eles vão viajar e Lilia diz: *É pra Santa Catarina, né ‘Victor’.* Pedro chama: *Vamos lá gente!* Lilia, ainda guardando roupas em outra bolsa, diz: *Não, que ainda tem que arrumar mais coisa.* Victor confirma: *Arrumar nossa mala.* Lilia comenta: *Ô ‘Victor’ eu vou ter um bebezinho aqui ó,* apontando para a boneca sobre a mesa, ao lado da bolsa onde não para de apertar os panos. Malu observa: *Não vai colocar ele dentro da mala, né?!* Lilia diz: *Nããão!* Victor fala que vai levar o “space man”, depois coloca sobre a mesa para Lilia: *Toma um brinquedinho pro seu bebê.* Lilia perde a paciência por não conseguir fechar a bolsa: *‘Malu’ ajuda aqui fechar, né! Que eu não consigo...* Malu continua concentrada fazendo um desenho: *É pra anotar.* Lilia, finalmente, pede ajuda à pesquisadora: *Você fecha pra mim?*

Cena 31 - Agora, as crianças pegam objetos como pratos e potes para levar na “viagem” e pergunta-se se vão viajar de carro. Lilia diz que sim. Malu, que continua sentada para fazer as “anotações” volta-se para a câmera: *Mas você tem que seguir a gente, tá bom?* Puxa uma estante com várias divisórias, fingindo ser o carro. A pesquisadora pergunta se caberá no ‘carro’ e Lilia responde: *Cabe, claro!* Malu fica em dúvida se vai caber, e Lilia mostra cada parte da estante com as mãos e conta para mostrar que cabe: *Não, porque, 1 lugar, 2 lugares ... 5 lugares.* Malu conclui: *Você vai caber.* A pesquisadora comenta: *Ah, mas é muito longe, tem que viajar muito...* Lilia fala com ar de satisfação: *Tem que dormir muitos dias, mas até a gente vai dormir bastante lá em Minas.* E sai puxando o “carro” e comentando: *Cachorrinho lindo, que eu tenho em Minas...* Victor aparece com um revólver de plástico e Lilia fala sorridente: *Este é o carro,* mostrando a pesada instante que puxa para levar ao pátio. Malu resolve que não vai mais “viajar” (e continua sentada com a caneta e o bloco de anotações sobre a mesa). Lilia explica: *A viagem é de mentirinha...* Malu inventa que é para cuidar das coisas e: *Se vir um lobo, eu mato ele!* A pesquisadora pergunta: *Ai, mas tem um lobo aqui!?* Malu diz: *Tem...*, pensa em silêncio e continua: *Mas se vir um lobo de verdade eu não consigo matar não, é um lobo de mentira, né, porque o lobo de mentira é invisível,* explica. Pergunta-se: *Mas essa casa fica no meio de uma floresta, será?* Malu, animada, levanta-se da cadeira, finalmente, e vai até a janela da sala para mostrar o mato (de verdade) lá de fora. A pesquisadora pergunta: *É lá que o lobo vive?* Malu responde: *É, e ele é pequeno.* Retorna para sua tarefa sobre a mesa e, enquanto isso, Lilia, Pedro e Victor continuam puxando objetos e móveis para levar até o pátio. Lilia pergunta: *E quem vai levar essa casinha?* Pedro pega de um lado e a menina do outro, depois se cansam e colocam a casa de madeira, pesada, sobre o chão. Malu levanta segurando o caderno e fingindo anotar “a mudança” e em voz alta: *O prato; brinquedo...* Aparece o educador e vê a casa cheia de brinquedos no meio do corredor, com Lilia tentando arrastá-la: *Onde você vai com isso?* Lilia responde: *Pra lá – isto é, para o pátio.* Educador: *Não, pra lá não.* Explica que o G5 e o G4 estão descansando. Malu entrega o caderno de anotações: *Tá tudo aqui a lição. Eu escrevi tudo aqui...* Victor, segurando o calcanhar de Malu, que se olha no espelho, a derruba no chão. Ela finge que chora e tenta levantar, pegando um dos cabides espalhados pelo chão e suspende no ar, sempre segura

por Victor que diz, tomando um cabide de sua mão: *Eu vou atirar em você, bebê!* A educadora chama para o lanche.

Cena 32 – Gravação em **DVD-R**:

– Pelo jeito as crianças não estão muito preocupadas com o lanche e continuam brincando. João aparece em cena. Lilia tira os cabides e bonecas da cesta cheia de cabides e bonecas e joga tudo no chão, depois finge que vai dormir. Sobe em cima da cesta de plástico, suspensa (na verdade uma sapateira). A educadora aparece e diz: *Aí não dá para subir 'Lilia', aí é perigoso.* A menina resolve tirar a parte de cima que se encaixa na de baixo e leva para um canto: *Aqui dá pra dormir, pronto.* Victor também entra na pequena cesta. Lilia tira os sapatos e Victor se abaixa, mas sai logo dizendo: *Primeiro eu vou contar uma história assustadora para vocês.* Pedro arrasta a outra cesta para perto da cesta de Lilia, entra dentro e se encolhe, enquanto Victor se aproxima para contar a história. João e Maria se aproximam para ouvir: (...) *Quando eles foram da gangorra para o balanço... Daí, eles pegaram (faz o gesto de pegar algo com os braços e mãos) os meninos, e daí (...) e daí ele pegou uma corda (...) e aí apareceu uma pomba no céu e ele falou: 'Pomba você pode me ajudar a voar? E eu troco por doze quilos de milho'. E aí a pomba só pensava 'no quilo de milho e daí (...) quando ele estava muito bravo com a pomba que ela não conseguiu ensinar ele a voar (...) ficou muito bravo com a pomba e (...) saiu voando (...) e daí quando ele arrumou um estilingue, ele viu a pomba, e daí lá no fio e daí ele pegou o estilingue dele e uma bolinha de gude, atirou na pomba, a pomba caiu na rua, ele estava tão bravo que nem olhou pros dois lados da rua e daí foi atropelado por um carro e a pomba também, fim da história.*

João, que várias vezes tentou interromper Victor, que toda vez se desviava do menino - tampa os olhos de Victor com as duas mãos.

Cena 33 - Em frente ao espelho, ainda na sala da fantasia, Lilia, com saia de “bailarina”, dança e canta: *Ela só quer, só pensa em namorar...* Lilia pega a fantasia do chão para guardar, enquanto Malu tenta pular corda (com sua própria blusa) na frente do espelho. Lilia vê Nina tentando se pendurar no ‘cabideiro’: *Aí não porque vai cair, vai cair,* e sai da sala da fantasia.

Cena 34 - Na hora do lanche, Carol foi buscar Alice para sentar com ela na mesa onde Luzia e Lara já aguardam. Carlos levanta-se e quer filmar com o celular. Luzia acha que

Alice está quente e Carol tenta descobrir se ela está com febre. Lara implica com Alice apontando o dedo para a menina. Carol fica brava, puxa o braço de Lara e fala para ela parar: *Nem coloquei ela do seu lado*. Carol e Luzia querem tomar o celular da mão de Carlos, este se afasta e diz: *Nada disso, nada disso*.

Cena 35 - Nara estende um pano no chão e Luzia segura sua boneca sentada no banco azul do pátio, após o lanche. Carlos se aproxima das meninas, Luzia se levanta (já está próxima de Nara, sentadas sobre o pano). Nara chama: *'Luzia', você pode ser mãe*. Nara quer fazer um trem e Lilia a ajuda. Lilia já vai sentando e diz: *Eu vou sentar na frente*. Nara tira Lilia que ri e diz brincando, fingindo que irá sentar-se em outra cadeira: *Eu vou sentar aqui!* Nara diz novamente, *Não*, e manda Alice sentar num lugar, Lilia obedece Nara (a dona da brincadeira). Da cadeira da frente Nara diz: *Eu que dirijo*. Vê o Pedro e diz que ele também pode participar da brincadeira. A Luzia também pode. Nara se incomoda com a câmera, não quer ser fotografada.

Cena 36 - Ainda na brincadeira de trem, Tatá, agora, com bexiga na barriga, parece dirigir a brincadeira: *A próxima da fila!* Lilia sai de seu lugar para perguntar à Nara: *Quem está com bebê é motorista?* Nara diz que não, e Lilia volta para seu lugar. Tatá coloca um produto de um frasco na mão de Inara, repetindo a sentença: *A próxima da fila!* Nara levanta-se e Lara toma seu lugar. Tatá diz: *Não pode furar fila, tem que ir perto da Carol* (Nara senta-se logo atrás da cadeira onde estava entre Lara e Alice). *Eh, eh, eh, eu não vou chamar a próxima da fila, depois eu vou chamar a 'Alice'*, alertando Nara que não sentou onde Tatá queria. Surge Luzia que pergunta: *Pra que que é essa cadeira daqui?* Nara fica de pé em cima da cadeira e responde: *É prá fazer trem*, (repetindo a sentença). Luzia coloca-se perto de Carol e Pedro, mas Lilia avisa: *Aí não é trem...* Luzia fica séria, em silêncio. Tatá continua chamando: *A próxima da fila...*

Cena 37 - Malu puxa o pano de Nara que continua sentada sozinha e grita sorrindo e segurando o pano: *Nããã!* Malu sacode e Nara dá uma gargalhada. Malu consegue pegar o pano e colocar esticado em outro local próximo de onde já estava. Elas cantam uma música: *Quem quer brincar...* Nara fala para Malu arrumar rápido, dá pulinhos impacientemente e então sentam-se no pano. Malu quer pegar logo o brinquedo de Nara, mas a menina manda que espere, arruma a boneca e dá o comando: *Aqui no dodói, põe no 'gesso', põe no 'gesso'*. Malu pergunta, mostrando um objeto: *O gesso é esse?* Nara confirma e manda que

coloque no joelho: *Eu vou pôr no outro joelho, tem dois ‘gessos’,* sorri e logo puxa o “gesso” da mão de Malu e vai colocando band-aid no joelho da boneca. Malu avisa: *Tá faltando um band-aid aqui,* mostrando o outro joelho da boneca. Malu levanta-se.

Cena 38 - Alice vai se sentar numa cadeira ao lado de Nara e pergunta: *Quer que brinque de neném com você?* Nara manda Alice colocar os pés esticados em outra cadeira e se curva para tirar o sapato da colega: *Eu tiro, eu tiro.* Luzia aparece e pergunta para Nara porque Alice está em seu lugar. Nara responde: *É porque você desistiu de brincar!* Luzia explica: *Mas agora eu voltei,* sentando-se em outra cadeira enfileirada. Nara manda Luzia tirar o sapato e prontamente a colega levanta-se e pergunta: *E meia?* Nara diz: *Pode ficar de meia se você quiser.* Luzia se aproxima e repete a pergunta: *De meia?* Nara: *Hum, hum!* Luzia guarda o sapato num canto e mostra o pé: *Olha, eu tô de meia.* Ouve-se e observa-se o estagiário (da faculdade de física) fazendo brincadeiras com outras crianças. Luzia está sentada entre a boneca que ocupa espaço numa cadeira e Alice ao lado de Nara. Esta pega pedaços de massa de modelar, faz pequenas bolas e dá para as colegas como se fosse comida. Alice acaricia a boneca e Tatá surge com uma bexiga na barriga e provoca Alice. Malu, que estava próxima, demonstra preocupação com a amiga e quer ver seu rosto. Nara fala: *Não chora!* Nara levanta-se da cadeira, pega sua boneca e dá para Alice. Luzia está com uma bexiga debaixo da blusa e Nara entrega-lhe alguns objetos (os gessos da brincadeira). Luzia avisa: *Ó ‘Nara’, não fala que tem neném aqui, que é uma bexiga,* e tira o balão para entregar à pesquisadora: *Ó, eu enchi uma bexiga pra você...* Nara pega brinquedos das mãos de Luzia e coloca ao lado, na cadeira onde se encontra a boneca. Aproxima seu rosto da boneca e diz: *A temperatura dela está melhor.* Luzia tem uma ideia: *Leva ela no berçário.* Nara responde com ênfase: *De mentirinha!* Luzia quer pegar algo e Nara diz: *Não! Deixa aí que é pra ver a barriga dela!* E Luzia lembra da mãe: *Minha mãe falou que vai me buscar ‘depois’* (com ênfase) *do jantar,* com voz de consternada. Um menino joga o bambolê de longe que acerta nas meninas e Luzia reclama: *Foi no meu queixo,* coçando o mesmo. Alice: *E foi no meu neném!* Malu se aproxima com balão debaixo da blusa e quer sentar numa cadeira, mas Nara interfere: *Não...* mostrando onde ela deve sentar. Luzia chama Nara para falar novamente que sua mãe vai buscá-la depois do jantar e também diz para a pesquisadora: *Minha mãe chega depois do jantar, mas vai demorar muito... Onde está sua bolsa?* A pesquisadora responde que está na sala do Grupo

4. A pesquisadora pergunta o que Luzia vai fazer até a hora do jantar e ela responde prontamente: *Brincar com meus amigos*. A boneca de Nara reproduz uma fala e a mesma olha para a boneca e diz: *Para de falar*. Como a boneca continua emitindo frases, Alice repete: *Para de falar!* A pesquisadora pergunta: *Essa boneca repete o que a gente fala?* Nara responde brava: *Não, não repete*, colocando a cabeça à frente de seu corpo. Mas a pesquisadora insiste: *O que ela fala?* Nara responde: *Ela fala outra coisaaaa...* As meninas se dispersam.

Cena 39 – Algumas meninas estão sentadas ao redor de uma das mesas do pátio, aguardando o jantar. Carol quer tirar foto de Alice, com o celular da pesquisadora, e diz: *‘Alice’, rindo...*, a menina sorri para a câmera. *Posso tirar uma foto? Fala alguma coisa...*, diz Carol. Alice passa a manga do casaco no nariz e Carol fala para ela não fazer isso e dizer “X”: *fala ‘X’*. A menina obedece e fala ‘X’, como pediu Carol.

Cena 40 - Depois do jantar e de já terem escovado os dentes e lavado as mãos, as crianças retomam suas brincadeiras livres no pátio. Nara fala para Luzia: *Você era a mãe, eu era a filha*. Nara explica para Luzia que a boneca machucou o joelho. Uma das assistentes brinca de pega-pega com outras crianças pelo pátio e divide a atenção das meninas que toda hora olham em sua direção. Luzia segura a boneca de Nara, que a retoma. Lilia quer pegar alguns brinquedos e Nara não deixa, pede para que Luzia cuide dando-lhe os objetos: *Cuida ‘Luzia’, cuida...* Lilia inventa uma história: *Eu pensei que a cadeira era o patinho, eu disse assim: ‘Cadeira’, o patinho não atendeu...* Nara não dá muita importância e continua arrumando sua boneca, mas Lilia continua falando: *Que bonitinho...* Nara sai e Lilia, debruçada sobre a mesa, diz, em tom autoritário, para Luzia que mexe em algo: *Dá isso, dá... coloca no banco da ‘Nara’,* apontando para o objeto. Luzia coloca o pacote tranquilamente e conversa com a pesquisadora sobre poder filmar os colegas. Ela aguarda o retorno da amiga ansiosamente. Apreensiva, como Nara não chega e Malu se aproxima, pede para que procure a amiga, pois acha que não pode sair do lugar. Lilia chega com duas bexigas, uma em cada mão e diz: *‘Malu’ eu tenho uma filha aqui e uma mãe*. Luzia puxa assunto com a pesquisadora, quer explicar a função dos brinquedos que continua guardando para Nara, que nunca volta. Lilia e Malu brincam de esticar bexiga. Finalmente, Nara aparece e imediatamente Luzia levanta-se para buscar uma bexiga.

7/12/2009

Cena 41 - A educadora da tarde faltou. A assistente, com cara de brava, pega material no armário que fica no pátio. Carlos muda seu humor, brincando de se esconder atrás do armário e aparecer, num jogo: 'oi'; educadora: *quê?* Carlos: 'oi' Educadora: *Quê... tem alguém aí?* Leva o papel *craft* para uma mesa onde algumas crianças farão pintura com tinta aquarela. Lilia no chão brincando com bichos de plástico, pois vai brincar de fazenda. Outras crianças do G4 brincam pelo pátio, Alice está entre os pneus acompanhada da enfermeira e da outra assistente, estudante de psicologia.

Cena 42 – Lilia brinca com Tatá de Barbie e uma outra boneca de plástico em miniatura. As duas movimentam as bonecas como se estivessem dançando. Lilia resolve colocar a Barbie sentada sobre a mesa onde brincam e fala para Tatá: *Aqui, senta no meu colo*, para Tatá colocar o boneco no colo da Barbie. Em seguida pede para ser a outra boneca: *Posso?* Tatá deixa e Lilia fala: *A gente vai trocar de boneco, 'né'?* Tatá: *É, porque a gente trouxe...* Lilia: *Oi filhinha...*, já com o boneco). Tatá responde: 'Oii'. Lilia: *Eu posso voar quer ver?* E movimenta a boneca. Tatá fala, movimentando a Barbie: *Ô filha, volta filha*. Lilia: *Não, agora não...*, e sai correndo.

Cena 43 - Tatá vai atrás da amiga com a Barbie e fala: *A mamãe vai pra casa, filha*. Lilia entra nos pneus, com o boneco. Tatá tosse e inventa: *Filha, estou meio doente, filha!* Lilia, com a boneca apumada sobre o pneu: *Mamãe, vai pra casa e toma um remédio*. Tatá, com a Barbie sentada sobre o pneu: *Eu não posso mais...* E vira a boneca. Lilia com a boneca novamente em prumo: *Vai tomar um banho, não, vai dormir então, vai*. Tatá, fazendo uma voz de fraca: *Não posso nem abaixar, filha* (pausa) *porque agora estou levantada*, aguarda resposta de Lilia. Esta pega as pernas da Barbie, ainda nas mãos de Tatá, e fala: *Eu já mostro como ela pode dormir*. Caminham de volta para as mesas encostadas na parede lateral do pátio. Tatá brinca de fazer a Barbie “dançar” sobre o bloco grande com túnel, próximo aos pneus, cantando uma música. Lilia chama Tatá para ver um inseto sobre o muro do parque, ao lado do pátio. Retomam a brincadeira de mamãe e filha sobre o bloco: as duas brincam de esconder as bonecas em cima e dentro do local, conforme Tatá propôs: *Aí finge que elas estavam brincando de esconder*. Lilia diz: *Mamãe! Achei você! Achei você!* Continuam a brincadeira, ora Tatá coloca a Barbie em cima do bloco, ora dentro dele. Lilia, com voz de filha manhosa e deitando-se sobre o colo de Tatá, que está agachada

sobre o colchão onde estão brincando: *Mamãe, para de fazer, eu não estou gostando*. Tatá acha graça e continua escondendo a Barbie. Lilia levanta e fala: *'Tatá', agora é sério...* Tatá pede para ser agora a bebê e o educador chama as meninas para lavarem as mãos: *Depois vocês continuam a brincadeira, vem...*, puxando outras crianças.

Cena 44 - Em sala do Grupo 4, depois do lanche, as crianças brincam à vontade pelo chão. Lilia começa a montar uma casa de “fazenda” em miniatura e quer mostrar para o amigo Liam que está conseguindo. Carlos aproxima-se do jogo dos meninos, mas Victor diz que ele não sabe brincar e o menino acaba desistindo. Alice chega na sala com sua escova de dente para guardar no pote, mas derruba-o no chão e Lilia chama sua atenção, com tom de voz bravo. Lilia leva até a assistente o pote para que a ajude, Lilia corre para falar que Alice deixou cair no chão as escovas e tem de lavá-las. Carlos continua em pé na sala, observando tudo sozinho. Enquanto isso, Nara que está sentada em cadeira, próxima a uma mesa, puxa a mão de Malu para pintar suas unhas com caneta colorida. Lilia toca gaita e Lara faz “estrela”.

Cena 45 – Lilia brinca com Dudu que tem pequenos papéis dourados redondos. Dudu conta: *18 moedas!* Lilia: *Não, aqui, ó, ó, ó*. A pesquisadora pergunta se eram essas moedas que Dudu devia. Lilia responde: *Não, né Dudu!* Dudu: *16 moedas*, abre os braços e olha para Lilia que diz: *Você está ficando maluco...* Dudu repete: *16 moedas, tem mais lá, na minha casa*, dramatizando. Lilia pega uma “moeda” e fala para Dudu: *Come, come*. Victor interfere e quer saber se a “moeda” que está na mão de Lilia é de Dudu: *É sua essa 'Dudu'?* Dudu: *Não, porque eu dei pra ela, porque a gente não achou as moedas dela que eu perdi. Então minha mãe comprou papel dourado e fez...* Victor diz: *'Dudu', pede pra sua mãe comprar pra mim...?* Eles negociam: *Pode ser cinco? Pode ser três* (pergunta Dudu)? Victor: *Pode ser quatro*. Dudu: *“Quatro é muito, só pode três”*. Lilia: *Vai 'Victor'!* Victor: *Então porque pra ela pode?* Lilia: *'Victor', ele tem mais em casa, 'né' 'Dudu'?* O menino balança a cabeça e antes que diga algo Lilia fala: *Então dá pra ele, já que você tem em casa!* Dudu: *Mas eu só tenho oito lá em casa! É pouco* (balançando a cabeça)! Victor: *Não, é muito!* Lilia concorda: *É muito...* Victor pega mais uma “moeda”. Lilia: *Só mais uma... fica quatro....* Dudu arrasta o restante das moedas: *E essas são as minhas...*, mas Victor avança para pegar mais e Dudu fala forte: *Para, 'Victor'!* Victor não para e Dudu se levanta bravo: *Que eu vou falar*. De pé e braços cruzados fica olhando e abaixa-se para falar

novamente: *É só quatro!* Victor não mexe mais nas moedas de Dudu, largadas pelo chão, mas pergunta: *Ô 'Lilia'... Porque ela tá com cinco?* Dudu explica novamente: *Porque ela me emprestou cinco e eu perdi, por isso.* Lilia o contradiz: *Eu não te dei cinco, eu te dei seis.* Dudu faz cara de quem sabe que não é verdade. Lilia continua com indiferença: *Eu dei seis prá cada um.* Victor vê outra moeda na mão de Lilia e quer também outra: *'Lilia', dá seis pra mim?* Lilia dá mais uma moeda para Victor, segura olhando de “canto” para Dudu que repete cruzando os braços: *Não, seis pra mim não,* fica de joelhos e explica: *Que não, que não, que não, vai acabar tudo, meu!* Lilia se cansa, toca gaita e levanta dizendo para Victor: *Eu tenho mais moeda lá em casa...* Explica que vai dar uma para o Lucas (colega de outra turma).

Cena 46 - Nara conta que está brincando com Alice de “achar uma tampa”. Alice mostra que estão procurando a tampa de canetas espalhadas pelo chão do corredor entre as salas do G4, G5 e G6. Nara pede para que a pesquisadora cuide das coisas, mas esta explica-lhe que não pode, pois está filmando e o melhor é que elas recolham as canetas. Mas Nara não se importa e puxa Alice pela mão, as duas saem correndo. Carlos aparece, faz uma “graça” para a câmera e corre atrás das meninas. As três crianças, Nara, Alice e Carlos correm pelo pátio vazio e retornam para recolher as canetas que continuam no meio do corredor. Carlos volta a correr dando “gritinhos”. Nara pega tudo e chama Alice: *Vamos 'aqui' na sala guardar...*

Cena 47 – Nara arruma seu sapato no pé, sentada na cadeira da sala, Alice tampa o rosto e Carlos fala para Nara: *Ela está tirando, olha lá.* Nara responde: *Ela pode tirar.* Alice conversa com Inara: *Eu tenho uma toalha da 'Hello Kitty'.* Nara: *Eu não tenho.* Alice: *Mas eu tenho.* Nara: *Eu tenho um paninho da 'Hello Kitty' que é pequeno,* ainda calçando o sapato e dando uma olhadinha para Alice, e corrige: *... da Hello Kitty não, da Sininho.* Alice: *E eu tenho a boneca Sininho.*

Cena 48 – Nara vai com Alice até a enfermagem. A enfermeira pergunta o que aconteceu. Nara responde: *É que estou com o pé machucado* e aponta para o pé: *este.* A enfermeira manda Nara subir na maca para ver o que está acontecendo com ela. Alice explica: *Eu vim fazer companhia prá ela...* A enfermeira olha o pé de Inara e diz: *Ai, meu Deus!* Nara mostra que o *band-aid* já saiu e a enfermeira pergunta o que ela fez. Nara explica que pisou num enfeite de natal.

Cena 49 – Nara continua sentada na maca da enfermagem e explica como foi que machucou o pé. Explica que para montar a árvore de natal E pisou numa coisa dura. Sacode o pé e diz: *Meu pé tá queimando*. A enfermeira mostra que o sapato de borracha é que está “pegando” o machucado. Alice reforça que a Nara foi até lá porque o *band-aid* estava saindo. E a enfermeira diz: Não para ‘né’, *band-aid* aí. Nara repete: *É, não para*. Enfermeira: *Não para de andar!* Nara: *É não para!* Sacode novamente o pé e pede: *Me ajuda a parar de queimar*. A enfermeira com *band-aid* na mão, diz: *Eu vou colocar, se não parar...* Nara sacode o pé e pede para Alice segurar sua perna para parar de mexer. Alice segura para ajudar a amiga: *Eu vou fazer o seu pé não cair, tá ‘Nara’*.

Cena 50 – No pátio Lilia assopra a gaita, Malu e Lara estão dentro de pneus. Lilia não quer emprestar a gaita para Malu e justifica: *A ‘Nara’ vai ficar brava*.

Cena 51 (nº 1 e 2) – Gravação **DVD-R**:

Nara propõe para a pesquisadora: *Você pode dar uma de malvada e pegar a gente*. Dá a mão para Alice e chama: *Vem seguir a gente...* Insiste: *pega a gente!* Nara olha para a câmera e pede novamente: *Faz a voz de menino*. A pesquisadora pergunta se é a voz de monstro ou ‘monstra’ e ela responde: *Voz de monstro*. Pesquisadora (com voz grossa): *Eu vou comer mingau de menina*. Nara: *Você é corajosa...*, e puxa Alice para correr e depois para voltar para a casa (entre os pneus do pátio). Nara está com Alice em cima de caixa de brinquedos virada e, como pergunto se posso entrar na “casa” a menina responde: *Só pode duas pessoas!* Explica que ali é o sofá. A pesquisadora continua brincando: *Mas eu estou muito triste...* (com a voz de ‘monstro’). Nara puxa Alice e saem correndo e gritando: *Ahhhhh...* As meninas me puxam em direção aos pneus: *Vem com a gente!* Nara sobe na caixa e manda a pesquisadora falar de novo. A pesquisadora faz a voz de “monstro” e Nara, apontando os dedos indicadores fala: *Mas a gente é corajosa*. E saem correndo novamente. Nara puxa a pesquisadora: *segue, segue....* A pesquisadora fala com voz de ‘monstro’: *Minha que sua perna está fraca, preciso comer um mingau bem gostoso*, ainda brincando e filmando as meninas. Nara: *A gente deixa você morar na nossa casa*, afirma pausadamente. A pesquisadora fala que não pode mais andar... Nara olha bem séria e puxa a pesquisadora novamente: *Tenta andar, tenta andar*. Como a pesquisadora insiste que “não pode mais andar” ela diz, agora observada por Malu: *Eu vou dar um remédio para sua perna....* Nara tem uma ideia: *Espera, espera, eu vou trazer o poder e você vai me obedecer*. E Alice diz

que vão fazer o mingau. Corre atrás de Nara, mas essa parece mandar que volte para cuidar da pesquisadora. Nara volta com o “remédio” que é o “poder”, finge que coloca o “remédio” no pé da pesquisadora e fala: *Agora vou fazer o mingau*, e pede para esperar. Nara e Alice fingem dar o mingau à pesquisadora e voltam a puxá-la: *Me ajuda a empurrar essa grandona aqui!* Chega-se à “casa”, Alice na frente e Nara puxando a pesquisadora pelo lenço que leva sobre o pescoço, fala: Tá no meu bolso a chave. A pesquisadora diz que não poderá entrar na casa, pois é *muito grande!* (ainda com a voz grossa). Nara responde: *Mas essa casa é grande*. E aponta para mostrar como é grande. Alice mostra um pneu pequeno: *Esse banquinho aqui, ‘ó’* As meninas ainda querem que a pesquisadora continue a brincadeira. A pesquisadora diz que sua voz já voltou a ser o que era: *A casa me transformou*. Nara finge que vai buscar mais mingau, vai até um canto e volta dizendo: *Põe essa voz nessa garganta ‘aí’*. A pesquisadora faz uma voz fina e Nara diz, apertando o rosto: *Não, não era essa voz...* E vai buscar mais “mingau”, com ajuda de Alice. A brincadeira acaba com a chamada da educadora para as meninas lavarem as mãos, pois já é hora de jantar.

8/12/2009

Cena 52 – Sandra, assistente de direção, está no lugar da educadora que ainda não chegou. Ela finaliza uma história que conta em roda, com Lara no colo: *Agora todo mundo sabe: e então saiu por uma porta e (as crianças completam) entrou por outra, quem quiser (as crianças completam) que conte outra*. A assistente comenta com a outra educadora assistente, que irão para a Oficina de Informação: *Lá tem livro, dá prá gente contar história...* Luzia lembra-se de que esqueceu um livro e começa a chorar, amparada pela educadora assistente. As crianças comentam sobre a falta da educadora e Luzia diz: *Ela vai voltar em 2010!* Carlos se opõe: *Ela vai voltar nada*. A educadora da Oficina de Informação chama as crianças para sentar e diz que vai buscar um livro para contar história. Luzia vê na prateleira da Oficina o livro que achou que havia esquecido, apontando e falando para a Sandra: *Eu trouxe o livro, tá ali!* Conta: *É o livro do Aladim e da Lâmpada Maravilhosa*. Depois presta atenção na educadora da Oficina que vai contar uma história nova, que se chama “Vira Lata” e Nina ri e comenta: *Eu sou vira-lata*. Luis, que está do seu lado: *Eu que sou*, mas todos querem ser e a educadora adverte que todos podem ser. Luzia, de longe, observa.

Cena 53 - Carlos e Luzia estão em pé sem prestar atenção mais à história. A educadora avisa que os dois podem fazer outra coisa, sem atrapalhar.

Panorâmica da sala e de outras crianças que não escutam a história, mas brincam em silêncio. Num canto, Nara brinca com Alice de “cachorro”: *Senta*, diz Nara, apontando para o chão como se costuma fazer com os cães. Alice faz o que a amiga sugere. Nara: *Late*. Alice roda sentada e fala *Au, au...*, Luzia observa em silêncio. Lilia briga com Carlos porque guardou umas fitas de vídeo: *Não coloca aqui*. Luzia diz que lá não é o lugar e Carlos com voz forte: *É sim!* Lilia: *Não é não!* Carlos: *É sim*, puxa o ombro de Luzia: *É sim ‘Luzia!’* Lilia: *É nada!* Carlos grita no ouvido de Luzia: *É sim!* Lilia e Luzia: *É nada, é nada, é nada...* E a disputa continua. Lilia sobe num bando para arrumar umas fitas e Luzia se aproxima para ajudar: *Eu pego um, ‘tá’*, e vai dando para a colega.

Cena 54 – Ainda na Oficina, Luzia mostra páginas de livro rasgado: *Olha, rasgou esse livro!* Nara: *E não ‘foi’ eu*. Como ninguém presta atenção, elas começam a brincar olhando pelo buraco das páginas. Nara manda Luzia encaixar o nariz e o aperta; depois pega a página e coloca no próprio nariz. Nara arruma seus cabelos e Luzia canta (ainda na Oficina de Informação): *Onde está a cidade...* A pesquisadora pergunta quem lhe ensinou aquela música: *Do DVD meu que eu consegui lembrar sozinha!* Luzia corre na sala e Nara tira os livros de uma das caixas. Lara brinca de cobrir a cabeça com a caixa.

Enquanto isso, Nara encosta-se na parede e senta-se ao chão, com um livro, e chama Alice para ficar ao seu lado novamente: *Senta aqui*. Começa a virar as páginas do livro sem dizer nada. Alice, para puxar assunto diz: *Ela tá filmando a gente Nara*. Nara olha e avisa: *Para de filmar a gente*. A pesquisadora explica-lhe que está filmando para uma pesquisa e que, depois, seus pais poderão ver as imagens. Nara, então, muda de ideia: “*Eeeeba...*”.

Carlos se aproxima das meninas ainda sentadas com o livro e fala: “*Vai começar o papo!*” Pedro também se aproxima e comenta: *Essa história é de menina*. Nara bate o livro (brincando) em sua cabeça. O menino fala algo novamente e Nara repete a ação, brincando, enquanto Alice diz: *Ele tem medo de dragão (...). É porque ele é do tamanho de um gigante, o gigante é muito grande e o corpo dele nunca acaba*. Saem para o outro canto da Oficina, onde algumas crianças assistem a um vídeo. Tenta-se conversar com Carlos sobre o Peru, pois seus pais são de lá, ele se lembra do avião, mas logo desconversa e brinca de se esconder com uma maleta de brinquedo. Algumas crianças rodeiam a educadora

responsável pela Oficina de Informação, que comenta: *Daqui a pouco não vai ter um livro para contar na roda...*, ela está com tesoura e fita para consertar um livro e comenta com as crianças: *Tem que cuidar, se tem livro solto, rasgado e o professor não viu a criança pode ir lá e mostrar 'pro' professor, ele vai ajudar a arrumar.* Enquanto isso, Nara, sentada agora na cadeira do computador, chama Alice, como se pedisse para a menina sentar em seu colo: *Vem aqui pra ser neném.* Alice vai sentar em seu colo. Depois se cansam e vão brincar com fantoches. Carlos rabisca o caderno de anotações da pesquisadora. Como quer brincar também com os fantoches, fala várias vezes para Nara: *Acabou o tempo, 'Nara'.* A menina reclama e pede para ele parar de falar que acabou o tempo.

9/12/2009

Cena 55 - Na sala do Grupo 4 Nara desenha no caderno de anotações da pesquisadora e Nina comenta: *Tá fazendo franginha que nem você...* Nara coloca a caneta na cabeça de Nina: *Que nem você!* A pesquisadora pergunta se a menina que desenha é a Nina e Nara diz: *Sim.* Nina fala para Nara escrever seu nome e o dela. Nara pergunta: *Mas que letra tem o seu nome* (mexendo nos cabelos de Nina)? Nina soletra: *'N-I-N-A'*. Nara: *Como escreve o N?* Nina vai buscar uma tira de papel com seu nome. De repente, toma o caderno da mão de Nara para escrever. Nara toma-o de volta e Lilia se aproxima.

Cena 56 - No pátio a educadora arruma uma mesa para que as crianças façam desenho coletivo. Lilia diz que quer levar para casa um. Pergunta-se o que é desenho coletivo e Lilia responde: *É papel que é grande e não é pra levar pra casa.* Tatá fala que desenho coletivo é *Desenhar em cima.* Luzia reclama que Carlos está muito em cima dela. Carlos, Malu, Nara e Luzia fazem o desenho em cartolina com canetas piloto. Como Carlos rabisca toda a cartolina, Malu reclama, mas ele não liga. Luzia faz um “monstro” e quer mostrar: *Esse dente aqui ó, que eu tou fazendo um monstro,* e até muda de voz. Malu reclama com Carlos: *Você tá desenhando no meu desenho, 'Carlos'.* Malu desiste de continuar, mas Luzia continua indicando seu desenho: *Olha a cabeça do monstro!* Carlos a contradiz: *Não é cabeça de monstro!*

Cena 57 - Ainda na atividade de desenho coletivo, Nara mostra a mão contornada de caneta vermelha. A pesquisadora pergunta o que aconteceu e ela responde: *Eu não caí, é da caneta.* Luzia mostra a mão sobre o papel e faz contorno. Carlos risca o papel e fala que é o dedo da pesquisadora. Sai correndo e Luzia quer mostrar um ‘dente’ de ‘monstro’ que

desenhou. Lilia diz: *Dente não é assim...* e pede confirmação de Tatá, que em cumplicidade com a colega diz: *Ela desenha assim ó...*, rabiscando o papel. Lilia avança sobre o desenho de Luzia e passa a rabiscar em cima da cartolina para mostrar como ela desenha “errado”. Luzia se defende: *Foi o ‘Carlos’*. Lilia passa a rabiscar toda a cartolina, inclusive na parte de Luzia, ainda mostra a língua displicentemente, além de dizer que o desenho dela está feio. Luzia não liga aparentemente e continua a fazer o contorno de sua mão no papel. Lilia volta a provocar até finalmente voltar para seu lugar. Luzia fala: *Pronto, a minha mão está completa*. Muda de assunto: *Tá sol ou não?* Enquanto isso, Tatá e Lilia acabam se desentendendo. Escuta-se o “choro” ou melhor, certa ‘manha’ de Lilia. A educadora avisa: *Daqui a pouco está na hora de limpar e organizar os materiais em cima da mesa*. Luzia pergunta para as crianças ao redor: *Dá pra pegar um pouquinho de cola, dá?* Mas não obtém resposta, fala com Lilia que acaba passando o pote de cola.

Cena 58 - Lara puxa uma fita prateada de Malu e esta pede para que solte. Lara solta, mas empurra Malu com raiva, que diz: *Não é empurrando que resolve!* Lara, de longe, com a mão na cintura: *Mas deixa, eu posso fazer o que eu quero...*

Cena 59 - Malu brinca no parque com Alice que sacode uma planta. Malu: *Solta isso*, e arranca da mão de Alice, *que isso é comida pra... de mentira, ‘né’...*, puxa uma folha e dá novamente para Alice: *Toma um pedaço*. Alice puxa e Malu continua falando: *Vamos guardar essa comida para amanhã... Vamos guardar agora na nossa casinha*, e caminham do banco até a casa. No meio do caminho, Malu abaixa e passa uma pá na areia: *Vamos achando mais comida, que o chefe mandou trabalhar... aqui na floresta...* e inicia uma história, enquanto Alice imita a amiga só puxando areia com as próprias mãos. Malu: *Cadê o chefe?* E ela mesma responde: *Ele disse que ia vir... desculpe chefe...*, e se levanta. Depois vai até o banco e senta-se amarrando uma tira prateada na cintura.

Cena 60 - Alice e Malu brincam de encher um balde de areia. Malu diz que estão fazendo uma comida: *Porque a gente é índio*. Pesquisadora: *Quer dizer que vocês moram no meio do mato?* Malu: *Não, a gente mora numa casa*. Pesquisadora: *Lá na floresta?* Malu: *Não, a nossa casa é onde que tem um monte de índio*. Pesquisadora (para Alice, que não acompanhou a conversa com Malu): *Você também é uma índia?* Alice rindo, fala: *A gente não é, ‘né’* (olhando para Alice)? Malu responde: *É, e a gente tá brincando, ‘né’?* Malu reclama que o dedo está machucado e lembra: *Eu já sei, agora eu já vi a dengue!*

Pesquisadora: *Quê?* Malu: *Eu já vi o pernilongo agora...*, olha para a mão e continua dizendo: *Eu já vi o pernilongo agora, que ele me picou e saiu sangue... É uma mulher que casa com o pernilongo.* Alice: *Pernilonga chupa sangue.* Malu: *A dengue, ela chupa o sangue das pessoas.* Alice: *Por quê?* Malu: *Porque ela é uma mulher, ela tá querendo ‘com’ os ovos dela. Porque os ovos dela (...) pro sangue, só isso.* Nisso aparece Pedro com um pote cheio de areia e, como se tivesse escutado a conversa, despeja tudo no chão, próximo a Alice e fala: *Veneno, é mesmo, vou jogar! Veneno do gigante!* Malu vai para o tanque de areia e continua brincando com Alice. Agora diz que vai esculpir uma pirâmide e depois um pica-pau. Uma menina do G6 a acompanha.

Cena 61 – Malu brinca novamente com a fita prateada e coloca dentro da manga do casaco, escondendo a mão. Alice também quer fazer o mesmo. As meninas inventam uma brincadeira, cada uma puxando de um lado, com as mãos escondidas dentro da manga do casaco. Malu: *Segura forte. Agora vamos andando.* Saem andando e conversando. Malu: *Você vai ter que ir ‘no’ parque junto comigo.* As duas meninas se “livram” da fita e Malu fala: *Livre...* Malu segura a fita e fala para Alice: *Pegue essa ponta.* Alice segura e Malu começa a puxar e repetir: *Puxe, puxe, puxe... Puxe com força, guerrinha...* Alice acaba soltando a fita. Retoma novamente e Malu manda: *Puxe com força,* a fita se solta da mão de Alice. Malu: *Ah, você perdeu! Eu ganhei, minha espada,* movimentando-se. *Agora vou fazer guerrinha com você,* mexendo a fita para cima e para baixo com o braço direito suspenso no ar. Depois, Malu se aproxima de Alice, mas Lara parece sentir ciúme e a provoca. Malu defende Alice. Lara abaixa-se no tanque de areia, onde Malu está com sua fita e fala para Lara: *Finge que você era um peixe, que eu estava pescando você... catei um peixe,* puxa a fita e finge enrolar o fio de um “anzol”. Olha para Lara ainda brincando: *Peixinho! Morto* e mostra como Lara deve ficar: *Fica assim,* virando-se de lado. Lara faz o que Malu ordena, com a língua para fora. Malu: *Que legal!* Em seguida avisa para o “peixinho”: *Você vai ser pescado....* Lara: *Mas não é de verdade!* Malu: *Eu vou pescar você de mentira.* Lara continua sentada no muro da areia e Malu finge que come o “peixe”. Depois Malu avisa: *Pronto peixinho, você já está vivo, pode ir prá água... Peixinho, fique no anzol, vem aqui comer essa minhoca! Come aqui a minhoca e vai prá água!* Alice: *Agora nade peixinho.* Malu: *Nade peixinho, tchau, tchau...* Lara pede: *‘Malu’, agora posso*

pescar? Malu: *Pescar, eu...*, dá a fita para Lara e pede: *Mas você me devolve porque eu tou brincando.* Malu e Alice agora se fazem de “peixe”.

Cena 62 - Malu puxa a fita pelo pátio, seguida de Alice: *Uma minhoca tá fugindo, vai lá pegar*, a amiga corre para pegar a “minhoca” e Malu aponta: *Ela tá aqui!* Como Alice ia pegar um fio, Maria adverte: *Não, de verdade não, né...* As meninas, sempre com a fita, correm pelo pátio. Em certa altura Malu fala para Alice: *Fica aí... é um lobo que eu vou matar ele, vamos cozinhar ele. Vamos filhinha!* Malu continua brincando com Alice e agora finge que cozinha minhoca e dá uma ponta da fita prateada para a colega: *“Come toda essa minhoca”*. Finalmente Malu avisa: *“Pronto filhinha, eu já comi e tem outra aqui”*.

Cena 63 – Gravação em DVD-R:

- Alice e Malu estão sentadas no muro do tanque de areia. Malu continua com a tira prateada, agora faz-de-conta que é uma vara de pescar: *Vou colocar uma minhoca pra ele comer.* Lara segura a ponta com as duas mãos. Malu, que puxa a tira ordena: *Senta aqui peixinho, morre*, e Lara obedece, fecha os olhos, sentada agora entre Alice e Malu, solta o pescoço, fingindo-se de morta. Malu brinca que está “comendo” o “peixe”. Nara aparece chamando Alice e acha graça na brincadeira das colegas. Malu fala que o “peixe” está livre e vai pegar “outra minhoca”. Lara fala qualquer coisa em particular para Malu que levanta e diz: *Então o peixe já tá morrido.* Nara pede para brincar: *Malu, deixa eu brincar?* Malu: *Não, só pode ser duas*, depois muda de ideia: *Ó, só hoje vai ter três.* Conta: *Uma, duas, três, tá bom?* Nara balança a cabeça e Lara fala: *E eu sou o peixe.* Malu: *Você é o peixe, tá na água, ‘né’.* Manda Lara comer: *Come aquela minhoca*, levantando a tira prateada. Pega o “peixe” (ou seja, de mentira) e depois ordena: *Peixinho, volta pra água.* Lara, no tanque de areia, finge ser o “peixe”.

Cena 64 – Luzia, Alice, Nara e Malu estão sentadas no escorregador. Lara, embaixo, puxa a tira prateada de Malu, que reclama: *Para, tem que ser um peixe de mentira, não pode ser você..., que você é muito pesada pra isso!* Lara dá um pulinho e Malu finge que pegou um peixe, puxando a tira: *Pegue esse peixe e coloque aí.* E acrescenta: *Eu vou pescar muito peixe, não come.* Lara sobe o escorregador e fala: *‘Malu’, deixa eu fazer um peixe.* Malu responde: *Mas você não pode ser um peixe-criança, ‘né’...* *Acabei de ver um peixe com uma máquina!* Repete a frase, olhando para a câmera da pesquisadora: *Olha um peixe com uma máquina.* Nara e Alice riem. A pesquisadora: *Glub, glub, glub*, fingindo ser o peixe e

se aproximando das meninas. Ela puxa a tira prateada e Malu reclama: *Não, para, não tem minhoca aqui, só tem anzol!* Alice e Lara querem descer do escorregador e Malu dá um grito de alerta: *Não, peixinho* (para Clara), *peixinho você vai morrer, você é um filhotinho.* E Malu faz também *glub, glub, glub*, já descendo pelo escorregador e avisando (seguida de Lara e Nara): *eu vou dentro da água peixinho, vem comigo.* Nara, que segue atrás de Lara, diz: *Eu também vou!* E como as meninas descem na frente e já estão no tanque de areia Nara insiste: *Eu também vou, alguém pode me esperar?* Malu está em cima do muro do tanque de areia e mexe os braços como se nadasse: *Preciso respirar...* Desce correndo, seguida das outras colegas e Alice repete: *Eu também!* Sobem o escorregador novamente. Malu fala para Lara, que já está em cima: *Peixinho, você vai morrer se você não parar a água.* Maria fala de novo: *Alguém com uma máquina!* Quer que a pesquisadora entre novamente na brincadeira, mas Nara fica brava quando ela puxa a fita prateada: *Para, que você é muito pesada!* Malu: *Peixinho, a gente só quer te ver!* Ouve-se a voz de Lara, que corre para baixo do escorregador e pergunta: *Vamos brincar de quê?* Alice: *Vamos pra outra água.* Malu: *Não, você precisa respirar...*

Cena 65 - As meninas, ainda no parque, combinam outra brincadeira e Malu determina o papel de cada uma. Malu avista Lara e grita: *O neném está fugindo!* Vão à casa de bonecas e, já lá dentro, Lara fala para Malu: *Então eu vou ser o neném.* Malu: *Então você vai ser o neném e não vai fugir.* E vai ordenando: *Vai pra sua cama, 'Lara'.* Lara aparece em sua frente e Malu aponta a cama com o dedo: *Vai pra sua cama, tá na hora de dormir.* Uma menina do G6 aparece e briga com Malu, dizendo que já estavam brincando antes. A menina do Grupo 6 se retira e Malu fica com a cara muito séria, de chateada, sentada sobre uma mesa, balançando as pernas. Alice está a seu lado e Maria pede para ela cuidar de sua blusa enquanto vai ao banheiro. Nara sobe em cima de móvel da casa de bonecas e está bem satisfeita, dançando. Lara bate sobre a mesa para que a menina saia dali: *Sou eu que vou, que eu vou dormir aqui.* Nara sai, com expressão tristonha. Malu volta, dando novas ordens. Alice avisa que vai deixar o casaco da colega num canto e começa a arrumar algumas cadeiras encostadas na parede. Nara sobe numa delas e Alice diz: *Aí é minha cama.* Nara: *Não, eu quis te ajudar,* e se levanta. Alice coloca o casaco de Malu numa prateleira de armário e Nara interfere, pega o casaco e o coloca em cima das cadeiras: *Você*

dorme aqui 'ó'. Luzia, que antes só observava parada na entrada da casa, anda até onde está Nara, que resolveu colocar o casaco de Malu dentro do armário.

Cena 66 – Na casa de bonecas Luzia rói a unha, sentada na cama de boneca, observando Malu que se desloca à vontade dando ordens; Lara e Alice, também dentro da casa só observam; entram em cena Nara e João. Malu fala para Luzia sair da cama azul que é dela. Luzia pergunta: *Por quê?* Malu: *Porque sim.* E aponta para a mesa no meio da casa para Luzia ir para lá. Luzia levanta-se ainda com o dedo na boca, ouve Malu dizer *boa noite filhinha*, mas vai saindo lá de dentro. Para na porta e só observa. Nara vira a “geladeira” e Malu pergunta se ela vai dormir ali, Nara responde que sim. Malu ainda dá ordens para João tirar os sapatos de verdade. Depois olha pela janela e já não se vê mais Luzia. As crianças continuam dentro da casa e fingem dormir. Maria levanta-se e diz: Hora de acordar, eu vou levar vocês no parquinho de novo. Nara: *Não, mas eu vou ficar, porque eu quero ir pro 'shopping'.* Malu: *Você quer ir pro 'shopping'... então você vai pro 'shopping' sozinha.* Nara levanta e muda de ideia, dizendo que também vai ao parquinho.

Cena 67 – Malu fica chamando Luzia que não tira os dedos da boca e fala olhando para a câmera: *Ela falou que tem que entrar lá, mas eu não quero*, com voz chorosa. *Ela falou que tem uma formiga bem brava, mas não tem não.* A pesquisadora pergunta se ela está com medo da formiga e ela responde que *sim* e fica calada brincando com as duas mãos e os dedos juntos. Depois, como alguém a chama da casa de bonecas, ela se aproxima: *O quê?* E coloca o dedo novamente na boca. Malu continua chamando Luzia que ainda está perto da casa: *Filhinha, aí não é nossa casa.* Luzia, mais uma vez responde chorosa: *Eu não sou filhinha!* Malu diz, acompanhada por João: *A gente tá brincando.* Luzia: *Mas eu não quero brincar*, ainda fala com a voz chorosa.

Cena 68 – Gravação **DVD-R:**

- Luzia está mais calma, ainda do lado de fora da casa, e fala para a pesquisadora de seus amigos imaginários. A pesquisadora quer saber os nomes e ela responde: *Mariana e Mariano.* Carol vê Luzia e lhe dá um abraço. A pesquisadora pergunta se Luzia traz seus amigos imaginários para a escola e Luzia conta: *Só a Mariana vem para a escola.* E, ainda, explica: *Porque o Mariano estuda em outra escola.* Fala que vai telefonar para ver se a “Mariana” pode ir dormir em sua casa: *Vou ter que ligar lá e finge que está telefonando.* Responde olhando entusiasmada para a câmera: *Ela pode! Só hoje que ela podia!*

10/12/2009

Cena 69 - Neste dia a educadora do período vespertino também faltou. As crianças foram chamadas para fazer pequenas árvores de natal no pátio da creche, supervisionadas por outra educadora. Malu, Alice, Carlos e Victor estão concentrados na pintura de suas pequenas árvores e conversam. Malu, que toda hora molha seu giz com a saliva, explica: *Esse giz tá molhado... quando desenha ele fica todo lisinho*. Carlos mostra seu desenho para as meninas, sempre cantarolando: *Olha o 'meu'*. Alice avisa: *Não pode sair da linha, tá 'Malu'*, referindo-se à pintura da árvore. E repete: *Não, não pode sair da linha dessa árvore de Natal*. Malu: *Eu saí!* Alice para de pintar, olha o desenho de Malu e pergunta: *Onde tá 'saído'?* (ainda sobre a linha da árvore). Malu, que não tira os olhos de seu desenho, explica: *Eu saí, eu fui desenhar na borboleta que eu fiz*. Carlos diz: *Vou levar pro meu pai*. Depois repete: *A árvore de Natal, eu vou levar pro papai e prá mamãezinha...*, sorrindo. E brinca: *Mamãe Noela! Rá, rá, rá...* Malu corrige: *Mamãe Noel!* Como Carlos insiste em dizer: *Mamãe Noela*, Malu responde indignada: *Não é Mamãe Noela!* Alice defende a amiga: *Mamãe Noel, que Mamãe Noel é o nome mais predileto*. Carlos continua contrariando a colega e “muda” a regra do jogo numa torcida: *Papai Noel, Papai Noel...* Victor entra na brincadeira e fala: *Papai do Céu, Papai do Céu...* Os dois meninos fazem a torcida, Malu continua contrariada e Alice se lembra: *A minha tia me ensinou a rezar pro Papai do Céu!* Os meninos continuam brincando de “jogo de palavras” trocando *Papai do Céu* por *Papel do Céu* e, depois, conforme Victor: *Dingle Bell, Dingle Bell, cadê meu céu?* Carlos acha graça e repete o “canto” do amigo. Depois as crianças se concentram novamente na pintura, Malu continua molhando o giz com a saliva, quebra o giz e Alice a imita querendo saber se ela quebrou o giz *com a mão?* Malu: *Com o dedo eu quebrei!* Alice quer mostrar como quebrou o giz e quebra realmente usando as duas mãos. Malu tem ideia de *desenhar o giz*. Alice e Carlos querem fazer o mesmo.

Cena 70 - Malu, Alice e Carlos ainda estão entretidos na confecção da árvore de Natal. Conversam sobre um filme e a pesquisadora pergunta: *Como é o nome do filme?* Um dos meninos responde: *Papai do Céu!* Alice diz: *Nããão!* Levantando a cabeça e sorrindo. Carlos: *Papai Noel!* Alice: *Nããão!* Pesquisadora: *O filme que tem aquele bichinho...* Carlos: *É da Era do Gelo*, mostrando saber muito bem o nome do filme. Alice: *E tinha gelo lá, e tinha gelo...* Pesquisadora: *Vocês foram ao cinema assistir 'A Era do Gelo'?* Alice:

Não, eu já tenho o DVD da 'Era do Gelo'. Malu olha para Alice, lembrando de um convite para o cinema: Ei, minha mãe deixou, eu falei: 'mãe a Alice falou que, a mãe da Alice disse que vai levar ela no cinema e eu também, e a minha mãe deixou! E repete com entusiasmo: Minha mãe deixou! Clarice: Mas tem que perguntar pra minha mãe - apontando para si mesma e colocando ênfase no tom de voz, se ela deixa, porque ela falou que tem que conversar com sua mãe! Como a pesquisadora pergunta se as meninas possuem o telefone uma da outra, Malu tem a ideia de dizer para Alice: 'Alice', você pode ligar pra mim! Alice: Mas eu não tenho seu telefone. Malu, com ar de decepção: Não tem!? Alice: Não, só tenho o telefone da ...(cita alguns nomes familiares, contando nos dedos), da minha avó e do meu 'vô'. Malu: Só que... você liga só prá sua avó ou pro seu 'vô'? Alice: 'Pro' meu tio também, 'né'. Pesquisadora: Mas agora você pega o telefone da 'Malu'... Chega a educadora e dá orientações para sequência das atividades.

Cena 71 - Na casa das crianças Malu brinca e reclama choramingando com Victor que pega um pote e sai andando em direção à saída da casa: *Não, a gente tá brincando.* Malu pega o pote que foi colocado em cima de caixa e diz para Pedro: *Isso aqui é magia!* Pedro: *Joga em mim?* Malu abre a 'geladeira' e coloca lá dentro o pote, além de se posicionar na frente da porta para que ninguém mexa no tal pote. Pressionada para abrir, Malu tem a ideia de pedir para menino do G5: *Cachorro 'morde ele'!* Victor argumenta com Malu: *Ele 'tá' brincando com a gente e não com vocês.* Malu se defende: *Não, mas a gente tá brincando nessa casinha. E a gente não deixa você pegar a magia.* Pedro coloca cadeira em cima do móvel da casa, sob a janela e Nara aparece. Malu pede ajuda para Nara e o menino do G5: *Cachorro me ajuda!* Victor insiste em querer o pote e Malu não sai da sua frente para impedi-lo de pegar o brinquedo. Malu diz: *Não, mas eu 'tô' brincando com aquilo, eu que achei!* Nara ainda da janela, do lado de fora, chama Malu: *Vem rápido...*

Cena 72 - Na sala do Grupo 4, Malu pega um tatu-bola e coloca em cima de fotografia ampliada do bicho. Coloca em cima também um fio rosa e avisa: *Vou deixar junto com esse fiozinho rosa.* Alice fala para Malu: *'Deixa eu' ver ele aí? Ai que lindinho!* A menina estica o dedo para pegar o bicho, mas Malu ergue-o, mexendo com um fio. A pesquisadora pergunta: *Quem caçou esse tatu-bola?* Malu responde: *Eu achei no terrário.* Alice pede esticando o dedo: *Deixa eu pôr no dedo 'Malu'?* Malu não responde, mas diz: *Ele faz coceguinha!* E sorri, observando o dedo da amiga, ainda esticado. Aproxima-se de Alice e

diz: *Eu vou colocar na sua mão, tá bom?* Nara pede: *Depois você põe na minha?!* Malu: *Eu coloco na sua. Ele faz coceguinha, 'né'?* Seguem-se algumas risadas das meninas e Alice deixa o bicho cair. Nara pede novamente: *Põe na minha mão agora?* Malu: *Quer que eu coloque?* Nara: *Sim!* Malu puxa a mão de Nara e avisa: *Oh, só que vai fazer coceguinha, 'tá' bom?* Na: *'Tá'!* Malu coloca o bicho e logo Nara quer que o tire: *'Tá' fazendo cócegas, tira, tira...* Alice faz a seguinte observação: *Ele é 'melequento'!* Malu: *Não é 'melequento' não, ele é bonzinho* - colocando o bicho no dedo. Alice dá a ideia: *Coloca ele aqui no fio rosa* (olhando para o cartaz com a foto do bicho). Malu pega o fio e diz: *Oh, aqui...* Nara interfere negativamente querendo o fio: *Não, é meu!* Malu segura e Nara puxam dizendo novamente: *É meu!* Malu protesta: *É meu!* Nara desiste e manda Malu colocar o tatu em cima do cartaz: *Põe aqui!* Malu diz: *Não, tem que colocar no tatu-bola...* - Refere-se ao fio rosa, pois quer que o tatu-bola fique pendurado nele. E completa a sentença: *'Meu' tatu-bola... ele vai adorar!* - Malu afasta Nara para não se aproximar do tatu: *Sai de cima pra ele abrir.* Malu tenta colocar o tatu segurando o fio. Alice diz: *Quando o tatu-bola fechar...* Nara torce para que a experiência de Malu dê certo: *Vai, vai, vai... Põe, põe, põe...* - Pedro observa e Malu pega o tatu de novo e Nara ordena: *Põe ele em pé!* A torcida continua para que Malu consiga colocar o tatu segurando o fio. Malu coloca o bicho sobre o cartaz e avisa as amigas que querem se aproximar do tatu: *Não, não pode ficar em cima senão ele não se abre.* Continua tentando colocar o tatu no fio, e Nara torce quando ele se abre: *Vai, vai, vai...* - como não dá certo, Malu pega o bicho na mão e fala: *Ele tem uma carinha muito esquisita, 'né'?* Malu fala olhando para Nara. Esta estica o dedo e pede: *Põe no meu dedo, põe no meu dedo...* Alice estica também o dedo em silêncio e Malu responde para Nara que está ansiosa para ter o bicho: *Não, eu vou colocar primeiro na 'Alice', que ela pediu primeiro...* E estica o dedo de Alice dando ordens: *Fica quieta, coloca o dedo pra cima. Mostra pra câmera, dá um beijo* - sorrindo e mandando beijo, além do olhar sorridente também de Nara.

Cena 73 - Nina acha outro tatu-bola: *Achei outro!* Nara pede: *Põe no meu dedo pra ver...* Nina levanta mexendo no tatu, Nara também se levanta para tentar pegá-lo. Nina se afasta. Lilia também quer tatu e pede para Malu: *Pega um pra mim, 'Malu'.* Malu responde: *Você tem que procurar.* Lilia se aproxima do terrário, onde Nara e Alice procuram o bicho. Lilia pergunta: *Quem pega um?* Nara responde: *Eu pego.* Lilia pergunta de novo: *Você pega um*

pra mim 'Nara'? Uma das meninas diz com voz de lamentação: *Todos morreram!* Ouve-se Nina: *O meu não morreu!* Nara desiste de procurar e fecha o terrário, avisando para Lilia se afastar: *Eu vou fechar na sua cabeça...* Lilia não desiste e fala para Nara: *Eu acho que tem na sua mão!* Nara abre as mãos para mostrar que estão vazias.

As Meninas em pé (Alice, Nina, Malu) ainda brincam com tatu e Lilia aproxima-se ainda interessada na brincadeira das colegas. Malu explica para a câmera, com o tatu caminhando sobre sua mão e já subindo em seu braço: *O tatu-bola ele entra na blusa...* Ri e a pesquisadora pergunta: *E o tatu bola mora aonde?* Malu responde: *O tatu-bola mora na nossa mão agora!* Malu sorri explicando: *Faz uma coceguinha, o tatu-bolinha...* E a pesquisadora pergunta: *E o que vocês sabem sobre o tatu-bola?* Malu responde: *A gente não sabe de nada, ele que gosta de nós...* Continua rindo e dá um grito: *Ai, ele caiu da minha mão...* Alice que estava perto se afasta.

Cena 74 – Malu resolve colocar o tatu dentro de um copo de plástico, Alice olha dentro enquanto Malu diz: *Oh, filhinho que lindinhooo!* Lilia ajoelhada no chão, observa as colegas e Malu provoca a mesma, mostrando o copo: *Tatu-bola!* Lilia responde: *Eu tinha um 'mais pequeno' que o seu!* Malu retruca: *Não, o meu é filhote também.* Lilia levanta-se e diz: *O meu era desse 'tamanhinho'...*, fazendo sinal com o dedo. Mar continua olhando dentro de seu copo: *Pititititicoo...* – A pesquisadora pergunta: *O que ele come, o tatu-bola?* – Malu olha admirada e responde: *Ele come folha!* – Lilia diz brava para Malu: *Não come não!* Pesquisadora: *O que ele come então, 'Lilia'?* Lilia: *Ele come...* Uma colega interrompe e diz que vai pegar o livro do tatu-bola. Lilia corre e Malu fala alto: *Ele come sim!*

Lilia traz o livro do tatu-bola e coloca-o aberto no chão. Começa a folheá-lo, acompanhada por Nina que está de pé com o seu tatu e Lilia pergunta apontando para gravura do livro: *Ele tá comendo alguma coisa, tá? Que que ele tá comendo* (com a mão na cintura)? *Flor!* Nina está de joelhos agora perto de Lilia, escutando a narrativa. Lilia diz, ainda olhando o livro: *Oh, sabe por que ele ficou feliz? Porque ele, ele, ele* (gagueja um pouco e Nina a distrai com seu tatu que cai no chão)... O tatu caminha pelo livro e Nina o pega sob protesto de Lilia: *Nina, deixa ele aí!* Lilia volta a olhar o livro e contar tatus... Nina a ajuda.