MAYTÊ GOUVÊA COLETO BEZERRA

**A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONCEPÇÃO DE SUAS
CRIANÇAS: INVESTIGANDO POSSIBILIDADES DE ESCUTA**

SÃO PAULO

2020

MAYTÊ GOUVÊA COLETO BEZERRA

**A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONCEPÇÃO DE SUAS
CRIANÇAS: INVESTIGANDO POSSIBILIDADES DE ESCUTA**

Versão corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para a
obtenção do título de doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação,
Linguagem e Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação

Orientação: Prof.^a Dra. Tizuko Morchida
Kishimoto.

SÃO PAULO

2020

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

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Gq	<p>Gouvêa Coletto Bezerra, Maytê</p> <p>A qualidade da educação infantil na concepção de suas crianças / Maytê Gouvêa Coletto Bezerra; orientadora Tizuko Morchida Kishimoto. -- São Paulo, 2020.</p> <p>463 p.</p> <p>Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.</p> <p>1. Alimentação. 2. Crianças. 3. Educação Infantil. 4. Metodologia de Pesquisa com Crianças. 5. Qualidade. I. Morchida Kishimoto, Tizuko, orient. II. Título.</p>
----	---

BEZERRA, Maytê Gouvêa Coletto. **A qualidade da educação infantil na concepção de suas crianças**: investigando possibilidades de escuta. 2020. 463 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Aprovada em: 19/08/2020

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra Tizuko Morchida Kishimoto (Orientadora)

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovada

Profª Dra. Silvia Helena Vieira Cruz

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Julgamento: Aprovada

Profª Dra. Celia Vectore

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia

Julgamento: Aprovada

Profª Dra. Daniela Finco

Instituição: Universidade Federal de São Paulo

Julgamento: Aprovada

Profª Dra. Marcia Gobbi

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovada

*Às crianças, que participaram da pesquisa,
com todo o meu carinho.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof.^a Dra. Tizuko Morchida Kishimoto, agradeço primeiramente pela acolhida. Agradeço, ainda, pela consistência teórica, profissionalismo e respeito que atravessaram nossos diálogos, ao longo de minha trajetória nesse doutoramento, quer fosse na disciplina ou nas orientações.

À professora Dra. Maria Malta Campos, que tanto colaborou no Exame de Qualificação. À professora Dra. Silvia Helena Vieira Cruz, que também pôde nos acompanhar na Defesa. Às professoras Dra Celia Vectore, Dra. Daniela Finco e Dra. Marcia Aparecida Gobbi, que se juntaram a nós nesse Exame, muito obrigada pela leitura e pelos apontamentos.

A Prof.^a Maria de Fátima Salum Moreira, orientadora de mestrado, que me apresentou à Sociologia da Infância, abrindo-me um mundo de possibilidades e sentidos para compreender as crianças e suas infâncias, e à Prof.^a Dra. Maria Letícia B. P. Nascimento, que me guiou em um aprofundamento nesse campo, em sua disciplina na pós-graduação.

Às professoras, que conduziram as demais disciplinas que cursei no Programa, Dra. Flávia Inês Schilling, Dra. Lisete Arelaro e Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria, não só pelas considerações teóricas, mas também pela inspiração e exemplo do que é ser professora e defender a Educação.

Às funcionárias e aos funcionários da pós-graduação pela atenção e ajuda a tantas solicitações à distância.

Aos colegas e às colegas conhecidos na USP, que compartilharam comigo de vários momentos em aulas, almoços ou corredores, e fizeram de minha estada um momento prazeroso.

Ao departamento Municipal de Educação, especialmente a sua diretora e à coordenadora de Educação Infantil, bem como à diretora, à pedagoga do CMEI e às famílias, agradeço a abertura e confiança para realização desta pesquisa. Às professoras, estagiárias e funcionárias do CMEI agradeço a possibilidade de partilhar o dia-a-dia na instituição.

Especialmente agradeço à secretaria por sua paciência e gentileza, às cozinheiras, que me acolheram tão calorosamente na cozinha, e ao professor de Artes, que trabalhou comigo ao longo de todo esse processo, partilhando ideias e entusiasmo.

À Universidade Federal do Paraná pela concessão do afastamento para os estudos. Aos meus colegas de lá, que felizmente são vários, agradeço demais todo o apoio que me

deram, desde o momento da inscrição no processo seletivo, e que se estendeu ao pedido de afastamento e sua duração: obrigada pelo companheirismo e amizade!

Ao meu querido amigo Mateusinho, pelo apoio incondicional, pelas conversas longas, leituras e apontamentos do texto. Sua amizade me acompanha por anos e aqui não poderia ser diferente, muito obrigada.

À minha família, agradeço de coração a compreensão e a ajuda.

Especialmente ao meu sogro César, agradeço pelas caronas à USP e pelos lanches de viagem; a minha sogra Irene, agradeço pela recepção e pelas jantas; e ao meu sobrinho Arthurzinho, por alegrar minhas viagens.

Ao meu pai Kleber e minha mãe Maria Luiza, agradeço pela ajuda tão fundamental, buscando-me nas aulas noturnas, cuidando do neto para que eu pudesse trabalhar e principalmente me estimulando e fortalecendo.

À minha mãe, particularmente, ainda agradeço pelas leituras cuidadosas e elogios que só as mães são capazes de fazer.

Ao Paulo, meu amor e marido, agradeço por estar comigo nessa caminhada de vida e ajudar-me em mais esse desafio, dando-me abraços apertados e café, nos momentos em que isso era o que eu mais precisava e também agradeço pelas leituras, pelas críticas e pelo resumo em inglês. Ao meu filho Cae, que mesmo deixando minha vida de “ponta-pabeça”, é meu amor!

Por fim, agradeço profundamente às crianças que participaram da pesquisa e tornaram tudo isso possível!

Maytê
(Ma, 6 anos, Inf. V)

O seu olhar

*O seu olhar lá fora
O seu olhar no céu
O seu olhar demora
O seu olhar no meu*

*O seu olhar seu olhar melhora
Melhora o meu*

*Onde a brasa mora
E devora o breu
Como a chuva molha
O que se escondeu*

*O seu olhar seu olhar melhora
Melhora o meu*

*O seu olhar agora
O seu olhar nasceu
O seu olhar me olha
O seu olhar é seu*

*O seu olhar seu olhar melhora
Melhora o meu*

(ANTUNES; TATIT,1995)

RESUMO

BEZERRA, Maytê Gouvêa Coletto. **A qualidade da educação infantil na concepção de suas crianças**: investigando possibilidades de escuta. 2020. 463 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta tese vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, junto à linha de pesquisa *Psicologia da Educação*. Partindo da concepção dos Estudos sobre Infância, que veem as crianças como atores sociais, competentes e com direitos; como sujeitos ideais para falarem das questões de seus interesses, e sabedores da necessidade de incrementar a educação infantil brasileira, tal trabalho investigou metodologias de escuta de crianças, visando a sua apropriação pelas educadoras e educadores, com a finalidade de saber das crianças como elas percebem a instituição de educação infantil que frequentam. Objetivou-se, assim: 1) investigar e experimentar metodologias de escuta de crianças que pudessem ser aplicadas pelas próprias educadoras e educadores no contexto da pré-escola, visando conhecer as perspectivas das crianças sobre questões institucionais e 2) acompanhar um processo de levantamento de opiniões das crianças sobre determinada questão – no caso, a alimentação – e a execução de um plano de ação no sentido acolher as perspectivas das crianças. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa-ação em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) público, com as duas turmas de pré-escola, envolvendo diretamente 42 crianças, com 4, 5 e 6 anos, seus 6 educadores e, de forma indireta, ao menos 42 familiares e os demais 30 adultos que trabalhavam na instituição. Durante a pesquisa foi possível ouvir as crianças sobre a instituição de forma mais geral – sobre seus ambientes, a relação com os adultos e as adultas e sobre algumas atividades didáticas – e, principalmente, sobre a alimentação na instituição. Na escolha dos procedimentos de escuta das crianças primou-se pela simplicidade, em termos de recursos materiais e organizacionais, e pelo potencial expressivo. Os resultados confirmaram a capacidade das crianças de contribuírem na avaliação institucional fornecendo sua própria perspectiva, bem como, apontaram-nos para a importância de incluir as teorias e as práticas de escuta na formação de professores.

Palavras-chave: Alimentação. Crianças. Educação Infantil. Metodologia de pesquisa com crianças. Pré-escola. Qualidade

ABSTRACT

BEZERRA, Maytê Gouvêa Coletto. **The quality in early childhood education from children's point of view: investigating listening possibilities.** 2020. 463 p. Thesis (Ph.D. in Education Psychology) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

This thesis is written within USP's Post-graduation program of Education, in the *Education Psychology* research group. Starting from the Childhood Studies, an area which views the children as social actors, qualified and lawful; yet, as ideal subjects to talk about their own interests, and aware of the need to increment the early childhood education in Brazil, this work researched methods of children listening, pursuing its appropriation by the educators, with the purpose of knowing from the children how they perceive the educational institution which they attend to. Therefore our objectives were: 1) Explore and experiment methods of children listening which could be used by the educators aiming to know children's perception of the institutional issues, and 2) Follow a process of surveying children's opinion about certain issue, specially nourishment, along with the execution of an action plan in the sense of carrying out the children's perspectives. For so, an action research was developed in a Municipal Center of Childhood Education (MCCA) with two preschool classes, involving directly 42 children aged between 4 and 6 years, their 6 educators, indirectly at least 42 relatives and the additional 30 members of the Center's staff. During the research it was possible to listen the children about the institution in general; about its different environments, the relationship with the adults, and some of the didactic activities - and, mainly, about the alimentation within the institution. On what comes to the selection of the listening procedures the simplicity was favored, in terms of material and organizational resources, and by its expressive potential. The results confirmed the children's capacity to contribute to the institutional evaluation by providing their own point of view, as well as indicated the importance of including the theories and the practices of listening in the curriculum of the teacher formation.

Keywords: Alimentation. Childhood education. Methods of research with children. Preschool. Quality.

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Maquete do projeto do parque	142
Fotos 2-3: Foto do parque antes (março de 2017) e depois das ações do projeto (a partir de setembro de 2017)	142
Fotos 4-5: Canto lateral do parque antes (março de 2017) e depois das ações do projeto (setembro de 2017).....	143
Foto 6: “Algo bonito”(Ma, 5 anos – Inf. V)	155
Foto 7: “Algo bonito”(Mo, 5 anos – Inf. V).....	155
Foto 8: “Algo bonito” (Mo, 5 anos – Inf. V).....	155
Fotos 9-10: Saguão do CMEI	157
Foto 11: “Algo bonito”(Ma1, 5 anos – Inf. IV).....	157
Foto 12: “Algo calmo” (Ma1, 5 anos – Inf. V)	158
Foto 13: “Algo calmo” (Ma2, 5 anos – Inf. V)	158
Foto 14: “Algo limpo” (Ma1, 5 anos – Inf. V)	158
Foto 15: “Algo sujo” (Ma2, 5 anos – Inf. V)	158
Fotos 16-17: Secretaria do CMEI	159
Foto 18: Diretoria do CMEI	159
Foto 19: “Algo bonito” (Mo, 5 anos – Inf. V).....	159
Fotos 20-21: Sala das Professoras e Professores do CMEI.....	160
Fotos 22-24: Almoxarifado da construção frontal do CMEI	160
Fotos 25-26: Banheiros para Adultos – familiares e educadoras(es) – na entrada do CMEI.....	160
Fotos 27-28: Lactário	161
Foto 29: “Algo bonito” (Mo, 5 anos – Inf. V).....	161
Foto 30: Bufê.....	162
Foto 31: “Algo fresco” (Ma, 4 anos – Inf. IV)	162

Foto 32: “Algo barulhento” (Mo, 5 anos – Inf. V)	162
Fotos 33-36: Despensa de perecíveis e Cozinha, equipada com Copa.	163
Foto 37: Despensa.....	163
Foto 38: Lavanderia	163
Fotos 39-40: Rouparia utilizada como despensa de limpeza e prateleiras no corredor	164
Foto 41: Guarda-volumes.....	164
Foto 42: Vestiário 1	164
Foto 43: Vestiário 2	164
Foto 44: Janelas do fundo da lavanderia	164
Foto 45: “Algo feio” (Mo, 5 anos – Inf. IV)	165
Foto 46: Caixa d’água e canteiros.....	165
Foto 47: Área externa	165
Foto 48: Depósito de gás.....	165
Foto 49: Entrada da Sala Maternal.	166
Fotos 50-51: Sala Maternal com Banheiro acoplado	166
Fotos 52-54: Sala Maternal com Banheiro acoplado	167
Fotos 55-56: Berçário.....	167
Fotos 57-58: Berçário e banheiro	167
Foto 59: Solários do Berçário e Maternal	168
Fotos 60-62: Ocupação do Laboratório de Informática atualmente (vista da entrada, lateral e fundo)	168
Fotos 63-64: Sala de Leitura (vista frontal e fundo).	169
Foto 65: “Algo calmo” (Mo, 5 anos – Inf. V)	169
Fotos 66-68: Banheiros infantis (vasos sanitários, chuveiros, pias).	170
Fotos 69-71: Banheiros infantis adaptados (masculino com pia e chuveiro e vaso e entrada do feminino)	170
Fotos 72-73: Chave de força e quarto com materiais	171
Foto 74: “Algo sujo” (Ma, 5 anos – Inf. V)	171

Foto 75: Sala Infantil V – vista frontal	173
Foto 76: Sala Infantil V – vista lateral direita	173
Foto 77: Sala Infantil V – vista lateral esquerda	174
Foto 78: “Algo fresco” (Ma, 5 nos – Inf. V).	174
Foto 79: Carteira adaptada para criança com deficiência física	175
Foto 80: Canto da professora – Infantil V	175
Foto 81: Sala Infantil IV – vista lateral esquerda	176
Foto 82: Sala Infantil IV – vista lateral direita	176
Foto 83: Canto da professora – Sala Infantil IV	177
Foto 84: Armário escolar – Sala Infantil IV	177
Fotos 85-86: Entrada e Sala maternal	178
Fotos 87-88: Solários	178
Foto 89: Horta defronte aos solários	178
Foto 90: “Algo sujo” (Ma1, 5 anos – Inf. V)	179
Foto 91: “Algo sujo” (Ma2, 5 anos, Inf. V)	179
Foto 92: Pátio coberto já com as modificações	179
Foto 93: “Algo calmo” (Ma1, 5 anos – Inf. IV)	180
Foto 94: “Algo calmo” (Ma2, 5 anos – Inf. IV)	180
Foto 95: “Algo fresco” (Ma, 6 anos – Inf. V)	180
Foto 96: Anfiteatro, passarela coberta e parque	181
Foto 97: “Algo quente” (Mo, 4 anos – Inf. IV)	181
Foto 98: “Algo quente” (Ma, 5 anos – Inf. V)	181
Foto 99: “Algo calmo” (Ma, 5 anos – Inf. V)	182
Foto 100: “Algo sujo” (Ma, 4 anos – Inf. IV)	182
Foto 101: Brinquedos de pneus e areia	183
Foto 102: Tanque de areia e outro brinquedo com pneus	183
Foto 103: Parque e vizinhança com o colégio	183

Foto 104: Ao lado do parque e vizinhança com o colégio	184
Foto 105: Vista de dentro para fora - Lateral direita (corresponde à vista dos solários de duas turmas da creche e dos berçários)	184
Foto 106: Vista de dentro para fora - Lateral esquerda (corresponde à vista dos solários da pré-escola e de duas turmas da creche).....	184
Foto 107: Vista de dentro para fora – Estacionamento.....	185
Foto 108: Vista de dentro para fora - Entrada da instituição.....	185
Foto 109: Suco Misterioso “clarinho”	203
Foto 110: Sessão de Hortifrutigranjeiro do Mercado – Infantil IV	217
Foto 111: Sessão de Higiene e Limpeza e Sessão Variadas de Mantimentos do Mercado – Infantil IV	217
Foto 112: Acervo de brinquedos relacionados à alimentação disponível no CMEI.....	218
Foto 113: Brinquedos – casinha e geladeira.....	219
Fotos 114-115: Brincando de comidinha (Infantil IV) – brinquedos disponibilizados.	219
Foto 116: Brincando de comidinha (Infantil IV) – brinquedos disponibilizados	219
Foto 117: Recepção Cartaz – Infantil IV.....	240
Foto 118: Recepção do Cartaz – Infantil V.....	240
Foto 119: Cartaz “NOSSAS IDADES” na Sala do Infantil IV	241
Foto 120: “Algo bonito” - 1ª Foto do Mural (Mo, 5 anos – Inf. IV)	261
Foto 121: Garoto fotografando o quadro	261
Foto 122: “Algo bonito” - 2ª Foto do Mural (Mo, 5 anos – Inf. IV)	261
Foto 123: “Algo bonito”(Ma1, 5 anos – Inf. IV).....	264
Foto 124: “Algo bonito” (Ma2, 4 anos – Inf. IV).....	264
Foto 125: “Algo sujo” (Mo1, 4 anos – Inf. IV)	264
Foto 126: “Algo sujo” (Mo2, 5 anos – Inf. IV)	264
Foto 127: “Algo sujo” (Ma1, 5 anos – Inf. V).....	265
Foto 128: “Algo sujo”(Ma2, 5 anos – Inf. V)	265
Foto 129: “Algo calmo” (Ma1, 5 anos – Inf. V).....	265

Foto 130: “Algo calmo”(Ma2, 5 anos – Inf. V).....	265
Foto 131: “Algo bonito” (Mo, 5 anos – Inf. V)	268
Foto 132: Corujinha	268
Foto 133: “Algo sujo” (Ma, 5 anos – Inf. I V)	269
Foto 134: Projeção de Sombras 1	283
Foto 135: Projeção de Sombras 2	283
Foto 136: Registros da Atividade <i>Sugerindo um cardápio para um CMEI em criação no Infantil IV.</i>	304
Foto 137: Registros da Atividade <i>Sugerindo um cardápio para um CMEI em criação no Infantil V</i>	305
Foto 138: Almoço 30 de agosto de 2018	318
Foto 139: Almoço 29 de agosto de 2018	318
Foto 140: Almoço 28 de agosto de 2018	318
Foto 141: Almoço 27 de agosto de 2018	318
Foto 142: Almoço 24 de agosto de 2018	319
Foto 143: Almoço 22 de agosto de 2018	319
Foto 144: Almoço 21 de agosto de 2018	319
Foto 145: Almoço 20 de agosto de 2018	319
Foto 146: Exemplo de papel com a votação das carinhas da turma do Infantil IV.	321
Foto 147: Desenho das carinhas registradas no “Caderninho” dia 08/10 – Ma, 4 anos – Inf. IV	328
Foto 148: Folha de 10/10 - Caderninho, Mo, 6 anos – Inf. V	349
Foto 149: Folha de 17/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV.....	353
Foto 150: Folha de 25/10 - Caderninho, Mo, 4 anos – Inf. IV.....	354
Foto 151: Folha de 23/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV.....	354
Foto 152: Folha de 10/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV.....	354
Foto 153: Folha de 17/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV.....	355
Foto 154: Folha de 23/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV.....	355

Foto 155: Folha de 09/10 - Caderninho, Mo, 4 anos – Inf. IV.....	356
Foto 156: Folha de 17/10 - Caderninho, Mo, 4 anos – Inf. IV.....	356
Foto 157: Folha de 09/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV.....	357
Foto 158: Folha de 09/10 - Caderninho, Ma, 4 anos – Inf. IV.....	357
Foto 159: Folha de 24/10 - Caderninho, Ma, 5 anos – Inf. V.	357
Foto 160: Folha de 24/10 - Caderninho, Ma, 6 anos – Inf. V.	358
Foto 161: Folha de 22/10 - Caderninho, Ma, 4 anos – Inf. IV.....	358
Foto 162: Folha de 22/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV.....	359
Foto 163: Folha de 09/10 - Caderninho, Ma, 6 anos – Inf. V.	360
Foto 164: Folha de 09/10 - Caderninho, Mo, 6 anos – Inf. V.	361
Foto 165: Folha de 23/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV.....	362
Foto 166: Folha de 17/10 - Caderninho, Ma, 5 anos – Inf. IV.....	362
Foto 167: Folha de 16/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV.....	363
Foto 168: Folha de 08/10 - Caderninho, Ma, 6 anos – Inf. V.	363
Foto 169: Folha de 08/10 - Caderninho, Mo, 6 anos – Inf. V.	364
Foto 170: Folha de 08/10 - Caderninho, Ma, 6 anos – Inf. V.	364
Foto 171: Folha de 16/10 - Caderninho, Ma, 5 anos – Inf. IV.....	365
Foto 172: Folha de 08/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. V.	365
Foto 173: Folha de 08/10 - Caderninho, Ma, 4 anos – Inf. IV.....	366
Foto 174: Folha de 18/10 - Caderninho, Ma, 5 anos – Inf. IV.....	366
Foto 175: Folha de 18/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV.....	366
Foto 176: Folha de 09/10 - Caderninho, Ma, 4 anos – Inf. IV.....	367
Foto 177: Folha de 08/10 - Caderninho, Ma, 5 anos – Inf. IV.....	367
Foto 178: Folha de 09/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV.....	368
Foto 179: Folha de 18/10 - Caderninho, Ma, 6 anos – Inf. V.	369
Foto 180: Folha de 25/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV.....	369
Foto 181: Folha de 09/10 - Caderninho, Ma, 5 anos – Inf. IV.....	370

Foto 182: Folha de 25/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV.....	371
Foto 183: Folha de 19/10 - Caderninho, Mo, 4 anos – Inf. IV.....	371
Foto 184: Folha de 10/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV.....	372
Foto 185: Folha de 18/10 – Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV.	372
Foto 186: Folha de 22/10 – Caderninho, Mo, 6 anos – Inf. V.....	373
Foto 187: Folha de 17/10 - Caderninho, Mo, 6 anos – Inf. V.	373
Foto 188: Folha de 08/10 - Caderninho, Ma, 5 anos – Inf. V.	374
Foto 189: Folha de 08/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV.....	375
Foto 190: Folha de 08/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV.....	382
Foto 191: Folha 23/10 – Caderninho Mo, 5 anos, Inf. IV.....	383
Foto 192: Folha de 25/10 - Caderninho Ma, 6 anos – Inf. V.	386
Foto 193: Folha de 23/10 - Caderninho Mo, 6 anos – Inf. V.	386
Fotos 194-195: Respectivamente folhas de 11/10 e de 16/10 - Caderninho Ma, 6 anos – Inf. V.	387
Foto 196: Folha de 25/10 – Caderninho Ma, 6 anos – Inf. V.....	387
Foto 197: Feitura do boneco biscoito com a turma do Infantil IV.	392
Foto 198: Desenho e transcrição sobre a preparação do sequilho I (Ma, 6 anos – Inf. V).	392
Foto 199: Desenho e transcrição sobre a preparação do sequilho II (Ma, 6 anos – Inf. V).	392
Foto 200: Desenho e transcrição sobre a preparação do sequilho III(Ma, 6 anos – Inf. V).	393
Foto 201: Desenho e transcrição sobre a preparação do sequilho IV (Ma, 6 anos – Inf. V).	393
Foto 202: Receita de Sequilho (Mo, 4 anos – Inf. IV).....	393
Foto 203: Desenho e transcrição sobre a preparação do boneco biscoito I (Ma, 6 anos – Inf. V).....	394
Foto 204: Desenho e transcrição sobre a preparação do boneco biscoito II (Ma, 6 anos – Inf. V).....	394

Foto 205: Desenho do Boneco Biscoito (Mo, 5 anos – Inf. V).....	394
Foto 206: Ideias para um Almoço Especial.....	396
Foto 207: Retomada da Organização do Almoço Especial.....	402
Foto 208: Bandeirinhas – Almoço Especial.....	403
Foto 209: Organização do espaço para o Almoço Especial.....	404
Foto 210: Crianças na mesa arrumada.....	404
Foto 211: Comidas servidas – Almoço Especial.....	405
Foto 212: Almoço Especial.....	406
Foto 213: Registro do “Almoço especial” (Mo, 5 anos – Inf. IV).....	409
Foto 214: Registro do “Almoço especial” (Ma, 5 anos – Inf. IV).....	410
Foto 215: Registro do “Almoço especial” (Mo, 5 anos – Inf. IV).....	410
Foto 216: Registro do “Almoço especial” (Ma, 5 anos – Inf. V).....	411
Foto 217: Registro do “Almoço especial” (Ma, 5 anos – Inf. IV).....	411
Foto 218: Registro do “Almoço especial” (Mo, 5 anos – Inf. IV).....	412
Foto 219: Registro do “Almoço especial” (Mo, 5 anos – Inf. IV).....	412
Foto 220: Registro do “Almoço especial” (Mo, 5 anos – Inf. IV).....	413
Foto 221: Registro do “Almoço especial” (Ma, 6 anos – Inf. V).....	415
Foto 222: Registro do “Almoço especial” (Ma, 6 anos – Inf. V).....	415
Fotos 223-224: Registro do “Almoço especial” (Mo, 6 anos – Inf. V e Ma, 6 anos – Inf. V).....	416
Foto 225: Registro do “Almoço especial” (Ma, 5 anos – Inf. V).....	416
Foto 226: Registro do “Almoço especial” (Mo, 6 anos – Inf. V).....	417
Fotos 227-228: Registro do “Almoço especial” (Mo, 6 anos – Inf. V e Ma, 6 anos – Inf. V).....	417
Foto 229: Exposição de Encerramento da Pesquisa – Plano Geral.....	419
Foto 230: Foto anotada 1 - Exposição de Encerramento da Pesquisa.....	420
Foto 231: Foto anotada 2 - Exposição de Encerramento da Pesquisa.....	421
Foto 232: Foto anotada 3 - Exposição de Encerramento da Pesquisa.....	422

Foto 233: Totens com desenhos e fotos do Almoço Especial – exposição final.....	423
Foto 234: Mesa com os “Pratos Preferidos” – exposição final.	423
Fotos 235-236: Canto do “Boneco Biscoito” e Sequilhos – exposição final.	424
Fotos 237-238: Espaço para a Brincadeira do Suco Misterioso – exposição final.....	425
Fotos 239 -240: Cartazes com as “Sugestões de comidas para um CMEI em criação” – exposição final.	426
Foto 241: Mesa com o “Caderninho grandão” e Carinhas para a Votação – exposição final	427

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Distribuição dos trabalhos acadêmicos do <i>corpus</i> por ano	60
GRÁFICO 2: Distribuição das pesquisas do <i>corpus</i> por tipo e ano	61
GRÁFICO 3: Distribuição das pesquisas do <i>corpus</i> por tema	62
GRÁFICO 4: Distribuição das idades da turma Infantil IV ao longo do ano de 2018. 186	
GRÁFICO 5: Distribuição das idades da turma Infantil V ao longo do ano de 2018 .. 188	
GRÁFICO 6: Distribuição dos índices de votos “GOSTEI”, de acordo com as datas de aplicação da votação, em referência ao valor de aprovação da escala de 5 pontos	334

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Diagrama da Distribuição dos textos selecionados através da busca por cada descritor.....	59
Ilustração 2: Resultado da Avaliação do Indicador 5.3	147
Ilustração 3: Resultado da Avaliação do Indicador 4.2	149
Ilustração 4: Resultados da Avaliação do Indicador 7.2.....	150
Ilustração 5: Croqui esquemático do projeto Pró-Infância tipo B	156
Ilustração 6: Planta do bloco frontal do CMEI	156
Ilustração 7: Localização no croqui	156
Ilustração 8: Planta do Bloco de Serviços.....	161
Ilustração 9: Localização no croqui	161
Ilustração 10: Conjunto Didático creche I e II	166
Ilustração 11: Localização no croqui	166
Ilustração 12: Planta do bloco multiuso	168
Ilustração 13: Localização no croqui	168
Ilustração 14: Pré-Escola e Creche III	172
Ilustração 15: Localização no croqui	172
Ilustração 16: Localização no croqui	179
Ilustração 17: Localização no croqui	181
Ilustração 18: Localização no croqui	183
Ilustração 19: Localização no croqui	184
Ilustração 20: Composição representativa para manga.....	202
Ilustração 21: Composição representativa do conjunto de meninas e meninos.	239
Ilustração 22: Composição representativa dos 5 anos.	240
Ilustração 23: Slackline	284
Ilustração 24: Brincadeira “Corre Lenço”.....	284
Ilustração 25: “Fazer Cestas”	285

Ilustração 26: Ilustração de cidade utilizada como material de suporte para a História da Consulta.....	301
Ilustração 27: Composição representativa para banana.	305
Ilustração 28: Composição representativa de arroz doce, creme de milho, polenta e “sopinha”	306
Ilustração 29: Modelo de escala hedônica facial de cinco pontos	316
Ilustração 30: Extrato da Árvore Decisória quanto às opções de métodos a serem aplicados no teste de aceitabilidade da alimentação escolar.....	326
Ilustração 31: Carinhas utilizadas da Cartela Hedônica Facial Mista.....	328
Ilustração 32: Reprodução das ilustrações coloridas pelas crianças.....	348
Ilustração 33: Comparação entre os extratos dos desenhos da representação de carne moída (Folha 22/10 – Caderninho, Ma, 4 anos e Mo, 5 anos – Inf. IV) e a ilustração adotada	359
Ilustração 34: Comparação entre os extratos do desenho das representações de polenta (Folha 22/10 – Caderninho, Ma, 4 anos – Inf. IV) e a ilustração adotada	359
Ilustração 35: Comparação entre o extrato do desenho da representação do arroz e feijão (Folha 09/10 – Caderninho, Ma, 6 anos – Inf. V) e a ilustração adotada	360
Ilustração 36: Comparação entre o extrato do desenho da representação da cenoura e da batata (Folha 09/10 – Caderninho, Mo, 6 anos – Inf. V) e a ilustração adotada	361
Ilustração 37: Sugestão para modificações na folha de Abertura do “Caderninho”	377
Ilustração 38: Sugestão para modificações na folha do Caderninho.....	381
Ilustração 39: Extrato de um possível cardápio de referência para suporte do registro no Caderninho.....	384
Ilustração 40: Cartaz – exposição final.....	428

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Organização Básica das atividades das criança.....	135
QUADRO 2: Distribuição dos Alimentos e Receitas Sugeridos pela turma do Infantil IV em tipos de refeições	309
QUADRO 3: Alimentos/Receitas inexistentes ou raramente servidos – Infantil IV....	310
QUADRO 4: Distribuição dos Alimentos e Receitas Sugeridos pela turma do Infantil V em tipos de refeições.....	313
QUADRO 5: Alimentos/Receitas inexistentes ou raramente servidos – Infantil V.....	314
QUADRO 6: Ranking das avaliações das refeições realizadas no CMEI através da metodologia da votação das carinhas.....	335
QUADRO 7: Composição do “Caderninho”.....	346-347
QUADRO 8: Rol de Elementos a serem observados na análise e acompanhamento do “Caderninho”.....	389
QUADRO 9: Elementos do registro do “Almoço especial” – Turma do Infantil IV.....	409
QUADRO 10: Elementos do registro do “Almoço especial” – Turma do Infantil V.....	414

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Descritores utilizados e trabalhos localizados mediante cada busca	59
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APO	Avaliação Pós Ocupação
ASQ-3	<i>Ages and Stages Questionnaires – Third Edition</i>
Associação Criança	Criando Infância Autônoma Numa Comunidade Aberta
BDTD	Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CECANEs	Centros Colaboradores de Alimentação e Nutrição Escolar
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
ECERS	<i>Early childhood environment rating scale</i>
ECERS-R	<i>Early childhood environment rating scale revised</i>
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FAO	Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ITERS	<i>Infant/toddler environment rating scale</i>
ITERS-R	<i>Infant/toddler environment rating scale: revised and updated</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Mieib	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
Pro-Arq	Programa de Pós Graduação em Arquitetura
Pró-Infância	Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil
RT	Responsável Técnico

<i>SciELO</i>	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Sefe	Sistema Educacional Família e Escola
Sicredi	Sistema de Crédito Cooperativo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

Apresentação	29
1. Quadro Teórico	33
1.1 A Criança e os Novos Estudos da Infância	33
1.2 O Conceito de Qualidade na Educação Infantil e a Escuta das Crianças	40
2. Escuta de Crianças em Pesquisas Acadêmicas na Educação Infantil	56
2.1 Corpus da Pesquisa na BDTD	58
2.2 Análise Temática	62
2.2.1 Temática: Percepção sobre a Educação Infantil	62
2.2.2 Temática: Papel das e dos educadores	66
2.2.3 Temática: Interação criança-adultos educadores	67
2.2.4 Temática: Espaço/Ambiente físico	68
2.2.5 Temática: Rotina	72
2.3 Lições Aprendidas sobre as Questões Metodológicas da Escuta de Crianças ..	74
2.3.1 Sobre os Procedimentos	74
2.3.1.1 Entrevista	74
2.3.1.2 A Brincadeira na Produção de Dados.....	77
2.3.1.3 Fotografias e o Ato de Fotografar	79
2.3.1.4 Filmagem e Filme	83
2.3.1.5 Desenho e Ilustrações	83
2.3.1.6 Uso da Adaptação do Procedimento “Desenho-Estória” de Walter Trinca por Cruz (1987)	89
2.3.1.7 O Uso da Adaptação do Teste Psicológico “História para Completar” de Madeleine Thomas como em Cruz (1987) e na Consulta para Qualidade (2006)...	92
2.3.1.8 Poema dos Desejos ou <i>Wish Poem</i>	94
2.3.1.9 Seleção Visual.....	95
2.3.1.10 Análise <i>Walkthrough</i>	95

2.3.1.11 Mapas Vivenciais	97
2.3.2 Algumas considerações sobre abordagem direta e indireta das questões	98
2.3.2.1 Instituição real ou da fantasia? A criança ou o personagem?	98
2.3.2.2 Aspectos positivos e aspectos negativos	100
3. Delineamento Metodológico do Estudo.....	103
3.1 Procedimentos Metodológicos	105
3.1.1 Primeira Fase: Revisão de Literatura	105
3.1.2 Segunda Fase: Análise Situacional	106
3.1.3 Terceira Fase: Ciclo Interativo	107
3.1.3.1 Ciclo Interativo – período de trabalho exploratório	108
3.1.3.2 Ciclo Interativo – período de trabalho focalizado.....	110
3.1.4 Quarta Fase: Apresentação, Análise e Síntese dos Resultados Alcançados para a Construção da Tese	111
3.2 Materiais	111
3.3 Cronograma das Ações da Pesquisa	112
3.4 Aspectos Éticos	112
4. Estudo de Campo: contextualização, apresentação e encaminhamentos	131
4.1 O Contexto	132
4.2 A Entrada em Campo.....	136
4.2.1 Entre o consentimento e a permissão oficial	136
4.2.2 Situando-se no CMEI: relação da pesquisadora com as educadoras e com as crianças.....	138
4.2.3 Os tempos da instituição e os tempos da pesquisa.....	140
4.2.4 Escolhas em campo: temas de trabalho	141
4.2.5 “Pode falar mesmo?” – momento de avaliação com as educadoras e educadores	145
4.2.6 Primeiras impressões.....	153
4.3 Iniciando o Trabalho Sistemático em Campo	153

4.3.1 O CMEI e suas turmas pesquisadas	154
4.3.1.1 “Apresentando: o CMEI!”	154
4.3.1.2 Turma do Infantil IV	185
4.3.1.3 Turma do Infantil V	187
4.3.2 Conhecendo o contexto alimentar no CMEI	189
4.3.2.1 As refeições das crianças no CMEI.....	191
4.3.2.2 Conversas à mesa: a relação com as crianças	194
4.3.2.2.1 Suco Misterioso.....	200
4.3.2.2.2 Música da Comida.....	204
4.3.2.3 Conversas na cozinha: a relação com as cozinheiras	205
4.3.2.4 Conversas à parte: a relação com docentes e com a equipe gestora	210
4.3.3 Novas tentativas de aproximações com as educadoras	215
4.3.3.1 Brincando de Mercado e Comidinha.....	216
4.3.3.2 Sala de Literatura	221
4.3.3.3 Projeto União Faz a Vida.....	221
4.3.4 Segundas impressões – vendo mais de perto.....	223
5. A Escuta das Crianças: três frentes de trabalho	231
5.1 As Crianças por Elas Mesmas.....	231
5.1.1 A descrição das turmas na concepção das crianças	232
5.1.2 Nossas famílias	243
5.2 Ouvindo as Crianças sobre o CMEI	249
5.2.1 Vamos fazer um filme!.....	249
5.2.2 Fotografando o CMEI	257
5.2.3 Lugares e Adultos e Adultas do CMEI	272
5.2.4 Atividades bem legais	279
5.3 “Já sei! Vamos falar sobre comida!”	290
5.3.1 Minha comida favorita	291

5.3.2 Sugerindo um cardápio	301
5.3.3 Comidas bem gostosas	316
5.3.4 “Hoje tem votação?”	325
5.3.5 Caderninho	345
5.3.6 O dia do Boneco-Biscoito e outras bolachas	390
5.3.7 Nosso Almoço Especial.....	395
5.3.8 Exposição.....	419
6. Considerações Finais.....	429
6.1 Sobre o Trabalho em Campo: O CMEI que pesquisamos	431
6.2 Sobre as Metodologias e suas Possibilidades de Uso pelas Educadoras e Educadores	437
6.3 Últimas Palavras	438
Referências	441
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA CONTATOS INSTITUCIONAIS	458
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS E RESPONSÁVEIS	459
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA EDUCADORAS E EDUCADORES DO CMEI.....	460
APÊNDICE D: RELAÇÃO DAS TURMAS DE 2018 DO CMEI NO INÍCIO DO ANO LETIVO	461
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA FEUSP	462
ANEXO B – PROJETO PRÓ-INFÂNCIA TIPO B.....	463

Apresentação

Baseando-nos nos referenciais teórico-metodológicos das pesquisas com crianças, que as vê como sujeitos ativos na construção de seu próprio conhecimento e também enquanto atores sociais competentes e com direitos, nosso trabalho se propõe, em linhas gerais, a responder a seguinte questão: como incorporar a opinião das crianças sobre a educação infantil, que lhes é ofertada, às avaliações sobre qualidade e ações delas decorrentes?

Tal questionamento concilia os atuais direitos de participação das crianças e a necessidade de qualificar a educação infantil – como uma política pública compromissada, não apenas com o futuro social, mas também, com o presente vivido por meninas e meninos – às novas compreensões acadêmicas de infância e criança, que possibilitam novos entendimentos e novas opções metodológicas de conhecer as crianças e suas ideias, seus sentimentos, suas criações, buscando fazê-las, de fato, *sujeitos da* pesquisa e não meros objetos.

A definição do caminho de investigação levou-nos a outras perguntas: quando se tematiza a qualidade da educação infantil a que de fato se refere e o que a baliza? Para quais temas a escuta da criança seria pertinente e como seria possível integrar essa às outras vozes da comunidade educacional? Quais seriam as metodologias de pesquisa *com crianças*, passíveis de serem utilizadas sistematicamente pelas educadoras e educadores da educação infantil visando conhecer a percepção das crianças sobre a qualidade de sua própria educação?

Desse modo, estabelecemos como objetivos de nosso estudo: 1) investigar e experimentar metodologias de escuta de crianças que pudessem ser aplicadas pelas próprias educadoras e educadores no contexto da pré-escola, visando conhecer as perspectivas das crianças sobre questões institucionais e 2) acompanhar um processo de levantamento de opiniões das crianças sobre determinada questão – que em nosso caso, acabou sendo sobre a alimentação – e a execução de um plano de ação no sentido acolher as perspectivas das crianças.

Ao refletirmos sobre a ideia propriamente da escuta é impossível não se remeter ao reconhecimento dos sons e do silêncio, mas escutar é mais que ouvir; é identificar às informações e dar algum sentido a elas. Em toda caso, a escuta é sempre ativa e seletiva, porque atenta e focada, interessada e comprometida (PASCUCCI, 2017).

Quando falamos de escutar alguém ou uma comunidade sobre algo específico, passamos a perceber a escuta como a apreensão do conjunto de percepções que o outro ou os

outros têm sobre dada questão, assim abrange mais que a fala, é para toda e qualquer expressão corporal, atitudinal que também carregue em si essa relação.

Assim, o termo “escuta de crianças” é bastante amplo e genérico. Neste trabalho, estamos utilizando-o para caracterizar o interesse genuíno e a atenção dirigida às manifestações das crianças, que expressam seus sentimentos, seus interesses, suas opiniões e preferências acerca de tudo o que ocorre durante a permanência delas na instituição de educação infantil em que estavam matriculadas.

Nesse sentido, entendemos a escuta das crianças enquanto “ferramentas da profissão” docente (LUÍS; ANDRADE; SANTOS, 2015) na Pedagogia da Infância, dentro de um paradigma de participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Todavia, nosso trabalho não se debruçou sobre essa escuta que já deve ser feita no cotidiano, nas relações com as crianças, sendo, então, motriz da condução do trabalho pedagógico. Mas sim, na busca por ferramentas, instrumentos e técnicas, que pudessem facilitar às educadoras e educadores a organização de uma escuta planejada e sistematizada sobre as condições e práticas mais estruturais da instituição de educação infantil, de modo que as perspectivas das crianças pudessem, então, ser acolhida junto ao planejamento institucional.

Ao longo de nosso percurso de pesquisa, localizamos vários estudos que se utilizaram da escuta das crianças para conhecer seus pontos de vista sobre a instituição de educação infantil que frequentavam.

Em tais pesquisas, as metodologias utilizadas, em sua maioria, são bastante complexas – como quando do emprego de testes psicológicos, de análises que fazem uso de softwares ou juízes ou, mesmo, se considerarmos as condições de dedicação necessárias para a efetivação mesma de uma etnografia.

Todas essas características que, por um lado, compõem o fazer científico e lhe garantem o devido rigor, de outro, distanciam a possibilidade de tais pesquisas poderem ser replicadas pelas próprias educadoras e educadores em suas turmas, utilizando-as já nas intervenções em curso, em benefício das crianças participantes. De maneira que esses estudos contribuem muito mais para a criação de políticas e diretrizes, do que para a reorganização imediata da instituição pesquisada.

Nosso projeto filia-se aos estudos com crianças e à preocupação de obter também delas parâmetros avaliativos sobre sua própria educação, entretanto, não nos detemos em procurar a concepção das crianças. Temos, além deste objetivo, dois outros: tentar encontrar meios, através de apropriações e adaptações de metodologias de pesquisa, para que as

próprias professoras e professores possam utilizá-las para escutar as crianças na avaliação das questões institucionais; e transformar a participação das crianças, na pesquisa, em oportunidade de sentirem-se verdadeiramente atores importantes na instituição de educação infantil que frequentam, podendo experimentar lá seu direito de participação e cidadania. Almejamos, assim, contribuir diretamente para o trabalho docente e a formação de professoras e professores, bem como, com a comunidade escolar, principalmente com as crianças.

Não se trata, portanto, de polarizar as perspectivas, mas de tomarmos outro caminho, no mesmo intuito de qualificar a educação infantil, intencionando potencializar o trabalho docente, instrumentalizando as educadoras e educadores para a escuta da criança e valorizando e acolhendo sua contribuição.

Para tanto, organizamos nossa tese, de modo a tratar, no primeiro capítulo, dos conceitos-chave, a partir dos quais nos lançamos na pesquisa: o lugar da criança na pesquisa nos novos Estudos da Infância e a questão da qualidade na educação infantil.

Posteriormente, apresentamos uma revisão acerca das dissertações e teses brasileiras, defendidas a partir dos anos 2000, que pesquisaram com crianças da pré-escola no cotidiano educacional, discutindo os seus objetos de estudos, a metodologia utilizada na escuta de crianças, suas contribuições e limites, bem como, os aprendizados metodológicos que obtivemos através de tais leituras.

No terceiro capítulo, detemo-nos no delineamento metodológico de nosso trabalho, expondo cada uma de suas fases empreendidas e também trazemos uma síntese das questões éticas consideradas no trabalho.

Já no quarto capítulo, descrevemos o contexto do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), no qual realizamos nosso estudo de campo, e destacamos o processo de estabelecimento da pesquisa, narrando nossas realizações iniciais e expectativas para o trabalho que se desenvolveria, na sequência, de forma mais estendida. Exploramos, ainda, o início do momento de trabalho sistemático, trazendo a descrição institucional e das próprias turmas de pré-escola, através das contribuições das crianças, e também uma exposição do contexto alimentar na instituição, bem como, as reflexões sobre o trabalho desenvolvido até aquele momento e nossas possibilidades de continuidade.

No quinto capítulo, apresentamos e analisamos detalhadamente os momentos de escuta das crianças previamente organizados e estruturados por nós, com auxílio das educadoras e dos educadores. Tais momentos encontram-se divididos em três frentes de

trabalho, organizadas em função dos focos de interesse: 1) caracterização das crianças e de suas famílias; 2) seus pontos de vista sobre o CMEI (seus espaços, condições e usos, seus materiais e o relacionamento com as pessoas, principalmente com os adultos); e 3) a escuta sobre a alimentação na instituição. As seções apresentam múltiplas estratégias que utilizamos para tanto, destacando os resultados alcançados, bem como o processo de produção e avaliação dessas várias abordagens metodológicas e de diferentes instrumentos utilizados.

Por último, na seção das considerações finais, discutimos os alcances da pesquisa, apontando aquilo que nos pareceu mais expressivo e importante em termos de lições aprendidas.

1. Quadro Teórico

Neste capítulo, apresentamos o quadro referencial que deu sustentação teórica à nossa pesquisa.

Nossos esforços concentraram-se em tentar afrouxar alguns dos nós conceituais atados em cada um de nossos objetos de interesse. Nesse processo, fomos levadas a nos interrogar sobre com quais fios condutores poderíamos traçar um percurso de pesquisa. Assim, pudemos encontrar com alguns autores e autoras e tentar alinhar algumas possibilidades de caminhos, de escolhas. Sobre isso podemos fazer como Larossa (2004) e comentar que “isso já se tornou, para nós, e talvez para sempre, o mais difícil”.

Assim, principiamos tomando para exame os conceitos presentes em nosso título; como propósito tratou-se, então, de uma tentativa de “estranhamento”, de colocar cada expressão em suspensão e especular sobre os vários sentidos, as várias relações que orbitaram e orbitam cada uma dessas palavras e apontar para o lastro teórico, no qual nos debruçaríamos.

Sobre essa disputa de sentidos, digamos que há certa tensão conceitual em ao menos três pontos do título: qualidade, crianças e escuta.

Abordamos, assim, cada um desses nós, desemaranhando-os um pouco, já que não é possível desatá-los todos. Contudo, visando uma maior fluidez na exposição das ideias, optamos por seguir outra ordem, de modo que, iniciamos pensando e discutindo o termo crianças, seguindo para qualidade e escuta.

1.1 A Criança e os Novos Estudos da Infância

*Saiba: todo mundo foi neném
Einstein, Freud e Platão também
Hitler, Bush e Sadam Hussein
Quem tem grana e quem não tem*

*Saiba: todo mundo teve infância
Maomé já foi criança
Arquimedes, Buda, Galileu
E também você e eu
(ANTUNES, 2004)*

Atualmente, convivemos com muitas imagens do é ser uma criança; muitas vão se cristalizando, outras desaparecendo, mas, de fato, o que ocorre é a coexistência de referências, que ora se complementam, ora se contradizem; ora se superpõe, ora se excluem.

Os parâmetros etários, além de não consensuais, não dão conta de definir o que é ser criança. Mais do que a idade, o que se compartilha é uma dada experiência geracional, a qual nomeamos infância.

Aliás, o termo infância advém do grego “*infans*”, aquele que não é capaz de falar. Assim, nasceram atributos como incipiente, imatura, incompetente, dependente que contribuíram para uma visão de criança como aquela que “ainda não é e ainda não sabe”, um ser que tem, em potência, um vir-a-ser adulto. Nesse sentido, compreendia-se a infância como uma etapa da vida, uma transição¹ para vida adulta ou, ao menos, rumo à adolescência, “inventada” também recentemente.

Para definirmos os termos criança e infância, podemos recorrer a uma série de parâmetros – jurídicos, legais, médicos e outros – de tantas quantas as disciplinas e áreas, que as miram.

Apesar da dificuldade em precisar o significado, Manuel Jacinto Sarmento e Manuel Pinto (1997, p.11) tentam fazê-lo, com a seguinte explicação:

[...] crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII.

Ou, como resumem Fernanda Müller e Maria Letícia B. P. Nascimento (2014, p. 13), a relação entre criança e infância é que “as crianças crescem, mas a infância permanece como categoria social”.

É apenas, no início do XX, todavia que, tanto as crianças, quanto a infância começaram a se tornar alvo de interesse científico, tornando-se objetos de pesquisa.

No entanto, esses estudos foram retomados em uma perspectiva crítica, a partir das décadas de 1970 e 1980.

A novidade propriamente, então, encontrava-se na mudança de enfoque com que a criança passava a ser vista. Se outrora, as perspectivas que dominavam os estudos eram as da Medicina, da Psicologia desenvolvimentista² e da própria Educação, que defendiam uma

¹ Em sua argumentação, Sarmento (2008) considera que a infância não se define como “idade de transição” a não ser que se leve em conta que todas as demais idades também o sejam.

² Precisamos explicar que a Psicologia do desenvolvimento piagetiana a que fazemos referência nas críticas, apesar de partilhar da visão da criança ativa, estabelecia níveis de desenvolvimento que iam sendo construídos

concepção teleológica do desenvolvimento, da criança como ser incompleto e imaturo; agora, com uma mudança que se inicia na área da Sociologia e se expande para outras disciplinas, começa-se a conceber a criança como um ator social, com cultura própria, direitos particulares e um ser humano competente, o que rompe com a concepção da criança como um “vir-a-ser”.

Conforme explica Sarmiento (2008), a alteridade geracional da infância passa a ser “da ordem da diferença e não da grandeza, incompletude ou imperfeição”.

Ao olhar às crianças, como sujeitos, somos obrigados a admitir não apenas a existência da Infância, mas sim, uma multiplicidade de possibilidades, já que as crianças devem ser estudadas de maneira contextualizada, observando as mais variadas questões como as relacionadas a sexo, gênero, raça/etnia, classe social, constituição corporal, religião, nacionalidade, ocupação dos espaços sociais etc.

Assim, até as referências etárias, de duração, dos marcos e modos de transição e mesmo as nomeações dessa fase permanecem múltiplas e variadas em relação aos contextos em que as crianças as vivenciam.

São tantas as diferenças na experiência de ser criança e viver sua infância, que há áreas e teóricos que ponderam que as diferenças são tão radicais que seria adequado falar e estudar as infâncias; já outros, que se interessam pela infância como uma categoria geracional permanente na sociedade, considerando que, no extremo, se poderia estudá-la independentemente das crianças que a vivenciam ou já viveram.

Além disso, também devem ser observadas as diferenças geracionais que a própria infância comporta, distinguindo, a experiência de bebês³, a de crianças pequenas e a das mais crescidas, por exemplo.

Essas e outras controvérsias emergem com maior pujança, a partir da década de 1990, quando diversas áreas de conhecimento passam a rever suas lacunas no tocava ao estudo das crianças e da(s) infância(s).

No campo das Ciências Humanas e Sociais a infância se alça, assim, à condição de objeto legítimo de interesse (ROSEMBERG; MARIANO, 2010), ainda que, como explica Sirota (2001, p. 8), o percurso para tal tenha sido entremeado de tensões; assim,

[...] a aparição desse pequeno objeto de início freqüentemente qualificado pelos sociólogos como fantasma onipresente, terra incógnita, refugio, mudo, ou como

pela criança paulatinamente, deslocando-se de um estágio de menor complexidade para outro de maior complexidade. No entanto, ressaltamos que nesta mesma vertente construtivista, destacam-se outras duas teorias do desenvolvimento, idealizadas respectivamente por Vygotsky e Wallon, que não se alicerçam no referencial teleológico para pensarem o processo de desenvolvimento infantil e cujas teorias ainda hoje muito contribuem com perspectivas como a dos Novos Estudos da Infância, que descreveremos adiante.

³ Ver, por exemplo, Gabriela Guarnieri de Campos Tebet e Anete Abramowicz (2014).

quimera, na literatura de língua francesa; marginalizado, excluído, invisível, ou como categoria minoritária na literatura de língua inglesa. Ato de nascimento marcado pois, por uma constatação geral de carência, de fragmentação do objeto, onde se entrelaçam o imaginário social e considerações teóricas, e que aponta uma das primeiras dificuldades da construção do objeto: libertá-lo, por um lado, do implícito, por outro desvinculá-lo do combate militante, para fazê-lo emergir por inteiro no discurso científico como objeto de trabalho.

Nessa perspectiva,

[...] propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. (SARMENTO, 2005, p. 363).

Desse modo, começa a se constituir, em oposição à Sociologia Clássica, a Sociologia da Infância, na linha francófona e portuguesa (que muito tem influenciado e composto com Sociologia da Infância feita no Brasil), e os Estudos Sociais da Infância, na perspectiva anglo-saxã.

Essa nova área de estudos, posteriormente, organiza-se em outras três vertentes: estrutural, a interpretativa e a crítica. A primeira, interessada na infância, como uma categoria geracional permanente na sociedade, estuda-a em uma perspectiva macro-estrutural, analisando as relações com outras categorias geracionais e o modo como tais relações afetam as estruturas sociais; a segunda enfoca a compreensão da maneira pela qual as crianças interpretam e modificam a herança cultural transmitida pelos adultos, estudando as infâncias vividas pelas crianças concretas, a constituição das culturas infantis e as culturas de pares; e por fim, a vertente crítica que, vendo as crianças como um grupo social oprimido, que vive condições especiais de opressão e marginalização, compromete-se com a emancipação social da infância, correlacionando esse estudo a outras questões sociais (SARMENTO; MARCHI, 2008). Nesse último sentido, a infância pode ser vista como um grupo minoritário, como argumenta Jens Qvortrup (2011, p. 210),

[...] definido em relação ao grupo dominante, que possui *status* social mais alto e maiores privilégios, isto é, nesse caso, os adultos; e, indo além, como um grupo que, por suas características físicas ou culturais, é singularizado à parte da sociedade, com um tratamento diferencial e desigual.

Esse novo olhar voltado para a criança e a sua infância, como mencionamos, inspira outras áreas do conhecimento a reverem-se. Assim,

A redefinição da infância, assim como a ideia de que crianças têm direito de ser estudadas em seu próprio mérito (Prout; James, 1999), motivou o crescimento e o desenvolvimento desta área de estudos, sobretudo na elaboração de metodologias que passaram a considerar as crianças como coparticipantes/informantes principais de pesquisas conduzidas com elas. Igualmente, outras áreas de pesquisa associaram-se a esta sociologia da infância em desenvolvimento, dentre elas a psicologia, a geografia, a educação, o direito, a antropologia, a história, o que motivou o

reconhecimento de uma área acadêmica mais abrangente nas ciências humanas e sociais, que chamamos de estudos da infância. (MÜLLER; NASCIMENTO, 2014, p. 13).

Muitas dessas disciplinas passaram até a adotar a denominação “da Infância”. Esse conjunto, de novos olhares para a Infância e para as crianças “apontam para a complexidade teórico-metodológica, para um contínuo diálogo e movimento” (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, p.118).

De acordo com as autoras, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Cristina Coll Delgado e Catarina Almeida Tomás (2016), os Novos Estudos da Infância e das Crianças

são compreendidos como campos de intersecção entre disciplinas e questionamentos sobre as características ou os atributos da infância nos distintos momentos vividos nos anos iniciais da vida, embora saibamos que estas etapas não são estáveis e suas representações mudam no tempo e no espaço. Como todos os campos interdisciplinares, os Estudos da Infância (conceitual) e os Estudos da Criança (aqui e agora) compartilham um mesmo objeto de estudos, porém vistos por perspectivas muito diferenciadas. As diferenças podem advir da tradição disciplinar, isto é, aquilo que diferencia a definição do objeto de estudo e sua metodologia de investigação, e, podem advir, também, da perspectiva teórica que define os conceitos, as metodologias de pesquisa e a análise dos dados. (p. 107).

Contextualizando tais inovações na produção teórica em nosso país, as autoras Fúlvia Rosemberg e Carmem Lúcia Sussel Mariano (2010) localizam que

No Brasil, a despeito de alguns textos percussores na Educação (Cadernos de Pesquisa, 1979), na História (Priore, 1991), na Sociologia (Fernandes, 1979) e na Psicologia (Rosemberg, 1976), essa nova abordagem acadêmica é bem mais recente, datando especialmente desta década [anos 2000], mas já sendo abrigada em diversas associações de pós-graduação e campos acadêmicos: Antropologia (Cohn, 2005), (Delgado e Müller, 2005), História (Freitas, Kuhlmann Jr., 2002), Psicologia (Castro, 2001), Sociologia (Marchi, 2009).

No campo brasileiro das pesquisas, Kramer (2002, p. 45) que alega que

a infância é hoje um campo temático de natureza interdisciplinar, e essa visão se difunde cada vez mais entre aqueles que pensam a criança, atuam com ela, desenvolvem pesquisa e implementam políticas públicas. O campo não é uniforme nem unânime, felizmente.

Para a autora, “imbuir-se desse olhar infantil crítico é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar. Conhecer a infância passa a significar uma das possibilidades para que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que o produz” (KRAMER, 2002, p.46).

Parte, desse novo enfoque acadêmico sobre as crianças, ocorre ao lado de mudanças, também, no plano jurídico, que se influenciaram mutuamente.

Inicialmente, a construção coletiva dos direitos das crianças se avolumou como um reflexo das experiências das Grandes Guerras e, por isso, foi fortemente direcionada aos direitos de provisão e proteção, voltados para “o melhor interesse da criança”.

Embora, tenha decorrido uma série de iniciativas⁴, nesse sentido, a constituição formal desses direitos tomou seu ponto alto, através da realização da Convenção sobre os Direitos da Criança⁵, realizada pela Organização das Nações Unidas, em 1989. No entanto, apesar de ser firmada neste ano, sua discussão perdurou por mais de uma década, com grandes embates globais, que se estenderam tanto por divergências concernentes aos direitos das crianças, como também por outros fatores geopolíticos da época, como a Guerra Fria (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

Importa compreender que a adoção de uma Convenção Internacional implica aos países signatários que forçosamente incluam seus princípios nas leis internas do país. No caso, especificamente, do Brasil, que a ratificou em 1990, os direitos das crianças foram congregados no artigo 227 da Constituição Federal, de 1988, e no Estatuto da Criança e do Adolescente⁶, de 1990.

Rosemberg e Mariano (2010, p. 699) sintetizam o quadro que se impôs na discussão e em decorrência da própria Convenção, apontando que:

Analistas da Convenção de 1989 discutem suas tensões intrínsecas, especialmente sob duas perspectivas: sua pretensão universal, mas seu viés ocidental captado pela ênfase aos direitos individuais (Boyden, 1997); a promulgação simultânea de direitos à proteção, à provisão e de direitos de liberdade, expressão e participação (Soares, 1997).

Assim, assinalamos que parte dos efeitos do reconhecimento da infância como portadora de particularidades, enquanto sujeito em desenvolvimento, paradoxalmente favoreceram o cuidado, a proteção das crianças, mas igualmente propiciaram a tutela, a diminuição do compartilhamento de espaços e da vida social e até mesmo a restrição da liberdade.

De modo que, apesar de haver certa concordância no plano teórico relativa à possibilidade ou necessidade dos direitos de participação das crianças, algumas vezes, em casos especiais⁷, quando esses tentam ser exercidos em situações práticas e entram em choque

⁴ Como “marcos fundantes”, as autoras Rosemberg e Mariano (2010, p.694) destacam a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e a publicação do livro de Philippe Ariès (1961), *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, apontando que “apesar de críticas que lhes foram feitas, ambos os textos instalaram discursos e práticas sobre a infância e as crianças contemporâneas”. Asseverando ainda que “essa nova perspectiva de compreensão da infância rompeu com tendências principais então vigentes na produção teórica e no contexto sociopolítico de discursos e práticas referentes à infância e que envolve crianças” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p.694).

⁵ Na Convenção dos Direitos da Criança considera-se como tal todo ser humano até dezoito anos, “salvo quando, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioria seja alcançada antes” (UNICEF, 2019).

⁶ No caso do Estatuto da Criança e do Adolescente, optou-se por uma distinção formal entre criança, considerada aquela até doze anos, e adolescente, aquele dos doze aos dezoito anos de idade.

⁷ Como exemplifica Théry (1996 apud ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 713-714) que “considera que a campanha entusiástica sobre os novos direitos da criança, orquestrada em torno do processo de ratificação da

com os direitos de provisão e proteção, as opiniões a respeito novamente se dividem, pondo em xeque posições filosófico-políticas “protecionistas ou paternalistas” e “liberacionistas ou autonomistas”, como expõem as autoras⁸ (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 699). Ou, como muitos outros direitos, os direitos de participação das crianças são aviltados, idealizadas, mas ainda carecem de verdadeira efetivação.

De toda forma, apesar da Convenção não ter conseguido dissolver essa oposição, ela tentou conciliá-la: “se os direitos de liberdade e participação são reconhecidos à criança devido à sua identidade como ‘homem’, os direitos de proteção são devidos em razão da especificidade de ser criança” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 711).

Tal solução não foi considerada plenamente satisfatória, ainda levando a discussões e debates nesse âmbito, principalmente internacionalmente.

No Brasil, as autoras encontraram uma produção acadêmica, debatendo os efeitos da Convenção, mais modesta, em números de trabalhos e, mesmo, restrita em relação à abrangência dos temas discutidos (ROSEMBERG; MARIANO, 2010). Especialmente nos interessam os estudos que discutiam os direitos das crianças e adolescentes de participação na vida social, sobre o qual elas indicam que

De um lado, notamos ênfase na pesquisa sobre a escuta de crianças (Bernardi, 2005; Cruz, Hollanda, 2004, entre outros) como um dos desdobramentos de sua liberdade de opinião e participação. De outro, um debate, particularmente na Educação, sobre significados, implicações e, para alguns, desatinos político-ideológicos do que alguns vêm denominando protagonismo infantil (Pires, 2007) ou protagonismo juvenil (Ferretti, Zibas, Tartuce, 2004; Sposito, Brenner, Moraes, 2009). (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 720).

A despeito de tantas questões que ainda suscita, a Convenção sobre os Direitos da Criança, recém completou seus trinta anos, está em vigor desde 02 de setembro de 1990,

Convenção na França, dificultou um debate prudente sobre as consequências quando a proteção deixa de ser um direito primeiro da criança, sobretudo nas questões relativas à autoridade parental, às implicações da recomendação da oitiva das crianças nos assuntos de seu interesse e à possibilidade de a criança recorrer à justiça contra seus pais, ou constituir advogado para defender seus interesses em litígios familiares. Questões instigantes emergem dessas situações: crianças e adolescentes deveriam suportar o ônus de serem envolvidos no processo de separação encetado pelos pais? O que significa autonomia da palavra dos filhos no divórcio de seus pais? Podemos realmente acreditar que eles não seriam instrumentalizados pelos pais?”.

⁸ Tal confronto de posição já era constatado em diversas iniciativas anteriores, como nos narram as mesmas autoras. Desse modo, nos apresentam as manifestações pioneiras da Europa do Leste – “os textos do polonês Janusz Korczak, de 1919 e 1929, e a Declaração dos Direitos das Crianças elaborada pela sessão moscovita da organização Proletkult,[...] após a revolução de outubro, de 1917” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 700) –, algumas outras referências europeias – como “o livro de Gérard Mendell (1972) *Pour décoloniser l'enfant: sociopsychanalyse de l'autorité*” (p. 701) e a “inovação norueguesa ao se criar, pela primeira vez na história da humanidade, uma defensoria para as crianças em 1981” (p.701-702) –, bem como a fortíssima produção “do outro lado do Atlântico Norte, especialmente nos EUA” (p. 702) da década de 70, todas de forte tendência liberacionistas, em oposição à Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e a sua precedente, Declaração de Genebra, de 1924, com foco protecionista, bem como algumas produções teórico-filosóficas, que ainda embasam argumentações nesse sentido, citando, *Entre o passado e o presente* de Hannah Arendt (1954) e *Children's rights and children's lives* de Onora O'Neil (1988) (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 704-705).

sendo “[...] o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países.[Sendo que] Somente os Estados Unidos não ratificaram a Convenção” (UNICEF, 2019).

No que toca especialmente ao direito de voz das crianças, não nos caberia posicionarmos de forma ampla sobre as diversas situações, nas quais se colocam a questão, contudo no tange à participação no espaço público, nas instituições e nas políticas sociais que lhes dizem respeito, acreditamos que a participação das crianças não é só possível, como também necessária, já que suas considerações não podem ser alcançadas sem distorções, senão através de sua própria contribuição, de modo que as crianças ampliam o olhar adulto, nos oferecendo referências, valores e sentidos particulares (ROCHA, 2008; FERNANDES, 2016).

Não obstante, Manuel Sarmiento, Natália Fernandes e Catarina Tomás (2007) alertam-nos que

[...] a acção política das crianças é realizada de acordo com as culturas de infância, isto é, com o modo próprio de interpretar, agir e interagir na realidade que decorre da alteridade da condição geracional da infância. A participação política das crianças não pode ser pensada através de modos de imitação «macaqueada» dos comportamentos políticos adultos. As crianças não são necessariamente bons parlamentares, mesmo em miniatura, nem dirigentes homunculizados de partidos políticos, ou decisores institucionais em ponto pequeno. São actores sociais políticos competentes, sem deixar de ser crianças. São, aliás, tanto mais competentes, quanto mais respeitados forem na sua condição geracional. Esta advertência é tanto mais importante, quanto a tentação da colonização das crianças em determinadas acções políticas se exprime frequentemente em formas não infantis de acção, ou seja, num modo de tokenismo participativo (Hart, 1997). **A imaginação de formas de auscultação de opinião e de processos de tomada de decisão é absolutamente indispensável para fazer da voz das crianças (essa voz que nunca deixou de ecoar, mesmo baixinho, nos espaços intersticiais onde a deixam exprimir) uma voz verdadeiramente ouvida.** (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 203-204, grifo nosso).

Assim, partindo desse novo modo olhar as crianças e a infância, pretendemos seguir nosso trabalho olhando com elas para sua própria instituição de educação, em busca de melhorias na sua qualidade. Para tanto, discutimos, na sequência, de que se trata esse conceito, quando pensamos na educação infantil.

1.2 O Conceito de Qualidade na Educação Infantil e a Escuta das Crianças

A questão da qualidade, atualmente, está presente, nos mais variados discursos, sejam eles econômicos, políticos, científicos, midiáticos ou mesmo aqueles, das conversas cotidianas.

Fala-se da necessidade na melhoria da qualidade nos serviços e instituições; avalia-se e reclama-se da qualidade dos produtos. Independente de onde e em quê, todos clamam por (mais) qualidade, como um objetivo naturalmente bom, por isso, óbvio, inquestionável, irrepreensível... É o que chama Peter Moss (2002) de a “Era da qualidade”.

No entanto, a palavra qualidade não é neutra e seu discurso vem atingindo o cotidiano de empresas privadas e serviços públicos a partir de 1945, mas, especialmente desde o início da década de 1980, “moveu-se para a ordem do dia” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 120).

Para historicizar o termo, Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence (2003) indicam que é preciso ir mais longe. Os autores identificam que o conceito de qualidade assume importantes valores da Modernidade e do projeto Iluminista, com ênfase para a quantificação e a objetividade e, posteriormente, casa-se perfeitamente com o positivismo e as teorias baseadas nessa epistemologia.

De acordo com os autores, a origem do discurso da qualidade emergiu no mundo dos negócios. Assim, relatam que os conceitos de controle e garantia da qualidade foram criados na década de 1920 e ressurgiram, com nova força, no pós-guerra, inicialmente no Japão, que reconstruída sua economia. Em função da alta competitividade adquirida pelos japoneses, a ideia passou a despertar também interesses das companhias americanas e europeias, popularizando-se com a Administração da Qualidade Total. Desse modo, no fim dos anos 1980, “a qualidade era amplamente reconhecida como um dos fatores mais importantes nos mercados globais” (DICICKSON, 1995, p. 196 *apud* DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 122).

Apesar de sua assunção na produção de bens e serviços privados, o discurso também atingiu o setor público, facilitado por alguns fatores que estiveram associados a ele, como “um desejo democrático de métodos de avaliação imparciais e transparentes para substituir os julgamentos pessoais” e a opção de empresas e governos por, mesmo com a descentralização, de “manter o controle através da aplicação e da avaliação de critérios de qualidade” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 124).

Além disso, os autores comentam que, com as características de nosso tempo, como o excesso de informação, as pressões de tempo e a supremacia do especialismo, de que fomos despojados, enfrentamos dificuldades de escolhas: “cada vez mais sobrecarregados, buscamos mais tranquilização do que entendimento, queremos a garantia da avaliação especializada em

vez da incerteza de realizar nossos próprios julgamentos” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.125).

No entanto, o próprio julgamento dos especialistas não tem sido suficiente e, por isso, eles próprios recorrem aos métodos quantificáveis, como forma de recobrar a confiança. Alicerçado nos “números” e padrões, o discurso da qualidade é considerado uma das formas de tecnologia da distância, é “um meio de se excluir o julgamento individual e de transpor os limites do grupo e da comunidade” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.141).

Tal discurso passou a ser difundido na área educacional, à mesma época, dos anos 1980, atingindo, também, às instituições dedicadas a educação das crianças pequenas, “de várias maneiras, incluindo pesquisa, medidas, padrões e diretrizes sobre boa prática” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.132). De forma geral, em todas essas frentes, foram desenvolvidos critérios que se agrupavam, principalmente, em três conjuntos: os estruturais, que aludem aos recursos e às dimensões organizacionais das instituições; os critérios processuais, os quais se referem ao que ocorre na instituição, em particular com as crianças; e os de resultado, que “têm sido definidos principalmente em termos de alguns aspectos do desenvolvimento da criança, assumidos como desejáveis, mas também através do desempenho escolar, social e econômico posterior da criança pequena, às vezes se estendendo até a idade adulta” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.132). Dentre os critérios de resultados tem figurado, em menor escala, a satisfação dos pais, enquanto “uma concepção ampliada de qualidade do cuidado à criança” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.132).

Moss (2002), assim, exprime “a qualidade é um conceito *subjetivo, baseado em valores, relativo e dinâmico*, com a possibilidade de *múltiplas perspectivas* ou entendimentos do que seja qualidade” (p. 22, grifos do autor). Apesar de acreditar que devemos trabalhar, atualmente, para além do problema da qualidade⁹, reconhece que muito foi construído para a melhora das condições de vida e educação das crianças através deste constructo.

⁹ As críticas do autor e seus colegas Dahlberg e Pence (2003) ao conceito de qualidade enveredam pela discussão da possibilidade do conceito incorporar questões do contexto, da subjetividade, da diversidade e das múltiplas perspectivas e valores. De modo que argumenta que “o que tem sido abordado [sobre a qualidade] como uma *questão essencialmente técnica*, de medidas e conhecimento especializado pode, na verdade, ser uma *questão filosófica de valor e controvérsia*” (MOSS, 2002, p. 21, grifos do autor). Eles, embora já tenham defendido posição mais moderada, atualmente acreditam que não há conciliação, “o ‘problema com qualidade’ não pode ser tratado lutando-se para reconstruir o conceito de uma maneira que ele nunca pretendeu proceder” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.141). Consideram, pois, que o conceito de qualidade está irremediavelmente atrelado às concepções modernas e, no mundo hodierno, com tantas transformações, que já se pode nominar pós-moderno, carece-se de um conceito mais inclusivo, ao qual propõem o discurso da construção de significado. Para eles, “os dois discursos diferentes buscam respostas para indagação do que é um *bom trabalho* em nossas instituições dedicadas à primeira infância, como ele pode ser definido e como ele pode ser conduzido. Entretanto, os dois discursos têm entendimentos muito particulares e diferentes do que significa construir sentido e inquirir sobre o bom o trabalho, usando métodos muito particulares e distintos”

Ao refletir sobre o tema, em meio à reforma educacional espanhola do fim dos anos 90, Miguel Zabalza (1998) acreditava que a qualidade seria o desafio educacional do século XXI. Para o autor, a instituição de educação infantil não poderia mudar completamente o mundo da infância, mas “constitui um recurso social básico que fará parte de uma rede mais ampla capaz de ir avançando na direção de melhorar as condições de vida infantis” (ZABALZA, 1998, p.18).

Dentre os desafios vislumbrados à educação infantil, Zabalza (1998) identificava: 1) a estrutura educacional da educação infantil, que deveria trabalhar visando à autonomia da criança e uma melhor conexão com a educação fundamental e com o próprio meio ambiente, em um entendimento de educação vinculada ao território, 2) o conceito de criança pequena, que deveria vê-la com direitos e competências; 3) o currículo e 4) o perfil do educador, em termos de necessidades formativas iniciais e permanentes, os dois últimos em função da própria mudança na concepção de criança.

Ao examinar a questão semântica da qualidade, Zabalza (1998) entende que as dimensões a que o conceito nos remete de forma geral, aplicam-se também à educação, acreditando que a identificação com os valores formativos, resultados de alto nível e a satisfação dos participantes são componentes que nos permitem vislumbrar instituições, programas, materiais e professores de qualidade. Contudo, salienta que

A qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de *traços que se possuem*, mas sim *algo que vai sendo alcançado*. A qualidade é algo dinâmico (por isso se faz mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente. (ZABALZA, 1998, p. 32, grifos do autor).

Todavia, chama à atenção para as condições organizacionais da instituição que são fundamentais para o desenvolvimento da qualidade, além da participação da comunidade e da satisfação das pessoas que trabalham na instituição, de modo que “a satisfação não é mérito suficiente, mas é algo fundamental, principalmente porque cria um contexto de trabalho (um clima institucional) que faz com que as condições nas quais ocorre a Educação Infantil sejam muito mais interessantes e produtivas” (ZABALZA, 1998, p. 46). E ressalva que “é difícil contar com a disponibilidade e o compromisso das famílias e da comunidade, se não estiverem satisfeitas com a Educação Infantil que estivermos realizando” (ZABALZA, 1998, p. 46).

(DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.143). No caso da construção do significado, os autores defendem como caminho à documentação pedagógica, dando relevantes exemplos da educação infantil em Reggio Emilia, na Itália e em Estocolmo, na Suécia (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Júlia Oliveira Formosinho e Sara Araújo (2004) alertam-nos para o facto de que “o movimento da qualidade entrou no mundo da educação de infância [também] através de outros pesquisadores, oriundos de outros domínios científicos, partindo de outras premissas e conceptualizando a qualidade num paradigma teórico participativo”, que apesar, de sua diversidade interna, empregam “características comuns para a definição da qualidade, como o facto de constituir um processo problematizador, participativo, dinâmico, valorativo e situado” (p. 83).

As autoras fazem parte da Associação Criança¹⁰, em Braga, Portugal. Uma associação cuja

perspectiva enquadra-se na deste último grupo de pesquisadores que não referiu o entendimento da qualidade a um paradigma positivista e que sabe que a qualidade da educação de infância tem impacto nas crianças e comunidades, havendo alguma evidência de que é indispensável para, realmente, ajudar as crianças mais desfavorecidas (Kagan, Cohen & Neuman, 1996).

No paradigma da participação, o foco recai na qualidade vista por dentro da instituição, é um processo-em-progresso, “não no isolamento, mas no diálogo” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2004, p. 84), pelos olhares das educadoras e educadores, mas também pelo olhar das crianças. De modo que,

considera-se que o processo de avaliação se centra em processos e produtos, reconhecendo-os como contextuais, se desenrola em colaboração, a partir de actores internos (crianças, professores, pais) que reconhecem a necessidade de desenvolvimento e mudança, que colaboram na sua construção contextual, dinâmica, evolutiva, acreditando que as verdades singulares são úteis aos próprios e àqueles que com eles queiram dialogar. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2004, p. 84).

Assim, independente do paradigma de qualidade parece haver concordância no facto de que se necessita do olhar da criança para a construção da qualidade quer seja porque a criança é partícipe do seu processo educacional, como enxergam alguns, quer porque participa do processo de construção de significado, como pensam os outros. Assim, as autoras apontam que

Sublinhou-se, na última década, a aceitação de que um protagonista central para a análise da qualidade é a criança (Moss & Pence, 1994). A criança torna-se, assim, ponto de referência obrigatório para a definição da qualidade. Não se generalizou ainda a real escuta da criança para analisar a qualidade. De facto, nesta última década, a investigação tem sublinhado a necessidade de encontrar formas de operacionalizar a crença na importância do ponto de vista da criança para a construção da qualidade (Pascal & Bertram, 1999). (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2004, p. 84).

¹⁰ A Associação Criança é a sigla correspondente à instituição portuguesa *Criando Infância Autónoma Numa Comunidade Aberta*, que é “uma associação de profissionais de desenvolvimento humano – professores, educadores de infância, formadores, psicólogos, investigadores – que tem como missão promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas nos seus contextos organizacionais e comunitários” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2004, p. 80).

Nesse sentido, importa precisar que a qualidade é um objeto e um objetivo construídos socialmente, comprometida eticamente e politicamente com questões, ainda que nem sempre evidentes; por isso, deve ser questionada e analisada com cautela. Assim, ao ponderarmos sobre a qualidade na educação formal propriamente nos compete compreender de qual/is qualidade/s falamos, quem e como a/s avalia e com quais critérios.

Na esfera acadêmica brasileira, as preocupações com a qualidade na educação, não por acaso, coincidem com o início dos programas de pós-graduação no país, na década de 70.

Já na primeira metade da década de 1980, os temas centram-se, entre outros, no debate sobre “a escola, seus mecanismos promoção e de retenção, nos programas curriculares e na relação entre instituição escolar e Estado” e, na metade seguinte, “acena-se para a construção de concepções que se contrapõem à visão tecnicista de avaliação” das décadas anteriores (MORO; SOUZA, 2014, p. 103).

Nos anos 1990, “surge o paradigma da avaliação qualitativa na produção acadêmica, ainda com pouca densidade conceitual” (MORO; SOUZA, 2014, p. 103). E anos 2000, os trabalhos acadêmicos focalizam “a discussão sobre a centralidade que a avaliação educacional passa a ter na configuração dos sistemas de ensino brasileiros a partir dos anos 1990, principalmente com a proposta de avaliação externa em larga escala” (MORO; SOUZA, 2014, p. 103).

Contudo ao buscar resgatar as produções que tratavam especificamente da qualidade na educação infantil Fúlvia Rosemberg (2013) e outros pesquisadores que também o fizeram identificaram uma escassez de trabalhos acadêmicos a respeito. A pesquisadora interpretou esse dado não como a ausência de preocupação com a questão, mas sim, com o fato de que ainda esse não havia se tornado um “problema social” e reconhece no momento presente a construção da entrada da questão às agendas de pesquisa, assim explica:

Ao assumir o *status* de problema social, a avaliação na/da educação infantil apela por atenção pública como uma questão de política social. Assim, o tema passa a ser delimitado, enquadrado como problema, entra na agenda e na pauta de negociações de políticas sociais, busca visibilidade e legitimidade públicas, recursos e incita defensores/apoiadores (*stakeholders*), bem como opositores. (ROSEMBERG, 2013, p. 47).

A autora descreve da seguinte forma o atual momento:

Percebe-se, então, no momento atual, um movimento duplo: o de incorporação da educação infantil na política de avaliação da educação básica, talvez em ritmo mais lento; e outro, mais intenso, que busca a incorporação da avaliação como tema/problema evocando uma atenção específica para a política de educação infantil. (ROSEMBERG, 2013, p. 48).

No entanto, frisa que isso não significa que a avaliação em educação infantil não ocorria, no entanto, talvez não fosse denominada como tal (ROSEMBERG, 2013).

Como o assunto é demasiadamente complexo e nos preocupa a educação infantil, retomaremos as definições e critérios do que é qualidade especificamente para esse nível educacional, recuperando, ainda que resumidamente, sua constituição no cenário nacional.

A educação é um processo amplo que ocorre nas relações humanas, mesmo quando não nos damos conta. Essa educação informal e constituinte de nossa humanidade é entendida como o próprio processo de socialização, que se estende ao longo de toda a vida.

Nossa intenção em abordar a educação infantil é destacar um tipo especial de educação fora do lar que, atualmente, se constitui como parte da Educação Básica e direito próprio das crianças e também das trabalhadoras e trabalhadores, conforme nossa Constituição de 1988. Com a função de complementar a educação familiar e a comunitária, é obrigatória a partir dos 4 anos de idade. Divide-se em creche destinada aos bebês e às crianças de 0 a 3 anos e em pré-escola voltada às crianças de 4 e 5 anos de idade.

Assim, ao contarmos a história das instituições de educação infantil no país, nunca é demais lembrar que a esta “luta por creches” tem mais de quarenta anos e nascia com

as feministas, tendo lutado pelos direitos de a mulher trabalhar, estudar, namorar e ser mãe, lutaram também, no Brasil, nos anos de 1970, pelo direito de seus/suas filhos/as à creche – o que garantiria que outros direitos femininos fossem garantidos. Agregaram a esta a esta mesma luta, nos anos de 1980, o direito *das crianças* à educação anterior à escola obrigatória. (FARIA, 2005, p. 1015, grifo da autora).

Como narram Maria Malta Campos, Jodette Füllgraf e Verena Wiggers (2006), a história foi marcada, já no final da década de 70 e a década de 80,

[...] por diversas mobilizações da sociedade civil que demandavam a extensão do direito à educação para as crianças pequenas: movimentos de bairro e sindicatos nas grandes cidades lutavam por acesso a creches; grupos de profissionais e especialistas da educação mobilizavam-se no sentido de propor novas diretrizes legais; prefeituras procuravam dar resposta à demanda crescente por creches e pré-escolas, criando e/ou ampliando o atendimento.

No âmbito dos movimentos sociais, a demanda por creches era vista da perspectiva do direito da mãe trabalhadora; em outro espaço de mobilização, os movimentos pela defesa dos direitos de crianças e adolescentes lutavam principalmente pelo atendimento a crianças de famílias consideradas em situação de risco (Campos, 1999). (CAMPOS, FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 88).

Diferentemente de outros níveis do ensino, a educação infantil foi a única no Brasil “que nasceu adotando o atendimento de ‘cima para baixo’, ou seja, o atendimento às crianças começou com a organização das chamadas classes de pré-escola, que atendiam às crianças de 6 anos de idade, classes estas consideradas ‘preparatórias para a alfabetização’” (ARELARO, 2005, p. 24) .

Desta forma, ocorreu, em parte, porque a educação infantil era vista como um “passaporte”, uma garantia de que as crianças iriam aprender, sem muitas dificuldades, quando estivessem matriculadas na escola propriamente dita” e também pelo embasamento teórico vigente que via a criança como um “vaso vazio”, cujas capacidades para a aprendizagem estariam disponíveis somente aos 7 anos de idade, formalizando, portanto, essa idade como o início para a educação obrigatória. (ARELARO, 2005)

Com os esforços voltados para a ampliação do acesso aos serviços educacionais para a primeira infância, nesse momento “a qualidade ficou em segundo plano” (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 89). A preocupação com o tema passou à cena, na década de 90, quando começam a ser divulgados os primeiros estudos sobre as condições das instituições de educação infantil, “principalmente creches vinculadas aos órgãos de bem estar social” (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006).

Desde então, tem havido paulatina ampliação da rede em termos de número de estabelecimentos, mas também de concepções e fazeres. (MEIRISSE, 1997; KUHLMANN JUNIOR, 2001).

Com relevo para a própria nomeação de tal etapa como “educação infantil”, a formalização desta como componente educacional e a condição da profissionalização das educadoras e educadores, através de cursos superiores ou curso médio técnico, ao menos, que se deram com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Na nova lei, a educação infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013).

Hoje a política de ampliação dos serviços na tentativa da universalização é acompanhada inclusive pela progressiva obrigatoriedade da educação infantil, tendo sido alargada, inicialmente, para as crianças de 5 anos e, agora, para as de 4 anos de idade, seguindo ainda esse modelo de priorizar as mais velhas em detrimento das menores.

Apesar da extensiva ampliação da população infantil que frequenta a educação básica, tanto em termos numéricos absolutos, como através da absorção crescente e “compulsória” de crianças cada vez mais novas, “a maior parte das ideias e diretrizes acerca dessa instituição é uma construção dos adultos, que se dá sem o envolvimento das crianças” (MARQUES; SPERB, 2013, p. 414).

Pensar e ampliar a qualidade dessa etapa tem levado a esforços das equipes gestoras em todas as instâncias, das educadoras(es), bem como de pesquisadores, visando operar conciliando o cuidar e o educar, como dimensões inseparáveis nessa fase da vida, e conjugando as atividades às experiências de exploração de objetos, de brincadeiras, do próprio corpo, das linguagens, de constituição da identidade e da autonomia.

Segundo Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) o início deste século “dá continuidade a esse processo de mudanças desencadeado pelas reformas da década anterior. É um período de ajustes e adaptações, que ainda enfrenta grandes dificuldades para obter as desejadas melhorias de qualidade” (p. 91).

Destacamos que atualmente no país a opção em voga para conhecer a *qualidade* das instituições educacionais – da educação Básica ao Ensino Superior – tem recaído sobre as avaliações externas aplicadas em larga escala que tomam o desempenho ou rendimento como seu sinônimo. De maneira que o desempenho dos alunos em alguns conhecimentos específicos, com uma pequena relativização, está sendo tomado como *a* avaliação da qualidade das instituições educativas, que posteriormente, muitas vezes é utilizada com fins comparativos e meritocráticos, em ações perversas, que premiam instituições ou docentes das unidades bem avaliadas, em detrimento daquelas que pontuaram pior.

Tal tipo de avaliação desconsidera as condições educativas e o processo educacional desenvolvido e foca-se exclusivamente nos resultados, por isso, pouco pode auxiliar na compreensão de seus próprios parâmetros e em ações ou medidas de qualificação da educação como um todo.

No campo da educação infantil observávamos que esse nível educacional ainda permanecia à parte da obrigatoriedade de avaliações, muito provavelmente por sua definição como não escolar e por sua desobrigação com o ensino de um rol de conteúdos. Além disso, a educação infantil não vinha sendo sido depositária de muita atenção pública, de modo que se encontrava alheia às pressões maiores que sofria mais intensamente o restante do sistema educacional, bem como, de outro lado, podia acontecer sem maiores reflexões em muitas das instituições.

No entanto, atualmente, a legislação educacional já incorporou a necessidade de avaliações à Educação Infantil. Assim, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), junto à meta 1 relativa à Educação Infantil¹¹, tem como parte de suas estratégias:

¹¹ Segundo a qual objetiva-se “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no

1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes. (BRASIL, 2014).

Nesse sentido há referências feitas pelo governo para incentivar as avaliações locais feitas a partir dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a; 2006b). A partir desses parâmetros, um grupo técnico competente e variado organizou, em uma iniciativa do governo federal, um excelente material que sugere uma sistemática para a autoavaliação das instituições de educação infantil.

Assim, denominados de Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), encontram-se na contramão das demais políticas para a educação básica, porque pretendem uma avaliação voluntária das condições educativas, interna feita pela comunidade – professoras, funcionárias e famílias. Dentre as dimensões analisadas estão: 1) Planejamento institucional; 2) Multiplicidade de experiências e linguagens; 3) Interações; 4) Promoção da saúde; 5) Espaços, materiais e mobiliários; 6) Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7) Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Destaca-se que a finalidade também é circunscrita; assim explicam:

Esta iniciativa pretende contribuir com as instituições de educação infantil no sentido de que encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática. [...] a experiência já desenvolvida até agora demonstra que seu uso representa um significativo incentivo à melhoria da qualidade da educação infantil. (BRASIL, 2009, p.9).

Aqui vamos ao encontro dos critérios almejados do que seria qualidade na educação infantil, sem antes não esquecer que “o primeiro e principal cuidado na discussão em pauta é ter clareza de que se trata de qualidades e não da qualidade” (CORRÊA, 2003, p. 89) já que as avaliações são sempre contextualizadas.

Portanto, um dos critérios possíveis da qualidade na educação infantil, que corresponde ao nosso olhar na pesquisa, tem como fundamento a garantia e a efetivação dos direitos das crianças¹². Além disso, avaliação da qualidade defendida é aquela que se torna também instrumento de formação e gestão.

mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).

¹² Proposição sustentada por diversas organizações como a Rede da Comunidade Europeia de Acolhimento de Crianças e Comissão Europeia de Atendimento à Criança e incorporada aos padrões nacionais através do documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) (Cf. CORRÊA, 2003).

Esse é um importante referencial de qualidade para educação infantil de caráter inovador, além de ser um instrumento brasileiro, portanto, feito especificamente para nossa realidade. Sua intenção é ampliar o debate conjugando a participação de gestores, professoras(es), funcionárias(os) e comunidade.

Conforme investigaram Valéria Virgínia Lopes, Ananda Grinkraut e Míghian Danae Ferreira Nunes (2014), “os Indicadores foram distribuídos em todo o Brasil e, em 2011, foi realizado o Monitoramento de sua utilização. Dentre as revelações do Monitoramento destaca-se a disseminação e variedade de usos por secretarias de educação em todo o país. (LOPES; GRINKRAUT; NUNES, 2014, p. 103-104).

Por isso, dada importância nacional do instrumento e seu caráter democrático, julgamos ser de extrema relevância a possibilidade de compor essa avaliação também com as opiniões das crianças usuárias das instituições¹³.

Nos tempos atuais, em que a Educação Infantil é considerada parte da Educação Básica e que se implementa uma Base Nacional Comum (BRASIL, 2017a) convém observarmos a defesa Rosemberg (2013) de que “ao integrar a educação infantil, a política (ou sistema) de avaliação da educação básica deve adequar-se a especificidades dessa etapa da educação, bem como das crianças às quais se destina” (p. 53).

A autora promove também uma discussão da ética na avaliação da/na educação infantil; atenta ainda para a dimensão nunca neutra das pesquisas avaliativas, assevera que “as funções de pesquisas avaliativas podem ser múltiplas, inclusive e sobretudo a de informar atores sociais mais diretamente implicados no usufruto de creches e pré-escolas” (ROSEMBERG, 2013, p. 70).

Reverendo as publicações acadêmicas brasileiras sobre qualidade na educação infantil, por meio de levantamento de pesquisas empíricas, divulgadas entre 1996 e 2003, composta por estudos publicados em importantes revistas da área e apresentados no Grupo de Trabalho Educação da Criança de zero a seis anos da Associação Nacional de Pesquisas em Educação (ANPED), Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) encontraram entre eles

os principais aspectos relacionados à qualidade da educação infantil de acordo com a literatura: formação dos professores; propostas pedagógicas; condições de funcionamento; práticas educativas e relação com as famílias. [...] revelando que é grande a distância entre as metas legais e a situação vivida pela maioria de crianças e adultos no cotidiano das instituições de educação infantil. (87-88).

De forma geral, os estudos apresentam como característica o fato de

¹³ A partir deste instrumento nacional, foram sendo elaborados outros, em âmbito estadual e até em nível municipal. Dentre eles, merece destaque os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016) que incluem dentre os seus critérios a autoria, a participação e a escuta das crianças.

[...] a maior parte dos trabalhos trata de uma criança abstrata, referida no singular, sem distinção das multiplicidades que a determinam e a constituem. Os estudos que procuram dar voz às crianças em geral acabam por concluir que elas incorporam de forma precoce uma visão escolar, em que prevalecem a autoridade e o controle do professor. (CAMPOS, FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, 99).

Outra pesquisa importante, com dados empíricos, produzida mais recentemente, foi desenvolvida em seis capitais brasileiras em uma parceria da Fundação Carlos Chagas, o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (CAMPOS et. al, 2011). Esse estudo conjugou a aplicação de versões adaptadas das escalas *Infant/toddler environment rating scale: revised and updated (ITERS-R)*¹⁴ e *Early childhood environment rating scale (ECERS)*¹⁵, no qual

Os principais resultados revelaram que: creches e pré-escolas apresentam em média níveis de qualidade insatisfatórios; os níveis de qualidade mais comprometidos se referem às atividades (creche e pré-escola), rotinas de cuidado pessoal (creche) e estrutura do programa (pré-escola); mudanças em determinadas características das instituições poderiam levar à melhoria da qualidade da educação infantil nos municípios investigados. (CAMPOS et al., 2011, p. 1)

Cabe salientar ainda os resultados de uma relevante revisão das publicações acadêmicas brasileiras sobre avaliação na educação infantil (MORO; SOUZA, 2014), que incluiu teses e dissertações (colhidas da base de dados do Portal Capes, dentre as produção vinculadas a Programas de Pós Graduação de Universidades federais e estaduais) e artigos de periódicos (reunidos da plataforma SciELO, do Portal de Periódicos da Capes e do Portal Educ@) entre os anos de 1997 a 2012, indicando que dos 66 trabalhos localizados, 10 analisavam a aplicabilidade ou aplicavam as Escalas de Ambientes: ECERS/ECERS-R¹⁶ e ITERS/ITERS-R.

¹⁴ A escala *Infant/toddler environment rating scale (ITERS)* foi publicada em 1990 por Thelma Harms, Debby Cryer e Richard Clifford. Essa escala propõe balizar a avaliação de ambientes de educação infantil para crianças bem pequenas, de 0 a 2 anos e meio (HARMS, 2013). Sua revisão deu origem a *ITERS-R - Infant/toddler environment rating scale: revised and updated* (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2002; 2006 *apud* HARMS, 2013).

¹⁵ Thelma Harms e Richard Clifford criaram juntos uma escala de ambientes denominada *Day care environment rating scale (DCERS)*, que em vez de uma lista de simples checagem, utilizava uma escala Likert com quatro níveis de qualidade. A DCERS “era uma escala abrangente, que incluía itens para observar até que ponto as três necessidades básicas das crianças [...] estavam sendo atendidas em uma sala de aula. Ela continha itens de observação do ambiente físico interior e exterior, do ambiente interpessoal entre equipe e crianças e da provisão de materiais e atividades para melhorar a linguagem e desenvolvimento cognitivo. (HARMS, 2013, p. 80). Tal escala foi precursora da ECERS, criada em 1980, também por Harms e Clifford. A ECERS foi planejada para avaliar todos os tipos de programas de educação infantil para crianças de 0 a 5 anos. De acordo com Harms (2013), a adesão dos estados americanos à escala foi bastante ampla, de forma que “a ECERS tornou-se a definição de facto da qualidade da dinâmica da sala de aula nos Estados Unidos” (p. 80).

¹⁶ A partir da aplicação monitorada em larga escala da ECERS, foram feitas diversas adequações ao instrumento gerando uma série de edições revisadas entre as quais se destacam a mais atual: ECERS-R (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2005 *apud* HARMS, 2013). Tal versão “incluiu importantes melhorias de formato que possibilitaram uma discriminação da qualidade mais refinada, tais como: indicadores numerados específicos para serem marcados em cada nível de qualidade; limitação do uso da escala para programas de pré-escola e jardim de infância que atendem crianças de 2 anos e meio a 5 anos de idade; e formulário de pontuação ampliado que

Além do uso dessas escalas, também identificaram em um trabalho a discussão sobre o teste psicológico americano *Ages and Stages Questionnaires – Third Edition (ASQ-3)*¹⁷ que consiste em

um instrumento de triagem acerca de problemas ou distúrbios no desenvolvimento de crianças pequenas na faixa etária de 1 a 66 meses de idade, com vistas ao encaminhamento, se necessário, a um profissional especializado. Investiga cinco dimensões do desenvolvimento infantil: comunicação, motora ampla, motora fina, solução de problemas, pessoal/social e emocional, informando em qual daquelas dimensões a criança está menos desenvolvida. São 21 escalas, sendo que cada uma contém 30 perguntas; como existem repetições, o total de itens não repetidos é 275. O ASQ-3 classifica as crianças em três categorias: (a) necessita uma avaliação em profundidade; (b) monitoramento e estímulos adicionais são recomendados; e (c) está-se desenvolvendo conforme esperado. (MORO; SOUZA, 2014, p. 119)

Já as Escalas de Envolvimento da Criança e de Empenho do Adulto desenvolvidas por Ferre Laevers¹⁸ (2005) de avaliação contextual figuraram como metodologias de três dos trabalhos (MORO; SOUZA, 2014). Outro trabalho foi distinguido por ter proposto um instrumento de mediação entre o adulto e a criança (MORO; SOUZA, 2014).

Também encontraram um trabalho que fez uso de do “formulário de registro das atividades de Pascal *et al.*, adaptado por Cordeiro e Benoit (2004)” (MORO; SOUZA, 2014, p. 119).

A revisão de Moro e Souza (2014) localizou ainda o uso de outras escalas e instrumentos dentre os trabalhos brasileiros do período, sendo que

Pelo menos 1 trabalho utiliza um instrumento australiano, o QIAS (acerca do credenciamento e melhoria da qualidade de creches, produzido pelo Conselho Nacional de Credenciamento de Creches da Austrália e adaptado para utilização no Brasil por Piotto *et al.* (1998); [... outro se utiliza] da escala de interação professor-criança de Farran e Collins; [há uso também] do instrumento Child Care Facility Schedule (CCFS, instrumento desenvolvido por um grupo colaborativo da Organização Mundial de Saúde e traduzido para o português, em Portugal, como

incluía uma planilha para facilitar o registro exato” além de notas explicativas para os itens alterados (HARMS, 2013, p. 80).

¹⁷ Na primeira sessão do texto de Neves e Moro (2013), analisam-se, na opinião das autoras, os equívocos na adoção do ASQ-3 como um instrumento de avaliação em larga escala no âmbito da Educação Infantil, fato ocorrido pela adoção do teste junto à Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, utilizando uma tradução realizada por Filgueiras (2011).

¹⁸ As Escalas do Envolvimento da Criança e do Empenho do Adulto foram desenvolvidas sob supervisão de Ferre Laevers, dentro do Projeto de Educação Experiencial, pela Universidade de Leuven, na Bélgica. Nesse sentido partindo de contribuições como as Csikszentmihayli (1979 *apud* LAEVERS, 2004) sobre o “estado de fluxo” e do conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, o autor desenvolve o conceito de envolvimento explicitando-o da seguinte maneira: “envolvimento significa que há atividade mental intensa, que a pessoa está funcionando nos próprios limites de suas capacidades, com um fluxo de energia que vem de fontes intrínsecas” e conclui “se desejamos um nível de aprendizagem profundo, é necessário que haja envolvimento” (LAEVERS, 2004, p. 60). Para mensurar o bem-estar e o envolvimento foram desenvolvidas as Escalas de Bem-Estar e Envolvimento de Leuven (LIS) com cinco níveis que possui versão para diferentes ambientes, incluindo, claro, a educação infantil – LIS-YC – Escala Leuven de Envolvimento para crianças pequenas (LAEVERS, 2005). Já a Escala do Empenho do Adulto (*Adult Style Observation Schedule – ASOS*) ajuda a dimensionar a mediação realizada pelo adulto junto à criança, e se desenvolve em três dimensões: estímulo, sensibilidade e autonomia (LAEVERS; HEYLEN, 2003 *apud* LAEVERS, 2004).

Escala de Avaliação de Estabelecimentos Prestadores de Cuidados a Crianças, por Pedro Caldeira da Silva). (MORO; SOUZA, 2014, p. 119).

Outros tantos preferiram metodologias como roteiros de observação, questionários e entrevistas.

Apenas um único trabalho nacional dos 66 localizados na revisão (MORO; SOUZA, 2014) utilizaram o instrumento brasileiro Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

De modo geral, as autoras destacaram a preponderância da avaliação de contexto nas pesquisas brasileiras estudadas em detrimento das avaliações das crianças, apesar de ressaltarem que acreditam “[...] que esta última se faz muito presente no cotidiano das instituições de educação infantil brasileiras, assim como no âmbito da gestão municipal” (MORO; SOUZA, 2014, p. 120).

Quando as produções tratam da avaliação da criança, o fazem principalmente “na perspectiva de análise das práticas avaliativas correntes no cotidiano das instituições, desvelando críticas a determinadas formas classificatórias de avaliação e destacando o portfólio como referência a um processo avaliativo ‘ideal’ na educação infantil” (MORO; SOUZA, 2014, p. 120).

Ainda que no Brasil seja forçoso reconhecer que a existência de ações e políticas voltadas ao “atrelamento entre qualidade e avaliação” na educação infantil, antes mesmo da Lei de Diretrizes e Bases incorporá-la à Educação Básica (MORO; SOUZA, 2014) que foram seguidas pela publicação de uma série de recomendações e parâmetros, ainda há muito para se estudar sobre tema, principalmente em relação aos modelos avaliativos e as formas de sua operacionalização.

Temos uma atenção adicional à participação das crianças, vistas como sujeitos ativos na construção de seu próprio conhecimento e atores sociais competentes e com direitos, incluindo os de participação, nos processos avaliativos e, portanto, constitutivos da educação infantil. Afinal, são os sujeitos dessa política pública.

Assim, pesquisas que trazem à tona as opiniões, as percepções, os sentimentos e desejos de crianças para suas próprias escolas e trajetórias educativas têm grande valor na idealização e efetivação de políticas e ações verdadeiramente comprometidas com a população infantil, favorecendo a interlocução entre toda a comunidade educacional.

Particularmente, parece-nos interessante pesquisar mais detidamente o uso dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009), tão pouco adotados pelas pesquisas acadêmicas, porque se constituem no único instrumento genuinamente brasileiro.

Nesse sentido, precisamos destacar a “Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos desse direito” (CAMPOS, CRUZ, [2006] 2011), cuja ideia era

[...] além de colaborar para a construção de um conceito mais humanista e abrangente sobre qualidade, [...] avançar no conhecimento sobre a realidade da educação infantil no País, explorando as concepções de qualidade de seus principais protagonistas: profissionais, crianças, famílias e pessoas da comunidade, ou seja, grupos geralmente excluídos do debate sobre políticas e práticas educacionais. (p. 10).

A Consulta foi uma iniciativa conjunta da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), em parceria com a Fundação Carlos Chagas e o apoio da organização Save the Children do Reino Unido. Nela participaram equipes de pesquisadores das Universidades Federais do Ceará, Minas Gerais, Lavras e Rio Grande do Sul, além do Centro de Cultura Luiz Freire, em Pernambuco, e da própria Fundação Carlos Chagas.

Na Consulta, a qualidade resume-se em um “conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; depende do contexto; baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; [e] a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas” (CAMPOS, CRUZ, 2011, p. 15).

Para a escuta das crianças foram realizadas entrevistas coletivas com grupos de cinco crianças em cada uma das instituições, que faziam parte da amostra, totalizando 254 crianças. A estratégia foi elaborada pela equipe cearense, com sugestões de Cláudia Maria Ribeiro e Geisa Andrade (CAMPOS; CRUZ, 2011).

Para conduzir as entrevistas, as responsáveis criaram uma história na qual contavam sobre “um lugar muito legal que tinham quase tudo que as pessoas precisam”, mas “não tinha uma pré-escola¹⁹ para as crianças pequenas”, a partir de então, pediam a ajuda das crianças: “Então vamos ajudar essas pessoas? Vamos dizer pra elas como tem que ser essa pré-escola? O que ela tem que ter pra ser bem legal?” (p.70). Depois, seguiam questionando o que não poderia ter, pois transformaria a pré-escola em um lugar ruim, o que apreciavam ou não na pré-escola que frequentavam e por que “as pessoas grandes acharam que precisava ter uma pré-escola para crianças?” e, se aquelas crianças da história, viam essa necessidade (CAMPOS; CRUZ, 2011, p. 70). Alguns grupos de crianças também realizaram desenhos de “uma pré-escola” bem legal.

¹⁹ Eram utilizados os termos creche ou pré-escola a depender de como as próprias crianças denominavam a instituição que frequentavam (CAMPOS; CRUZ, 2011).

Tais entrevistas foram gravadas e, depois, transcritas. Seu conteúdo foi processado pelo *Software Alceste* e posteriormente analisado por Silvia Helena Vieira Cruz.

Os resultados obtidos na Consulta (CAMPOS; CRUZ, 2011) com os diversos atores envolvidos foram bastante importantes, trazendo uma ampla compreensão da polifonia das vozes de quem faz e participa da Educação Infantil brasileira.

Além disso, do ponto de vista da escuta das crianças a Consulta (CAMPOS; CRUZ, 2011) tornou-se um marco; um excelente exemplo, que continua a inspirar pesquisas e ações que visam incorporar às crianças ao fórum que pode se tornar a educação infantil, como propõem Dahlberg, Moss e Pense (2003).

Dentre seus principais resultados nessa direção, estão as conclusões de que: “não se pode deixar de registrar a competência de todas as crianças para responder coerentemente aos vários temas tratados, o que reforça a necessidade de que sejam ouvidas em primeira mão acerca dos temas que lhes dizem respeito” e “[...] que as instituições devem se aproximar cada vez mais do que as crianças desejam, pois, acolhendo suas opiniões, é possível planejar creches e pré-escolas que as cuidem e eduquem, respeitando mais seus desejos e suas necessidades” (CAMPOS; CRUZ, 2011).

2. Escuta de Crianças em Pesquisas Acadêmicas na Educação Infantil

Neste capítulo, damos continuidade ao tema da escuta das crianças na educação infantil, apresentamos uma revisão das produções acadêmicas brasileiras a respeito.

Em 1999, em uma revisão de literatura a respeito de estudos com escuta de crianças na produção acadêmica brasileira sobre educação infantil, Eloísa Rocha apontava que ainda eram tímidas as produções e destacava a existência de algumas, como Cruz (1992), Bastos (1995), Gonçalves (1995) e Pacheco (1996).

Atualmente, o interesse em captar a perspectiva das crianças nas pesquisas tem crescido em diversas áreas e o número de trabalhos é bem mais expressivo.

Como apresentamos anteriormente, o entendimento das pesquisas com crianças encontram-se em uma transição, uma mudança de foco. Nesse sentido, as metodologias de pesquisa que outrora foram utilizadas passam a serem revistas e, muitas vezes, há a necessidade de se criar outras, condizentes com a nova proposta: fazer das crianças sujeitos de pesquisa, co-construtoras do conhecimento, ou seja, atores com vez e voz nas pesquisas que lhes dizem respeito.

Na tentativa de reunir diferentes metodologias de pesquisa com crianças, para posteriormente delinear nossas escolhas na tese, nos dedicamos a procurar estudos acadêmicos na área da Educação em que se realizasse a escuta de crianças.

É fácil reconhecer que atualmente, é comum que a escola ou a educação infantil sejam escolhidas como um dos lócus de pesquisa com crianças, pois, em nossa sociedade, elas ainda têm sido parte das principais instituições que as reúnem. Além das instituições educativas, temos também aquelas destinadas ao cumprimento de medidas socioeducativas, as instituições de acolhimento, os hospitais e, mais recentemente, os projetos sociais privados ou mesmo públicos, vinculados às ações da assistência social. Contudo, ainda que as pesquisas sejam realizadas no ambiente educacional ou com crianças selecionadas a partir da frequência em determinada unidade, as investigações nem sempre abordam o tema da educação ou das relações educativas lá estabelecidas.

Nosso objetivo era agregar pesquisas que contemplassem a “escuta de crianças”, as “vozes das crianças”, suas opiniões, perspectivas, “visões”... Entretanto, rapidamente percebemos a dificuldade de encontrar descritores adequados para tal intento. Tais termos, enquanto descritores, mostraram-se ineficientes, localizando trabalhos da área da

Fonoaudiologia, por exemplo, ou trabalhos que não traziam a criança como informante principal, com títulos como: “perspectivas de pais de crianças sobre...”.

Assim, a busca inicial na plataforma *SciELO* levou-nos a várias produções, de diversas áreas e, na maioria das vezes, incondizentes com nosso recorte temático. Mas, o fato de termos encontrado alguns artigos interessantes, mobilizou-nos em outra busca, agora, selecionando produções a partir das referências citadas em trabalhos pertinentes. Depois, passamos a pesquisar na *Plataforma Lattes* em currículos de profissionais, que pareciam se destacar no campo por suas participações, tanto na autoria de trabalhos, como em bancas avaliadoras e em orientações de pesquisas.

Como nosso intento era conhecer as metodologias empregadas em detalhes, examinando limites e possibilidades de cada opção, para este trabalho preferimos as teses e dissertações, pela riqueza descritiva dos textos, ao invés de artigos ou trabalhos apresentados em eventos pela mesma ou mesmo pesquisador²⁰.

Por fim, passamos ao trabalho sistemático de levantamento de teses e dissertações no site da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que busca congrega e disseminar em um único portal todos os trabalhos acadêmicos produzidos no Brasil.

Notamos que o número de produções que havíamos localizado já se encontrava bastante elevado e decidimos priorizar a seleção na BDTD dos estudos em instituições de educação infantil sobre questões educacionais com crianças de 4 a 6 anos, ou seja, buscando um perfil de participantes semelhantes aos do nosso trabalho.

Como alerta Rosemberg (2013, p. 57):

[...] particularmente a creche pública, vem ‘oferecendo’ a pesquisadores(as) de diversos campos do conhecimento, particularmente na saúde e em disciplinas afins, oportunidades de pesquisa, de temas, problemas, mas, principalmente, de sujeitos: crianças, bebês, por vezes suas famílias e trabalhadores(as).

A eleição dos descritores utilizados desta vez foi embasada nessas nossas experiências anteriores e nos títulos dos textos já selecionados. A busca deu-se estritamente pela presença de todos os descritores no título do trabalho e, para tanto, utilizamos os seguintes termos associados ao ano das defesas: “Criança(s) e Educação Infantil”; “Criança(s) e Pré Escola”; “Criança(s) e Creche”; “Criança(s) e Participação”; “Criança(s) e Agência”; “Criança(s) e Satisfação”; “Atores e Educação Infantil”; “Atores e Pré-escola”; e “Atores e Creche”.

²⁰ No entanto, reconhecemos que eventos de grande porte, como o Grupo de Trabalho Educação da Criança de zero a seis anos da ANPEd, nos ofereceriam enorme riqueza de material, ainda que pudesse haver certa repetição de produções em relação à BDTD, quando da divulgação de trabalhos realizados em programas de mestrado ou doutorado.

Muitos dos trabalhos misturam as terminologias escola, creche, pré-escola e as denominações públicas de cada localidade (Centro Municipal de Educação - CMEI, Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI, etc.) para tratar da educação infantil nos termos como prevê a LDB propriamente. Por isso, na busca preferimos por incluir ao menos o termo creche, ainda que, por exemplo, uma pesquisa que realmente tratasse de crianças de creche seria excluída. Assim, nos ativemos, portanto a agrupar os estudos em função da adequação etária das crianças participantes, 4 a 6 anos, e resolvemos, nos comentários a respeito dos trabalhos, trocar esses vários termos simplesmente pelo termo “instituição” ou “educação infantil”, padronizando os relatos, nos casos em que havia mistura de termos – quer fosse por confusão, falta de critério ou, na maioria dos casos, por reproduzirem a forma como a comunidade e, principalmente, as crianças se referiam à instituição.

Sobre o período investigado, consideramos as defesas realizadas a partir dos anos 2000 até aquelas efetivadas no ano de 2016 e disponibilizadas na rede.

Para obtermos o conjunto das produções almejadas, realizamos ainda a validação dos trabalhos mediante leitura dos resumos e, em alguns casos de dúvida, até a busca, nos próprios textos completos, pelas condições que satisfizessem os critérios estabelecidos.

A maioria dos resultados encontrados através da primeira seleção reapareceu nas buscas organizadas feitas na BDTD. Nesse sentido, optamos destarte por comentar o processo e o *corpus* reunido a partir da pesquisa sistemática na BDTD e depois, quando tratarmos dos instrumentos e metodologias aplicadas à escuta de crianças na educação infantil, agregar os textos não contemplados.

2.1 Corpus da Pesquisa na BDTD

O corpus reunido conta com 87 trabalhos, sendo que a distribuição do total de trabalhos reunidos e selecionados por cada conjunto de descritores é exposta na tabela adiante:

Tabela 1: Descritores utilizados e trabalhos localizados mediante cada busca

Descritores utilizados nas buscas	Total de trabalhos localizados ²¹	Total de trabalhos selecionados
Criança(s) e Educação Infantil	236	75
Criança(s) e Pré Escola	117	8
Criança(s) e Creche	116	7
Criança(s) e Participação	37	4
Criança(s) e Satisfação	6	0
Criança(s) e Agência	1	1
Atores e Educação Infantil	1	0
Atores e Creche	1	0
Atores e Pré-escola	0	0

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Já a composição do *corpus* em função dos descritores utilizados na busca fica mais clara no diagrama a seguir:

Ilustração 1: Diagrama de distribuição dos textos selecionados através da busca por cada descritor

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Assim, é possível notar que praticamente todos os trabalhos selecionados foram reunidos a partir da busca pelos descritores “Criança(s) e Educação Infantil”. Já a compilação a partir de “Criança(s) e Pré Escola” e “Criança(s) e Creche” apesar de localizar diversas produções, acresceram apenas onze textos inéditos, sete advindos da primeira e quatro da última. Já a estratégia “Criança(s) e Participação”, apesar de ter localizado um número expressivo de trabalhos diferentes, na maioria deles a faixa etária das crianças era maior do que a estabelecida e, por isso, várias das produções foram descartadas, restando apenas quatro textos, três inclusive já selecionados. E os descritores “Criança e Agência” selecionaram apenas um estudo, também localizado em outra busca.

²¹ Apenas esclarecemos que ocorreram alguns casos de repetições de um mesmo trabalho dentre os resultados de uma busca. Tais repetições foram subtraídas do total de trabalhos reunidos.

As demais estratégias de busca “Criança e Satisfação”, “Atores e Educação Infantil” e “Atores e Creche” – não angariaram nenhum trabalho ao corpus, embora tenham produzido algum resultado. Além disso, a busca “Atores e Pré-escola” não reuniu nenhum achado.

Ressalta-se que o total de pesquisas levantadas independentemente da pertinência ao corpus não foi calculado, pois é um dado irrelevante, além de que existiram resultados que apesar de descartados apareceram em mais de uma estratégia de busca.

Já a distribuição ano a ano desses trabalhos nos pareceu relevante e é apresentada no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Distribuição dos trabalhos acadêmicos do *corpus* por ano

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Nela, é possível perceber o baixo número de trabalhos com escuta de crianças na pré-escola até 2004, certa consolidação das produções com um pequeno aumento até 2010 e um crescimento a partir de 2011. Os resultados baixos de 2016 podem ser ainda fruto da falta de publicização das produções.

Quando dividimos os trabalhos entre dissertações e teses, nota-se que o número de todas as dissertações, 64, é quase três vezes maior que o número de teses, 23. A distribuição dos trabalhos por tipo e ao longo dos anos pode ser acompanhada no gráfico 2:

Gráfico 2: Distribuição das pesquisas do *corpus* por tipo e ano.

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

O *corpus* localizado foi também dividido em função de suas temáticas de estudo. Agregamos assim trabalhos que contribuem com a reflexão sobre as seguintes questões: Percepção sobre a Educação Infantil; Papel dos e das educadoras, Interação criança-adultos educadores, Espaço/Ambiente físico, Rotina, Currículo, Brincadeira, Cultura de pares, Corpo, Diversidade (Gênero, Questões étnico-raciais, Inclusão e Deficiência, Questões Religiosas) e Transição Educação Infantil para a Escola do Ensino Fundamental. A quantidade de trabalhos por assunto está distribuída conforme o gráfico seguinte:

Gráfico 3: Distribuição das pesquisas do *corpus* por tema

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Para os interesses desta revisão, selecionamos algumas dessas pesquisas, em função de poderem contribuir com o delineamento metodológico de nosso estudo e alicerçar nossas análises futuras.

Nesse sentido, apresentaremos a análise temática dos conjuntos dos trabalhos sobre: 1) Percepção sobre a Educação Infantil; 2) Papel das e dos educadores; 3) Interação criança-adultos educadores; 4) Espaço/Ambiente físico; e 5) Rotina.

2.2 Análise Temática

Neste momento nos atemos a apresentar um panorama das questões levantadas e estudadas em cada uma das dissertações e teses recolhidas e, depois, discutiremos em profundidade os aprendizados obtidos em termos de procedimentos metodológicos e instrumentos de escuta de crianças utilizados nesses mesmos estudos.

2.2.1 Temática: Percepção sobre a Educação Infantil

Os trabalhos que focalizam a Percepção sobre a Educação Infantil como um todo são aqueles em que se busca o sentido, o significado, as representações das experiências vividas pelas crianças nas instituições de educação infantil. Do conjunto de nove pesquisas obtido,

apenas uma delas é uma tese e as demais oito, dissertações. Quanto ao ano de publicação, temos uma em cada ano – 2005, de 2006, de 2008, de 2011 e de 2015 – e duas em 2012 e em 2013. As Áreas dos Programas de Pós-Graduação que originaram tais produções são variadas: cinco advindas da área da Educação, duas da Psicologia e uma da Economia Doméstica e outra de um Programa em Ciências.

A tese de Débora de Barros Silveira (2005) inicialmente destinava-se a pesquisar o brincar na escola de educação infantil, todavia, no decorrer do campo, o objeto da pesquisa passou a ser a produção de metodologias de escuta com crianças de 5 anos de idade, sendo o ambiente educacional o assunto focalizado nas interações com as crianças, mas não analisado posteriormente com profundidade pela pesquisadora. Comprometida em experienciar formas de ouvir as crianças, a autora aponta algumas questões metodológicas como resultado do estudo, trazendo mais uma descrição pormenorizada das interações com as crianças e suas produções. Para ela: “a produção de uma metodologia não foi apenas um esforço de buscar uma proximidade com as crianças e com os seus conhecimentos. Uma metodologia com crianças significa produzir instrumentos para que as crianças pensem sobre, ajudem-na a pensar, ou seja, uma metodologia com crianças só faz sentido se, ao mesmo tempo, se produzir conhecimento com elas” (SILVEIRA, 2005, p. 5). As metodologias testadas e comentadas, após um período de observação no campo, foram duas: entrevistas e a possibilidade das crianças realizarem fotografias e falarem depois sobre elas. O tema da amizade, menos presente em pesquisas educacionais, é também explorado nesse estudo.

Já Mônica Maria Silva Souza (2006) mostra um interesse diferente dos demais trabalhos. A pesquisadora procurou conhecer e analisar o que crianças de cinco anos apontam como qualidade na pré-escola que frequentam e de que forma ressignificam este ambiente a partir de uma reflexão sobre ele. Nesse sentido, investigou além do ambiente físico, o relacionamento com professores e funcionários, a participação dos pais, os espaços para brincar e a importância da pré-escola, buscando descobrir quais itens e como compõe o conceito de qualidade para as crianças. Além disso, esse estudo tem uma particularidade que não pode deixar de ser mencionada: diferentemente de outras investigações, nesse, a pesquisadora é também a gestora municipal de educação. Isso traz o diferencial de que apesar de responder a interesses acadêmicos, possibilita que a gestão municipal também participe da coleta dos dados e potencialmente crie alternativas de ação baseada nas opiniões das crianças. Ainda assim, salientamos que a produção dos dados/convivência da pesquisadora nas instituições durou um tempo considerável, cerca de quatro meses. Para tanto, a

pesquisadora utilizou da metodologia de estudo de caso múltiplo, colhendo dados em três realidades distintas: uma pré-escola situada junto a uma instituição de educação fundamental, uma pré-escola de uma instituição exclusiva de educação infantil e uma pré-escola rural com turma única. Após várias observações no campo, foram selecionadas para a escuta quatro crianças de cada realidade, respeitando as diferenças de gênero e de etnias presentes nas instituições. Na produção de dados, recorreu-se ao uso de diversos instrumentos, mas todas as estratégias metodológicas convergiram para o levantamento dos mesmos temas e perspectivas: a apresentação da instituição pelas crianças, a História para Completar e a exibição de um vídeo como disparador de posterior conversa, todas aplicadas nas crianças em situação de grupo; e da entrevista semiestruturada e do desenho aplicados individualmente. Todos os momentos foram filmados, fotografados e gravados em áudio.

Aline Djulei Monguilhott (2008) ocupou-se de buscar junto às crianças os sentidos para a educação infantil de que participam. O estudo foi feito a partir de oito dias de observação participante e de entrevistas não estruturadas as quais ouviram a professora da turma e 16 crianças com 4-5 anos. Diversas falas são apresentadas na íntegra no texto e, como a opção de análise é pela análise dos enunciados proposta por Bakhtin, as falas selecionadas são esmiuçadas para tal.

A dissertação de Fernanda Martins Marques (2011) com o mesmo objetivo de conhecer as concepções das crianças de 5 anos de idade sobre a pré-escola, realizou-se em uma creche universitária. A escolha metodológica privilegiou o brincar como forma de expressão das crianças. Assim, foram organizadas três sessões de brincar, que eram filmadas e gravadas também em áudio, nas quais brinquedos em miniatura foram oferecidos para a construção de um cenário e cenas relacionados ao tema trazido pela pesquisadora.

Em sua pesquisa Bethania de Assis Costa (2012) traz um estudo de caráter exploratório que se diferencia visto o baixo número de trabalhos “em relação ao conhecimento social da criança sobre o ambiente da educação infantil” (COSTA, 2012, p. 46) através do método clínico piagetiano. A autora enfatiza que “a utilização do método clínico se baseia no pressuposto de que os sujeitos tem uma estrutura de pensamento coerente, constroem representações da realidade ao seu redor e revelam isso durante a entrevista ou por meio de suas ações” (COSTA, 2012, p.48), portanto coerente com a concepção de que a criança é um informante privilegiado para falar de assuntos que lhe dizem respeito. O objetivo do estudo foi descobrir as representações de instituição de educação infantil das crianças de 5 ou 6 anos, comparando-as em função de frequentarem duas instituições com propostas

pedagógicas tão distintas: uma de ambiente construtivista e outra da perspectiva tradicional. A produção de dados usou de entrevista individual com desenvolvimento de roteiro próprio embasado na teorização piagetiana sobre as características do pensamento infantil nessa faixa etária e as proposições de seu método clínico, assim criou um instrumento específico. Tal instrumento partia de uma situação-problema – no caso, foi feita uma adaptação da história contada na Consulta sobre a Qualidade na Educação Infantil (CAMPOS; CRUZ, 2006) –, e a partir de um roteiro ia propondo as crianças diversas questões. Esse instrumento contava também com a ilustração de uma cidade, enquanto o contexto em que se passava a história.

Sandro Vinícius Sales dos Santos (2013) toma as crianças como interlocutoras no processo de produção dos dados, procurando analisar as experiências vividas por elas aos 4 e 5 anos de idade, em uma instituição de educação infantil pública. Para tanto, além da observação participante com registro em diário de campo em gravação em vídeo, o pesquisador optou por realizar com elas uma entrevista coletiva que, em função da dinâmica estabelecida, foi complementada pela entrevista individual. Também foram utilizados desenhos temáticos conjugados a oralidade e a possibilidade de fotografarem a instituição, contudo o objetivo do pesquisador não era analisar as imagens propriamente, mas sim, as falas proferidas pelas crianças no processo de fotografar, por isso, esses momentos também foram registrados em vídeo.

A dissertação de Elisângela Alves de Araújo (2015) buscou através do método cartográfico colher os sentidos atribuídos à educação infantil pelos seus atores, incluindo uma turma de crianças de 4-5 anos. Em seu trabalho fez uso de diário de bordo e entrevistas. Ressalta-se que a pesquisadora analisou também os resultados de duas autoavaliações institucionais realizadas anteriormente pela instituição participante com o uso dos Indicadores de Qualidade (BRASIL, 2009), incluindo as respostas das crianças através um formulário específico que desenvolveram.

Outros dois trabalhos trataram especificamente da educação infantil no/do campo. Na dissertação de Juliana Bezzon da Silva (2012) o foco recaiu sobre a experiência das crianças em assentamentos rurais e nas instituições de educação infantil que lhes atendem, buscando um sentido comunitário para essas vivências. A pesquisa foi realizada junto a dois assentamentos rurais, um com instituição de educação infantil com sala multiseriada dentro do assentamento, e, outro, com atendimento de educação infantil em espaço urbano. As vozes das crianças compõem esse estudo junto às muitas vozes da comunidade – educadores, famílias, lideranças –, conjuntamente com o olhar etnográfico da pesquisadora que

praticamente morou um mês em cada contexto. Para produção de dados, além do diário de campo, foi realizada uma entrevista individual semiestrutura com os adultos e também com as crianças. Na exposição dos resultados esse coro foi apresentado junto, não sendo fácil distinguir exatamente a contribuição das crianças. Além disso, as análises baseadas na perspectiva teórico metodológica da Rede de Significações e analisadas segundo a proposta de John Thompson extrapolam, em muito, as vivências na instituição de educação infantil.

Enquanto isso, Daliana Löffler (2013) buscou conhecer as significações dadas à educação infantil do campo por suas crianças através da observação da atividade principal delas: a brincadeira. Com abordagem etnográfica, no estudo a autora acompanhou as crianças em campo e nos trajetos feitos de van pelo interior nos deslocamentos de casa até a instituição e registrou em diário e vídeo os momentos de jogo protagonizado. Para análise, a pesquisadora extraiu episódios tanto das anotações como das gravações e transcreveu-as para análise. Em alguns casos, ilustrou-as com imagens retiradas a partir dos filmes.

2.2.2 Temática: Papel das e dos educadores

Sobre o papel das educadoras, localizamos dois trabalhos de mestrado, um defendido em 2012 e outro em 2016, ambos da área da Educação.

A pesquisa de Kátia Cristina Fernandes Farias (2012) investigou as concepções das crianças sobre as características de uma boa professora de Educação Infantil. O estudo foi desenvolvido com dois grupos de crianças de 5 anos, compostos cada um por duas meninas e dois meninos, de duas escolas particulares com propostas pedagógicas distintas. A metodologia para o levantamento com as crianças contou com observações e registros por escrito, áudio, fotográfico e fílmico e, posteriormente, foram realizadas em cada instituição duas entrevistas coletivas, a primeira tematizava a boa professora e a segunda a professora ruim. A pesquisa foi complementada por dados institucionais colhidos através de documentos e entrevistas com as coordenadoras e questionários às professoras e familiares.

Já a dissertação de Lorenza Bucci (2016) aspirava conhecer os pontos de vista das crianças da pré-escola sobre o fazer da diretora e as oportunidades de participação para as crianças. Seu estudo organizou-se a partir das ideias de gestão democrática de Vitor Paro e a investigação incluiu entrevistas com a diretora, a educadora, uma pajem e uma mãe, além das crianças de 5 anos. Segundo a pesquisadora, em duas oportunidades houve recusa por parte das crianças quanto ao tema, e não ao formato da entrevista, sendo interpretada como se a

questão não lhes causasse prazer e assim preferissem usar o tempo e a atenção para tratar de assuntos que lhes agradassem mais. O problema da possibilidade de participação da criança na instituição foi avaliado apenas pela pesquisadora durante sua estada no campo. Apesar do título do trabalho trazer um objeto bem delimitado, na leitura do relatório é possível perceber que outras questões, como a brincadeira, por exemplo, também foram destacadas ainda que com menos profundidade.

Em ambas as dissertações, as pesquisadoras fizeram uso nas entrevistas dos procedimentos: História para Completar de Madeleine Thomas e do Desenho com Tema de Walter Trinca.

2.2.3 Temática: Interação criança-adultos educadores

Sobre o assunto da interação entre crianças e adultos educadores nas instituições de educação infantil encontramos quatro dissertações produzidas em Programas de Pós-Graduação do âmbito da Educação. As defesas ocorreram em 2005, 2007, 2009 e 2010.

Para conhecer as interações no cotidiano da educação infantil, Altino José Martins Filho (2005) trabalhou junto às crianças de 5 anos de uma turma de educação infantil e sua educadora, em uma abordagem etnográfica de longa duração, cerca de oito meses, durante a qual utilizou de diário de campo e de fotografias analógicas.

Já Maria Aparecida Camarano Martins (2007), também em um estudo etnográfico, aborda os relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da educação infantil envolvendo especialmente 7 crianças abrigadas de 3 a 6 anos e suas educadoras, mas também se preocupa com a inter-relação entre as educadoras e as mães sociais. Durante o período de seis meses em campo, a autora utilizou alguns instrumentos para incrementar a produção de dados como entrevistas semiestruturadas com as adultas e com as crianças, fazendo uso de desenhos conjugados à oralidade e da produção de uma carta pelas crianças, que tratava da forma como viam a relação de sua mãe social, “sua tia”, e a instituição de educação infantil, especialmente na relação com as professoras.

Renata Proveti Weffort Almeida (2009) também buscou conhecer como se davam as relações entre as crianças e os adultos em uma instituição de educação infantil. Para tanto, realizou observações sistemáticas junto a duas turmas de crianças de 5 e 6 anos, perfazendo um total de 96 horas de campo. Para exposição dos resultados, foram feitas análises de fragmentos de cena devido à riqueza do material. A pesquisadora relatou que, apesar de

autores consagrados como Corsaro e Ferreira indicarem que o melhor momento para observação de crianças seja o momento da brincadeira, como esses momentos eram escassos na rotina das crianças, ela considerou que o melhor momento para observá-las seria o das atividades em sala.

A dissertação de Bianca Rodriguez Corsi (2010) investigou a concepção de conflitos para crianças de 5 e 6 anos de uma instituição de educação infantil vinculada a universidade pública, entendendo o conflito como algo próprio das relações estabelecidas pelas crianças entre si e com os adultos. Sua perspectiva de conflito foi baseada nas ideias de Wallon, Corsaro e Manoela Ferreira e ampliada pelas perspectivas das crianças. A metodologia contou com o registro escrito de falas espontâneas a respeito do tema dirigidas à pesquisadora e a utilização da “Caixa do Conflito” por sugestão das crianças. Tal caixa foi criada, decorada com desenhos de seus autorretratos e o nome do grupo, e ficava à disposição da turma para escreverem ou desenharem conflitos que presenciassem na ausência da pesquisadora; fariam, assim, para não se esquecerem de lhe contar nada. Desse modo, nas palavras da pesquisadora:

Mais do que elaborarem suas próprias hipóteses, as crianças foram as responsáveis pela reestruturação da metodologia elaborada inicialmente: ao invés de filmagens em vídeo ou gravação de depoimentos orais, propusera uma *Caixa do Conflito*, instrumento que não precisaria do adulto para colaborar na pesquisa: quando julgassem pertinente, escreveriam e depositariam seus registros de forma independente. O envolvimento das crianças do G6 [nome da turma] foi tão intenso que mobilizou a instituição, afinal, além de contribuírem para a pesquisa, indiretamente estavam trabalhando os objetivos pedagógicos da série: as crianças queriam escrever – mesmo aquelas que não apresentavam uma escrita convencional – do melhor jeito possível, revelando uma interessante troca entre a pesquisa e os pesquisados. (CORSI, 2010, p.120-121, grifos da autora).

Desse modo, nessa pesquisa as crianças participaram da reestruturação da metodologia contribuindo com a construção de um melhor instrumento de coleta de dados. Essa participação não havia sido prevista, mas ocorreu de forma inusitada, numa reviravolta com a entrada em campo e a reflexão sobre os acontecimentos junto às crianças. Algumas categorias de análise também foram propostas por elas (CORSI, 2010).

2.2.4 Temática: Espaço/Ambiente físico

Na temática espaço/ambiente físico encontramos somente uma dissertação defendida recentemente em 2016, da área da Educação.

Em sua dissertação Ariadne de Sousa Evangelista (2016) dedica-se a estudar a questão do espaço físico na educação infantil, focalizando a perspectiva e os anseios de crianças de 5 e

6 anos de uma turma de Pré II de uma instituição pública de educação infantil e de sua educadora, de sua orientadora pedagógica e de sua diretora. Evangelista (2016) considera que

[...] o espaço escolar não é estático. O espaço escolar pode ser alterado conforme a proposta curricular, favorecendo o desenvolvimento infantil pleno da criança pequena, através da interferência nas atividades e relacionamentos construídos no interior das instituições. Ele carrega em si o potencial para a aprendizagem. (p. 23).

A autora parte “do princípio de que a organização espacial pode favorecer o elo afetivo da criança com o espaço educacional, o que, por sua vez, pode favorecer o desenvolvimento infantil e os relacionamentos”, além disso, advoga que “[...] a criança é competente para propor alterações na organização do espaço escolar e nos seus usos”. (EVANGELISTA, 2016, p. 24-25). No estudo, a autora prioriza a investigação sobre o espaço da sala, “uma vez que é o espaço de maior autonomia do professor e de maior participação das crianças, quanto à organização” (EVANGELISTA, 2016, p. 106).

Para produzir os dados de sua pesquisa, Evangelista (2016) lançou mão da observação não participante, entrevistas semiestruturadas apenas para os adultos e de dois instrumentos mais comuns na área da Arquitetura: o Poema dos Desejos e a Seleção Visual.

Além dessa dissertação, encontramos por meio de nossas buscas mais onze trabalhos que tratam do espaço físico na educação infantil com escuta de crianças: uma dissertação da área da Educação (CASSIMIRO, 2012) que pelo título também deveria ter sido localizada na busca sistemática na BDTD; uma tese da área de Psicologia (SAGER, 2002); outros três estudos da área da Arquitetura – uma dissertação (SOUSA, 2003) e ainda duas publicações em anais de evento (CAIXETA; LUKIANTCHUKI, 2009; MACHADO *et al.*, 2008); quatro artigos da área da Psicologia Ambiental (ELALI, 2003; FERNANDES; ELALI, 2008; SODRÉ 2005a, 2005b); um trabalho interdisciplinar da área de Arquitetura e Psicologia (SOUZA *et al.*, 2005); e um artigo da Geografia da Infância, mais especificamente da Cartografia com crianças (LOPES, 2012).

Na dissertação de Maria Aparecida D’Ávila Cassimiro (2012), objetivou-se levantar a percepção das crianças da área rural sobre o ambiente físico de suas instituições de educação infantil do campo. As crianças participantes tinham entre 4 e 5 anos. A metodologia utilizada foram fotografias feitas pelas próprias crianças e suas explicações a respeito das produções.

A tese de Fábio Sager (2002) é composta de três estudos, dos quais um trata da representação social das crianças sobre a escola de educação infantil, trazendo comparações entre as respostas das crianças de instituição pública e de particular e por gênero. O grupo de crianças ouvidas na pesquisa era formado por crianças de 5 e 6 anos de uma instituição de educação infantil pública e outra particular. A metodologia empregada foi a solicitação de

desenhos e uma conversa sobre sua própria instituição, seguidas de uma sessão de brinquedo livre, na qual era apresentada uma representação em miniatura de uma instituição de educação infantil, seus objetos e mobiliários em madeira, para que as crianças brincassem. As atividades aconteciam em duplas e os dois procedimentos eram filmados e gravados e contavam com anotações de campo, no entanto apenas as verbalizações das crianças foram utilizadas para a análise.

A dissertação de Fabiana dos Santos Souza (2003) da área de Arquitetura busca avaliar a qualidade do ambiente construído e sua relação com o desenvolvimento e a autonomia das crianças de 2 a 6 anos em uma creche universitária. Foram utilizados diversos instrumentos de Avaliação Pós Ocupação (APO)²² buscando averiguar seus aspectos funcionais, comportamentais. O estudo abarcou toda a comunidade, incluindo adultos e crianças. A maior parte dos instrumentos de pesquisa eram destinados aos adultos ou aplicados pela própria pesquisadora; com as crianças foram feitos desenhos.

O trabalho de conclusão de disciplina apresentado por Michele Caroline Bueno Ferrari Caixeta e Marieli Azoia Lukiantchuki (2009) também explorou o uso de certos instrumentos de APO descrevendo suas facilidades e dificuldades. Seu objetivo foi aferir, dentre outros, a satisfação dos usuários de uma creche universitária, incluindo as suas crianças, com as quais foi utilizado um Workshop de Desenhos.

Outro trabalho da área, desenvolvido por Ernani Simplício Machado, Helga Silva, Liane Flemming, Patrícia Biasi Cavalcanti, Giselle Arteiro Nielsen Azevedo e Paulo Afonso Rheingantz (2008) buscou não só relatar a realização de uma APO em uma creche, mas principalmente discutir três instrumentos de coleta de dados utilizados: o Walkthrough, o Mapeamento Visual e o Poema dos Desejos. Na construção de dados com as crianças foi utilizado o Poema dos Desejos com respostas através de desenhos.

Já da área da Psicologia Ambiental temos, dentre as produções, dois artigos de Liana Gonçalves Pontes Sodré (2005a; 2005 b), que tratam da concepção do ambiente da instituição

²² Perguntada, em uma entrevista sobre a importância da avaliação pós-ocupação (APO), a professora Sheila Walbe Ornstein, estudiosa a respeito, explicou: “A APO é importante para os projetos de Arquitetura, pois se trata de um conjunto de métodos e técnicas para avaliação de desempenho em uso de edificações e ambientes construídos que leva em consideração não somente o ponto de vista dos especialistas, mas também a satisfação dos usuários, possibilitando diagnósticos consistentes e completos sobre os aspectos positivos e negativos encontrados nos ambientes construídos e que irão fundamentar as recomendações e as intervenções para os edifícios estudos de caso, e também para futuros projetos semelhantes, definindo assim um ciclo realimentador da qualidade no processo de projeto” (OFICINA..., 2020). Em outro artigo, a autora expõe que, apesar de APO ser aplicada na Europa e Estados Unidos desde o Pós II Guerra, no Brasil, esse tipo de “pesquisa aplicada e voltada para valorização da relação ‘especialistas versus usuários’ teve início nos anos 1980 e tem percorrido um longo processo de consolidação e amadurecimento em termos de ensino e pesquisa, sobretudo nas universidades públicas”. (ORNSTEIN, 2017, p.8).

de educação infantil por crianças de 4 a 6 anos, tanto de uma instituição de educação infantil da área urbana de uma cidade do interior (SODRÉ, 2005a), funcionando em uma edificação adaptada, quanto de crianças de um acampamento do Movimento dos Sem Terra (MST), na mesma localidade, sobre como gostariam que fosse uma instituição de educação infantil, que ainda seria construída para elas (SODRÉ 2005b). Nos dois trabalhos são utilizados desenhos temáticos conjugados à oralidade para conhecer as opiniões e desejos das crianças. A partir do desenho, são produzidas categorias relativas às imagens e descrições e, posteriormente, foram quantificadas e interpretadas. Apesar das crianças do acampamento do MST apresentarem entre os resultados categorias muito semelhantes às apresentadas pelas crianças da educação infantil da mesma cidade, elas se preocuparam também com uma quinta categoria a saber: os materiais de construção (SODRÉ, 2005b). Tal estudo foi o único, entre os recolhidos, a tratar de um projeto real para a construção de uma instituição de educação infantil.

Há também o artigo de Odara de Sá Fernandes e Gleice Azambuja Elali (2008) trata de parte do desenvolvimento da pesquisa de mestrado da primeira. Nesse artigo, expõem o processo de aplicação e os resultados decorrentes do mapa comportamental centrado-na-pessoa aplicado junto ao tempo de recreio de 16 crianças de 3 a 7 anos, divididas equitativamente por gênero, idade e turno, observando as interações estabelecidas pelas crianças nos locais do pátio. A metodologia constitui-se do registro do percurso de um indivíduo previamente selecionado na planta baixa da instituição ou parte dela durante determinado tempo. Tal metodologia é própria à área da Psicologia Ambiental. Não são relatadas dificuldades de aplicação, sendo o tempo de observação estabelecido em duas semanas. Apesar de defender a participação das crianças na organização de espaço como o pátio, esse texto, não traz como se deu a solicitação de contribuição das crianças.

Outro deles é o trabalho de Gleice Azambuja Elali (2003) que apresenta a discussão sobre a presença da natureza na instituição de educação infantil. Os resultados apresentados são parte de sua tese defendida em 2002. Elali, na tese, utilizou com as crianças de 5 a 7 anos a adaptação do procedimento Desenho-Estória de Trinca. A aplicação solicitava o desenho-da-sala-de-aula e desenho-da-escola-como-um-todo, depois havia um momento para uma conversa, no qual se explorava a descrição do desenho e as opiniões das crianças sobre os lugares mais apreciados e suas sugestões de mudanças.

Ademais temos um trabalho interdisciplinar conduzido por pesquisadores da Arquitetura, Fabiana dos Santos Souza e Paulo Afonso Rheingantz, e pesquisadoras da

Psicologia, Liana Gonçalves Pontes Sodré e Vera Maria Ramos Vasconcellos (2005). O estudo buscou verificar a aplicabilidade das atividades de desenho com as crianças como ferramenta de projeto para ambientes de educação infantil. A ideia central é tomar a criança como uma das usuárias principais da instituição de educação infantil e, portanto, encontrar formas de facilitar a articulação do diálogo com o projetista, seja para avaliação de espaços, construções, reformas e adaptações. O instrumento testado com as crianças de 4 a 6 anos foi o desenho temático. Seu uso foi considerado proveito para comunicar os desejos e opiniões das crianças.

Tem-se ainda, da área da Geografia da Infância, o artigo intitulado “Mapa dos Cheiros: cartografia com crianças pequenas” de Jader Janer Moreira Lopes (2012) que expõe a reflexão do autor sobre o uso da metodologia dos Mapas Vivências como uma possibilidade com as crianças da creche e pré-escola. De maneira muito geral, esses mapas seriam construídos de acordos com a experiência das crianças, os sentidos e significados que dão aos diversos espaços de que fazem parte. Ao longo do texto, alguns exemplos dessa aplicação são dados, mas não há um relato completo de uma pesquisa.

2.2.5 Temática: Rotina

Sobre a problemática da rotina na educação infantil localizamos três dissertações, duas defendidas em 2015 e uma em 2014, e uma tese datada de 2007. Todas as produções são oriundas de programas de Pós-Graduação na área da Educação.

A tese de Rosimeire Costa de Andrade (2007) estudou a rotina na visão de educadoras, familiares e crianças. Nessa pesquisa as crianças tinham entre 4 e 6 anos e frequentavam a pré-escola em instituição de educação fundamental. A metodologia empregada com as crianças utilizou a entrevista semiestruturada em grupos com instrumentos adaptados de testes psicológicos da História para Completar de Madaleine B. Thomas (1937) e Desenho com Estórias de Trinca (1997), utilizando uma história baseado na Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil (CAMPOS; CRUZ, 2011).

Em sua dissertação Synara do Espírito Santo Almeida (2015) quis conhecer as formas de participação das crianças na rotina. Sua pesquisa contou com 7 educadoras e crianças de 5 anos matriculadas em uma instituição de educação infantil pública. Nesse estudo de caso empregou-se a observação participante com registro em diário e fotos, a realização de grupo focal com encontros com as educadoras (seis professoras e a diretora), além de ouvir as

crianças em duas sessões de atividades semiestruturadas. A primeira contou com o uso de massinha de modelar; a ideia era, que cada grupo utilizasse o material para “construir” uma instituição de educação infantil para a personagem de uma criança, que nunca havia frequentado antes instituições desse tipo. Já, para o segundo encontro, foram planejadas duas atividades individuais, embora as crianças, agora, participassem em pequenos grupos, um de cada vez. A primeira atividade consistiu de um desenho individual sobre o que não poderia faltar na instituição. Logo depois, partiu-se para a exposição de três ilustrações – duas de cenas na sala e outra no parque ao ar livre – às crianças, visando que comentassem a respeito.

O trabalho de Juliana Basílio Medrado (2014) estuda o tema a partir da construção do registro da rotina pela turma. A autora buscou os significados dados pelas crianças de 4 a 5 anos de uma instituição particular às práticas pedagógicas solicitadas pela instituição e pela professora. Nessa instituição havia dois registros da rotina, um semanal, no qual a criança registrava as programações principalmente para facilitar a interlocução com a família (por exemplo: dia do brinquedo ou dia de devolver o livro na biblioteca) e o registro diário feito com a professora em sala, tendo como suporte o quadro branco, sendo que, esse último, foi o foco da análise. Tal forma registro, de acordo com a pesquisadora, “[...] foge às formas convencionais de registro de rotina que, comumente, presenciamos em turmas de Educação Infantil” (MEDRADO, 2014, p. 116), assim, a rotina tanto poderia ser construída de início, anunciando e discutindo a programação do dia ou ao final para retomá-la. Medrado (2014) utilizou para a produção dos dados, perdurando um semestre em campo, a observação participante com registro em diário, filmagem e foto, e de entrevistas semiestruturadas com educadoras e “conversas” mais informais com as crianças. Durante esse período de levantamento e análise de dados, a pesquisadora e professora da turma se reuniram para estudar e discutirem juntas a temática, almejando mitigar a dicotomia entre os saberes acadêmicos de que estaria dotada a pesquisadora e aqueles da práxis que portava a professora da instituição infantil.

Já Celiane Oliveira dos Santos (2015) interessa-se pela concepção da professora, da coordenadora pedagógica e de crianças de 5 e 6 anos especialmente sobre a atividade do recreio inserida na rotina de uma instituição de educação infantil pública. Em sua pesquisa de orientação etnográfica, utilizou de uma série de recursos para a construção dos dados: observação participante com registro em diário e audiovisual, questionários e entrevistas semiestruturadas com a professora e coordenadora, pesquisa documental e com as crianças de entrevistas individuais e coletivas. Particularmente, nas entrevistas com as crianças utilizou

na situação coletiva da estratégia da História para Completar e do desenho e na individual recorreu ao Desenho com Estória adaptado do procedimento de Walter Trinca (1997).

2.3 Lições Aprendidas sobre as Questões Metodológicas da Escuta de Crianças

Nesse tópico, sintetizaremos as ponderações das pesquisadoras e pesquisadores especificamente sobre o uso de procedimentos e instrumentos na escuta das crianças e, também, comentaremos nossos aprendizados a esse respeito²³.

2.3.1 Sobre os Procedimentos

2.3.1.1 Entrevista

Apesar de considerar a questão etária das crianças como um critério de menor importância ou não definidor estrito de suas possibilidades, a maioria dos estudiosos e estudiosas aponta que dos 4 aos 6 anos de idade as crianças da pré-escola podem, em função de seu desenvolvimento linguístico, colaborar verbalmente com a pesquisa de forma mais intensa, principalmente quando comparadas às crianças e aos bebês da creche.

Assim, a presença das entrevistas nas pesquisas arroladas em nossa revisão é grande. Nesse item, exploraremos as entrevistas puramente verbais ou com uso de algum estímulo para o diálogo, sendo que as situações de entrevista, nas quais foram aplicados algum instrumento ou realizado algum procedimento, serão tratadas na sequência.

Dada as suas múltiplas configurações, as entrevistas receberam nas pesquisas até denominações diferentes. Assim, Araújo (2015) chamou de entrevistas-lúdicas, por utilizar de recursos como o fantoche e a leitura de um livro. Por sua vez, Silveira (2005) preferiu o termo conversações, porque considerou a situação de entrevista com as crianças como “um misto de palavras, ações e brincadeiras” (SILVEIRA, 2005, p. 46).

Outras vezes, na ausência proposital de um roteiro estruturado e fixo, as entrevistas com as crianças foram referidas como “conversas” (AZEVEDO, 2016) ou “conversas informais” (OLIVEIRA, 2001). Monguilhott (2008) diz ter feito uso de “entrevistas não estruturadas”.

²³ Como nesse tópico não temos uma preocupação quantitativa, agregamos à análise alguns trabalhos ainda não comentados: Azevedo (2016), Borba (2005), Cruz (2002), Martins (2009), Oliveira (2001) e Schramm (2009).

Dentre as possibilidades de variações das entrevistas nas pesquisas estão o fato de serem individuais ou coletivas; se coletivas, em pequenos ou em grandes grupos.

Borba (2005) deixou esse aspecto livre, organizando entrevistas baseadas em um roteiro prévio de questões, segundo o desejo das crianças, tanto individualmente, como em pequenos grupos formados de 2 a 4 crianças.

É preciso considerar que a entrevista individual, ainda que traga mais intimidade e respostas menos contaminadas pelas demais crianças, deve ter seu uso melhor avaliado, pois pode levar também a certa retração na participação das crianças, devido a uma sensação de intimidação propiciada pelo enquadre reforçador da hierarquia adulto-criança, que socialmente tem de fato atribuído menos poder às crianças, ou, em algum nível mais individual, até à timidez.

Silva (2012) fez uso exclusivo de entrevistas individuais, utilizando como mediador apenas o papel, lápis e canetinhas. No entanto, ressalva-se que tais entrevistas foram realizadas nas casas das crianças de assentamentos rurais e, normalmente, contaram com a participação de outras crianças que estavam no ambiente, ainda que seus dados não tenham sido utilizados na análise.

Outros pesquisadores e pesquisadoras testaram ambas as conjunturas, explorando momentos individuais e outros de grupo.

Azevedo (2016) iniciou seu trabalho com entrevistas individuais estritamente orais que não foram produtivas, por isso, ao longo do período em campo, realizou também entrevistas em pequenos grupos com estímulo de uma dinâmica que chamou de “saco surpresa”, no qual cada criança ia retirando diversos materiais de leitura, podendo, a partir deles, falar do tema. Posteriormente, ao final de seu tempo em campo, a estudiosa voltou a recorrer às entrevistas individuais, mas desta vez, fazendo uso de um recurso lúdico. Tomando a brincadeira como mediadora do processo, na segunda entrevista individual, a pesquisadora apresentava a cada criança um cachorro de pelúcia, que teria vindo de outro planeta, para o qual as crianças deveriam explicar o que era leitura, como eles liam, onde se pode ler e outras questões relacionadas a seu objeto. Para finalizar essa entrevista, pedia, ainda, que cada criança fizesse um desenho sobre o que seria ler, para que o cão levasse a seu planeta. Essa segunda oportunidade foi bastante fluída e produtiva.

Cassimiro (2012) utilizou a entrevista individual para falar sobre as fotos realizadas por cada criança em encontros anteriores, talvez por isso, não tenha encontrado muitas dificuldades.

Já Schramm (2009) iniciou por entrevistas grupais, nas quais as crianças participaram com entusiasmo. Ainda assim, quando quis obter entrevistas individuais com as crianças, enfrentou bastante resistência. Na ocasião, gostaria que desenhassem a instituição e, depois, falassem livremente sobre o desenho. Além da rejeição de muitas a retratar a instituição, elas permaneceram caladas, ao invés de comentarem o desenho; outras perguntas orais foram acrescidas, mas a situação não foi proveitosa. A autora comentou a situação utilizando-se da seguinte formulação “as crianças estavam pouco à vontade em falar ou com pouca vontade de falar” (SCHRAMM, 2009, p.177).

Souza (2006) fez uso de momentos grupais, aplicando alguns procedimentos e, em outro dia, utilizou a exibição de um vídeo para motivar a conversa. Também fez entrevistas individuais, que duraram cerca de 10 minutos. Mesmo com a participação das crianças em todos os procedimentos, ponderou que “[...] individualmente, as crianças falam com mais cautela, por melhor que seja a relação adulto-criança, a figura do adulto acaba não sendo minimizada. Elas não abordaram questões diferentes das apresentadas em momentos coletivos, mas se revelaram bem menos” (SOUZA, 2006, p. 57).

Santos (2013), que inicialmente desenvolveu entrevistas em um grande grupo, no caso 18 crianças, valeu-se da estratégia de mostrar às crianças fotos de lugares, momentos e situações do cotidiano delas visando favorecer a conversa. Ele contou que, nessa ocasião, elas esperaram para saber quem seria o primeiro e às vezes repetiam a fala dos colegas. Por isso, o pesquisador refez as entrevistas de forma individual, encontrando resultado “qualitativamente superior” (SANTOS, 2013).

Já o trabalho de Martins (2007), embora relate ter feito entrevistas semiestruturadas com as crianças, não explicitou as condições da realização, apontando, apenas, que só ocorreram passados três meses do trabalho em campo.

Ressaltamos que as entrevistas na condição de grupo podem trazer às crianças um clima mais à vontade, menos constrangedor em virtude da companhia de seus pares.

No entanto, a vantagem da entrevista em grupo está longe de ser uma regra. Nessas situações, não é raro uma criança vir a sobrepor-se a outras e que, algumas opiniões possam tanto se repetir, como sequer serem ditas.

Silveira (2005) testou seu roteiro junto a duas crianças de forma individual e, depois, por interesse das demais, a entrevista foi realizada em um grupo de quatro crianças. Tal experiência não se mostrou tão interessante. Como conta a autora, na situação de grupo, as crianças não estão acostumadas a esperar a vez, desinteressavam-se em ouvir os colegas ou ao

serem, por exemplo, as quartas a responder; às vezes, continuando o que o colega anterior disse ou sendo bastante sintéticas (SILVEIRA, 2005). Ao serem organizadas por vez, pela pesquisadora, não respondiam com entusiasmo, se restringindo a poucas palavras. Assim, Silveira (2005) acabou optando por conduzir as demais entrevistas individualmente ou em dupla e, ao final, preferiu as individuais. Contudo, destaca-se a vantagem de se ter um pouco de flexibilidade em relação à organização estabelecida, já que, em um dos casos, uma das crianças pediu para levar um amigo à entrevista que lhe ajudava na ponderação do assunto, beneficiando, assim, o contato da pesquisadora com a criança.

A entrevista com crianças, principalmente pequenas, pode favorecer-se do emprego da ludicidade. Araújo (2015), por exemplo, utilizou apenas entrevistas em pequenos grupos, ora com fantoches, ora com a leitura do livro “A escola dos meninos felizes” (PAUSEWANG, 2000) como estímulo.

Outros pesquisadores fizeram usos mais enfáticos da brincadeira, fazendo de sua observação pura o material de análise, bem como, também, propondo às crianças as brincadeiras orientadas. Esses exemplos serão logo descritos, no próximo item.

A situação de entrevista também serviu para aplicação de outros procedimentos e instrumentos, como a discussão das escolhas fotográficas das crianças, a exibição de vídeos de cenas das próprias crianças, a proposição de desenhos, o desenvolvimento de adaptações do teste psicológico História para Completar de Madeleine Thomas, a aplicação do Poema dos Desejos e a metodologia da Seleção Visual. Todos esses procedimentos e instrumentos citados serão apresentados na sequência.

Citamos ainda o estudo de Costa (2012), que realizou entrevistas individuais semiestruturadas com as crianças através de instrumento construído de acordo com o referencial piagetiano, já descrito. A duração média das entrevistas foi de 33 minutos, sendo que, a mais curta delas durou 25 minutos.

2.3.1.2 A Brincadeira na Produção de Dados

A brincadeira é considerada a atividade principal da criança na faixa etária investigada (LEONTIEV, 2010). Não à toa, que aparece tanto como meio para análise de algumas pesquisas (BORBA, 2005; LÖFFLER, 2013), quanto como elemento envolvido na produção de dados com as crianças em outras (MARTINS, 2009; MARQUES, 2011; SAGER, 2002), privilegiando o brincar como forma de expressão das crianças.

A tese de Ângela Meyer Borba (2005) que investigava a cultura de pares fez uso da observação e registro fílmico da situação de brincadeira livre. Depois, parte dessa filmagem foi editada e pôde ser apreciada e analisada pelas próprias crianças.

Em sua pesquisa, de início, Löffler (2013) tinha o intento de conhecer o papel da professora na visão das crianças, o qual seria percebido através de suas brincadeiras de escolinha. A pesquisadora esperava presenciar esse tipo de brincadeira pelas crianças, mas na instituição, ninguém brincava disto. Como optou por trabalhar com a observação e registro do brincar livre e essa brincadeira não ocorreu, teve de fazer uma alteração no objeto de estudo, a partir dos temas emergentes das brincadeiras espontâneas. Desse modo, passou a analisar os significados da educação infantil do campo para as crianças. As brincadeiras foram gravadas em vídeo e, posteriormente, aquelas categorizadas como jogo protagonizado, foram transcritas no formato de episódios para análise.

Já Martins (2009) emprega a brincadeira como parte da produção de dados e também como objeto da própria pesquisa. Nesse caso, faz uso, entre outros procedimentos, de sessões de jogo simbólico, que se constituiu da proposição de um momento filmado em que as crianças brincam como brincariam na escola. Para analisar o material do jogo simbólico e também de outros registros de observação de brincadeiras das crianças em situações cotidianas na instituição, foi solicitada a apreciação por parte delas do material. Para essa análise conjunta, o vídeo das crianças brincando na sessão de jogo simbólico foi exibido para as próprias crianças; enquanto o filme ia sendo parado, as perguntas iam sendo feitas. Em continuidade, a pesquisadora exibiu o vídeo das filmagens feitas, de forma disfarçada, das brincadeiras no pátio e outras de brincadeiras livres e dirigidas em sala.

Outro exemplo é o trabalho de Marques (2011) que organizou três sessões de brincar, para propiciar episódios compatíveis com os objetos do estudo: concepções das crianças sobre a pré-escola. Nas sessões, que eram filmadas e gravadas também em áudio, brinquedos em miniatura foram oferecidos para a construção de um cenário e cenas relacionados ao tema trazido pela pesquisadora. Na primeira sessão solicitava que montassem o cenário de uma instituição. Após esclarecer com as crianças, o que era cada coisa e o que significavam, esse cenário foi fotografado pela pesquisadora para registro. Na segunda sessão, o cenário construído pelas crianças foi remontado pela pesquisadora como na foto obtida e, ao chegar, ela oferecia às crianças brinquedos para que brincassem naquele cenário. Já na última sessão, retomava-se novamente o cenário construído, mas a pesquisadora propunha uma cena para o desenvolvimento da brincadeira: ela seria Pedrinho, um aluno novo, que pedia que lhe

contassem sobre a instituição e dessem dicas sobre ela. Para análise dos resultados, foi feita uma seleção de episódios, pela pesquisadora e sua auxiliar, e posterior descrição meticulosa dos mesmos. Esses foram submetidos à análise de conteúdo proposta por Bardin. Para tal, os temas e categorias foram desenvolvidos pelas duas pesquisadoras, gerando, inclusive, a necessidade de descrição de novos episódios. Depois, a classificação dos episódios nas categorias e temas foi feita por outras duas pesquisadoras, que atuaram como juízas. A pesquisadora julgou como positiva a experiência da organização das crianças em duplas, relativizando apenas o fato de que não foram as crianças que se organizaram, mas sim, a professora quem sugeriu as composições.

O estudo conduzido por Sager (2002) também fez uso do que chamou de sessão de “brinquedo livre” inspirada, segundo o autor, em pesquisas como as de Corsaro. Esse instrumento diferenciado de construção de dados contava com uma representação da estrutura da instituição de educação infantil, seus objetos e móveis em miniaturas de madeira para fomentar a brincadeira. A atividade aconteceu em duplas e o procedimento foi filmado e gravado, além de contar com anotações de campo. Todavia, apenas as verbalizações das crianças foram utilizadas para a análise feita através de um *software* de análise de conteúdo. Infelizmente, o autor não relata nada da aplicação do procedimento junto às crianças. Embora use um procedimento bastante interessante, não há nenhuma descrição dos alcances, limites ou dificuldades com a metodologia, a não ser a necessidade de dois pesquisadores por sessão, sem, também, comentar as diferentes funções exercidas.

2.3.1.3 Fotografias e o Ato de Fotografar

Quanto à utilização das fotografias nas pesquisas com crianças, é preciso abordar as várias possibilidades que se apresentaram.

Destarte, as fotos são empregadas em muitos trabalhos para o registro da permanência no campo e da aplicação de alguns procedimentos, servindo tanto como memória para o pesquisador, quanto como ilustração do trabalho (ALMEIDA, 2015; ANDRADE, 2007; BORBA, 2005; CAIXETA; LUKIANTCHUKI, 2009; FARIAS, 2012; EVANGELISTA, 2016; LÖFFLER, 2013; MACHADO *et al.*, 2008; MARTINS-FILHO, 2005; MARQUES, 2011; MEDRADO, 2014; OLIVEIRA, 2001; SANTOS, 2015; SOUZA, 2006).

Outra opção é o uso da fotografia como procedimento de produção de dados, ou seja, são estudos que oferecem a possibilidade das crianças fotografarem, revelando assim sua

perspectiva sobre algum tema. Usualmente, as fotos são complementadas pelas explicações orais das crianças.

Como apontam Justo e Vasconcelos (2009), o uso da fotografia na pesquisa em Psicologia é interessante “quando o que está envolvido não é apenas a coleta de dados, mas também a subjetividade, abrem-se as portas para a pesquisa qualitativa, para a interação entre o pesquisador e o participante, que fornece os dados a partir de seu ponto de vista” (p. 762).

Nesse caso, a necessidade da câmera e a familiaridade das crianças com a mesma passam a ser uma questão. Todavia, atualmente com a popularização de aparelhos celulares já munidos de câmeras digitais e a notável habilidade das crianças, mesmo pequenas, com os dispositivos, esse ponto pode ser facilmente contornado. Mesmo quando, o tamanho da câmera ou do celular for uma preocupação, no sentido de evitar possíveis quedas que danificassem os aparelhos, simples cordões presos ao pescoço das crianças podem funcionar como medida de cautela.

Além disso, as câmeras digitais transcendem a necessidade de revelação das fotografias, que com o uso de cabos específicos, podem ser exibidas em computadores ou televisões.

Ademais, é útil considerarmos algumas escolhas que perpassaram o procedimento: o tipo de câmera, fixar ou não o número de fotos por criança; revelar ou não as fotografias, questão que também nos remete a um custo.

Nos trabalhos analisados encontramos três que se utilizaram da fotografia na produção de dados com as crianças (CASSIMIRO, 2012; SANTOS, 2013; SILVEIRA, 2005). Em todos, o objeto focalizado foi o espaço físico da instituição.

Na pesquisa de Cassimiro (2012), foram propostos três temas para as sessões de fotografia. Para cada uma das proposições, limitou-se o número de fotos em duas por criança. Cada tema foi investigado separadamente, em sessões também individuais com cada criança. Nesses encontros, que perduravam de uma a duas horas, eram feitas duas fotos com máquina digital. Em função desta opção, foi possível realizar “correções” nas fotos, de acordo com as intenções das crianças, para minimizar equívocos em relação ao que deveria ser representado. Posteriormente eram descarregadas em um computador e passava-se a um diálogo sobre as produções entre a pesquisadora e a criança-autora. Cada foto servia de mediação para a conversa que se esgotava primeiramente sobre uma foto, para depois passar para a próxima. A autora destaca que “podemos afirmar que a interlocução através da visualização da foto feita pela própria criança favoreceu a fluência e o detalhamento dos aspectos que as crianças

queriam ressaltar. E quando não verbalizaram, pudemos contar com a foto, ou seja, com a sua lente” (CASSIMIRO, 2012, p. 127).

Já no trabalho de Santos (2013), permitiu-se às crianças fotografarem a instituição sem limites para a quantidade de fotos feita por cada criança com a máquina digital, o que avolumou um considerável conjunto total. No entanto, o objetivo do pesquisador não era analisar as imagens propriamente, mas sim, as falas proferidas pelas crianças no processo de fotografar, por isso esses momentos também foram registrados em filme. Um cuidado tomado pelo pesquisador foi o de iniciarem as fotos todos do hall de entrada da instituição. Ainda que a fotografia possa à primeira vista trazer mais objetividade em relação ao que a criança quer expressar, se comparada ao desenho, por exemplo, o autor salienta que as explicações são em alguns casos imprescindíveis. Em sua pesquisa, as crianças foram abordadas de modo informal, enquanto realizavam fotografias, para contarem ao pesquisador o que estavam retratando e o motivo de sua escolha. A importância de confirmar as intenções com as crianças fica ilustrada pela situação em que uma criança que fotografou fantasias, no momento em que o tema era coisas de que não gostava, e, em sua explicação, disse gostar muito das fantasias, mas que as fotografou, porque usavam pouco (SANTOS, 2013).

Diferentemente, na tese de Silveira (2005), a experiência com a fotografia foi caracterizada pelo uso de câmeras com filmes fotográficos, o que implicou na seleção de algumas crianças para realizarem as fotos, enquanto as demais apenas brincaram disso. Segundo a autora, não desejava “uma proliferação infinita de imagens” (SILVEIRA, 2005, p. 106). As crianças demonstraram grande facilidade no manuseio da câmera e mostraram-se satisfeitas e felizes com as fotos. Contudo, no dia seguinte, quando as viram reveladas, nem sempre se recordavam do porquê fizeram determinada fotografia ou surpreenderam-se com determinados aspectos da foto que não eram sua intenção retratar. Um diferencial das fotos, em função da autoria ser das crianças, foi que “as fotografias demonstram outras perspectivas e dimensões dos objetos ou das pessoas” (SILVEIRA, 2005, p. 164). A intenção foi de que fotografassem coisas que gostavam e coisas que não gostavam na instituição. Ainda que essa tenha sido a recomendação, figuraram nas fotografias, lugares, pessoas, coisas. Apesar de ninguém explicitamente identificar que fotografou algo de que não gostava, a descrição das fotos fez emergir a manifestação de alguns incômodos (SILVEIRA, 2005).

Importa sublinhar que, em nenhuma das três pesquisas, o procedimento sofreu resistência por parte das crianças. Houve, apenas, alguns casos de recusa quanto a certo tema, mas nada em relação ao ato de fotografar.

Salientamos também a implicação de o ato de fotografar ser sempre individual, ainda que um pequeno grupo possa acompanhar a criança que fotografa.

Há ainda a incorporação de fotos como instrumento de coleta de dados, como na metodologia de Seleção Visual (EVANGELISTA, 2016), adaptada por Paulo Rheingantz de outros procedimentos originalmente criados por Henry Sannoff, que apresentaremos mais adiante, e no instrumento criado pela instituição de educação infantil pesquisada por Araújo (2015), que consistia em uma avaliação complementar a dos Indicadores de Qualidade (BRASIL, 2009), voltada exclusivamente às crianças. Outro uso da fotografia foi feito por Santos (2013) visando estimular o diálogo nas entrevistas.

Se, na seleção visual as fotografias são utilizadas como materialização de um conceito para as crianças, no instrumento da instituição e na entrevista, serviram de ajuda para que as crianças rememorassem momentos e pudessem refletir e comentar a respeito. Santos (2013) usou de fotos de lugares, momentos e situações do cotidiano das crianças, pois concordando com Scott (2009, p.91 *apud* SANTOS, 201, p. 60) “os estímulos visuais podem ser especialmente úteis no processo de ‘questionamento’, porque as imagens tornam o assunto muito mais concreto do que a representação verbal sozinha”.

Oliveira (2001) pretendia utilizar as fotografias como parte do procedimento de análise de dados compartilhado com as crianças, de modo que, mostrou as fotos que fez das crianças para elas, esperando que comentassem a respeito, que respondessem dúvidas sobre pontos que figuravam nas imagens, o que não ocorreu. O procedimento acabou sendo descartado pela pesquisadora, que percebeu, com algumas tentativas, que frente às fotos, o que as crianças faziam era rir, nomear colegas e se procurar nas mesmas, certificando-se de que foram fotografadas.

Além disso, as fotografias podem ser utilizadas na devolutiva da pesquisa, como Silveira (2005) que realizou ao final uma exposição para toda comunidade.

Márcia Gobbi (2011; 2012) acrescenta à discussão a possibilidade das pesquisas sobre as fotografias; embora, estudos como esse não tenham sido encontrados no *corpus* analisado.

Para autora, vale realçar que “[...] ao serem concebidas como fontes para pesquisas [...], isso não significa tê-las como testemunhos empíricos, autoevidentes, ou, ainda, percebê-las como algo que daria a ver a sociedade ou sua história e os diferentes elementos contidos nela de forma testemunhal” (GOBBI, 2011, p. 1220). Tal efeito é chamado pela pesquisadora de “verdade iconográfica” (GOBBI, 2011). Para autora a fotografia “[...] informa,

indubitavelmente, mas o denotado pode ser interpretado, lido, questionado nas mais diferentes vertentes [...]” (GOBBI, 2011, p. 1221).

Independentemente do uso que se fez das fotografias no escopo dos dados da pesquisa, a grande maioria previu um momento de familiarização das crianças com a câmera fotográfica, mesmo que o uso em campo se restringisse ao pesquisador.

2.3.1.4 Filmagem e Filme

Sobre o uso de filmagem nas pesquisas, tal como nas fotografias, é preciso distinguir ao menos cinco possibilidades de uso, nos trabalhos em campo.

O primeiro modo, bastante comum nas pesquisas levantadas, é a filmagem como forma de registrar de maneira única ou complementar – associada geralmente à fotografia – procedimentos de produção de dados em campo ou a própria experiência livre dos sujeitos, figurando tal qual na revisão de Martins-Filho e Barbosa (2010),

[...] uma maneira de obter dados os mais próximos possíveis ao movimento das crianças, pois a imagem filmada e a sua transcrição, simultaneamente, articulam entre si a possibilidade de captar com maior expansão e expressão aquilo que não é perceptível à primeira vista. [...] Assim, afirmamos que, a cada cena assistida e revista existe a possibilidade de novas significações e novas interpretações. A filmagem, portanto, tornando-se uma memória audiovisual. (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 23).

Aurélia Honorato e outros autores (2006, p. 7), definem a vídeo gravação como “modos de buscar capturar a essência das narrativas em jogo”, aclarando como Gobbi o faz em relação às fotos, que “o texto escrito e a imagem/som têm uma relação não de identidade ou oposição, mas de complementariedade” (HONORATO *et al.*, 2006, p. 7).

Entre as vantagens da técnica, Honorato e outros (2006) salientam a capacidade mimética da técnica que minimiza a intervenção do pesquisador “ela não a elimina, é claro, pois há sempre o olhar de quem filma”, inclusive “caso não seja o próprio pesquisador, já é um co-autor da pesquisa, portanto, deve estar totalmente afinado com esta” (HONORATO *et al.*, 2006, p. 7) e o fato de poder ser desenvolvida em grupo.

Mas há que se ponderar algumas possíveis dificuldades a serem consideradas, como questões da operação da filmadora, o fato de usar uma câmera fixa em tripé ou de mão, ser o pesquisador ou pesquisadora a realizar as próprias filmagens ou recorrer a um(a) auxiliar, utilizar uma ou mais câmeras.

Parte de tais respostas varia quanto à situação que se quer registrar. Então, por exemplo, se é uma situação grupal com pouca movimentação de participantes, pode se fazer

uso de apenas uma câmera fixa ou de mão, operada pelo pesquisador, caso não esteja demasiadamente exigido no procedimento. Entretanto, se o desejo é registrar a brincadeira de diversos grupos em um parque, uma câmera de mão será mais proveitosa, ainda assim, será difícil acompanhar os deslocamentos que as crianças fazem, principalmente quando cada uma exerce um papel diferente na brincadeira.

No corpus analisado, algumas pesquisadoras fizeram uso da filmagem para registrar as reações e interlocuções com as crianças durante outro procedimento de construção de dados (ANDRADE, 2007; ANDRADE, 2015; CASSIMIRO, 2012; CRUZ, 2002; FARIAS, 2012; MARQUES, 2011; MEDRADO, 2014; OLIVEIRA, 2001; SAGER, 2002; SANTOS, 2013; SANTOS, 2015; SILVEIRA, 2005); já Löffler (2013) fez da gravação em vídeo de situações espontâneas das crianças seu material central de análise e também utilizou os filmes para produzir fotos, posteriormente, para ilustrar o texto.

Um segundo uso, bem menos frequente nessas pesquisas com crianças, é a filmagem das crianças, ou de outros sujeitos ou contextos, pelo pesquisador ou pesquisadora, com a intenção de utilizar o filme para a problematização da questão central ilustrada pelo vídeo junto aos participantes. Essa metodologia foi utilizada em Borba (2005), Martins (2009) e Schramm (2009). Nesses estudos, as problemáticas abordadas foram respectivamente a cultura de pares, a brincadeira e construção da subjetividade/do “eu” das crianças.

Ressalta-se que, nas duas primeiras pesquisas, Borba (2005) e Martins (2009), as crianças foram inseridas tanto como informantes principais na produção de dados, mas também como participantes da análise dos mesmos, num processo que completava a perspectiva da triangulação dos dados e que foi possibilitado pelo uso do filme como recurso para “voltarem à cena”. A única peculiaridade da situação foi que, em ambas as pesquisas, foi importante mostrar o vídeo às crianças mais de uma vez, para verem a si e aos colegas, antes de iniciarem a discussão propriamente – aspecto que evidencia algumas peculiaridades de funcionamento psicológico das crianças em relação a outros participantes.

Na pesquisa de Schramm (2009) foi feito uso da metodologia *Entretien d’explicitation* (VERMESCH, 1994 *apud* SCHRAMM, 2009) que se traduz em uma entrevista com recurso de visualização de cenas na busca de uma verbalização reflexiva de sua ação, inclusive ações mentais, acerca de uma experiência vivenciada recentemente. Essa metodologia foi aplicada com as crianças e com as professoras e os resultados tornaram-se material de análise da pesquisadora.

Na pesquisa de Corsi (2010), inicialmente, estava prevista a exibição de um vídeo editado pela pesquisadora com cenas do cotidiano das crianças, nas quais ela identificava conflitos, para que a partir da apresentação fossem suscitados comentários das crianças a respeito. A metodologia apesar de trazer as crianças à cena, era focalizada pelos olhos adultos da pesquisadora que recolheria, selecionaria e editaria as imagens. Pelo seu viés fortemente atrelado à perspectiva do adulto, a pesquisadora ainda não a havia posto em prática, relutando em utilizá-la, quando as próprias crianças inventaram a metodologia da ‘Caixa do Conflito’, considerada pela pesquisadora mais adequada ao propósito de pesquisa com as crianças.

Outra possibilidade é o uso do filme como instrumento de produção de dados com as crianças, como fez Souza (2006) que exibiu o vídeo “Um ambiente para a infância – Programa no canto da tela” (2002) apresentando uma pré-escola real, com outras possibilidades de espaço, ocupação e organização para que as crianças compararem a sua, inclusive sendo questionadas onde prefeririam frequentar. Infelizmente não é acompanhada de uma descrição do conteúdo do vídeo e nem da justificativa para sua escolha, mas o instrumento parece ter propiciado às crianças a oportunidade de saber que outras realidades são possíveis, inclusive fazendo-as sugerir, a partir dele, itens para uma reforma.

Já uma quarta forma de empregar a filmagem seria quando essa fosse feita pelas próprias crianças; prática que não foi encontrada nas pesquisas dessa revisão. Talvez, com adolescentes e crianças mais velhas seja um recurso mais presente.

Por fim, outra contribuição elencada por Honorato e outros (2006) é a compreensão de que para além de instrumento de coleta de dados, a vídeo gravação pode servir como procedimento de devolutiva de pesquisa, na qual, há a chance do “ver-se por fora da cena” (p. 8), que é entendido como “possibilidade de ressignificação dos papéis de pesquisador-pesquisado, sublinhando o caráter de co-autoria nas pesquisas que se utilizam deste instrumental” (p. 9), fora que “no curso dos procedimentos devolutivos, a exibição de imagens gravadas pode suscitar a produção de outros sentidos, fundamentais para a produção de conhecimentos” (p. 11), incluindo, aqui, o caráter formativo para o próprio pesquisador.

Dentre os cuidados levantados nos indistintos usos da filmagem estão o desejo e consentimento das pessoas em aparecer nela, sejam adultos ou crianças. Em algumas pesquisas esperou-se certo tempo em campo para iniciar as filmagens, visando diminuir algum possível incômodo, principalmente dos adultos. Outras usaram a estratégia de nunca filmar um período muito extenso, quando realizadas junto à sala da turma.

As crianças parecem, de modo geral, não se incomodarem e em instituições onde o registro das atividades é feito através de vídeos de forma mais rotineira, o procedimento passou despercebido.

De todo forma, na grande maioria dos estudos, houve a possibilidade de manipularem a câmera, filmando a si e os colegas e depois assistindo.

2.3.1.5 Desenho e Ilustrações

O desenho é consagrado como uma das linguagens da criança e sua aplicação, nas pesquisas com elas, parece bastante corrente.

Márcia Gobbi (2012), que pesquisa sobre o uso de desenhos, tanto para a construção de dados, como enquanto fonte historiográfica, considera que os mesmos são representações individuais ou coletivas que “documentam a realidade vivida não com a pretensão de serem cópias do real e podem servir como fontes para reflexão e até mesmo transformação do contexto social, histórico e cultural vivido” (p. 141).

No entanto, ressalva que estão em curso mudanças na compreensão dos desenhos das crianças. Em grande parte, a autora atribui essas alterações à participação das próprias crianças – “isso se dá na medida em que as mesmas, ao dialogarem mais com os adultos e adultas ao mesmo tempo em que criam, colaboram com o entendimento dessas produções, alertando aos atentos por conhecer as crianças e suas criações” (GOBBI, 2012, p. 141).

Todavia, a pesquisadora indica que “a perspectiva de um tratamento voltado para uma criança cujos desenhos são inferiores aos do adulto, bem como sendo os mesmos percebidos apenas como processo de desenvolvimento psíquico infantil, ainda convive com as demais concepções” (GOBBI, 2012, p.142).

Nos trabalhos que lemos, o procedimento serviu à produção de dados sobre os mais variados temas: a experiência da criança na instituição e sua opinião sobre seu espaço físico ou rotina (ANDRADE, 2007; BUCCI, 2016; CAIXETA; LUKIANTCHUKI, 2009; CRUZ, 2002; ELALI, 2003; EVANGELISTA, 2016; MACHADO *et al.*, 2008; OLIVEIRA, 2001; SAGER, 2002; SANTOS, 2013; SCHRAMM, 2009; SODRÉ 2005a; SOUZA, 2003; SOUZA *et al.*, 2005; SOUZA, 2006), anseios para uma instituição diferente ou nova (ARAÚJO, 2015, OLIVEIRA, 2001; SODRÉ, 2005b) ou para transformações na própria instituição (EVANGELISTA, 2016; MACHADO *et al.*, 2008), sobre o recreio (SANTOS, 2015), sobre a brincadeira (ARAÚJO, 2008; MARTINS, 2009); sobre a relação entre crianças e adultos

(MARTINS, 2007), sobre o papel da professora (FARIAS, 2012) e para registro de conflitos (CORSI, 2010).

Aponta-se que o procedimento do desenho, em diversas vezes, foi organizado de forma temática, por exemplo, “o desenho da sala”, “o desenho do que mais gosto na instituição”. Dois dos trabalhos (ARAÚJO, 2015, OLIVEIRA, 2001) solicitaram que as crianças desenhassem algo a partir da leitura, pelas pesquisadoras, do livro “A escola dos meninos felizes” de Gudrum Pausewang (2000).

Outras pesquisas adotaram o desenho conjugado a outros procedimentos como a adaptação do Desenho-Estória (CRUZ, 1987), baseada na metodologia de Walter Trinca (ANDRADE, 2007; BUCCI, 2016, CRUZ, 2002; SANTOS, 2015), e também aliado à estratégia do Poema dos Desejos, adaptado da metodologia de Henry Sannoff (EVANGELISTA, 2016; MACHADO *et al.*, 2008). Na sequência trataremos de ambos com mais detalhes.

Houve ainda o uso do desenho apenas como mediador na situação de entrevista (SILVA, 2012). Tal artifício é indicado por Megan M. Gollop (2000/2010) para entrevistas com temas delicados ou até para a introdução de uma entrevista, quando pesquisadores e crianças ainda não se conhecem.

Destacamos que na grande maioria dos casos, o desenho não prescindiu da explicação oral. Pelo contrário, a oralidade foi estimulada a partir dos desenhos, trazendo luz a seus significados e sentidos, quer explicando-os ou complementando-os.

No entanto, há pesquisadores que optaram por incorporar desenhos e fala ao escopo dos dados, muitas vezes até gravando em áudio ou mesmo filmando tais conversas, enquanto outros preferiram analisar apenas o discurso produzido sobre o desenho ou ao longo de sua produção. A exceção foi a pesquisa de Almeida (2015) que optou por trabalhar exclusivamente com os desenhos.

O uso do procedimento do desenho mostra-se de fácil aplicação, sendo que pode essa pode ser, tanto individual, como coletiva. Apenas Oliveira (2001) relatou a ocorrência de desenhos duplicados, nas situações de desenho coletivo, principalmente entre as meninas. Assim, “os desenhos para que ficassem o mais parecidos possível eram feitos com um papel sobreposto ao desenho original. (OLIVEIRA, 2001, p. 140). A pesquisadora pôde, posteriormente, identificar essa prática como sinal de amizade entre elas.

Sobre o material oferecido às crianças, aponta-se que, em alguns casos, quando o material fornecido (lápis, canetinhas etc.) foi muito mais rico do que aquele a que estavam

acostumadas, o recurso causou tanto uma participação dedicada e interessada das crianças, como euforia e desinteresse em desenhar o tema proposto, em contrapartida, a desenhar algo que lhes agradasse.

Não apenas o recurso oferecido levou à dispersão. Sublinha-se que a dispersão, em determinados trabalhos, pode ter vindo do tema solicitado e não do procedimento, como comprovado por Andrade (2007), que aplicou também uma sessão de desenho livre, cujos resultados contrastaram àqueles obtidos na sessão temática.

Assim, a aceitação do desenho permanece uma questão ambígua, pois, em determinados contextos, sofre resistência e, em outros, não; e nem todos conseguiram discriminar se a resistência foi direcionada à proposta ou se foi em função do assunto abordado. De toda forma, costuma ser uma atividade usual da educação de crianças, por isso menos propícia ao estranhamento, mas também, nem sempre tão motivadora ou instigante.

Ademais, a dificuldade da interpretação dos dados levantados, através dessas produções das crianças, variou entre os pesquisadores. Alguns autores relataram dificuldades no processo. E mesmo profissionais da área, como Santos (2013), atestaram que os desenhos sozinhos podem trazer informações até contraditórias e, por isso, valoriza a explicação oral e a observação *in loco*, para sua melhor compreensão.

Para facilitar a análise das produções das crianças, no trabalho de Souza e outros pesquisadores (2005), a sessão dos desenhos temáticos foi precedida de um desenho livre, que visava o reconhecimento de elementos habituais das crianças, que não responderiam às questões da pesquisa, e, durante o processo do desenho temático, as pesquisadoras que acompanhavam as crianças iam registrando possíveis “mutações gráficas e plásticas do desenho durante sua elaboração”, comuns nessa faixa etária conforme Méredieu (1974 *apud* SOUZA *et al.*, 2005).

Além disso, o desenho, enquanto ilustração, em alguns instrumentos de produção de dados, foi considerado como um elemento importante de suporte para o pensamento infantil.

No trabalho de Cruz (2002) aparece um melhoramento no instrumento Histórias para Completar que ganhou ilustrações feitas por um desenhista. O mesmo ocorreu no instrumento desenvolvido por Costa (2012), que baseado também na mesma metodologia, utilizou uma ilustração, de sua própria criação, como um material concreto de suporte para facilitar o pensamento da criança.

Outro desses casos foi Almeida (2015) que utilizou, em entrevista coletiva com pequeno grupo de crianças, mostrar a elas desenhos de situações escolares, para que elas

dessem as suas visões. Para tal escolheu três ilustrações retiradas do trabalho de Gonçalves (2010), duas delas com crianças em sala com a professora e a outra com criança no parque ao ar livre, também acompanhados da professora. Para fazer emergir a opinião das crianças, utilizava perguntas disparadoras como “o que você acha que está acontecendo?” ou “como são essas crianças?”, e acrescentava outros questionamentos, à medida que, as crianças respondiam e comentavam as imagens.

2.3.1.6 Uso da Adaptação do Procedimento “Desenho-Estória” de Walter Trinca por Cruz (1987)

O procedimento Desenho-Estória foi criado pelo psicólogo brasileiro Walter Trinca em 1972. Está baseado na ideia de que o desenho corresponde a uma linguagem própria da criança e que pode, em função de mecanismos psicológicos, principalmente a projeção, propiciar ao terapeuta conhecer parte do mundo interno da criança, como seus medos e desejos, por exemplo.

De acordo com a teoria da Psicanálise, que sustenta o procedimento, a criança ao desenhar faz uma série de associações livres e comunica ao terapeuta, aspectos nodais, centrais de suas vivências emocionais. No entanto, essa comunicação não é direta, nem livre de defesas e deve ser interpretada como em um sonho.

O procedimento proposto por Trinca não se configura como um teste psicológico, mas sim, como uma técnica. É extremamente barato e acessível, pois, em termos materiais, depende apenas de folhas em branco e lápis ou canetas.

Quando criado, destinava-se à investigação da personalidade e depois também à prática clínica interventiva, por trazer a possibilidade da elaboração parcial de conflitos durante a sua própria execução.

O procedimento original desenvolvido por Trinca era organizado contemplando cinco séries de desenhos livres, que cumpriam as seguintes fases: primeiro, a feitura do desenho pela criança; em segundo, a solicitação da criação de uma história oral pela criança sobre essa produção; depois, a realização de um inquérito a respeito pelo profissional com a criança e, por fim, o pedido de que a criança desse um título ao desenho.

Em sua dissertação em 1987, Silvia Helena Vieira Cruz utilizou o procedimento proposto por Trinca solicitando desenhos com tema. Foi o primeiro uso registrado dessa

adaptação²⁴ (TRINCA, 1987). Como sua pesquisa é uma das primeiras referências nas pesquisas com escuta de crianças na área da Educação no Brasil, outros pesquisadores recorrem, baseados em sua leitura, ao uso adaptado do procedimento em seus estudos.

Localizamos a menção expressa ao procedimento de Trinca nas pesquisas selecionadas para o *corpus* de nossa revisão em Andrade (2007) e Santos (2015). Além da própria Silvia H. V. Cruz que continua a utilizá-lo em seus trabalhos (2002).

Andrade (2007) utilizou o procedimento com o intuito de conhecer o que as crianças gostam de fazer na instituição de educação infantil e o que não gostam. Para tanto, foram realizadas duas sessões para cada tema com cada uma das doze crianças sorteadas. As sessões duraram entre 43 e 59 minutos e envolveram a produção de cinco desenhos, a criação da história, o inquérito e a proposta de darem-lhe um título. O primeiro encontro foi realizado com crianças no primeiro semestre e, o outro, no segundo semestre. Destaca-se que ao final das sessões as crianças não queriam retomar suas atividades na creche. Nesse instrumento, apareceu a maior resistência ao tema creche, que foi percebida nos comentários, em certa recusa e na baixa qualidade dos trabalhos. Tal recusa foi confirmada pela sessão de desenho livre feita posteriormente, da qual as crianças participaram com muito mais interesse e dedicação. A pesquisadora menciona que as análises contaram com “inspiração psicanalítica” por empregar alguns conceitos da teoria.

Já Santos (2015) almejava conhecer as aspirações das crianças sobre o recreio. Utilizou o procedimento, em entrevistas individuais, com as seguintes adaptações da técnica:

[...] cada criança realizou apenas quatro Desenho-Estórias subdivididos em dois positivos a partir da solicitação ‘desenhe uma criança da sua idade num recreio bem legal’ e dois negativos a partir da solicitação ‘desenhe uma criança da sua idade num recreio que não é legal’; a outra adaptação consistiu no fato de o desenho não ser totalmente livre, pois a criança era solicitada a desenhar uma criança da idade delas em situações diferenciadas de recreio, em seguida, inventar uma história oral baseada nessa produção. (SANTOS, 2015, p. 70).

O tempo médio do procedimento foi de 19 a 28 minutos. Aqui o desenho foi feito apenas a lápis preto. Depois do desenho, a pesquisadora fazia perguntas que contextualizavam o personagem, solicitava que contassem uma história e dessem um título. As crianças tiveram dificuldade para relatar as histórias, o que foi facilitado, quando a pesquisadora iniciava com a frase “Era uma vez...”. Em alguns casos, os personagens desenhados não estavam na escola. Apesar disso, as crianças gostaram muito da experiência de serem entrevistadas.

²⁴ Na área da Psicologia Clínica, a psicanalista Tânia Aiello-Waisberg desenvolveu uma adaptação denominada Desenho-Estória com Tema, na década de noventa, que possibilitava a investigação direcionada a uma questão.

Salientamos que em ambos os casos se solicitou sempre algum foco para os desenhos, usando a adaptação feita por Cruz (1987).

O trabalho de Bucci (2016) remete-se diretamente ao estudo de Cruz (1987), e aponta ter utilizado uma inspiração de seu o procedimento, já que propunha diretamente a questão sobre o que a criança gosta e o que não gosta na instituição. No entanto, há manifestações claras de alterações no restante do procedimento.

Em sua pesquisa, Bucci (2016) inicialmente apresentava uma gravação em áudio de uma criança da própria instituição, mas de outra turma, perguntando sobre a escola: como ela era e o que tinha nela. Após ouvirem a mensagem, solicitava às crianças um desenho para o tema “O que gostam na escola” e, em um segundo encontro, outro desenho sobre “o que não gostam na escola”. As sessões com as crianças duraram de 18 a 35 minutos. Dentre as adaptações empregadas estão as sessões grupais e a produção de um único desenho por tema, bem como, a análise dos resultados ser feita não com o referencial psicanalítico dos instrumentos, mas sim, pelo olhar histórico-cultural.

Apontamos aqui nossa consideração de que esse procedimento se apresenta trabalhoso pelo fato de ser individual e usar um tempo considerável em cada sessão, além das questões que envolvem sua interpretação. No entanto, por abordar as problemáticas de forma indireta, seu uso possibilita tratar de questões delicadas para as quais as crianças possam ter algum receio ou sobre as quais, quando perguntadas diretamente, poderiam vir a responder aquilo que pensam que os adultos – pesquisadores, educadores ou familiares – gostariam que respondessem.

Nos exemplos das pesquisas que trouxemos, algumas mencionam adaptações que visam simplificar a aplicação e/ou interpretação do procedimento. Sublinhamos apenas a preocupação de que, em alguns casos, tais mudanças possam ser bastante enfáticas, a ponto de que, apesar da menção às adaptações e à referência às demais pesquisas que os utilizaram, seu uso pode ter sido demasiadamente alterado de modo que o procedimento não possa mais ser reconhecido como tal, sendo simplesmente um desenho ou um desenho temático. O fato de trabalhar com desenhos não desmerece o estudo em termos metodológicos, mas gera a necessidade de recorrer a outras referências teóricas.

2.3.1.7 O Uso da Adaptação do Teste Psicológico “História para Completar” de Madeleine Thomas como em Cruz (1987) e na Consulta para Qualidade (2006)

Em 1937, na Suíça, Madeleine Backes Thomas criou o teste psicológico Histórias para Completar²⁵ (KATZENSTEIN·SCHOENFELDT, 1979). Trata-se de um teste²⁶ projetivo do tipo verbal, no qual a partir do início de histórias, ao todo são quinze breves relatos, solicita-se que a criança continue-a e elabore um final (MIRKA, 2006).

A estrutura do procedimento de aplicação do teste foi adaptada, inicialmente, na dissertação de Sílvia Helena Vieira Cruz em 1987, na qual diversas pequenas histórias foram desenvolvidas para pesquisar motes específicos e variados.

Em seu trabalho de 2002, em uma creche comunitária, Cruz (2002) utilizou a adaptação do instrumento Histórias para Completar, agora com uma novidade: a cada história contada foi acrescida uma ilustração pertinente feita por um desenhista, totalizando dez propostas. Esse incremento foi resultado de um estudo-piloto que antecedeu o trabalho. As dificuldades apontadas com a metodologia aplicada referiam-se apenas à necessidade de se trabalhar com crianças a partir de 5 anos, visando inclusive mitigar o segundo problema, que, por sua vez, se referia à dificuldade de compreensão da expressão verbal das crianças. Tal dificuldade foi apontada pela pesquisadora como exacerbada no contexto estudado e compreendida como um sintoma da própria qualidade da educação propiciada pela instituição em questão.

Já em 2006, na pesquisa conduzida pela própria autora, Silvia Helena Vieira Cruz, e Maria Malta Campos, a Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil (CAMPOS; CRUZ, 2011), outra versão do procedimento foi utilizada, como já explicado.

Justamente, é esta última referência, a do texto da Consulta (2006), apesar de bem mais recente que a adaptação primeira de Cruz em 1987, que é explicitada como fonte de inspiração das demais pesquisas localizadas nesta revisão.

Por exemplo, Andrade (2007) que aponta ter utilizado, em sua tese, uma adaptação, principalmente de vocabulário, da história contada na Consulta (CAMPOS; CRUZ, 2011). Na

²⁵ Encontramos a menção ao teste em trabalho em língua espanhola e no português de Portugal, nos quais o teste figurava com a denominação de “Contos” de Madeleine Thomas (WURSTEN, 1996 *apud* RIBEIRO, 2011).

²⁶ Os testes psicológicos são de uso restrito a psicólogas e psicólogos no Brasil, segundo o Conselho Federal de Psicologia. Aliás, os testes psicológicos são seu único instrumento exclusivo. Nesse sentido, a compra e venda de material, incluindo instrumentos, manuais e folhas de resultado, só pode ser feita mediante carteira de identidade profissional, sendo vedada aos demais profissionais e mesmo a estudantes da área.

aplicação observou-se que, ao todo, eram gastos cerca de 40 minutos e que, após a conclusão da participação, as crianças não queriam retornar a suas atividades.

Costa (2012) que criou um instrumento específico para tratar de conhecer as concepções das crianças sobre a educação infantil, a partir do método clínico piagetiano, também utilizou tanto de uma adaptação da história da Consulta sobre Qualidade (CAMPOS, CRUZ, 2006), como de uma ilustração. No entanto, no inquérito, que transcorria na aplicação do instrumento, seguiam perguntas organizadas de acordo com os sete momentos preconizados por Delval (2002 *apud* COSTA, 2012).

Contudo, diferentes adaptações foram feitas para investigar outras questões. Por exemplo, na pesquisa de Bucci (2016) buscou-se conhecer o papel da diretora e, na de Farias (2012), a concepção sobre a professora boa e a ruim, na qual a pesquisadora agregou ao procedimento o uso de fantoches representando os personagens da história.

Tal uso dos fantoches foi uma variação interessante, no entanto houve relato de conflito entre as crianças, porque em função de um aspecto de identificação, ambas queriam o mesmo boneco, além disso, parte das características elencadas como “aspectos físicos” da boa professora coincidiam com a descrição do fantoche que a adulta representava (FARIAS, 2012, p. 45).

Na pesquisa de Souza (2006) a estrutura básica da história da Consulta (CAMPOS; CRUZ, 2011) foi mantida, mas todo o mote alterado. O objetivo era conhecer “como é o dia-a-dia numa pré-escola, o que as crianças fazem na chegada a pré-escola, as atividades que realizam e com quem, quais os profissionais que trabalham, que interações estabelecem, como é a relação família e pré-escola” (SOUZA, 2006, p. 43-44). Os personagens eram um menino e uma menina da idade das crianças da pesquisa.

A autora relatou que a sessão durou por volta de 20 minutos e que as crianças participaram e se sentiram à vontade. Houve momentos de concordância e discordâncias e a escuta dos colegas. No entanto, tiveram dificuldade de contar a história de cada personagem, com frequência respondiam como se fossem elas mesmas, e também de manter a resposta sobre o tema perguntado, estendendo-se a outros tantos que seriam mais tarde solicitados pela pesquisadora. Esse fato fez a pesquisadora considerar que “por diversas vezes foi preciso interromper o pensamento da criança para dar continuidade à sequência da história. Com isso, muito do que poderia ter surgido espontaneamente acabou sendo organizado a partir, mais uma vez, da lógica do adulto” (SOUZA, 2006, p. 44).

Já Martins (2009) pretendeu conhecer a concepção de brincadeira das crianças e da educadora. A história para completar utilizada narrava o encontro de dois meninos, um que frequentava a mesma instituição das crianças e outro que sequer a conhecia, esse questionava se o garoto brincava nessa escola e como eram as brincadeiras lá.

Santos (2015) utilizou o procedimento para investigar o recreio na concepção das crianças, subdividindo-o em dois momentos. No primeiro encontro, as crianças concluiriam a história de uma instituição, onde não havia recreio e eram instigadas a dizer como as crianças se sentiriam, o deveria ser feito e como deveria ser um recreio “bem legal”. No segundo dia, a história abordava o tema de um recreio ruim.

2.3.1.8 Poema dos Desejos ou *Wish Poem*

Já o Poema dos Desejos ou *Wish Poem* desenvolvido por Henry Sannoff e adaptado pelo grupo do Programa de Pós Graduação em Arquitetura da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro – ProArq/UFRJ, pode ser utilizado, tanto com adultos, como também com crianças, consiste

[...] em solicitar aos usuários de um determinado local que descrevam verbalmente ou expressem por meio de desenhos o que teria ou como seria o ambiente ideal para eles. Tendo em vista que as respostas podem ser as mais diversas, o método possibilita ampla liberdade para a manifestação dos anseios das pessoas [...] Por esse motivo, o Poema dos Desejos é um método indicado para a utilização em projetos participativos, isso é, nos quais os grupos de usuários estejam representados durante o processo (SANOFF, 1991; SANOFF, 1993). (MACHADO *et al.*, 2008, p. 4).

A sugestão é de que se entregue apenas uma folha com adaptação da frase “Eu gostaria que o meu ambiente...”. De modo que, embora o instrumento de coleta seja muito simples, “a tabulação das respostas, por sua vez, pressupõe a criação de categorias que sintetizem informações semelhantes (RHEINGANTZ, 2007b)” (MACHADO *et al.*, 2008, p. 4).

Na dissertação de Evangelista (2016) o instrumento do Poema dos Desejos foi aplicado como sugere o ProArq/UFRJ (RHEINGANTZ *et al.*, 2009). A turma das crianças foi dividida em sua própria sala em pequenos grupos, com quatro a cinco integrantes, e lhes foi entregue material gráfico/expressivo variado. A aplicação não ultrapassou os vinte minutos preconizados para cada tema. As crianças deveriam completar quatro frases, respondendo às questões, através de desenhos e comentários colhidos durante e depois da confecção do desenho. As perguntas foram: “A minha escola é...”, “O lugar da minha escola de que eu mais gosto é...”, “A minha sala de aula é...”, “Eu gostaria que na minha escola tivesse...”

(EVANGELISTA, 2016, p. 26). A pesquisadora aplicou o mesmo instrumento com os adultos da instituição com respostas feitas oralmente.

Evangelista (2016) não relatou dificuldades na aplicação do instrumento, porém também não aparentou ajudar muito. As perguntas parecem ter sido neutras sem penderem para aspectos positivos ou negativos, com exceção do lugar preferido, na qual também não houve a contraposição de pedir o lugar de que menos gostam.

Machado e outros pesquisadores (2008) recorreram ao Poema dos Desejos com respostas através de desenhos. Solicitava-se das crianças de 2 a 4 anos a complementação para “Eu gostaria que a minha creche...”; no entanto houve dificuldade de compreensão e trocou-se a orientação para “Uma creche bem bonita”. Em nossa opinião, esse direcionamento pode sugerir às crianças a aspectos estéticos e não a outros tantos.

No caso da pesquisa de Machado *et al.* (2008), de toda forma houve dificuldade de usar a técnica, pois as crianças desenhavam coisas abstratas ou fora de contextos e poucas atinham-se ao tema. Ainda assim, considerou-se que verbalmente seria ainda mais difícil obter respostas das crianças. Parte das dificuldades não foi atribuída à técnica, mas sim, à falta de experiência dos estudantes que a executavam e a pouca supervisão direta.

De maneira que os autores destacam que “[...] o método tem sido utilizado com sucesso em inúmeros estudos de APO e em projetos participativos desenvolvidos recentemente, sendo as dificuldades percebidas em sua aplicação e resultados próprias de circunstâncias restritas a esse estudo de caso” (MACHADO *et al.*, 2008, p. 9).

2.3.1.9 Seleção Visual

A metodologia da Seleção Visual foi adaptada por Paulo Rheingantz das técnicas *Visual Preferences* (1991) e *Questionaries Photo* (1994) desenvolvidas por Henry Sanoff (EVANGELISTA, 2016).

A seleção visual consiste em

[...] disponibilizar aos sujeitos algumas imagens previamente selecionadas e: permitir que eles discorram sobre seus pontos positivos/melhores ou negativos/piores, neste caso, o número de imagens pode ser maior; responder a questões previamente definidas, escolhendo a imagem mais adequada a ela, neste caso, o número de imagens é menor. (RHEINGANTZ *et al.*, 2009 *apud* EVANGELISTA, 2016, p. 105).

Aponta ainda que as imagens devem estar relacionadas e a sua escolha alinha-se a quatro critérios: “(a) entre si; (b) com o ambiente real analisado; (c) com o aspecto

econômico; (d) com o aspecto sociocultural.” (RHEINGANTZ *et al.*, 2009, p. 64 *apud* EVANGELISTA, 2016, p. 106).

Tal recurso foi usado na pesquisa de Evangelista (2016) com a intenção de identificar as preferências das crianças e profissionais sobre os espaços da sala de aula. Ressalta-se, portanto, o mérito de ser um instrumento aplicado igualmente para crianças e adultos.

Para tanto, a pesquisadora utilizou-se de oito fotografias reproduzidas em papel comum de salas de aula de Educação Infantil, com quatro tipos diferentes de arranjos espaciais, sendo solicitado às crianças que escolhessem três imagens. Nessas três imagens, deveriam apontar três elementos de que gostaram e três elementos de que não gostaram e, por fim, que escolhessem a imagem da sala que gostariam de frequentar.

Contudo, as imagens escolhidas continham distinções não focalizadas pela pesquisadora no estudo, como o estado de conservação de móveis, a cor de paredes e mobiliários, a presença de brinquedos e ou sinal de brincadeiras, distância da realidade vivida, tamanho das salas, além daquelas características-alvo da enquête que seriam os arranjos.

Assim, apesar da proposição da seleção visual realizada centrar-se na análise das preferências de arranjos espaciais, como as fotos eram de ambientes reais, sua apreciação evocou a análise de outros elementos variados, tanto por parte de crianças como de educadores. Evangelista (2016) percebeu que as crianças não consideraram os arranjos espaciais em suas escolhas. Talvez por falta de vivenciar diferentes arranjos espaciais nas turmas, as crianças não julgaram as fotos por esse elemento. No caso das educadoras, não foi possível distinguir, na escolha feita, se o quesito de maior peso tinha sido o arranjo espacial ou se a opção se deu pelo “conjunto da obra” ou até mesmo pela possibilidade de proximidade com a realidade das respondentes.

2.3.1.10 Análise *Walkthrough*

A análise *Walkthrough* é outra ferramenta utilizada na APO, mais difundida que as duas anteriores, segundo Machado e outros (2008):

A Análise *Walkthrough* permite uma compreensão inicial e abrangente do desempenho de um local, razão pela qual é freqüentemente efetuada no início de uma APO. O método consiste em uma visita dos avaliadores a cada um dos ambientes de estudo, a qual é acompanhada por seus usuários. Durante o trajeto além das observações dos pesquisadores, são estimulados e registrados os comentários dos usuários a respeito do local, combinando o olhar técnico com o conhecimento decorrente de sua vivência. Desse modo, torna-se possível identificar questões relativas ao espaço e as atividades nele desempenhadas merecedoras de

uma avaliação mais cuidadosa, bem como planejar apropriadamente os demais métodos e instrumentos a serem utilizados. (p. 3).

Nas pesquisas que revisamos apenas os trabalhos estritamente da área da Arquitetura apontaram fazer uso dessa metodologia no seu estudo, aplicando-a com adultos (CAIXETA; LUKIANTCHUKI, 2009; MACHADO *et al.*, 2008; SOUZA, 2003).

A metodologia restringe-se ao estudo das questões do espaço físico e os instrumentos (planilhas, formulários, *checklists*) para seu devido acompanhamento podem ser encontrados disponíveis na Internet, já que o Grupo Prolugar/PROARQ/UFRJ desenvolveu e disponibilizou o material, que carecerá ajustes aos interesses específicos (MACHADO *et al.*, 2008). Para registrar os dados, pode-se fazer diário, gravação em áudio, fotografar etc.

No entanto, na pesquisa de Souza (2006), foi solicitado ao grupo de crianças que mostrasse à pesquisadora a instituição que frequentam destacando quais atividades são feitas em cada local, as que gostam e as que não gostam, se podem circular ou não nesses ambientes, que objetos existem neles e as pessoas com quais se relacionam. Essa opção parece ter sido extremamente útil à pesquisa e foi mais produtiva quando realizada em períodos de pouca circulação de pessoas. A atividade foi filmada para melhor analisar, posteriormente, as informações. Tal estratégia parece se enquadrar à metodologia *Walkthrough*, ainda que não apareça assim denominada.

2.3.1.11 Mapas Vivenciais

Os mapas vivenciais partem de uma perspectiva da Geografia e da Cartografia com crianças e, por sua própria origem, servem ao estudo do espaço físico.

O termo vivencial explica-se por retomar a importância atribuída ao meio como ambiente, onde ocorre a socialização humana, mas esse é tomado em sua dimensão relativa, de modo que “‘o meio no sentido imediato dessa palavra, modifica-se para cada faixa etária da criança’ (VIGOTSKI, 2010, p. 683). Estabelece assim o conceito de vivência, como unidade fundante do humano, condição própria e singular em cada momento do ser e estar das crianças” (LOPES, 2012, p. 221).

Desse modo, Jader Lopes (2012) explica que

Os Mapas Vivenciais se caracterizam por movimentos de representações cartográficas que tragam não só os elementos do mundo adulto (Cartografia para Crianças), mas também as referências das próprias crianças, as suas lógicas próprias presentes nos diferentes momentos de seu desenvolvimento, constitui-se em promover ofertas geo-cartográficas que possam se encontrar, daí uma cartografia com crianças, reafirmando as singularidades constitutivas do humano (Vigotski, 2010, pg.687). (p.222-224).

Ou seja, os mapas vivenciais são construídos pelas crianças, a partir das relações que elas estabelecem com o meio de que são parte, não obedecendo às convenções da cartografia, mas representando a relação da criança com o espaço vivido.

Essa metodologia, praticamente, aparece apenas enunciada no texto de Lopes (2012), mas é abordada enquanto um desafio à prática com crianças na creche e pré-escola. Embora não tenha figurado em nenhum trabalho do corpus selecionado, julgamos importante citá-la.

2.3.2 Algumas considerações sobre abordagem direta e indireta das questões

Ao lermos o conjunto dos trabalhos selecionados, uma questão nos chamou atenção: a opção pela abordagem direta ou indireta dos temas junto às crianças nas pesquisas. Essa desdobrou-se nos textos reunidos, tanto na escolha de alguns procedimentos ou instrumentos de construção de dados, como na elaboração das instruções e diálogos com as crianças. Em decorrência desse aspecto, percebemos também a escolha de inquirir as crianças tanto sobre aspectos positivos, como negativos, ou manter-se de forma neutra. Comentaremos sobre essas duas questões na sequência.

2.3.2.1 Instituição real ou da fantasia? A criança ou o personagem?

Como já apresentamos, alguns procedimentos são, por natureza, voltados à abordagem indireta dos temas, como o procedimento Desenho-Estória de Trinca em sua adaptação por Cruz (1987) e adaptação do teste psicológico Histórias para Completar de Thomas, feita na Consulta sobre Qualidade (CAMPOS; CRUZ, 2011) e utilizada com outras adequações por outros pesquisadores, depois.

Outros procedimentos são estritamente diretos como o ato de fotografar, filmar e analisar os vídeos, o Poema dos Desejos, a Seleção Visual, o Walkthrough e os Mapas Vivenciais.

Já a entrevista e o desenho são procedimentos cuja abordagem está condicionada às instruções e conversas entabuladas entre pesquisadores e crianças. Assim como, o uso da brincadeira, que pode gerar uma abordagem indireta em sessões de brincadeira dirigidas às crianças e, no caso das brincadeiras livres, a abordagem dependeria do objeto focalizado através da observação da brincadeira.

O fato de optar por uma ou outra abordagem deveria estar associado ao problema investigado junto às crianças e à proposta de encaminhamento da pesquisa em termos do fim que seria dado às informações conseguidas.

A abordagem indireta tem sido utilizada tanto para temas delicados como para outros menos problemáticos, na tentativa de conseguir respostas mais livres das crianças, que já teriam nessa idade condições de presumir o que “gostaria de ouvir” o adulto e criar um clima de maior conforto e bem-estar. Nesses casos, reconhecemos o apelo às instituições da fantasia e aos personagens, bem como, a solicitação da opinião das crianças, de modo desvinculado da realidade de sua própria instituição.

No rol dos estudos lidos, identificamos o uso exclusivo da abordagem indireta em cinco trabalhos (ALMEIDA, 2015; FARIAS, 2012; MACHADO *et al.*, 2009; MARQUES, 2011; SANTOS, 2015).

Algumas das pesquisas fizeram um uso misto das abordagens, ainda que pudesse prevalecer, em alguns trabalhos, uma sobre a outra (ANDRADE, 2007; ARAÚJO, 2015; BUCCI, 2016; CRUZ, 2002; COSTA, 2012; EVANGELISTA, 2016; OLIVEIRA, 2001; SAGER, 2002; SOUZA, 2006).

A maioria dos estudos utilizou a abordagem direta, tratando da opinião das crianças sobre sua própria instituição e suas relações sem recorrer a subterfúgios (ALMEIDA, 2009; ARAÚJO, 2008; BORBA, 2005; CAIXETA, LUKIANTCHUK, 2009; CASSMIRO, 2012; CORSI, 2010; ELALI, 2003; LÖFFLER, 2013; MARTINS-FILHO, 2005; MARTINS, 2007; MARTINS, 2009; MEDRADO, 2014; MONGUILHOTT, 2008; SANTOS, 2013; SCHRAMM, 2009; SILVA, 2012; SILVEIRA, 2005; SODRÉ, 2005a; 2005b; SOUZA *et al.*, 2005; SOUZA, 2003).

Com a aplicação apenas da abordagem direta, é preciso ter claro que, em alguns casos, certos temas podem, simplesmente, não surgir no contexto das respostas das crianças. Obviamente, a abordagem indireta também não garante o levantamento de todos os aspectos, ainda que, esteja mais propensa a trazer à tona elementos inconscientes, que escapariam às defesas. Assim, a escolha por uma ou outra estratégia não é óbvia e isenta de lacunas, não há a escolha certa. Em cada caso, deve-se considerar que suas opções têm reflexos nos resultados obtidos.

Um bom exemplo é a dissertação de Corsi (2010), que ao estudar a concepção de conflitos para crianças, preferiu a abordagem direta contando com grande participação delas em vários momentos da pesquisa. No entanto, dentre os resultados, não teve nenhum conflito

relatado entre as crianças e a professora. A pesquisadora, que toma como natural, que haja sim conflitos com a professora, interpretou que, ou houve receio das crianças de serem descobertas pela educadora ou, que essas situações tem pouca importância para elas.

2.3.2.2 Aspectos positivos e aspectos negativos

Na esteira dessas questões, percebemos que é necessário atentarmos ainda para os aspectos explorados na interação com as crianças: tanto os aspectos positivos como os negativos são discutidos? Há alguma relação com o tipo de abordagem escolhida? Qual a relevância desse posicionamento?

Para respondermos às perguntas acima, inicialmente, indicaremos a distribuição dos estudos segundo esse critério.

Vários trabalhos abordaram tanto aspectos positivos quanto negativos (ALMEIDA, 2009; ANDRADE, 2007; ARAÚJO, 2015; BUCCI, 2016; CAIXETA, LUKIANTCHUKI, 2009; CASSIMIRO, 2012; COSTA, 2012; CRUZ, 2002; EVANGELISTA, 2016; FARIAS, 2012; MARTINS-FILHO, 2005; OLIVEIRA, 2001; SANTOS, 2013; SANTOS, 2015; SAGER, 2002; SCHRAMM, 2009; SILVA, 2012; SILVEIRA, 2005; SOUZA, 2006).

Outros prefeririam questionar exclusivamente sobre os aspectos positivos (ARAÚJO, 2008; BORBA, 2005; ELALI, 2003; MACHADO *et al.*, 2009; MARTINS, 2009; SODRÉ, 2005a; 2005b; SOUZA *et al.*, 2005; SOUZA, 2003).

Também localizamos pesquisas que se mantiveram neutras, não propondo a polarização entre aspectos positivos e negativos (ALMEIDA, 2015; LÖFFLER, 2013; MARQUES, 2011; MARTINS, 2007; MEDRADO, 2014). Tem-se ainda Corsi (2010), que trabalhou com a temática dos conflitos que já é, por si, considerada um tema “difícil”, para qual essa questão não se aplicou; e temos o trabalho de Monguilhott (2008), que não nos permitiu distinguir sobre isso com clareza.

Ao compararmos a abordagem escolhida – direta, indireta ou ambas – e a discussão dos aspectos positivos e negativos com as crianças, procuramos verificar se houve alguma correlação entre elas.

Nesse sentido, descobrimos apenas que todos os nove trabalhos, que utilizaram ambas as abordagens, questionaram as crianças sobre aspectos positivos e negativos, ainda que Evangelista (2016) o tenha feito apenas nos instrumentos indiretos, deixando para a discussão da instituição real, somente o enfoque direto dos pontos positivos.

Aqueles trabalhos cuja abordagem foi estritamente indireta ou puramente direta não apresentaram nenhuma tendência, de modo que localizamos, nos dois tipos de estudos, trabalhos neutros, outros que trataram de ambos os pontos ou aqueles que preferiram focalizar somente os pontos positivos.

Ao contrastarmos essa distribuição com o objeto da pesquisa, também não visualizamos nenhuma relação, pois ao investigar os mesmos temas, localizamos posturas distintas, no que tange a abordar as crianças sobre pontos positivos e negativos.

Assim, ainda que, bastante relevante, essa escolha nos pareceu, às vezes, não ocorrer de modo tão intencional e justificado.

De toda forma, acreditamos ser importante abrir espaço para que as crianças tratem de aspectos negativos, tanto da instituição real – incluindo seus espaços, seus mobiliários e materiais, bem como as relações nela estabelecidas –, quanto no plano da fantasia, ao apontarem coisas que poderiam fazer da instituição um lugar ruim, chato ou deixar uma criança triste, por exemplo.

A abordagem neutra somada à diferença entre crianças e adultos pesquisadores, ainda que não induza diretamente a uma avaliação exclusiva sobre o lado positivo, talvez não esclareça para a criança que ela pode falar de tudo, incluindo aquilo de que não gosta.

Além disso, muitas vezes, as respostas das crianças para pontos positivos e negativos não ocorrem de forma simétrica, ou seja, se dizem que gostam de um aspecto, não responderão necessariamente que desgostam de sua ausência ou da presença de seu contrário. Na prática, as respostas aparentam complementar-se, trazendo mais assuntos à baila. Assim, outro enfoque pode traduzir-se em mais uma oportunidade para se expressar-se e a chance de conhecer mais amplamente os gostos e opiniões das crianças.

Entretanto, observa-se, que a literatura consultada, indica que aspectos positivos e negativos sejam tratados com as crianças em dias diferentes. Salienta-se que a abordagem das questões negativas pode ser favorecida na abordagem indireta e não costuma ser indicada como forma de interpelação inicial junto aos participantes, já que carece mais fortemente do estabelecimento de uma relação de confiança.

De modo geral, não há resistência por parte das crianças em apontar aspectos positivos. Uma exceção apenas foi localizada nos resultados de Schramm (2009) em que as crianças não falaram sobre os aspectos “bem legais” da instituição²⁷, mas sobre o que é ruim,

²⁷ Sobre esta situação a autora inferiu que não havia nada de “concretamente ‘muito bom’ ou ‘bem legal’ na escola que frequentavam, o que as levam a buscar elementos que não correspondem a algo que esteja relacionado ao contexto da escola [...]” (SCHRAMM, 2009, p.177).

apareceram aspectos subjetivos como: a professora brava, apanhar de outras crianças, xingamentos entre as crianças e desatenção/ausência da professora em função de atender outras demandas que não as das crianças/educacionais.

No entanto, sabemos que nem sempre perguntar sobre aspectos negativos levará, necessariamente, ao tratamento deles.

Desse modo, surgem como resultados com as crianças, aquelas que afirmam “gostar de tudo” (CAIXETA; LUKIANTCHUKI, 2009; COSTA, 2102) ou simplesmente não identificam pontos negativos. Contudo, frente à valorização, a princípio, desmensurada das condições da instituição pelas crianças, Cruz (2002) considerou que “só podemos entender a valorização que atribuem ao pouco que têm, considerando que, fora da creche, a situação, para a maioria das crianças, é bem pior” (p. 30).

Outra manifestação dúbia foi encontrada no trabalho de Andrade (2009). Quando solicitadas a desenharem uma criança fazendo algo de que goste na instituição, algumas crianças, quando perguntadas a respeito do que a criança do desenho estava fazendo, diziam, simplesmente, que “nada”. Essa afirmação foi interpretada pela autora tal como em Cruz (1987 *apud* ANDRADE, 2009), entendo que esse “nada” a que se referem possa se referir a nada de que gostem.

Outro exemplo é o estudo de Silveira (2005), no qual, “embora a recomendação pedisse a foto de algo que não gostasse na escola, ninguém mencionou isso na conversa sobre as fotos, [mas] ainda assim conseguiram sinalizar incômodos” (p.163-164).

Um pouco diferente ocorreu na pesquisa de Cassimiro (2012), que ao solicitar que as crianças fotografassem algo de que não gostavam na instituição, viu que algumas crianças já se dirigiam imediatamente para os locais para fazer as fotos, enquanto,

outras, contudo, caminhavam pela escola com um olhar investigativo, possivelmente criando ou elaborando critérios para a seleção do local a ser fotografado. Percebemos nessas que a pesquisa estava favorecendo a observação de seu espaço para analisá-lo criticamente. (CASSIMIRO, 2012, p. 129).

Assim, figuram distintas reações e resultados a partir do pedido para que as crianças indiquem atributos ou situações negativas na instituição que frequentam, mas independentemente disso, abre-se espaço para refletirem também sobre esses elementos, contribuindo para sua criticidade e possíveis mudanças na instituição.

3. Delineamento Metodológico do Estudo

Neste capítulo abordamos os aspectos metodológicos perseguidos ao longo do estudo, bem como as questões éticas a que nos atentamos.

Nossa pesquisa constituiu-se de um processo de pesquisa-ação, na qual o estudo de campo foi desenvolvido junto a um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) público de uma cidade do norte do Paraná.

O trabalho na instituição se estendeu de outubro de 2017 a dezembro de 2018 e a produção de dados com as crianças ocorreu especialmente com as duas turmas da pré-escola do ano letivo de 2018 – Infantil IV e Infantil V, conforme denominação atualizada.

Estimamos ter abarcado, enquanto participantes de nossa pesquisa, diretamente 42 crianças e seus 6 educadores e, de forma mais indireta, ao menos 42 familiares e os demais 30 adultos que trabalhavam diariamente no CMEI.

Nossa intenção era desenvolver uma pesquisa-ação, com os objetivos de 1) investigar e experimentar metodologias de escuta de crianças que pudessem ser aplicadas pelas próprias educadoras e educadores no contexto da pré-escola, visando conhecer as perspectivas das crianças sobre questões institucionais e 2) acompanhar um processo de levantamento de opiniões das crianças sobre determinada questão – que em nosso caso, acabou sendo sobre a alimentação – e a execução de um plano de ação no sentido acolher as perspectivas das crianças.

Nesse sentido, a pesquisa-ação nos parecia bastante adequada, já que partíamos de uma situação problema e tínhamos o ímpeto de interagirmos com os sujeitos em campo, visando construir uma ação coletiva, orientada a atingir em algum grau uma transformação social (THIOLLENT, 1986).

Como explica David Tripp (2005), a pesquisa-ação

é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 445-446).

Para o autor, a “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática’ [... sendo que] as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica” (TRIPP, 2005, p. 447).

Desse modo, a pesquisa-ação está posicionada em um espaço entre a prática rotineira e a pesquisa científica tradicional, ambas alocadas como pólos opostos de um *continuum* com “tendências contraditórias, de modo que não são categorias ‘puras’, mas oposições mistas” (TRIPP, 2005, p. 447), ou seja, não se excluem completamente.

Nesse sentido, por exemplo, a pesquisa-ação é tida como inovadora ainda que tanto a prática rotineira, quanto a pesquisa tradicional, o possam ser. Sendo que o autor distingue:

a prática rotineira é apresentada como habitual, embora o que se tornou hábito foi anteriormente tanto inovador quanto original sob certos aspectos. Analogamente, há muita coisa na pesquisa científica que é rotineira, particularmente num período daquilo a que Kuhn (1970) se refere como ciência ‘normal’. (TRIPP, 2005, p. 447-448).

Segundo Michel Thillent (1986, p. 8) atentando-se ao cumprimento das exigências metodológicas, a pesquisa-ação:

[...] poderão vir a desempenhar um importante papel nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e de todas as pessoas ou grupos implicados em situações problemáticas. Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído. Devido à urgência de tais problemas (educação, informação, práticas políticas, etc.), os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez. (THIOLLENT, 1986, p. 8).

Atribui-lhe ainda uma série de características, tais como: 1) o fato de ser pró-ativa em relação à mudança; 2) participativa “na medida em que inclui todos os que, de um modo ou outro, estão envolvidos nela e é colaborativa em seu modo de trabalhar” (TRIPP, 2005, p. 448); 3) de ser experimental, mas por ocorrer em cenários não controlados, é tida como mais intervencionista; 4) de sempre se iniciar por um problema; e 5) de ser sempre deliberativa, pois segundo o supracitado autor:

quando se intervém na prática rotineira, está se aventurando no desconhecido, de modo que é preciso fazer julgamentos competentes a respeito como, por exemplo, daquilo que mais provavelmente aperfeiçoará a situação de maneira mais eficaz. (TRIPP, 2005, p. 449).

Além de situá-la “em algum ponto entre o não-registro da maior parte do que acontece na prática rotineira e a rigorosa revisão, pelos pares, do método, dos dados e das conclusões da pesquisa científica” (TRIPP, 2005, p. 449), indica que a pesquisa-ação tem a tendência a documentar o seu progresso.

A pesquisa-ação inicia-se com uma análise situacional do contexto, depois, parte para seu ciclo iterativo (TRIPP, 2005). Tal organização orientou-nos no desenho das fases da nossa própria pesquisa de campo.

Conforme apontado, a qualidade participativa da pesquisa-ação não determina a maneira pelo qual haverá participação, sendo que essa pode variar da obrigação à co-autoria (TRIPP, 2005).

Tal cooperação é distinguida quando “o pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, a pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos (uma vez que é regularmente consultado), mas num projeto que sempre ‘pertence’ ao pesquisador (o ‘dono’ do projeto)” (TRIPP, 2005, p. 454).

Em nossa pesquisa almejávamos alcançar um grau de forte cooperação e nos esforçamos nessa direção. No entanto, durante o estudo conquistamos variados graus de participação, tanto entre os profissionais da instituição, que se vincularam a nós e à pesquisa de formas distintas, como também encontramos diferenças de engajamento desses mesmos educadores nas várias propostas que efetuamos. Essas oscilações serão melhor apresentadas e discutidas nos próximos capítulos, em que narramos as relações e os procedimentos realizados no campo.

3.1 Procedimentos Metodológicos

Nossa pesquisa pode ser didaticamente dividida em quatro fases distintas. Apesar desta distinção, há momentos de certa sobreposição, principalmente nas duas fases finais.

Aqui descrevemos essas etapas sinteticamente, enunciando os procedimentos, que serão apresentados em detalhes nos próximos capítulos.

3.1.1 Primeira Fase: Revisão de Literatura

A primeira etapa da pesquisa contou com a revisão da literatura, objetivando localizar e apresentar as metodologias que vem sendo utilizadas para ouvir crianças em pesquisas a respeito de suas perspectivas, no que tange à educação infantil, principalmente no que se refere à dimensão do espaço, ao mobiliário, aos materiais, à rotina e aos relacionamentos. Os desdobramentos desse estado da arte encontram-se na exposição do capítulo anterior e nas escolhas dos procedimentos e instrumentos aplicados junto às crianças para a produção de dados.

3.1.2 Segunda Fase: Análise Situacional

A análise situacional teve início logo nas primeiras aproximações que realizamos em 2017.

De princípio, as metas incluíam a encontrar um local para realização da pesquisa e negociar a entrada no campo.

Para a execução desses dois objetivos iniciais pretendíamos fazer contanto com instituições de educação infantil, apresentando os objetivos da pesquisa e verificando as possibilidades de realização do estudo. Acreditávamos que, para que o trabalho se desenvolvesse, precisávamos de uma instituição que fosse parceira em relação aos propósitos da pesquisa, ou seja, que se interessasse, de fato, em ter as crianças como interlocutoras para pensar as questões sobre qualidade do ambiente, das atividades etc. A partir da aprovação, pretendíamos realizar uma imersão no campo, período em que estaríamos conhecendo as crianças, as professoras, as atividades e rotinas e também os próprios ambientes.

A partir da definição do CMEI e da permissão formal para a realização da pesquisa, entramos em campo propriamente, ainda em 2017.

Nesse momento, apesar de realizarmos apenas vistas mais pontuais, passamos a almejar: 1) conhecer as crianças e as educadoras e gestores, pactuando sobre a realização da pesquisa; 2) colher os dados objetivos acerca da instituição e seus ambientes.

Para tanto, nas primeiras visitas, realizadas no início do ano de 2017, além de nos apresentarmos para as pessoas do CMEI, observamos os espaços e parte da rotina da turma do Infantil V.

Já nas visitas que realizamos a partir de setembro de 2017, retomamos as conversas com as gestoras locais e com as educadoras, e a partir delas, pactuamos três temas de trabalho em campo: a organização da sala da turma, o parque e a alimentação.

Tendo isto em vista, observamos e documentamos com fotografias a estrutura física do CMEI, constituindo parte da descrição objetiva da instituição, que, posteriormente, seria complementada com a participação das crianças.

Também realizamos uma conversa com um grupo pequeno de educadoras e uma avaliação, nos moldes dos Indicadores de Qualidade (BRASIL, 2009), com a maioria das funcionárias e funcionários da instituição, abordando o espaço, segundo as necessidades do

adulto, e a questão da alimentação. Além do firmarmos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com os adultos da instituição²⁸.

A partir dessas incursões ao campo, formulamos um planejamento para nossas ações futuras que abrangia um momento para coleta de dados objetivos mais apurados, que incluíam dados do lote do CMEI, do entorno, do pátio e das salas das turmas de pré-escola, e outro de produção de dados subjetivos sobre as três temáticas eleitas, no qual trabalharíamos em conjunto com as educadoras e educadores, no sentido de ouvirmos as crianças das turmas de pré-escola (Infantil IV e Infantil V).

3.1.3 Terceira Fase: Ciclo Interativo

O ciclo interativo inaugurou-se em 2018, com o começo do trabalho estendido em campo.

Esse período incluía o acompanhamento do cotidiano da instituição, a apresentação da pesquisa para as crianças e para as famílias, com a solicitação do firmamento dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e os momentos propriamente de escuta das crianças e de intervenção.

Achamos importante frisar que, ainda que nossa pesquisa pretendesse divulgar as metodologias, que poderiam ter sido úteis à escuta de crianças pelas educadoras e educadores, ao realizar nosso estudo na instituição, nos comprometíamos com o processo deflagrado em campo, portanto, compartilhávamos as opiniões das crianças com a comunidade escolar e estimulávamos a incorporação dessas às ações e aos planos institucionais. Portanto, a devolutiva ocorria como extensão das atividades em campo, ainda que pudéssemos ter tido alguns outros momentos pontuais para isso também.

Afinal, esse é o cerne da pesquisa-ação, não a execução de momentos apartados, mas um processo que vai sendo desenvolvido, pensado, analisado e modificado, à medida mesmo em que ocorre, estendendo-se por um tempo mais longo e realizado junto à comunidade.

Assim, a fase do ciclo interativo contemplou o estabelecimento das relações em campo e as aplicações dos procedimentos e das técnicas de escuta junto às crianças, com a participação de seus professores e suas professoras no CMEI, bem como, as avaliações e intervenções que decorria da escuta.

²⁸ Assim, os TCLE dos adultos – funcionárias e funcionários do CMEI – foram assinados em 06 de dezembro de 2017, na conversa com um pequeno grupo de professoras, em 18 de dezembro de 2017 pelos demais. Apenas os educadores contratados em 2018, assinaram posteriormente.

Todavia, com a finalização do trabalho em campo, conseguimos identificar mais claramente que nesse ciclo interativo existiram dois momentos diferentes, que variaram mesmo em função de nossos propósitos: um deles foi o período exploratório e o outro o de trabalho focalizado.

3.1.3.1 Ciclo Interativo – período de trabalho exploratório

O período exploratório caracterizou-se por três movimentos distintos de pesquisa. Esses movimentos são descritos didaticamente de forma separada, pois se distinguem em virtude dos objetivos pretendidos, entretanto, na realidade, não se sucederam de forma tão estanque.

De princípio, tínhamos o propósito de trabalhar com três temas – sala da turma, pátio e alimentação. A motivação para cada uma dessas pretensões será bem explicada no próximo capítulo (4.2.4 Escolhas em campo: temas de trabalho), mas estavam relacionadas à condição de abertura dos adultos para o trabalho, para que havendo acolhimento institucional dessas questões, pudéssemos eticamente, então, realizar a escuta das crianças a tal respeito.

Decidimos ordenar a abordagem das temáticas em campo da seguinte forma: a alimentação seria o primeiro tema a ser investigado, pois essa questão poderia ser observada logo de início e os dados subjetivos a esse respeito poderiam ser produzidos com as crianças na sequência das apresentações pessoais; a próxima temática seria a questão do pátio, em função de que a maioria das crianças já frequentava a instituição e conhecia bem o local; e por fim, trabalharíamos a percepção sobre a sala da turma, pois considerávamos ser necessário um tempo maior para que as crianças e as educadoras e educadores criassem vínculos entre si e conosco e para que se apropriem totalmente do espaço.

Além disso, havia a necessidade de aguardar a reunião de pais e mestres para pedirmos a autorização deles para participação das crianças no estudo, o que retardaria nosso contato com elas, em sala.

Assim, respeitando essa lógica, o primeiro movimento do ciclo interativo derivou da intenção de trabalhar com a temática da alimentação, por isso priorizávamos, nesse momento, estar na cozinha, conhecendo as cozinheiras e a rotina de seu trabalho, e, no refeitório, junto às crianças, durante as suas refeições.

O registro de nossas observações, de conversas mais relevantes e de nossas reflexões era feito por escrito.

No entanto, a partir da realização do Exame Geral de Qualificação, em 13 de março de 2018, o plano de trabalho foi posto em suspenso, no que dizia respeito ao tratamento das temáticas previamente definidas, e reorientado no sentido de ouvir das crianças os temas que gostariam de tratar.

Assim, no sentido de ampliar nossos focos de escuta, surge um segundo movimento do trabalho exploratório, o qual visava levantar temas de interesse das crianças, dentro das questões do CMEI.

Para tanto, nossas observações do cotidiano das refeições foram ficando, aos poucos, mais restritas ao lanche da tarde, já que esse passou a ser alvo de algumas intervenções e atividades, e passamos a propor e realizar com as crianças atividades de escuta propriamente.

Com a intenção de fazer um levantamento de temas importantes na concepção das crianças, tomando-os como aqueles que emergem livremente em suas várias linguagens, passamos a utilizar com elas algumas metodologias abertas de produção de dados, como: a técnica de Walkthrough com registro em vídeo, as fotografias com tema, uma dinâmica de reconhecimento das pessoas e locais da instituição e uma tentativa de uso da construção de um mapa sensorial do CMEI pelas crianças. Também utilizamos de uma adaptação da metodologia da Seleção Visual, utilizando fotografias e ilustrações, para analisar com as crianças as atividades realizadas no primeiro semestre nas disciplinas de Artes e de Educação Física.

Em virtude de que pretendíamos ir além do momento de produção de dados com as crianças, estabelecendo uma fase de intervenção coletiva junto com educadoras e educadores e, visando alterar algumas condições do CMEI, restringimos a escolha dos procedimentos e instrumentos àqueles que evidenciavam a instituição real e colocavam a própria criança como interlocutora principal, intentando favorecer a sua identificação com as ações consequentes.

Conjuntamente, a esse movimento, demos início a um terceiro momento do trabalho de sondagem que objetivava conhecer as crianças a partir delas mesmas, almejando trazer para o relatório de pesquisa uma descrição das turmas, a partir das considerações das próprias crianças, e não de informações derivadas de suas fichas de matrícula, procedimento que foi questionado por Oliveira (2001) em sua dissertação de mestrado.

Nesse estudo, Oliveira (2001) partiu do questionamento de que em trabalhos com crianças é comum a descrição desses “sujeitos”, mas indaga “os dados que caracterizam a criança são a voz de quem?” (OLIVEIRA, 2001, p. 49). E, mais, pergunta-se se “faria alguma diferença a caracterização dos sujeitos investigados a partir deles mesmos? [e] Como fazer

para que as crianças pequenas se auto-caracterizem sem serem submetidas a questionamentos sob a forma de formulários?” (OLIVEIRA, 2001, p. 49). Tal problemática foi resolvida pela autora, através do questionamento direto às crianças e do uso de atividades realizadas em sala pela própria educadora da turma sobre os temas da família e da moradia (OLIVEIRA, 2001).

Seguindo esse exemplo, organizamos com as crianças uma (auto)apresentação em forma de brincadeira; tal dinâmica foi intitulada “quem sou eu, quem somos nós”. Também propusemos desenho com tema e uma conversa sobre a família, com e sem o suporte do desenho, o qual fora solicitado ao Infantil V por uma das educadoras. Dessas ações também derivaram a construção de dois cartazes para ser dispostos nas salas das turmas: um sobre algumas das características do grupo e outro sobre as idades e aniversários.

3.1.3.2 Ciclo Interativo – período de trabalho focalizado

Entre o momento que chamamos de exploratório e este segundo, que nominamos de focalizado, houve um período ímpar de avaliação e reflexão sobre as nossas reais possibilidades em campo por conta das dificuldades de estabelecermos parcerias mais amplas com as educadoras das turmas.

Tais movimentos de aproximação, de espera, de recuo e de retomada em nossa relação são narrados na sequência, nos itens “4.3.2.4 Conversas à parte: a relação com docentes e com a equipe gestora” e “4.3.3 Novas tentativas de aproximações com as educadoras”.

A partir de diversas ponderações, descritas no item “4.3.4 Segundas impressões – vendo mais de perto”, compreendemos que nossa única possibilidade de ação seria continuar trabalhando apenas com o tema da alimentação e com parte dos educadores mais engajados. Como essa questão já vinha sendo investigada com as crianças, agora então, seria o momento de aprofundá-la.

Para o levantamento dos dados subjetivos sobre alimentação com as crianças utilizamos: 1) o desenho temático apoiado na oralidade; 2) entrevistas coletivas para levantar sugestões para o cardápio, com o uso da história da Consulta (BRASIL, 2006) como disparador; 3) uma adaptação da metodologia da Seleção Visual, utilizando de fotos das refeições servidas, para avaliação da alimentação servida no CMEI; 4) o teste de aceitação, como sugerido no *Manual para aplicação dos testes de aceitabilidade no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)* (BRASIL, 2017b), com a utilização da explanação verbal da votação com cartelas lúdicas, criadas a partir da escala hedônica e da palavra escrita.

No caso da alimentação, mais do que estritamente a aplicação de procedimentos e técnicas para a produção de dados com as crianças, também pudemos desenvolver atividades com elas, baseadas, justamente, nas suas considerações que emergiram no trabalho de escuta. Desse modo, acreditamos ter transformado tais ocasiões, que poderiam se caracterizar apenas como um monólogo das crianças, em verdadeiro diálogo entre elas e os adultos.

Dentre as intervenções mais emblemáticas, destacamos: o Caderninho, que foi a construção de um registro diário pelas crianças do almoço realizado por elas na instituição; a feitura de bolachas; e um projeto coletivo da realização de um Almoço Especial, que foi construído com a participação efetiva das crianças.

Finalizando o trabalho em campo, realizamos ainda uma “Exposição final” da pesquisa, na qual as crianças e nós pudemos compartilhar com toda a comunidade escolar os resultados construídos juntos durante nossa pesquisa.

3.1.4 Quarta Fase: Apresentação, Análise e Síntese dos Resultados Alcançados para a Construção da Tese

Tal projeto fundamentava-se em uma perspectiva cooperativa, portanto a análise das metodologias e ações em campo era realizada em momentos que se complementavam em um processo de retro-alimentação: um deles, realizado pela pesquisadora e as educadoras e educadores envolvidos com as turmas selecionadas, e outro, de discussão com as próprias crianças.

Ao final, coube nesta fase do trabalho, organizar uma descrição e análise meticulosa do processo e dos procedimentos desenvolvidos com as crianças e educadoras(es) participantes, visando documentar e refletir teoricamente tanto sobre a realidade do contexto pesquisado e as consequências das ações lá empreendidas, como sobre as possibilidades metodológicas de escutar as crianças no contexto da Educação Infantil.

3.2 Materiais

O registro do trabalho de campo, para a facilitação do exame de seus resultados, foi realizado com uma câmera fotográfica e, por vezes, com o nosso próprio celular. Além de nos valermos da utilização de anotações em campo, como forma de acompanhamento das ações empreendidas.

Ressaltamos que, especialmente, para execução dos procedimentos de escuta das crianças, priorizamos o uso de materiais pedagógicos, preferencialmente aqueles comuns nas unidades de educação infantil, como papel (A4 e manilha), lápis e canetinha. Essa opção foi tomada com a intenção de facilitar a incorporação de procedimentos como esses pelas educadoras e educadores no cotidiano da educação infantil, tanto neste CMEI, como em outros estabelecimentos.

Ainda assim, em alguns dos procedimentos específicos, utilizamos também de fichas impressas coloridas e plastificadas para a realização da votação, conforme sugeria o Manual do PNAE (BRASIL, 2017b), de adesivos e de uma máquina fotográfica e filmadora, além de nosso próprio celular.

3.3 Cronograma das Ações da Pesquisa

Findo o momento da análise situacional, tínhamos um cronograma detalhado das ações em campo. No entanto, foi preciso relativizá-lo, na medida em que as parcerias com as educadoras e educadores não estavam solidificadas como pensávamos e precisaram ser duramente construídas, bem como, porque a partir do Exame Geral de Qualificação, suspendemos a escuta dos temas previamente idealizados, na tentativa de encontrar outros mais próprios das crianças.

Dessa maneira, o cronograma de ações em campo nos serviu apenas como norte para começar, mas foi sendo reorganizado frente a cada novo passo que se dava em campo.

3.4 Aspectos Éticos

Assim como evidenciamos, no capítulo anterior, que os Novos Estudos Sociais da Infância, a partir de seus pressupostos, impuseram a revisão e a construção de metodologias mais adequadas às pesquisas com crianças, podemos dizer que, do mesmo modo, os aspectos éticos envolvidos nesses estudos também emergiram à discussão.

Natália Fernandes (2016) alerta-nos para o fato de que

no caso da infância, parece registrar-se um eticocídio²⁹ do conhecimento, pois ignora-se a ontologia ética das crianças nos processos de construção de conhecimento acerca de si, desvalorizam-se as suas perspectivas, a sua autoria e atoria social. Sem salvaguardarem-se essas pré-condições na pesquisa, todo o processo de construção

²⁹ A autora apropria-se do conceito utilizado por Santos e Meneses (2009 *apud* FERNANDES, 2016) quando falam da importância de incluírem crianças na pesquisa, evitando assim, um “epistemicídio do conhecimento”.

de conhecimento fica inevitavelmente comprometido, bem como o estatuto atribuído às crianças nesse processo, subalternizando-se as perspectivas de uns (crianças) em detrimento de outras (dos adultos), invisibilizando dessa forma a riqueza que adviria dos seus contributos e heterogêneas visões e perspectivas. (FERNANDES, 2016, p. 762).

Esse “eticocídio” pode alcançar várias configurações na contemporaneidade, conforme aponta Alderson (2004 *apud* FERNANDES, 2016), indo do que ela nomina de sujeitos desconhecidos de pesquisa “os quais estão desinformados acerca do facto de estarem a ser investigados, não lhes sendo sequer solicitado consentimento informado” e de “sujeitos prevenidos aos quais é solicitado consentimento informado para ser observado e/ou questionado, mas dentro de um design adulto rígido [...]” até uma terceira imagem:

que desoculta renovadas formas de eticamente implicar as crianças na pesquisa, que é designada pela autora de participantes ativos, e dá conta de dinâmicas éticas nas quais a criança é informada acerca dos objetivos e dinâmicas da pesquisa, sendo-lhe solicitado o consentimento informado e tendo a possibilidade de influenciar a forma como decorre a sua participação. (FERNANDES, 2016, p. 762-763).

Essas diferentes posturas são coexistentes atualmente e, conforme Fernandes (2010, p.763), reportam

para uma heterogeneidade significativa no modo como eticamente os investigadores se comprometem, ou não, com as crianças, na forma como salvaguardam uma relação de respeito, ou não, com as crianças na pesquisa, na forma, afinal, como as valorizam enquanto sujeitos de direitos. (FERNANDES, 2016, p. 762-763).

No entanto, como nos conta a autora acima citada, fazendo referência a algumas revisões internacionais a respeito da ética em pesquisas com crianças,

De facto, ao longo das últimas décadas, assistiu-se a um investimento académico, sobretudo amparado pelos estudos da infância ou da criança, que colocou na agenda da pesquisa as crianças e as questões éticas que lhe são inerentes, recolocando-as como sujeitos ontologicamente importantes e metodologicamente relevantes [...]. (FERNANDES, 2016, p. 769).

Quando analisam a produção publicada no Brasil sobre a ética nas pesquisas com crianças nas Ciências Sociais e Humanas, Renata Lopes Costa Prado, Maria Cristina Gonçalves Vicentin e Fulvia Rosemberg (2018) também sublinham o incremento da produção nacional nessa direção, no entanto ressaltando seu caráter recente, já que as publicações surgem somente partir do ano de 2007, sendo a única exceção o texto de Fulvia Rosemberg de 1979, que documentava a mesa redonda, sobre ética em pesquisa com crianças, que reuniu profissionais de diversas áreas, realizada na Fundação Carlos Chagas.

As autoras apontam como justificativa para o aumento da produção, tanto a instalação de comitês de ética em instituições de pesquisa, como a emergência dos Novos Estudos Sociais da Infância, que florescem em contexto internacional a partir dos anos 80 e, nacionalmente, se consolidam a partir dos anos 2000.

Portanto, apontam que a preocupação com a ética nas pesquisas com crianças estaria associada no Brasil ao aparecimento desse novo sujeito de pesquisa – a criança – e sinalizam ainda, que esse tema já se fazia presente em outros países, e que o contato com essa literatura, principalmente a portuguesa, pode ter instigado às pesquisadoras e pesquisadores brasileiros a refletirem e produzirem a respeito.

Tratam ainda dos marcos legais de referência trazendo as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS 196/1996, CNS 466/2012), bem como as leis maiores, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Convenção sobre os direitos das Crianças (ONU, 1989) e outros instrumentos da Organização das Nações Unidas orientadores no campo da infância.

Nesse estado-da-arte, as autoras tecem inúmeras considerações a respeito das várias questões éticas abordadas no conjunto dos textos³⁰ e também daquelas que ainda carecem de formulação, como as diferenciações acerca das “idades da infância”, trazendo as particularidades dos bebês à baila, e a visão de cientistas sociais, especialmente antropólogos³¹.

As autoras também citam e constataam as contribuições de Renata Lopes Costa Prado e Marcos Cezar de Freitas (no prelo) que sinalizam interessantes questões de gênero no campo, evidenciando que são as pesquisadoras mulheres as maiores interessadas em ouvir às crianças e pesquisar com elas; aliás, desse viés investigativo, preocupam-se com o lado completar a que já se dedicam os estudos feministas, “a apreender as maneiras pelas quais o fato das crianças se constituírem como uma 'temática feminina' impacta o nosso conhecimento sobre infância e, mais indiretamente, a própria vida das crianças” (PRADO; FREITAS, no prelo, p. 1 *apud* PRADO; VICENTIN; ROSEMBERG, 2018, f. 5).

Já em tempo de conclusão, afirmam que

Concordamos com o posicionamento que nos pareceu central na bibliografia aqui analisada: a ênfase na postura permanentemente crítica do(a) pesquisador(a) que se propõe a desenvolver uma investigação com crianças deve estar na consideração das crianças como atores sociais, bem como na desconstrução da noção de incapacidade sócio-política da criança e do jovem. Além disso, este conjunto de textos defende que preceitos éticos não são suficientes para assegurar tal inflexão, sendo necessária uma nova compreensão da posição das crianças em pesquisas e outro

³⁰ As autoras organizam as recomendações suscitadas nas pesquisas revisadas em nove âmbitos: 1) a ética como busca permanente; 2) requisitos do pesquisador, abordando formação e supervisão; 3) premissas para as pesquisas; 4) ponderação de malefícios; 5) necessidade de TCLE ou Assentimento Informado; 6) comitês de ética; 7) métodos e procedimentos; 8) escuta e inclusão das falas das crianças nas análises dos dados; 9) escrita e divulgação do texto da pesquisa.

³¹ De forma geral, do conjunto das produções analisado destacam o fato de que a origem delas seja majoritariamente da Psicologia (45%) e da Educação (24%) e que, desses estudos, 79% fazem menção aos Estudos Sociais da Infância.

posicionamento ético-político do pesquisador. (PRADO; VICENTIN; ROSEMBERG, 2018, f. 18).

Além disso, salientam uma questão bastante particular da realidade brasileira, no que tange à dimensão política que fortemente se veicula à dimensão da ética na pesquisa com crianças, já que

as desiguais condições de vida das crianças colocam compromissos de ordem política para os pesquisadores seja quanto aos parâmetros éticos, seja quanto aos temas e aos desenhos das pesquisas. [...] Problematicar o lugar social de crianças e as discriminações a que estão expostas contribui para fazer valer, na vida acadêmica, noções como proteção, respeito e direito à participação. As pesquisas são locus estratégico para tais questionamentos, na medida em que participam das modelizações teóricas e políticas no tocante à infância.

Assim, nos cercamos de vários cuidados na pesquisa, os quais nos acompanharam do momento de seu planejamento àquele da escrita da tese.

Como em nosso estudo, trabalhamos tanto com as crianças como com as educadoras e educadores da instituição, nos ativemos às questões de ética em pesquisa de forma geral, tradicionalmente pensadas para a relação entre adultos, mas também, em especial, àquelas que se referiam às diferenças da pesquisa com crianças.

Em seu trabalho sobre questões éticas em pesquisas sociais e educacionais, Louis Cohen, Lawrence Marion e Keith Morrison (2000) discorrem sobre certa imprevisibilidade ética que comportam os estudos nessas áreas, possibilitando que o pesquisador ou a pesquisadora se depare com decisões e até dilemas éticos no desenrolar da pesquisa. Assim, ainda que nos cerquemos de cuidados, é possível que um ou outro impasse surgisse no caminho da pesquisa e precisasse ser resolvido em seu curso.

Com os adultos envolvidos, nosso planejamento contava com a preocupação de aclarar qualquer dúvida através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e de nos colocarmos à disposição para outros esclarecimentos ao longo do processo de pesquisa. Tanto na apresentação verbal da pesquisa, como no próprio TCLE, nos comprometíamos com o anonimato das e dos participantes, com a preservação de suas imagens e com a confidencialidade das informações obtidas no relatório da tese e em publicações dela decorrentes. Também esclarecíamos que toda participação era livre e poderia ser retirada, sem prejuízos, em qualquer momento, ou mesmo que se poderia optar por participar parcialmente do estudo.

Tais medidas arroladas também se referem às que estabelecemos no relacionamento com as crianças, por as considerarmos com os mesmos direitos à informação, à intimidade, à privacidade e à decisão que os adultos nesse contexto.

Em seu texto “Considerações Éticas sobre a Pesquisa de Experiências das Crianças”, Malcolm Hill (2005) explora as distinções entre o fazer pesquisas com adultos e com crianças, mas também, trata das suas semelhanças, considerando que “em muitos modos as similaridades entre crianças e adultos são maiores que suas diferenças” (p. 64, tradução nossa).

Embora, alerte que não devemos cair no perigo do excesso de ênfase nas diferenças, indica que é imprescindível reconhecer algumas (HILL, 2005). Dentre essas distinções, Hill (2005) fala-nos de duas. Primeiro da capacidade de se expressar e da compreensão, salientando ainda que “há muita variedade entre crianças de qualquer idade e ampla diferença em seu desenvolvimento entre uma idade e outra” (p. 63, tradução nossa). E, em segundo, aponta o fator do poder, que se relaciona ao tema do *status*. O autor descreve que

Adultos são atribuídos de autoridade sobre as crianças, que frequentemente encontram dificuldade para divergir, discordar ou dizer algo que elas sintam poder ser inaceitável [...] Muitas crianças não estão acostumadas a serem perguntadas por sua opinião ou podem sentir que sua visão é frequentemente desconsiderada por adultos-chave como pais, professores e outros. (HILL, 2005, p. 63, tradução nossa).

As pesquisadoras brasileiras, Rita Marisa Ribes Pereira, Raquel Gonçalves Salgado e Solange Jobim Souza (2009, p. 1020) ponderam que “pesquisar a infância exige uma tomada de consciência do lugar social que a criança ocupa na relação com o adulto pesquisador”.

Apesar de considerar a posição subalterna da criança em relação ao adulto, Hill (2005) sugere que não devemos ignorá-la e nem a simplificá-la a tal ponto, de ver as crianças como desprovidas de todo o poder ou resistência. Portanto, devemos nos ater à realização do consentimento informado, a um estilo de contato que minimize a inibição e o desejo de agradar das crianças, bem como, a uma conduta que suavize nossa imagem de autoridade (HILL, 2005).

Ademais, é preciso ter claro que as crianças não são uma categoria uniforme e há uma série de distinções importantes entre elas, como ser um bebê ou um adolescente, questões de gênero, classe, étnicas, ter ou não uma deficiência, estar fora da escola, diferentes configurações familiares e de moradia, entre outras. Para Hill (2005, p. 65, tradução nossa), tal “diversidade tem implicações éticas e metodológicas, particularmente ao que diz respeito ao perigo de que a amostragem e as escolhas metodológicas possam excluir o ponto de vista de certos grupos”.

Sublinhamos que nosso grupo de crianças incluía, em uma das turmas, duas crianças com deficiência, envolvendo deficiência intelectual e física. Considerávamos esse fato, por um lado, desafiador, na medida em que acrescentava uma preocupação à escolha dos

instrumentos e procedimentos metodológicos; por outro, poderia se tornar uma grande oportunidade para contribuirmos com a disseminação de metodologias inclusivas. Além do fato de que, a presença dessas crianças com deficiência, nos possibilitaria realizar a avaliação coletiva sobre as condições inclusivas ou não do CMEI pesquisado, já que nos Indicadores de Qualidade (BRASIL, 2009) essa é uma condição indispensável para a análise desse aspecto.

No entanto, na prática, como apresentaremos adiante, acabaram não sendo necessárias grandes adaptações metodológicas, fosse pelas condições das crianças, das metodologias empregadas e até da focalização no tema da alimentação, que parecia não ser tão influenciado por esse fator – de ter ou não deficiência –, como poderia ser a avaliação do espaço físico. Além disso, em função da participação dessas crianças em atividades da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), muitas vezes, lamentavelmente, elas estiveram ausentes em nossos momentos com a turma.

De toda forma, a respeito de qualquer dificuldade no contato com essas crianças ou na escolha das proposições, autores como Davis e Watson (2000 *apud* HILL, 2005, p. 68) “sugerem que passar tempo com eles é o requisito mais vital”.

Portanto, seguimos esse conselho, nos detendo a conversar com bastante frequência com essas crianças, respeitando o tempo e as características de cada uma delas e aprimorando nossa capacidade de compreendê-las, bem como criando um laço afetivo e de confiança com elas.

Adensando a discussão, foi preciso também refletirmos sobre o tipo de envolvimento das crianças em nosso estudo.

Priscilla Alderson (2005) sistematiza uma série de níveis de partilha das pesquisas entre os adultos e as crianças, incluindo aquelas em que as crianças são também as autoras. Esses níveis foram comparados aos degraus de uma escada, de modo que

Nos níveis mais baixos estão as simulações de trabalho compartilhado: manipulação, papel decorativo e participação simbólica (tokenism). Os níveis seguintes envolvem uma participação real: as crianças recebem tarefas embora sem deixarem de ser informadas e consultadas; e adultos iniciam, mas também compartilham, as decisões com crianças. Os dois níveis superiores dizem respeito a projetos mais plenamente iniciados e dirigidos por crianças. (ALDERSON, 2005, p.429).

Em nosso trabalho, ainda que o desenho da pesquisa e sua condução fossem feitos pelos adultos, pretendíamos estabelecer uma participação real das crianças respeitando sua forma de pensar e de se expressar, ouvindo-as e comprometendo-nos com seus anseios e expectativas no desenrolar das ações em campo.

Pereira, Salgado e Souza (2009) advertem que “o outro, na relação entre pesquisador e criança, ainda que reconhecidamente outro, pode se apresentar como ameaça, como indagação, como procura ou complemento” (p. 1034).

Assim, acreditamos que, como adultos pesquisadores, é preciso estar atentos e vigilantes às relações que estabelecemos com as crianças em nossas pesquisas, fazendo jus ao vínculo que queremos criar e ao lugar que cada qual a sua maneira pode ocupar.

Desse modo, recaímos sobre outra questão importante que é o consentimento informado em pesquisas com crianças pequenas.

Sobre essa questão, os trabalhos brasileiros apresentados no GT – 7 da ANPED³², que tematiza a educação das crianças de zero a seis anos, nos anos de 1999 a 2009, pesquisados por Altino José Martins Filho e Maria Carmem Silveira Barbosa (2010a; 2010b) mostram-se conscientes de sua relevância sem, no entanto, avançar em proposições: limitaram-se à unanimidade do pedido de autorização à família e alguns se remeteram à responsabilidade de manter a família a par dos andamentos dos estudos e outros sinalizaram a importância de pedir autorização das crianças, no caso das mesmas serem fotografadas (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010a; 2010b).

Já no trabalho de Natália Fernandes e Catarina Tomás (2011) que tratam de dissertações portuguesas por elas orientadas entre 2008 e 2011, o debate parece mais aprofundado. As autoras contextualizam que o consentimento informado está alicerçado em premissas jurídicas ocidentais, mas que, na prática, “[...] por vezes não conseguem abarcar a diversidade que caracteriza a diversidade da infância” (FERNANDES; TOMÁS, 2011, p. 10), e passam a defender como pertinentes as proposições de Ferreira³³ (2010, p. 164-165), de que

[...] talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto actores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência.

A importância do termo de consentimento informado para crianças nas pesquisas qualitativas não é sempre reconhecida (COHEN *et al.*, 2000), especialmente em pesquisas não médicas (HILL, 2005).

³² A ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – organiza reuniões anuais, com o objetivo de reunir e socializar trabalhos na área. Nesse intuito, constituíram-se 23 Grupos de Trabalho temáticos, dentre os quais o GT-7, intitulado, Educação da criança de 0 a 6 anos.

³³ Ferreira (2010) faz uma série de considerações sobre as diferentes acepções dos termos consentimento e assentimento. A autora fala a partir do contexto português, discutindo qual desses termos melhor se aplicaria às crianças, defendendo, como observa-se o segundo. Todavia, embora no contexto brasileiro, em função da resolução CNS 466/12 (BRASIL, 2012), que apresentamos adiante, esta distinção formal nos seja imposta, acreditamos que o debate que a autora conduz é totalmente pertinente e necessário do ponto de vista conceitual.

Em se tratando de especialmente de crianças pequenas, como as da pré-escola, muitas vezes, os pesquisadores dispensam sua utilização (COHEN *et al.*, 2000). No entanto, os autores indicam conforme as proposições de Fine e Sandstrom (1988 *apud* COHEN *et al.*, 2000, p. 53, tradução nossa) que se solicite o consentimento dos familiares ou responsáveis e depois das crianças, apontando que

Nossa percepção é que deve ser contado às crianças o máximo possível, até se algumas delas não puderem entender a explicação completa. A idade delas não deveria diminuir seus direitos, embora seu nível de entendimento deva ser levado em conta na explicação que será partilhada com elas.

Do ponto de vista legal, no Brasil, a resolução central que regula as pesquisas envolvendo seres humanos é a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12. Tal resolução avançou na compreensão e resguardo das particularidades das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, possibilitando a criação de uma resolução complementar: a resolução CNS 510, aprovada em 2016³⁴; contudo, advertem que esta continua subordinada ao campo biomédico, inclusive se mantendo vinculada ao Ministério da Saúde (PRADO; VICENTIN; ROSEMBERG, 2018).

De toda forma ambas as resoluções, asseveram-se que em pesquisas que abarquem crianças, além da justificativa clara do porquê dessa escolha, devem obter o termo de consentimento dos responsáveis, bem como, inovam, em relação à resolução anterior, a Resolução CNS 196/96, ao conceber a necessidade de assentimento das crianças, descrito, respectivamente, como:

[...] documento elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais. (BRASIL, 2012).

[...] anuência do participante da pesquisa - criança, adolescente ou indivíduos impedidos de forma temporária ou não de consentir, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. A obtenção do assentimento não elimina a necessidade do consentimento do responsável. (BRASIL, 2016).

³⁴ Apesar desta iniciativa, ainda é preciso aprofundar e ampliar as especificidades das Ciências Humanas e Sociais, no que tange à ética em pesquisa, no sentido de desvencilha-las dos parâmetros particulares que norteiam as Ciências Biomédicas, não só que se refere à pesquisa com crianças. Conforme o editorial *Revisão ética na pesquisa em ciências humanas e sociais*, “as divergências concernem tão somente às transposições lineares e unilaterais das metodologias de avaliação e controle próprias da área de Ciências Médicas para a área de Ciências Humanas e Sociais, dificultando a fluência dos processos e a exequibilidade dos projetos de pesquisa em função da subsunção de uma área em outra. O reconhecimento das singularidades da área de Ciências Humanas e Sociais não está ancorado em posições de disputas de poder no campo epistêmico, tampouco, se encontra pautado em concepções corporativistas e competitivas entre áreas do conhecimento, mas referencia-se no reconhecimento das singularidades que conferem identidades próprias às metodologias dos campos de conhecimento que compõe a área de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas” (2015, p. 862).

Deise Juliana Francisco e Ivanise Bittencourt (2014) chamam-nos atenção para a mudança de foco propiciada pela Resolução CNS 510/16, em relação à CNS 466/12, na qual o assentimento passa a ser compreendido como um processo e não um documento estritamente formal.

E ressaltam que o fato do termo de assentimento das crianças não excluir o consentimento dos responsáveis, aponta para uma perspectiva em que “não se discute o valor legal, mas sim o valor ético, no sentido de assegurar que o participante da pesquisa, seja ele qual for, aceite a participação e que possa declinar quando lhe parecer adequado” (FRANCISCO; BITTENCOURT, 2014, f. 4).

Apesar dessa iniciativa positiva que visa contemplar as crianças em seus direito de participação, buscando ultrapassar a simples ciência e alcançar à permissão e concordância delas, é necessário avançar na discussão de como fazê-lo na prática, já que se consideram, para esses efeitos, todos aqueles menores de 12 anos (FRANCISCO; BITTENCOURT, 2014).

Segundo Manuela Ferreira (2010, p. 162)

Este alerta para as diferenças intrageracionais que a categoria infância integra requer da obtenção do consentimento informado das crianças redobrados esforços, cuidados de atenção e sensibilidade por parte dos(as) investigadores(as), dado que os problemas são saber até que ponto a sua permissão é ou não devidamente informada e, ainda, até que ponto ela é voluntária.

A autora destaca que o que se leva em conta, neste debate, é a noção de competência das crianças, mas também que se deveria atentar para “que os próprios adultos também enfrentam limites para traduzir a pesquisa em termos minimamente inteligíveis para elas e/ou em interpretar a sua aceitação” (FERREIRA, 2010, p. 162). De toda forma, ajuíza que “insistir e persistir acriticamente na ideia de consentimento informado, tal como tem sido definido por e para os adultos, é correr o risco de fazer dele um uso ‘politicamente correcto’ mas adultocentrico” (FERREIRA, 2010, p. 163).

Nosso estudo trouxe uma situação peculiar, mas que provavelmente muito recorrente em outros lugares, como a própria pesquisa de Ferreira (2010) relata. Havia uma hierarquia para a solicitação das autorizações para o desenvolvimento da pesquisa na rede de Educação pública que devia que ser obedecida e que, de certa maneira, causava uma situação “estranha” às crianças.

Inicialmente, a pesquisa precisava ser autorizada pela diretora do Departamento Municipal de Educação e pela diretora do CMEI, para que lá ocorresse. Então, seguia-se com o consentimento das professoras do Infantil IV e Infantil V que permitiram o trabalho com suas turmas, passando, na sequência, à solicitação às famílias. Desse modo, essa ordem

impunha às crianças uma condição, na qual teriam relação com a pesquisadora e, participando ou não da pesquisa, conviveriam conosco e teriam contato com as propostas de atividades, que faríamos às turmas.

Tomando isso em conta e a advertência de Hill (2005), que aponta que “se um adulto deu anteriormente o consentimento, pode ser difícil para uma criança dizer não” (p. 71) e exemplifica com os casos nos quais há consentimento de um dos pais ou de um professor ou de uma professora que está dispondo sua turma a participar, resolvemos inverter a ordem final das apresentações e pedidos de consentimento informados: principiando pelas crianças e não por seus responsáveis. Desse modo, somente a partir das manifestações positivas das crianças, seguiríamos para o contato com os familiares, como também procedeu Bianca Corsi (2010) em sua dissertação.

Essa inversão visava devolver às crianças um pouco desse controle e poder de decidir sobre sua participação.

Assim, no início do ano letivo, a partir de 08 de fevereiro de 2018, passamos a frequentar a instituição, apenas “estando junto” das crianças em seus momentos no refeitório, nos quais nos fomos conhecendo mutuamente, conversando quando demonstravam interesse. Quando perguntadas o que fazíamos na instituição, respondíamos que iríamos fazer uma pesquisa sobre o que as crianças achavam sobre “as coisas do CMEI”.

Depois de quase um mês, fizemos uma apresentação mais formal para as crianças em sala, apresentando-nos e também contando nossas intenções de pesquisa. A essa altura não éramos mais completas desconhecidas e foi possível retomar nossa proposta de pesquisar com elas.

Primeiro, a reunião foi feita com o Infantil IV e depois com o Infantil V, respectivamente em 05 e 06 de março de 2018. Na ocasião, estivemos acompanhadas do educador de Artes, que naquele momento era o responsável pelas turmas, sendo, assim, um adulto de confiança e referência para elas.

Nessa pequena conversa, dissemos do nosso vínculo como pesquisadora, sobre nosso interesse na visão delas sobre a instituição, da importância da pesquisa e como podiam contribuir dando suas opiniões “sobre as coisas do CMEI”. Foi reforçado que a participação delas seria sempre livre e que, portanto, se quisessem, poderiam não participar ou participar apenas de uma parte. Informamos ainda que todos os momentos da pesquisa ocorreriam no tempo que permaneciam no CMEI e que levaríamos em conta, tanto a opinião das educadoras e educadores, como delas para escolhermos o melhor momento para realizarmos as atividades

de produção de dados. Comentamos ainda que tais atividade incluíram fazer desenhos, brincadeiras, entre outras coisas e que, às vezes, a gente precisaria gravar ou anotar coisas para não se esquecer depois.

Esclareceremos a elas que seus familiares também seriam consultados para darem permissão para sua participação no estudo, se elas assim desejassem. Portanto, quem manifestasse interesse em participar da pesquisa, estaria autorizando que conversássemos a respeito com seu(s) responsável(is).

Megan M. Gollop (2000/2010), em texto sobre entrevista, cita o fato de que muitas vezes “a entrevista em que as crianças devem dar suas opiniões pode ser uma novidade, de modo que é importante destacar a elas a importância de seu ponto de vista” (p. 65, tradução nossa). Menciona ainda que “com base em sua experiência de conversas com adultos, em que predominam as perguntas coercitivas ou de procedimento, ou as perguntas cuja resposta o adulto já conhece, as crianças podem considerar que a entrevista busca a resposta correta ou se trata de um interrogatório” (GOLLOP, 2000/2010, p.67, tradução nossa).

Por isso, lhes explicamos também que o momento de participação na pesquisa (de produção de dados) não era como nas “atividades de sala ou do livro”, não havia, nesse caso, resposta certa ou errada, mas sim, o jeito que cada criança pensa e sente.

Tal conversa foi feita em cada turma separadamente. Após todas as explicações, realizamos com as crianças a um termo de assentimento coletivo. Assim, solicitamos que, no Infantil IV, as crianças que se interessassem em participar levantassem as mãos para que pudéssemos anotar seus nomes, já que ainda não os sabiam escrever. As anotações eram feitas em uma folha que servia como um termo de assentimento coletivo; nela estava simplesmente escrito “quero participar” e íamos complementando-a com os nomes das crianças, conforme elas próprias se indicavam. Já no Infantil V, as próprias crianças foram convidadas a assinar folha que representava, então, sua concordância em tomar parte no estudo.

Comentando um procedimento parecido, mas referente à autorização do uso de fotografias por crianças de creche, Elaine de Paula (2010, p. 128) aponta que

Esse procedimento pode parecer ao leitor evasivo, por considerá-lo destituído de significado para as crianças, porém, para além da cartorização ou burocratização de um ato, no que tange à assinatura ou não de um documento, a magnitude daquele momento para as crianças deu-se pela seriedade com que fizeram sua simbólica assinatura, insistindo para que eu apontasse onde estavam seus nomes. Aqui o importante é o fator pedagógico no que diz respeito ao direito de expressar seu acordo ou desacordo em situações que as envolvem diretamente.

Essa atitude de realizar com elas um termo de assentimento, como feito também nos trabalhos de Araújo (2008), Gollop (2000/2010), Martins (2009) e Medrado (2014), almejava trazer maior sensação de controle e bem estar das crianças.

No entanto, como avalia Ferreira (2010, p. 169), este pode ser considerado um “assentimento geral e de circunstância”, afinal,

a elementaridade das informações fornecidas naquele contexto de espaço-tempo e teia de relações, a interpretação do assentimento das crianças é complexa e ambígua, e que a sua confirmação só se poderia esclarecer ao longo do tempo, no decurso da minha relação com elas, através da reflexão crítica das acções e reacções positivas e/ou negativas que manifestassem face às minhas posturas como observadora (cf. Cocks, 2006; Skånfors, 2009).

Em nosso contexto, houve uma aceitação total das crianças na turma do Infantil V, mas na turma do Infantil IV, três crianças (Ma1, 4 anos; Ma2, 4 anos; Mo, 4 anos) ³⁵ manifestaram que não desejavam participar da pesquisa e sua posição foi respeitada sem questionamento. Dissemos, visando evitar algum constrangimento, que elas poderiam “pensar melhor” e nos procurar depois, caso mudassem de ideia, dando espaço para a reflexão e até para a manutenção da recusa por parte das crianças.

Seguindo nossa organização para os pedidos de autorização, aproveitamos a reunião de 06 de março de 2018, com os familiares e educadores, já prevista para as apresentações iniciais das atividades letivas, para apresentar verbalmente a nossa pesquisa a todos os responsáveis e solicitar o consentimento, apenas daqueles cujas crianças já manifestaram um interesse prévio, lembrando que, mesmo com sua autorização, elas poderiam vir a desistir ou a participar parcialmente das atividades da pesquisa. Assim como, as crianças que não tivessem manifestado intenção de participar, nessa primeira ocasião, poderiam, ao longo do estudo, querer fazer parte e, para tal, procuraríamos seus familiares novamente solicitando a permissão.

Contudo, esclarecemos que independente do momento da permissão dos familiares para que as crianças participassem oficialmente da pesquisa, as crianças, a depender de seus interesses, poderiam participar das atividades, já que as mesmas seriam feitas no horário do CMEI junto às educadoras e seus colegas, no entanto seus dados e produções não fariam parte do *corpus* da pesquisa até que tivéssemos ambos os consentimentos.

Nessa reunião, apenas um terço dos familiares comparecem e todos concordaram prontamente com a participação de suas crianças. No entanto, o pai de uma das garotas que

³⁵ As abreviações aqui utilizadas serão explicadas na sequência, mas significam respectivamente: menina de 4 anos, outra menina de 4 anos e um menino de 4 anos.

negou de início a tomar parte na pesquisa veio a nós, como os demais, para assinar o termo de consentimento.

Quando ele nos disse o nome de sua filha, então, explicamos que ela não havia manifestado o interesse em participar e esclarecemos que não havia nenhum problema nisso, que caso ela se interessasse posteriormente, retomariamos o contato com a família para pedir o consentimento deles, enquanto responsáveis. Ele estranhou bastante, tanto o desejo da filha mesmo, como nossa posição, mas aceitou.

Ocorreu que, no dia seguinte à reunião de pais, fomos às salas das turmas para colocar nas agendas das crianças, cujas famílias não participaram da reunião, os termos de consentimento para serem apreciados pelos familiares. Nesse momento, duas das crianças (Ma2, 4 anos e Mo, 4 anos) que não queriam participar do Infantil IV, mudaram de ideia e nos autorizaram a enviar o pedido a seus pais também. No entanto, aquela garotinha mantinha-se firme e dizia que não tinha interesse.

Com a dificuldade do retorno dos familiares, que não tinham o costume de responder às agendas, foi necessário conversarmos com muitos deles pessoalmente, no momento de entrada ou saída das crianças. Esses foram momentos ótimos, pois assim nos conheceram pessoalmente e foram, de fato, esclarecidos, já que não haviam participado da reunião anterior. Também algumas crianças acabaram sendo matriculadas depois desse momento e todo o procedimento foi retomado para cada uma delas.

No entanto, só havia essa única negativa. Com decorrer da nossa permanência na instituição e das atividades, que principiavam, percebemos que tal garota era sempre muito simpática e interessada. No dia, em que realizamos a primeira atividade organizada de escuta, que foi a brincadeira de apresentação das crianças, ela participou normalmente. Fomos observando seu comportamento e percebendo que ela sempre estava interessada em ajudar e a tomar parte nas proposições.

Então, em um dia a chamamos para conversar e falamos que percebemos que ela vinha gostando de participar das atividades e, então, questionamos se ela teria interesse em participar da pesquisa, quando, então, ela nos respondeu que sua mãe não deixaria (Ma1, 4 anos – Inf. IV). Aproveitamos para explicar que tudo seria feito lá no CMEI mesmo, como ela via que estava acontecendo e que sabíamos que o pai dela não via problema dela participar, pois, na reunião, ele havia nos conhecido e só não assinou o papel, porque eu lhe disse ela disse que “ia pensar melhor antes”, que naquele momento não queria. Então lhe perguntamos se agora poderíamos pôr o bilhete na agenda dela pedindo aos pais que lhe

permitissem participar. Ela concordou e assim foi feito. No dia seguinte, prontamente, ela nos entregou satisfeita o bilhete assinado. Portanto, nesse caso, não conseguimos descobrir o que a levou a achar que os pais não concordariam, mas percebendo seu “assentimento” e interesse, foi possível oficializar sua participação e agregar, portanto, suas contribuições a nossa pesquisa³⁶.

Desse modo, nosso norte era ir além do consentimento das crianças, que poderia ser bastante formal e talvez até impreciso, e buscar seu assentimento, do qual nos fala Ferreira (2010 *apud* FERNANDES; TOMÁS, 2011), que pode se dar também em pequenezas da relação, como relatado por Santos (2013) cuja aceitação foi sentida e consentida para o pesquisador não por um sim expresso das crianças, mas por sutilezas nos momentos de relacionamento, como naqueles em que o chamavam para brincar, ajudavam-no em sua atividade ou iam se achegando corporalmente próximos dele, encostando um braço ou sentando no colo, por exemplo.

Nesse sentido, a autora aponta ainda que

[...] para perceber que a obtenção da permissão das crianças, não se cingindo à sua mera formalização num momento inicial da pesquisa, requer que o(a) investigador(a) aprenda a conhecer as suas decisões tácitas a esse respeito e ao longo da sua permanência no terreno, escutando as suas vozes e mobilizando aquilo que Skånfors (2009: 15) designa por ‘radar ético’, uma espécie de alerta sensível aos vários modos pelos quais as crianças podem expressar a sua resistência e recusas em serem observadas (FERREIRA, 2010, p. 178).

Para Francisco e Bittencourt (2014, f. 8, grifo nosso),

[...] o *processo* de obtenção do Termo de Assentimento que deve ser contínuo e criativo, levando em consideração as características das crianças, bem como formas alternativas que levem em consideração a interferência e participação das mesmas crianças nos processos de pesquisar.

Além disso, como a produção de dados em campo ocorreria de forma estendida e não em momentos pontuais, nos cercamos de outros cuidados em sua condução.

Assim, a cada atividade a criança sabia que poderia optar ou não por participar e, caso não quisesse, outra atividade a fim lhe seria oferecida. No entanto, isso não ocorreu em nenhum momento.

Tínhamos também em mente, que visando respeitar plenamente esse direito de não participar, cuidaríamos para não pressionarmos as crianças a se envolverem quando não quisessem, e também para que as educadoras ou educadores que estivessem aplicando alguns dos procedimentos fizessem o mesmo.

³⁶ Devido aos diferentes momentos e condições já expostas os TCLE dos responsáveis datam de 06 de março de 2018, 22 de março de 2018, 02 de maio de 2018, 14 de maio de 2018 e 30 de agosto de 2018.

Todavia, a partir das relações que foram se estabelecendo em campo, a aplicação dos procedimentos foi sempre apoiada e acompanhada por um ou uma educadora, mas conduzida por nós mesmas, o que também facilitou essa dissociação de obrigatoriedade que poderia se vincular às demandas vinda da educadora ou do educador.

Gollop (2000/2010) indica a respeito, que, em virtude das diferenças entre o adulto pesquisador e as crianças, devem ser dadas alternativas para que elas também participem parcialmente, recusando-se a tratar de determinado assunto ou simplesmente não respondendo a alguma pergunta.

Por isso, o tema que trataríamos em cada momento era apresentado anteriormente. Apesar de termos muito entrosamento com as crianças e excelente participação, tínhamos como instrução dizer às crianças que algumas crianças teriam muito a dizer sobre alguma coisa e pouco ou nada sobre outras e que se não tivessem pensado sobre isso ou nem quisessem pensar a respeito “tudo bem”, poderiam apenas dizer que “ainda não sabiam”. Essa seria a chave que nos indicaria o desejo de não responder sobre algo e permitiria mais facilmente a resistência da criança, como sugere a autora (GOLLOP, 2000/2010).

Outros três dilemas trazidos por Sônia Kramer (2002) também careceram de nossa reflexão e exigiram nossa tomada de posição: o uso ou resguardo dos nomes das crianças, o uso ou resguardo de suas imagens e a devolução dos dados de pesquisa às crianças e às várias instituições, sem expô-las a riscos ou sofrimentos decorrentes da repercussão dos próprios resultados, em suma, em função mesmo de sua participação.

Ao tentar destrinchar maneiras de responder a tais pontos, Kramer (2002), redonda de diversas formas a questão de fundo: crianças são *sujeitos* de pesquisa?

Sobre o uso dos nomes das crianças, Kramer (2002) argumenta favoravelmente à utilização dos nomes verdadeiros ou outros subterfúgios, como o uso exclusivo do primeiro nome ou as três iniciais dele, quando o reconhecimento das crianças não lhes causar risco. Mas a própria autora apresenta alguns trabalhos por ela orientados, em que isso não foi possível, já que os diálogos com as crianças traziam denúncias de violências e violações de direitos.

Em nosso caso, tanto o nome do CMEI, como o das crianças, foram resguardados. Optamos por seguir os modelos tradicionais das pesquisas e mantê-los sob sigilo, visando evitar complicações no consentimento da pesquisa pelos órgãos municipais, os quais ainda não estão tão familiarizados em autorizar esse tipo de trabalho.

Assim, optamos em nossa tese por identificar a autoria das crianças em comentários, desenhos e fotos utilizando marcadores de gênero, de idade e da turma a que pertenciam. Desse modo, para designar as meninas utilizamos a abreviação “Ma” e, para os meninos, a abreviação “Mo”. Para melhor expormos as situações em que as crianças estavam em grupo, acrescentamos uma numeração a essa representação (Ma1; Ma2... e Mo1; Mo2; Mo3...) na tentativa de facilitar a compreensão da interação no diálogo ou cena. O mesmo fizemos no caso em que comparávamos fotos ou desenhos. No entanto, tal numeração foi adotada exemplo a exemplo, sendo sempre retomada a partir do número 1; portanto, a numeração serviu ao contexto específico de cada exemplo e não vale como uma identificação de determinada criança ao longo de toda a tese³⁷. As idades também foram sempre apresentadas tomando como referência a idade da criança no momento relatado, de modo que participações diferentes de uma mesma criança poderiam figurar com idades distintas, se a criança aniversariou nesse intervalo. As turmas foram identificadas pela abreviatura “Inf. IV” para o Infantil IV, que corresponde à denominação mais usual de “pré I”, que incluía as crianças nascidas entre 1º de abril de 2013 e 31 de março de 2014, e “Inf. V”, para a turma do Infantil V, termo correlato ao “pré II”, que abarcava crianças nascidas entre 1º de abril de 2012 e 31 de março de 2013. Já para os adultos, simplesmente utilizamos a nomeação de sua função como identificação, por exemplo, “diretora”, “professora regente do Inf. IV”, “professor de Artes” etc.

Outro ponto discutido por Kramer (2002) foi o uso dos registros em imagem e gravações em áudio feitos das crianças em campo. Para a autora, essa é uma questão bastante controversa e que merece o debate.

A fotografia pode trazer o potencial de deflagrar o resgate de histórias, sendo sempre um convite à releitura, já que “mostra sempre o passado lido aos olhos do presente, já não é o mesmo passado, mas sua leitura ressignificada” (LOPES, 1996 *apud* KRAMER, 2002, p. 51-52) e ao resgatar a memória e recontar a história, segundo ela, também ressignifica o próprio olhar, operando como um desvio metodológico.

Especialmente nas pesquisas com crianças, “é também um vigoroso e potente instrumento de resguardar a memória e de constituir a subjetividade, por permitir que crianças e jovens possam se ver, ver o outro e a situação em que vivem” (KRAMER, 2002, p.52).

³⁷ Embora consideremos que pudesse ser interessante para o acompanhamento da tese, a identificação das produções de uma mesma criança ao longo de todo o trabalho, o fato do texto ser extenso, pulverizaria os destaques, necessitando de descrições recorrentes, e o fato de trabalharmos com muitas crianças, levar-nos-ia a um momento em que teríamos, por exemplo, “a menina 20”.

Contudo, a autora esclarece que, se até em pesquisas com adultos, não é apenas um consentimento expresso na assinatura de um termo que encerra a questão; nas pesquisas com crianças, para além da esperada autorização de seus responsáveis, como saber se essa veiculação responderá ao desejo de aparecer e reconhecer-se que muitas crianças demonstram (verbalmente ou posando para a câmera) ou se simplesmente será mais uma exibição e uso da criança para adornar os trabalhos sem uma necessidade ou preocupação maior.

Diante disso, nos posicionamos, tal como sobre a questão do nome, pelas mesmas razões, e por entendermos que as imagens não eram fundamentais para a compreensão do trabalho.

Assim, solicitamos e obtivemos o consentimento dos responsáveis e a disponibilidade das crianças em aparecer tanto nas filmagens, fotografias ou gravações, mas esses registros foram utilizados apenas para os propósitos declarados nessa pesquisa, servindo de memória e objetos de análise, sendo guardados pela pesquisadora e por seu grupo de pesquisa e não divulgados em nenhum meio, incluindo a tese.

Ressalvamos que em diversos momentos as crianças pareciam querer aparecer em nossas fotografias ou fotografarem-se, portanto, pareceu-nos que respeitar seus direitos à participação contemplava não as fotografar, quando se opunham, mas também lhes fotografar quando solicitavam. Tais fotos em as crianças são retratadas foram impressas e dadas a elas, ao final do estudo.

Logo, frisamos que o que foi divulgado na tese são, então, as opiniões das crianças, seus trabalhos, mas não seus nomes, suas imagens ou vozes.

Todavia, reconhecemos que, no processo de feitura desta tese, muito nos custou não colocar os nomes e as fotos das crianças, pois com a relação afetuosa que criamos, sentimos desejo de valorizar suas produções e, talvez, esse fosse um caminho.

No entanto, na tentativa mesmo de não cair em certa exploração desnecessária das crianças, optamos por nos concentrar em valorizar suas produções, cuidando para mostrar na tese, ao menos, uma produção de cada uma das crianças participantes – foto, desenho ou comentário.

De toda forma, apesar desta preocupação, trabalhamos com crianças menores do que as que participaram das pesquisas comentadas por Kramer (2002) e, assim, a possibilidade de lerem o trabalho acadêmico por nós produzidos e reconhecerem-se nele, pareceu-nos muito distante e não tão relevante quanto se reconhecerem como autoras e participantes da pesquisa

e de seus desdobramentos em ações na instituição, naquele mesmo momento em que a frequentavam.

Nesse sentido, como forma de resposta a esse direito, nosso trabalho incluía a previsão de intervenção, visando, ao menos, algum acolhimento institucional da opinião manifestada pelas crianças, e também uma devolutiva final, em que as crianças pudessem reconhecer e partilhar sua participação.

Neste aspecto, nosso estudo se diferiu um pouco de outros, por ser conduzido em conjunto pela pesquisadora e as e os educadores, de modo que grande parte dos resultados vinha sendo acompanhado pelos educadores e educadoras à medida que iam sendo produzidos na interação com as crianças. De todo modo, ao final, o trabalho como um todo precisava ser compartilhado com a comunidade toda.

Kramer (2002), a esse respeito, argumenta que:

O compromisso de devolver dados exige que o pesquisador e sua equipe discutam a natureza dos relatórios, a forma da escrita, os modos de circulação de informações. Surge, desse modo, a delicada necessidade de repensar modos de abordar nomes, rostos e fontes. A devolução pode se restringir a dar, aos entrevistados, cópias dos relatórios, artigos ou a apresentar, socializar resultados e se expor à crítica. Mas quando se pesquisam instituições ou políticas, a devolução direta se torna mais delicada. E tensa. As instituições têm tempos diferentes aos da pesquisa e as situações de interação nem sempre são bem resolvidas: há pesquisadores que divulgam resultados pela imprensa sem qualquer cuidado ético, e há instituições que evitam divulgar resultados para não expor problemas. Por outro lado, questões de natureza política precisam ser levadas em conta: pesquisadores e profissionais não são neutros ou ingênuos; os papéis que desempenham, as posições que ocupam, as idéias que defendem influenciam essas relações. Muitos são os impasses e continua difícil a interação da pesquisa e das políticas públicas. Nesse âmbito, as crianças certamente têm sido ainda menos ouvidas que os adultos e a elas o retorno das pesquisas quase não ocorre. (KRAMER, 2002, p. 57).

Atentas ao que expõe a autora, preocupadas especialmente em envolver as crianças nesse momento e tentando conciliar a ideia de que as crianças tem voz e, portanto, autoria e merecem serem reconhecidas, consideramos que, devido às nossas outras escolhas – como a preservação dos nomes e das imagens –, a melhor maneira de proporcionarmos isso a elas estaria assegurada na forma que pretendíamos fazer a devolutiva dos dados para a comunidade: tal qual Silveira (2005), optamos por realizar uma exposição no CMEI dos trabalhos produzidos pelas crianças ao longo da pesquisa. Para essa exposição, selecionamos os trabalhos e materiais juntamente com as crianças e produzimos a exibição para as demais crianças do CMEI, educadoras e educadores e também familiares. Essa ideia pareceu materializar o desejo de serem reconhecidas, vistas e ouvidas, produzindo evidências concretas de sua participação, opinião e perspectiva. Com o encerramento da exposição, que marcava oficialmente o fim de nosso trabalho na instituição, as produções das crianças que a

compunham, também lhes foram devolvidas, cabendo a nós como pesquisadoras, apenas uma cópia.

Quanto à devolutiva institucional, comprometemo-nos a fornecer cópias do relatório final à direção do CMEI e ao Departamento Municipal de Educação e nos pusemos à disposição para uma apresentação oral, caso seja de seus interesses.

Do ponto de vista formal, acautelamo-nos encaminhando a pesquisa à apreciação da Comissão de Ética da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Nosso protocolo contou com a súmula do projeto e três modelos de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), um institucional para a direção do CMEI pesquisado (APÊNDICE A) – que também foi utilizada para o Departamento Municipal de Educação –, outro TCLE para os responsáveis pelas crianças em função da participação delas na pesquisa (APÊNDICE B) e um para as educadoras e educadores (APÊNDICE C). Nossa pesquisa recebeu parecer favorável da referida comissão (ANEXO A).

4. Estudo de Campo: contextualização, apresentação e encaminhamentos

Neste capítulo, abordamos inicialmente o contexto da cidade e do CMEI pesquisado, apresentando um pouco de sua história e de suas peculiaridades, de sua estrutura, equipe e organização.

Seguimos, então, contando sobre a nossa experiência com o campo, desde 2016, com a primeira conversa sobre a possibilidade da pesquisa, à negociação e entrada em 2017. Descrevemos também as relações que foram se estabelecendo com os atores no CMEI – adultas, adultos e crianças – e, narramos nossas realizações iniciais e as expectativas para o ano de 2018, no qual faríamos o trabalho de modo contínuo na instituição.

Depois de iniciado esse trabalho sistemático em campo, pudemos alargar nosso olhar em relação à instituição, através da nossa relação com as crianças.

Como as crianças participantes da pesquisa comunicam-se bem através da fala, há uma primazia da atenção dos adultos nesta linguagem. No entanto, lembramos que há inúmeras outras formas das crianças se comunicarem.

Durante a pesquisa estivemos atentas a estas várias formas de expressão das crianças, tentando captar seus olhares e sorrisos, acolhendo seus choros e compartilhando de seus comentários. Essa relação próxima que estabelecemos foi muito frutífera para conhecermos seus pontos de vistas sobre as mais diversas questões. Tal escuta das manifestações espontâneas das crianças, realizada no cotidiano de nossos encontros, ou seja, em função de nosso relacionamento, foi sintetizada nesse capítulo.

Os resultados dessa nova compreensão podem ser acompanhados no subitem da descrição institucional, que agrega as perspectivas das crianças, tanto em termos de comentários, como de ilustração, já que utilizamos de suas fotografias para melhor mostrar o local. Na sequência, as próprias turmas de pré-escola são apresentadas a partir do resultado das dinâmicas que visaram sua auto-descrição.

Também tratamos do contexto alimentar na instituição, apresentando uma síntese das informações recolhidas através das observações e das conversas que fazíamos dia-a-dia, durante os meses iniciais de 2018, tanto com as crianças como com as profissionais do CMEI.

Ao final, versamos especialmente sobre relações com as educadoras e os educadores da instituição, expondo nossas tentativas de parceria, nossos sucessos e dificuldades, bem como, nossas segundas impressões, que corresponderam a um momento avaliativo crucial, em campo, que veio a direcionar a continuidade de nosso trabalho, no segundo semestre de 2018.

4.1 O Contexto

Nossa pesquisa de campo foi realizada em um dos municípios do Norte do Paraná. A cidade é uma das várias fundada pela Companhia de Terras do Norte do Paraná, mais tarde, conhecida como Companhia Melhoramentos do Norte do Paraná.

Conforme a política de implantação de cidades planejadas da própria Companhia, a cidade foi concebida como um “centro comercial urbano de menor importância”, distando cerca de 10 a 15 km de outras de cidades de mesmo porte, mas entre cidades de maior estrutura, no caso Londrina e Maringá que, por sua vez, deveriam estar a cerca de 100 quilômetros de distância entre si (MOREIRA, 2007, p. 22).

No último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, realizado em 2010, sua população foi contabilizada em pouco mais de 20.000 pessoas, com altíssimo grau de urbanização. Seu índice de desenvolvimento humano é praticamente coincidente ao do Estado (0, 749), segundo o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social, consultado em 2016. Apesar desses números, a cidade “parece uma cidade pequena”.

A definição do que é considerado no Brasil um município pequeno não é consensual, mas evoca uma série de critérios muito diferentes daqueles utilizados por quem estuda a demografia ou por quem se interessa pelo cotidiano das cidades, e assim acaba por basear-se nos usos e costumes dos habitantes, por exemplo, utilizando o julgamento pessoal deles próprios, que simplesmente dizem “eu moro em uma cidade pequena”, ao invés de recorrer às noções fundamentadas em parâmetros estabelecidos cientificamente (LACERDA, 2016, p. 83).

De modo que, apesar de estar provavelmente superando a marca dos 20 mil habitantes e ser bastante povoada, a cidade em questão, talvez, possa ser considerada um município de pequeno porte, se tomarmos em conta as relações pessoais estabelecidas entre seus moradores.

Nesse sentido, podemos identificar, também nas relações construídas no CMEI, várias semelhanças com as descritas por Lacerda (2016) em seu artigo sobre a pesquisa em cidades pequenas, no qual a autora situa e discute especificamente a realidade das pesquisas em Educação nesses locais.

Assim, por exemplo, as educadoras relatavam que muitas já se conheciam antes por terem trabalhado juntas em outras instituições; outras pela diferença de idade foram professoras de irmãs e irmãos de seus atuais colegas de profissão. Apesar de não terem

parentesco entre si – apenas duas relatam terem parentes em comum –, elas se conheciam, conheciam suas famílias e principalmente seus filhos, pois praticamente todas e todos educadores do CMEI que possuíam crianças pequenas, em idade da educação infantil, as matricularam na instituição. Na verdade, a relação de parentesco estendia-se também a netos, netas e sobrinhas e primos. O número era tão representativo que chegava a mais de quinze crianças, ou seja, mais de 10% do total de crianças matriculadas na instituição.

Dessa maneira, a convivência entre as educadoras e educadores era grande e ultrapassava os momentos de lanche e almoço feitos coletivamente no CMEI, estendendo-se para as confraternizações de fim de ano, na casa de uma delas, e para muitos outros momentos da vida em família de cada uma, como compras corriqueiras no mercado, feira, missa, novena e festas na praça principal da cidade.

Com relação ao contato dos educadores e das educadoras com as famílias das crianças, apontamos que, embora na instituição ele fosse superficial ou mínimo, restrito à entrada e saída das crianças e às raríssimas reuniões, havia certo conhecimento “indireto”, que se dava por conhecerem terceiros – vizinhas, comadres, parentes–, com os quais acabavam sabendo de várias particularidades da vida familiar. Também era comum, encontrarem as crianças e seus familiares pelos espaços da cidade.

Desse modo, as “notícias” da vida familiar, do CMEI e até da pesquisa pareciam correr com facilidade “por toda cidade”. Nesse sentido, tivemos que redobrar nosso cuidado com os procedimentos de produção de dados e com as próprias informações, visando não criar situações constrangedoras e principalmente de coação, tanto para as crianças e famílias, como para as educadoras e educadores. Trataremos mais especificamente desse assunto, na sessão da entrada em campo.

Outra questão importante trazida por Lacerda (2016), que diz respeito a essa pesquisa, é a situação de “crescimento do ensino superior no Brasil [que] incluiu o projeto de interiorização, alcançando municípios de pequeno porte que, até bem recentemente, não faziam parte dos interesses dos pesquisadores” (LACERDA, 2016, p. 78).

Essa realidade pode ser percebida também no município pesquisado que, além de possuir uma faculdade privada sem fins lucrativos, sedia um *campus* de uma universidade pública, ampliando consideravelmente as possibilidades de realização de atividades de extensão e pesquisa na cidade, para além das atividades de ensino propriamente. Tal interiorização do ensino superior público é realidade também em diversas cidades do entorno.

Aqui cabe explicitar que a pesquisadora, “forasteira” no caso, veio à região para trabalhar justamente em um desses novos *campi* que se instalavam e, como docente da universidade, já vinha construindo um relacionamento com as diretoras, pedagogas e educadoras da educação infantil, por conta de projetos em parceria. Foi, inclusive, a partir desse conhecimento prévio, que houve a possibilidade da realização de tal pesquisa.

À época, a rede de educação pública infantil do município, integrada aos serviços do Departamento Municipal de Educação, contava com cinco CMEIs, que abarcavam tanto a creche, como a pré-escola, sendo que, desses, apenas um se encontrava em área rural. Ressalta-se ainda, que quatro das cinco escolas municipais também possuíam turmas de Infantil V (última turma da pré-escola) integradas ao Ensino Fundamental.

A instituição de educação infantil, em que trabalhamos, estava situada em uma área do município, onde havia crescimento da comunidade, e era bastante distante dos demais CMEIs existentes.

O CMEI foi inaugurado oficialmente em setembro de 2013, iniciando suas atividades no mesmo mês. É a instituição de educação municipal com instalações mais novas da cidade. Sua construção é fruto do Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil, Pró-Infância, do Governo Federal³⁸. O projeto executado foi o Tipo B (ANEXO B – Projeto Pró-Infância tipo B), sua estrutura será descrita mais detalhadamente depois.

No ano de 2018, o CMEI esteve organizado em 8 turmas (vide APÊNDICE D – Relação das Turmas de 2018 do CMEI), atendendo 142 crianças e bebês em período integral, com início das atividades às 7h e finalização às 17 horas³⁹.

No que se refere à equipe, o CMEI contou, ao longo do ano de 2018, basicamente com 38 adultos⁴⁰, dos quais havia a diretora, a coordenadora pedagógica, a secretária, 14

³⁸ Esse programa criado em 2007, tem como objetivo prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, a reforma e a aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil.

³⁹ O tipo de projeto construído para o CMEI foi idealizado para o atendimento de 112 crianças e bebês em período integral, portanto há um excedente de 30 crianças em relação à projeção da construção do espaço.

⁴⁰ Apesar do alto número de adultos, contabilizados de forma indiscriminada em números totais, eles não expressam real relação adulto-crianças na instituição. Afinal, as profissionais e os profissionais que atuavam diretamente com as crianças estavam organizados do seguinte modo: nas três turmas de berçários, havia uma professora regente e sempre duas estagiárias (como a extensão da carga horária com as crianças é maior que a contratada para cada estagiária, que cumpre seis horas diárias, cada sala tinha ao menos três estagiárias que se rodizavam para completar a jornada total da educadora e das crianças); maternal I, uma professora regente e uma estagiária cumprindo 6 horas diárias; maternal II, uma professora regente em cada sala e uma estagiária apenas em um dos períodos (cumprindo três horas diárias em cada sala); Infantil IV apenas uma professora regente, com a presença de estagiária apenas na hora do sono; Infantil V, uma professora regente e uma professora auxiliar, destinada a acompanhar um garoto com necessidades educativas especiais. Os educadores responsáveis por Artes e Educação Física e a educadora responsável por Literatura, não alteram a relação adulto-

educadoras e 1 educador concursados, 10 estagiárias e 1 estagiário contratados por processo seletivo simplificado (PSS) – que cumpriam 6 horas diárias – e uma equipe operacional, composta por 2 cozinheiras e 5 serventes, que trabalham com a limpeza; além da psicóloga do município, que frequentava o CMEI às quintas-feiras e do vigilante noturno, “o guarda” – como diziam as crianças – que não participava da vida cotidiana da instituição, já que cuidava da mesma, exclusivamente no período noturno, em que não havia ninguém.

As atividades com as crianças estiveram organizadas basicamente da seguinte maneira, com pequenas diferenças de horários entre crianças maiores e menores:

Quadro 1: Organização Básica das Atividades das Crianças no CMEI

Organização das Atividades das Crianças no CMEI	
7h -8h	Recepção das crianças pela diretora e outras educadoras
8h	Café da manhã
8h20min	Atividade Pedagógica em Sala
10h50min	Almoço
11h	Hora do Sono
13h	Atividades Lúdicas
15h	Lanche da tarde
16h -17h	Saída das crianças

Fonte: Coordenação Pedagógica, CMEI, 2018.

No município, há a oferta de aulas de Educação Física e Artes na Educação Infantil desde 2015. Em 2018, foi acrescida, pela primeira vez, a aula de Literatura.

Tais aulas ocorriam uma vez por semana com cada turma, durante meio período do dia. Nesse momento, as educadoras responsáveis pelas turmas desfrutavam do seu horário de trabalho individual, no qual planejam e preparam atividades e materiais para o trabalho cotidiano com suas crianças.

Nesse CMEI, no ano de 2018, as atividades relativas à Educação Física foram desenvolvidas por uma professora concursada e um professor contratado por Processo Seletivo Simplificado, em um contrato de 30 horas semanais.

No caso de Artes e de Literatura, destacaram para coordenar as atividades dois professores concursados da unidade. Porém, em função da carga horária total desses docentes,

criança, pois em seus momentos com as turmas substituem as professoras regentes, que se encontravam em hora-atividade; aliás, havia duas professoras que cumpriam, apenas, parcialmente sua carga didática neste CMEI. Além disso, ambas as turmas de maternal II, contaram ao longo do ano com duas regentes diferentes em cada semestre, já que ocorreu troca de docentes em função de licenças (maternidade e prêmio), duplicando o número ainda que não atuassem conjuntamente. Além disso, no caso das estagiárias, como os contratos não ultrapassam 2 anos, houve casos de vencimento, na metade do ano letivo, em que essas profissionais não foram substituídas.

foi preciso que outra professora com tempo de dedicação parcial na instituição se encarregasse de ministrar ambas as aulas para uma das turmas do Berçário.

Desse modo, o horário de trabalho individual de todos docentes da Educação Infantil do município, com a inclusão da disciplina de Literatura, foi totalizado em 12 horas semanais.

Também importa informar que, desde 2015, o município introduziu apostilas na rede educacional, incluindo a educação infantil, a partir da turma maternal para crianças a partir dos 2 anos e 11 meses. Até 2017, optou-se pelo uso das apostilas da Editora Positivo. Para 2018, o município trocou de editora optando pelos materiais “Coleção Brincar e Pensar” do Sistema Educacional Família e Escola (Sefe).

4.2 A Entrada em Campo

Nesta parte do texto, descrevemos todo o processo de entrada em campo principiando pela escolha e negociação com a instituição e, depois, abordando as várias questões que fomos vivenciando ao adentrar o CMEI como campo para a pesquisa, a partir de 2017.

Ressaltamos que essa entrada em campo consistiu de momentos pontuais no início de 2017 e outros até mais frequentes, no final deste mesmo ano. Destacamos ainda que houve um intervalo, que se deu entre os períodos, correspondeu a licença-maternidade da pesquisadora.

4.2.1 Entre o consentimento e a permissão oficial

A escolha deste CMEI para campo da pesquisa não se deu por acaso. Era necessário encontrar uma instituição de educação infantil interessada no propósito do trabalho: pensar a qualidade na educação infantil e escutar as crianças. O assunto, embora de suma importância, exige certos cuidados, porque implica a análise das condições da instituição e dos serviços prestados, e isso significa tratar de pontos positivos, mas também dos negativos. Assim, seria bom encontrar uma instituição em que já houvesse certa relação de conhecimento e confiança entre as educadoras e a pesquisadora, que pudesse sustentar o trabalho em campo.

Especificamente esse CMEI agregava outras qualidades, como ser uma construção recente, ter uma grande área vazia ao ar livre, mas principalmente, o desejo manifesto em diversas ocasiões de participar de projetos, ter abertura para a comunidade e dinamicidade da equipe.

Apesar de reconhecer tais características, a escolha não foi iniciativa nossa. Em uma situação de conversa informal no Departamento de Educação, no início do segundo semestre de 2016, a diretora desse CMEI sabendo que, estávamos iniciando nosso processo de doutoramento, ofereceu seu CMEI como campo para o trabalho.

De certo modo, surpresas, confirmamos o interesse dela, explicando sobre o que seria a pesquisa. Sabendo do que se tratava, ela o manteve.

Infelizmente, naquele momento não era possível iniciar os trâmites para a formalização do pedido de autorização junto ao Departamento Municipal de Educação, pois logo em outubro de 2016 ocorreriam eleições. De maneira que, a diretora do Departamento poderia ser trocada, assim como, a coordenadora da Educação Infantil e as diretoras e coordenadoras pedagógicas dos CMEIs, pois na cidade esses ainda são cargos de confiança, portanto, por indicação do prefeito ou prefeita.

No final de outubro de 2016, a eleição para a prefeitura definiu-se e, assim, os cargos de confiança seriam postos à disposição em dezembro de 2016 e, assumidos ou retomados, em janeiro de 2017. Nesse ínterim, de novembro 2016 a janeiro 2017, não era conveniente a nenhuma dirigente assumir compromissos a longo prazo.

Em janeiro de 2017, com todos os novos cargos nomeados, marcamos uma apresentação com a nova coordenadora da educação infantil e a nova diretora do Departamento Municipal de Educação. Nessa reunião, foram esclarecidas as intenções do projeto e a oferta da diretora (que se manteve no cargo) em dispor o CMEI como campo do estudo.

O Plano Municipal de Educação prevê a abertura de seus estabelecimentos educacionais à realização de estágios, projetos de extensão e pesquisa. No entanto, essas atividades, especialmente as de pesquisa, ainda são novidades na realidade educacional do município.

Assim, quando o projeto foi exposto na reunião, a principal preocupação foi o fato de ser uma pesquisa, na qual se almejava a participação das professoras. O estranhamento foi tanto, que a diretora de Educação municipal nos perguntou: “Você quer que elas trabalhem pra você?”. Obviamente, retomamos as explicações sobre qual era a participação que precisávamos e expusemos a relação enquanto uma parceria. Ainda assim, a diretora do Departamento de Educação, que tinha a autonomia para autorizar a pesquisa, preferiu falar antes com a diretora do CMEI, confirmando o interesse dela.

Esse processo durou cerca de um mês. Até que finalmente, obtivemos a autorização para ir ao CMEI retomar o convite feito com a diretora e as demais educadoras.

Em nossa primeira visita, fomos muito bem recebidas pela diretora, que ficou contente com a permissão para a realização da pesquisa, e pôs todo o CMEI e as funcionárias à disposição. Aos poucos, fomos conhecendo o espaço em detalhes e obtendo informações sobre o funcionamento geral da instituição e das turmas de pré-escola. Infelizmente, já era março de 2017 e no CMEI já haviam acontecido as reuniões com os familiares, além disso, estávamos prestes a entrar em licença maternidade.

Em função desse contexto, as visitas foram pontuais para recolha de informação e foi preciso adiar a pesquisa em campo de modo mais contínuo.

Nesse intervalo, o projeto foi encaminhado à Comissão de Ética da Faculdade de Educação da USP, recebendo parecer favorável.

Em outubro de 2017, o protocolo completo de pesquisa foi enviado ao Departamento Municipal de Educação que, após quinze dias, autorizou por escrito a realização do estudo.

Em 31 de outubro de 2017, conseguimos também a assinatura da diretora do CMEI, oficializando, então, a autorização para o trabalho de produção de dados.

Os TCLEs das educadoras foram assinados por elas em uma reunião no dia 18 de dezembro de 2017 e os TCLEs para os pais foram entregues no início do ano de 2018, junto às reuniões iniciais, como narraremos adiante.

4.2.2 Situando-se no CMEI: relação da pesquisadora com as educadoras e com as crianças

Como já relatado, enquanto professora da universidade já conhecíamos, embora superficialmente, várias educadoras da instituição. Mas adentrar o CMEI para conhecê-lo mais profundamente, era outra coisa...

De início, nas primeiras visitas fomos sempre bem recebidas. Explicávamos que iríamos iniciar a pesquisa de doutorado no CMEI, no entanto, nem sempre eramos bem compreendidas, pois não houve um momento em que pudéssemos conversar com o grupo todo de uma vez.

Na cidade, o Departamento de Educação, com suas coordenadoras de cada etapa da educação básica, centralizavam a formação das educadoras. Assim, visando garantir um padrão qualidade, uma homogeneidade de “conteúdo” para educação infantil, o planejamento

das atividades era feito coletivamente, mas não com o grupo do CMEI, e sim, por todas as educadoras que assumiam a mesma turma em cada instituição do município. Como exemplo, no começo do ano, no momento de planejamento pedagógico, todas as professoras da cidade de Infantil IV se reuniam lá no Departamento para fazer um único programa. Essa prática tem suas vantagens e suas desvantagens, como o fato de desorganizar o coletivo de educadoras e educadores do CMEI como um grupo, sendo praticamente impossível reunir todos, e despotencializar o trabalho da coordenação pedagógica local, que fica protegida, mas também tolhida pela coordenação geral.

Essa centralização dava-se também no nível dos projetos. Por isso, era muito incomum que algo ocorresse apenas em um CMEI. Então, fomos frequentemente questionadas pelas educadoras e educadores, se só esse CMEI estava participando da pesquisa. Ao responder afirmativamente, podíamos sentir certa satisfação e orgulho por parte das educadoras e educadores por termos os “escolhidos”.

Dessa forma, as apresentações foram ocorrendo ao longo dos encontros mesmo. O fato de estarmos grávida também fazia com que todas puxassem conversas acerca da barriga, do parto, do nome.

No mês de março e abril de 2017, conseguimos ir algumas vezes ao CMEI, conversando mais diretamente com a secretária, que gentilmente nos fornecia todos os dados da equipe e das crianças, documentos etc. e com a diretora e coordenadora pedagógica do CMEI. Nesse momento, imaginávamos que faríamos parte da coleta ainda no final de 2017, por isso conversamos diretamente com as professoras das turmas de pré-escola, explicando a pesquisa e obtendo seu consentimento para trabalhar com as turmas.

Já com as crianças, os encontros foram também muito interessantes. Algumas reconheciam-nos por terem recém-participado de um projeto de contação de histórias que coordenávamos em uma biblioteca pública da cidade.

Os pequenos também se interessaram demais pela gravidez. Em um dia que acompanhávamos a turma do Infantil V, fomos bombardeadas de perguntas interessadas sobre o bebê, sobre o pai do bebê, sobre o parto, sobre como estava o bebê no útero, se já os ouvia e enxergava. Nesse dia, queriam saber se eu o levaria para o CMEI e expliquei que depois que nascesse ele ainda seria muito pequenininho e ficaria um pouco em casa comigo, para mamar e crescer forte. Depois quando pudesse, eu o matricularia no berçário.

Algumas pesquisas, como a de Oliveira (2001), relatam a curiosidade das crianças por saber a idade da pesquisadora, se tem filhos ou se é casada. Ela argumenta que provavelmente

acreditem na equação: “ter filhos é igual a gostar de crianças (na verdade o inverso da proposição de Pinto [1997])” (OLIVEIRA, 2011, p.47).

Assim, conhecer algumas delas grávida, já sanou algumas dessas dúvidas, mas acreditamos ter sido testadas de mais outra forma. Em três ocasiões diferentes fomos abordadas por alguma criança que perguntava “você vai cuidar da gente?”. Essa pergunta poderia ter muitas motivações que só poderiam ser descobertas quando iniciássemos as visitas com assiduidade, mas nos fizeram pensar que estavam tentando nos desvendar: viam-nos como educadora? Pediam comprometimento? Enfim... o convívio responderia.

4.2.3 Os tempos da instituição e os tempos da pesquisa

Após essa breve entrada em campo, permanecemos um bom tempo sem aparecer na instituição, por conta da licença maternidade, voltando a realizar pequenas visitas em setembro de 2017. Com a autorização formalizada em outubro de 2017, começamos a tentar marcar um encontro com as educadoras para tratar da pesquisa, fazer uma breve entrevista sobre a formação de cada uma e suas relações com o CMEI e também discutir o trabalho por vir em 2018.

No entanto, por diversas vezes, aconteceram desencontros. Íamos à instituição e a diretora estava em reunião no Departamento ou a professora estava doente ou o tempo simplesmente não dava para tudo, porque as conversas rendiam e não finalizávamos o assunto.

Houve um dia em que conseguimos agendar, com a diretora, reuniões em todos os dias da semana com as professoras das turmas, que estariam em seus horários de planejamento. Confirmamos com ela se seria mesmo possível em função do fim do ano e ela garantiu que não teríamos problemas. Na segunda-feira, quando chegamos para as primeiras entrevistas todo o CMEI – bebês, crianças, professoras, professores, estagiárias, serventes, cozinheiras – estavam acomodados no ônibus escolar para irem ensaiar no auditório. Aparentemente, a diretora, sem lembrar-se de nossos compromissos, convidou-nos a acompanhá-los e acabamos seguindo com o grupo.

Esse CMEI era o único na cidade que realizava uma apresentação cultural de fim de ano, com coreografias das crianças e das educadoras e educadores para a comunidade. Essa apresentação era feita no auditório municipal, onde cabem cerca de 800 pessoas e estava sempre lotada.

Conversando com as educadoras, percebemos que, durante toda a semana, seria impossível entrevistá-las. A diretora havia esquecido dos ensaios, ao agendar as entrevistas conosco.

Esse episódio e todo o processo de autorização da pesquisa fizeram-nos refletir sobre os tempos da instituição – tempo de eleição, tempo de espetáculo de fim de ano, tempo de matrícula, tempo de distribuição de turmas – e os tempos da pesquisa, lembrando-nos que é preciso tentar os aproximar e conciliar da melhor maneira possível, mas que se desenrolam em lógicas e ritmos diferentes.

Apesar disso, um dia, passando pela cozinha, uma das cozinheiras perguntou-nos “Oh Maytê, você volta antes do Natal? Como respondemos que sim, ela riu e brincou “então me traz um bombom!”. Esse comentário, faz ver que, assim como tentávamos encontrar um tempo ao tempo delas, elas também reconheciam nossa presença e se davam conta de nosso ritmo, percebendo que, cedo ou tarde, retornaríamos no CMEI.

4.2.4 Escolhas em campo: temas de trabalho

Em outubro de 2017, ao repassarmos o protocolo da pesquisa com a diretora e coordenadora, pudemos discutir juntas sobre os temas que poderíamos investigar na busca por formas de escutar as crianças e realizar ações a esse respeito.

Como o projeto previa a intervenção no CMEI sobre o item abordado com as crianças para um posterior monitoramento das ações de melhoria junto a elas, precisaríamos abordar pontos possíveis de serem melhorados, para isso precisávamos garantir a intervenção e não depender de recursos financeiros.

Nesse sentido, a avaliação das crianças sobre a sala da turma pareceu-nos uma boa ideia, porque possíveis transformações poderiam ser feitas sem custos, alterando decoração, arranjos de mobiliário e organização dos materiais.

Além disso, concordamos com Evangelista (2016) que aponta a sala da turma como o local onde passam a maior parte do tempo e “[...] é o espaço de maior autonomia do professor e de maior participação das crianças, quanto à organização” (p. 106).

Outra ideia que nos pareceu interessante, foi trabalhar com o pátio, principalmente o situado ao ar livre. Essa opção deu-se pelo interesse e apreço das crianças pelo espaço da brincadeira e pelas áreas externas mostrado em tantas pesquisas (por exemplo: COSTA, 2012;

EVANGELISTA, 2016; MONGUILHOTT, 2008; OLIVEIRA, 2001; SILVEIRA, 2005) e também porque essa era uma questão de interesse da instituição.

Durante a licença maternidade, enquanto paramos de frequentar a instituição, o CMEI se organizou para participar de um projeto de transformação no espaço proposto em uma ação promocional de uma cooperativa de crédito na cidade. Na verdade, a instituição financeira pouco participava apoiando as ações, mas a ideia lançada motivou e mobilizou a comunidade.

Juntos, educadores e alguns familiares das crianças decidiram mudar justamente a área do parque. A proposta era transformá-lo, pintando paredes e criando brinquedos com recicláveis, mas basicamente com pneus.

Após algumas reuniões até uma maquete foi construída:

Foto 1: Maquete do projeto do parque

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Em setembro de 2017, seria a entrega do projeto, até a data nem tudo ficou pronto, mas conseguiram com contribuições das próprias famílias e educadoras e educadores iniciar a mudança, como apresentamos nas fotos de antes e depois:

Fotos 2-3: Foto do parque antes (março de 2017) e depois das ações do projeto (a partir de setembro de 2017)

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Nesse apêndice do parque foi feita uma caixa de areia, que aparece coberta na foto, e também uns pneus enfileirados para as crianças pularem, embora o planejamento previsse a criação de um jardim sensorial.

Fotos 4-5: Canto lateral do parque antes (março de 2017) e depois das ações do projeto (setembro de 2017).

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Essa ideia de melhorar o ambiente do CMEI impulsionou o grupo, que fez também alguns canteiros de flores na entrada e pretendia continuar as pinturas, também nos muros da frente.

Embora esse projeto tenha envolvido os familiares, tanto nas escolhas como na execução, as crianças foram muito pouco ouvidas e não tomaram parte nas ações de mudança.

Desse modo pareceu-nos importante contribuir já com um projeto em curso agregando a participação das crianças.

Partiram de nós estas duas proposições: trabalhar com a avaliação da sala da turma e do parque. Entretanto, a conversa com a diretora e a coordenadora levou-nos a um terceiro tema: a alimentação.

A questão da alimentação é um tema de muita importância, principalmente em instituição de tempo integral como é o CMEI, onde as crianças realizam três refeições do dia. Segundo a diretora e a coordenadora, era preciso pensar formas de proporcionar mais autonomias às crianças, na hora de servirem-se, além um trabalho de valorização da alimentação saudável. Elas relatavam algumas atividades e projetos pontuais que foram desenvolvidos a respeito, como a criação de uma pequena horta, que acabou não perdurando, a experimentação de frutas pelos bebês, festas em que foram feitas mesas, para que as próprias crianças se servissem ou em outras ocasiões, quando as refeições foram oferecidas no formato de pic-nic. Ademais, discutiram sobre o lixo produzido pelo preparo das refeições e pelas sobras.

Vale apontar que o cardápio servido no CMEI – preparado e apresentado às crianças pelas cozinheiras locais – era comum a todas as unidades de educação infantil da cidade. O planejamento das refeições era feito por uma nutricionista, funcionária municipal da cozinha central, também responsável pelas compras e distribuição dos alimentos in natura às cozinhas das unidades.

Assim, a nutricionista era a responsável máxima pela alimentação na rede municipal de educação, englobando CMEIS e escolas municipais até o 5º ano do Ensino Fundamental, além de uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Dentre suas funções, estariam ainda as visitas e o acompanhamento local do preparo, do serviço e das refeições propriamente, além de ações de educação nutricional. Contudo, sua presença não se fazia possível nas instituições, estando praticamente sempre na cozinha central, bem como raríssimas eram suas ações educativas, já que o município contava com apenas uma única nutricionista⁴¹, ainda que, pelas condições municipais de oferta de alimentação às crianças na rede educacional, a legislação impusesse à contratação de ao menos três nutricionistas para a efetiva realização do conjunto total de tarefas que lhes caberiam.

De modo que esta questão da alimentação escolar se mostra bastante complexa, tendo, portanto, elementos institucionais e outros que o extrapolam. Além disso, independe de ser no CMEI ou não, a alimentação envolve questões nutricionais, culturais, sociais, estéticas, políticas e econômicas.

Portanto, era um grande desafio trabalhar com o tema, embora bastante necessário, já que encontramos pouquíssimas referências à ótica das crianças sobre alimentação na educação infantil.

Dentre as exceções estão primeiramente a própria Consulta, realizada em 2006, (CAMPOS; CRUZ, 2011) em que o tema era apontado pelas crianças como muito importante, ao lado de brinquedos e as brincadeiras.

Em um artigo de Silvia Helena Vieira Cruz e Cristiane Amorim Martins (2017), no qual avaliam a voz das crianças nas políticas públicas, encontramos referência a mais dois outros trabalhos (JOÃO, 2007; CRUZ; CRUZ, 2015 *apud* CRUZ; MARTINS, 2017) que permitiram às autoras apontarem que

[... um] elemento apontado pelas crianças para a qualidade da Educação Infantil é uma alimentação saudável e saborosa. Além das refeições suprirem suas necessidades biológicas, são ainda fonte de prazer, tanto pelos sabores experimentados como pelo que podem perceber como expressão de afeto. Portanto requerem atenção dobrada dos gestores. (CRUZ; MARTINS, 2017, p. 40).

Localizamos também a pesquisa de Juliana Schumacker Lessa (2011), em que a pesquisadora detinha-se na análise do espaço alimentar, na instituição de educação infantil, e seu papel na socialização da infância, concluindo que este é um espaço privilegiado de socialização das crianças. Em sua revisão de literatura, a autora buscava encontrar teses e

⁴¹ Dado, inclusive, o excesso de incumbências direcionadas a tal nutricionista, a mesma esteve ciente de nossa pesquisa, mas apenas pôde participar de momentos devolutivos da mesma.

dissertações que abordassem os assuntos alimentos, alimentação ou práticas alimentares e educação infantil e pré-escolar, no entanto, mesmo sem a intenção de recolher apenas textos em que se escutasse as crianças, também constatou que “as pesquisas das ciências humanas e sociais, bem como das ciências da saúde que tenham como tema de interesse a alimentação no contexto da educação infantil, são ínfimas” (LESSA, 2011, p. 21).

4.2.5 “Pode falar mesmo?” – momento de avaliação com as educadoras e educadores

A tentativa frustrada de agendar as entrevistas com as professoras ao longo da semana levou-nos a utilizar, excepcionalmente, um subterfúgio: encontrá-las no CMEI durante o horário de almoço.

No dia 6 de dezembro de 2017, chegamos ao CMEI às 12 horas. O horário de almoço era das 11h às 13h, e todas já haviam almoçado. Tudo estava quieto e havia apenas um grupo de educadoras na sala dos professores. Sentamo-nos com elas e explicamos que encontrar um horário em que pudéssemos conversar estava muito difícil e pedimos se poderiam nos responder algumas breves questões, naquele momento. Apesar do simpático “sim” expresso verbalmente, seus corpos e olhares fixos nos celulares, com todo direito, comunicavam certo desconforto. No entanto, foi iniciarmos a conversa e inteirarem-se do assunto que trataríamos, que mudaram completamente, pareciam ter encontrado algo novo: um lugar de escuta.

Antes de iniciarmos propriamente, apresentamos a pesquisa e os TCLEs foram assinados, ficando uma cópia para a pesquisadora e outra para cada participante. Nossa proposta, nesse momento, era realizar as perguntas de história de formação e experiência profissional e aplicar a avaliação dos Indicadores de Qualidade (BRASIL, 2009) sobre os indicadores: 5.3 (Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades do adulto) e 4.1 (Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças). Além disso, utilizamos também as questões provenientes dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016), indicador 7.2 (Responsabilidade pela alimentação saudável dos bebês e crianças), pois parecia complementar o quesito da alimentação com outras questões.

Esses temas eram consequência de nosso interesse primeiro em trabalhar com o espaço físico (sala da turma e parque) e com a alimentação.

O breve questionário, composto tal qual preveem os textos utilizados, foi respondido animadamente pelo grupo. Infelizmente, não gravamos a sessão, pois fomos preparadas para

entrevistas individuais, que pretendíamos transcrever. No entanto, o encontro serviu-nos de piloto para as entrevistas com o restante do grupo.

Acabamos realizando com elas apenas a discussão dos Indicadores apontados. A experiência fortaleceu, em nós, a perspectiva de que as respostas deveriam ser discutidas em grupo e retiradas no sistema de plenária. Ademais, mostrou-nos a necessidade e o interesse do grupo por refletir e compartilhar posicionamentos.

As professoras envolvidas pareceram muito preocupadas com tema; afinal, acreditavam que esse era mesmo um problema sério a ser enfrentado.

No entanto, por vários momentos pareceram receosas e até verbalizaram que não poderiam estar falando “aquilo”. Na verdade, não se sentiam à vontade por tratar de aspectos que consideram negativos em relação à instituição. Preocupavam-se com o que a equipe técnica do Departamento de Educação pensaria a respeito.

Quando finalizamos a conversa, passamos pelas salas das turmas e vimos que várias educadoras aguardavam por lá e ao perguntar se teriam algum tempo para conversarmos, elas diziam que tinham que retomar o trabalho naquele momento. Foi quando uma delas nos sugeriu voltar no último dia de atividades, 18 de dezembro de 2017, em que não estariam presentes as crianças, pois era o dia destinado à organização final das salas e arrumação geral do CMEI.

Conversamos com a coordenadora pedagógica sobre o incômodo das educadoras com a avaliação, esclarecendo que não se tratava de falar mal simplesmente, mas de realizar uma avaliação e comprometer-se com o assunto. Ela pareceu entender nossa argumentação e disse que poderíamos sim conversar abertamente com as educadoras, mas que entendêssemos que “em cidade pequena as notícias correm”. Aproveitamos para tratar também da possibilidade da conversa com todas no último dia como havia sugerido uma das educadoras. A coordenadora pareceu não ver problemas, mas pediu que consultássemos a diretora. Por sua vez, a diretora também achou que seria possível, mas nos pediu um tempo para conversar com as professoras e ver se estariam de acordo, pois o Departamento de Educação cederia o dia exclusivamente para as arrumações.

Passados uns dias, a diretora confirmou que teríamos, enfim, uma hora com todas as educadoras reunidas, com exceção dela que estaria organizando o local da festa de confraternização de fim de ano do CMEI. A ideia era tratarmos especificamente da avaliação daqueles quesitos, contudo com o grupo todo reunido.

Para tanto, organizamos um material, como sugerido no próprio livro dos Indicadores de Qualidade (2009), composto de cartões verdes, amarelos e vermelhos para cada participante e cartolinas nas quais havia escrito os itens a serem avaliados e também círculos maiores nas mesmas cores, que iam sendo colados na cartolina à medida que o grupo definia o status de cada quesito.

Antes do nosso momento com o grupo, houve um café da manhã bastante caprichado e demorado, pois praticamente estavam iniciando as férias. Havia 24 educadoras e educadores presentes. Depois de finalizado, a diretora passou-nos o comando para a atividade, indicando que precisávamos falar com as professoras, e que as demais funcionárias e estagiários poderiam ir para as salas dar início a arrumação. Argumentamos com ela que precisávamos de todos mesmo, ela consentiu surpresa e as cozinheiras e serventes comemoraram em voz alta, aparentando valorizarem a oportunidade, mesmo que ainda desconhecessem os propósitos da reunião.

Antes de iniciar, então, apresentamos a pesquisa e os TCLEs foram assinados, ficando uma cópia para a pesquisadora e outra para cada participante. Posteriormente passamos para a dinâmica de avaliação dos indicadores selecionados.

Assim, o primeiro indicador abordado foi “5.3 Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades do adulto”, cuja síntese segue a seguir:

Ilustração 2: Resultado da Avaliação do Indicador 5.3

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

A avaliação do primeiro subitem, que dizia das condições para o trabalho individual ou coletivo das e dos educadores, foi avaliado como muito precário. A maioria deles fazia seu horário de trabalho individual na sala dos professores, mas na mesma mesa em que são feitos os lanche e o almoço, de modo que era preciso guardar tudo nesses horários. O espaço

coletivo no qual caberiam todas as educadoras ou até um grupo considerável é o refeitório das crianças, que conta apenas com bancos pequenos. Inclusive foi nesse local que realizamos nossa reunião. A sala dos professores acolhe cerca de seis pessoas sentadas na mesa e mais umas quatro em poltronas ao redor, de maneira que até para as refeições era preciso revezar.

Quanto ao descanso, afirmaram categoricamente não existir espaço, embora uma educadora afirmou, depois, fazer crochê no horário de almoço no laboratório de informática e as serventes e cozinheiras disseram, a parte da discussão, que dormiam um pouco no vestiário 2, no bloco de serviço, onde existem uns colchões guardados sem uso pelas crianças.

Já o subitem que avaliava a existência de sanitários com chuveiros para as educadoras foi avaliado positivamente, embora fizessem pouquíssimo uso e inclusive algumas desconheciam a existência do local que está situado no bloco dos serviços.

Quanto à questão do local para acolhimento das famílias, fora a secretaria e a diretoria, apenas o refeitório, cujo mobiliário é infantil e não oferece nenhuma privacidade, poderia ser utilizado para reunião com os familiares, por isso também foi considerado inadequado e a situação grave.

O subitem que se referia à adequação ergonômica para os adultos nos banheiros para bebês e crianças pequenas foi avaliado positivamente pelas educadoras que trabalhavam nos berçários e na creche I (maternal para as crianças de 2 anos). Todavia, as educadoras da creche III (destinadas às crianças a partir de 3 anos) não possuem banheiro dentro da sala e o mesmo também não está alocado ao lado. Então, no início do ano quando as crianças ainda são bem novas é difícil irem sozinhas ao banheiro e também não é fácil construir com elas essa autonomia, pois a professora está só com a turma, na maior parte do tempo. Como o uso do banheiro é algo cotidiano, essas educadoras avaliaram que esse quesito merecia estar em amarelo, se contasse as crianças com 3 anos. E a educadora responsável pelo menino com deficiência física disse que, no caso dele, com 4 anos, apesar de não ser a regra para seus coetâneos, usava fraldas e precisava ser trocado ou em um colchão no chão da sala, quando essa está vazia, ou no berçário quando seus colegas estão em atividade em sala, portanto para ela o item, se considerasse esse caso, deveria ser colorido de vermelho.

Tal situação era vivida de forma muito parecida na pesquisa de Oliveira (2001) que comenta que apesar do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), à época⁴², expor sobre o atendimento especial, não se reconhecia uma política nacional ou

⁴² Atualmente, já temos publicadas outras duas grandes referências de política pública educacional para a Educação Infantil: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 2017a).

municipal, tanto em âmbito arquitetônico, como na formação de profissionais para o atendimento de qualidade às crianças com deficiência, nessa etapa da educação. Além de citar que o referido documento não contempla especificamente a troca de fraldas por crianças, independente da condição física, restringindo as explicações a respeito estritamente aos bebês.

Tomando como referência o fato de que todos os dias enfrentavam questões com o local para o trabalho individual e o uso do banheiro por algumas crianças, o indicador 5.3 como um todo foi considerado vermelho, merecendo atitudes urgentes.

Já o indicador “4.1 Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças” foi bastante debatido. Um resumo das avaliações segue adiante:

Ilustração 3: Resultado da Avaliação do Indicador 4.2

INDICADOR 4.1. Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças

- 4.1.1. A instituição dispõe de um cardápio nutricional variado e rico que atenda às necessidades das crianças, inclusive daquelas que necessitam de dietas especiais?
- Questões que se referem apenas a bebês e crianças pequenas
- 4.1.2. As professoras seguem um programa da instituição para a retirada da mamadeira e a introdução de alimentos sólidos (frutas, verduras, etc.)?
- 4.1.3. A instituição possibilita o acesso ao leite materno (Saiba Mais 5)?

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2017

O primeiro subitem relativo às opções do cardápio ofertado foi severamente avaliado como ruim pelas educadoras, embora fizessem questão de dizer que “as cozinheiras fazem sempre com o maior carinho e amor aquilo que tem”. No que se refere às dietas especiais, disseram que o envio de leite sem lactose é exclusivo para os berçários, não estando disponível para as demais preparações para as crianças, e também não é constante. Por sua vez, o leite de soja não é fornecido. E acrescentaram que nos períodos em que falham a distribuição do leite especial, os familiares têm mandado para o CMEI aquilo de que seus filhos necessitam.

Sobre a retirada das mamadeiras e a substituição por alimentos sólidos, julgaram que há ações individuais por parte de cada educadora responsável pela turma, mas cada uma faz a seu jeito, já que institucionalmente não há um programa a seguir. Ressaltaram que a única orientação vinda do Departamento Municipal de Educação, se limitava a definir um prazo para essa introdução, marcando-o mais como uma “suspensão”, pois indica o início do segundo semestre letivo do berçário II, como a data limite para a oferta de mamadeiras a essas crianças. Esse subitem assim foi classificado em amarelo.

Quanto à amamentação materna, esse subitem recebeu coloração verde, pois a instituição permite a prática. De toda forma, fizeram comentários a respeito da melhora das condições do lugar para o aleitamento, que está indefinido na instituição.

Por se tratar da alimentação de bebês e crianças que frequentam uma instituição de educação infantil em período integral, independente das ações desenvolvidas, a questão da oferta de um cardápio variado e saudável foi considerada preponderante na avaliação do indicador como um todo, por isso sendo esse quesito vermelho, todo o indicador recebeu o mesmo conceito, carecendo de providências imediatas.

Como já indicado o indicador 4.1 foi complementado com questões do indicador “7.2 Responsabilidade pela alimentação saudável dos bebês e crianças” dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016), assim segue sua avaliação:

Ilustração 4: Resultados da Avaliação do Indicador 7.2

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

O subitem 7.2.1 nesta sugestão de autoavaliação (SÃO PAULO, 2016) parece falar mais do trabalho das educadoras e educadores em relação ao que é servido do que dos próprios alimentos em questão de variedade e qualidade, por isso foi analisado de modo diferente.

Assim, as educadoras e educadores acreditavam estar sempre incentivando as crianças na hora da comida e realizando trabalhos sobre alimentação saudável, mesmo muitas vezes

recorrendo a cartazes e não à experimentação propriamente, por isso o subitem foi colorido em verde.

O mesmo ocorreu com o subitem 7.2.2 que nesta proposta (SÃO PAULO, 2016) aparenta tratar mais da maneira como é feita e apresentada a comida do que com relação aos item do cardápio, por isso também foi bem avaliado sendo classificado como verde.

Já o item 7.2.3 tocava em um aspecto problemático na instituição ganhando coloração vermelha. O fato é que há dois problemas imbricados: o primeiro é que os familiares não tinham acesso ao cardápio mensal da instituição e, o segundo é que cardápio também não era seguido à risca na medida em que faltam ingredientes das preparações. Na discussão uma das educadoras sugeriu encaminhar uma vez por mês o cardápio aos familiares pela agenda. Ao que outra retrucou dizendo que não era certo, porque estariam mentindo, já que o cardápio corriqueiramente é alterado. A própria educadora que sugerira a colocação dos cardápios trouxe como resolução registrar as mudanças dia-a-dia. Houve muita tensão no grupo, pois achavam que isso traria problemas junto ao Departamento, que poderia ver a situação como um incitamento das educadoras e educadores aos familiares para reclamar. Como a reunião não era deliberativa, nada ficou decidido, mas imaginamos que seria importante retornar com essa discussão novamente no início dos trabalhos, sendo fundamental a presença da diretora para bancar ou não essa ideia.

Quanto ao local das refeições, as educadoras e educadores gostavam do refeitório, mas levantaram sérios problemas. A partir do berçário II todos frequentam o refeitório, mas essa turma era considerada demasiadamente nova para se sentar nos bancos sem encosto nas costas. Outra questão é que em dias de chuva, apesar do telhado e vidro colocados, “chove dentro do refeitório”, nas palavras delas, tornando-se impossível comer lá. Assim, foi colorido em amarelo.

O último subitem foi considerado já o trabalho isolado das educadoras sendo classificado como verde.

Tal como no indicador anterior, a prevalência do tema alimentação fez com que todo o item fosse avaliado como prioritário e urgente ganhando coloração vermelha.

Apesar de não estendermos a avaliação para a realização de um plano de ação, foi colhida a opinião das educadoras e as questões estiveram em discussão coletivamente. Foi, assim, lançada uma semente para o trabalho em 2018.

Demos continuidade à reunião, realizando mais três breves dinâmicas. Uma delas consistiu na marcação na planta do CMEI dos lugares expostos à chuva e daqueles em que há

goteiras, em função das manifestações das funcionárias a esse respeito. Vendo na planta as sinalizações, os lugares secos parecem ilhas em meio a tanta água. Apesar da construção do CMEI ser nova, o prédio enfrenta vazamentos e goteiras de grande porte em praticamente todos o cômodos do bloco de entrada (com exceção apenas do banheiro feminino), em todo o pátio coberto, em uma das salas do maternal e em um dos berçários. Assim, nos dias de chuvas e ventos que não são raros na cidade, o CMEI fica de certo modo caótico e a rotina não pode ser seguida sem grandes prejuízos. Houve até incidentes com perda de trabalhos das crianças. Portanto, é um problema estrutural que necessita de grande atenção.

Outra dinâmica foi uma marcação, também na planta da instituição, com canetinhas coloridas, dos lugares frequentados por cada uma e um dos profissionais. Os resultados mostraram os adultos da instituição frequentam pouco o bloco de serviços como um todo, a sala de leitura e o almoxarifado e salas de guarda de materiais. A secretaria e a diretoria também são pouco frequentadas, com exceção, claro, das profissionais que trabalham fixas nesses postos.

As professoras e professores e estagiárias e estagiários frequentavam majoritariamente suas salas com suas turmas, o refeitório, o parque, a sala dos professores e o banheiro do bloco de recepção.

Já a equipe operacional apesar de frequentar o bloco de serviços, ficando umas mais na cozinha e outras mais na lavanderia e área externa, acabavam por circular na instituição em todas as salas das turmas, pois ajudam na recepção das crianças e na limpeza das salas e solários.

Esse mapa poderia ser repetido posteriormente para avaliação de mudanças ambientais, caso fosse de interesse da direção, talvez de forma individual, tomando um dia típico como referência, já que perguntamos que lugares frequentavam e não onde estiveram ao longo de um determinado dia, o que provavelmente traria resultados mais sensíveis e até reais.

Explicamos isso, pois uma estagiária comentou ao fazer seu percurso no mapa que naquele semestre a professora não tinha levado ela (e a turma) no parque, nem na caixa de areia e nem no próprio solário. Esse comentário contrasta com as respostas das educadoras que forma geral responderam que frequentam todos os ambientes que supostamente deveriam frequentar, como as áreas externas.

Para finalizar o trabalho, realizamos a metodologia do “Poema dos Desejos” presente em outros estudos (EVANGELISTA, 2016; MACHADO *et al.*, 2008) para levantar as

expectativas em relação ao ambiente. Infelizmente o grupo estava já bastante cansado e disperso e participou pouco. Os desejos levantados foram “Gostaria que o CMEI...”: “fosse um lugar digno de formar um cidadão crítico e emancipado”; “fosse federal (mas com o salário atual, que as educadoras consideravam maior), pois a qualidade parece melhor”; “não chovesse dentro”; “que fosse um espaço físico adequado ao bem estar das crianças”; “tivesse um refeitório”; “tivesse banco com encosto para os pequenos”; “fosse acompanhado de perto pelas instituições co-responsáveis pelo seu funcionamento e qualidade”. A maioria dessas manifestações é bastante genérica e poderia ser melhor trabalhada para uma compreensão mais específicas dos problemas e anseios do grupo. No entanto, para uma primeira abordagem pareceu-nos interessante.

4.2.6 Primeiras impressões

Nossas primeiras impressões acerca do campo de pesquisa foram muito boas.

O espaço era agradável e pairava um clima sempre amigável. As crianças eram todas muito interessadas e simpáticas e pareciam sempre querer estar perto e colaborar. As educadoras, apesar da pouca experiência enquanto participantes de uma pesquisa, pareciam animadas com a ideia de algo novo iria acontecer no CMEI.

No regimento escolar e na proposta pedagógica da instituição a participação das crianças estava contemplada, tanto no planejamento, como na avaliação das atividades no CMEI, mas essa ainda não parecia ser uma realidade.

Esperávamos que com a continuidade do trabalho em campo, conseguíssemos modificar esse aspecto, agregando as vozes das crianças às discussões e contribuindo para uma educação infantil de mais qualidade.

4.3 Iniciando o Trabalho Sistemático em Campo

No ano de 2018, juntamente com o ano letivo em oito de fevereiro, demos início ao trabalho estendido em campo. Nesse sentido, a partir desta data, nos propusemos a acompanhar e a trabalhar na instituição de modo contínuo, indo praticamente todos os dias ao CMEI.

Os meses de fevereiro a julho foram reservados à exploração do ambiente, das rotinas, da cultura e clima organizacional e à construção das relações com as crianças e adultos envolvidos na pesquisa.

Nesse momento inaugural, foram sendo alicerçadas as bases para a realização da pesquisa de fato. Foi possível conhecer com quem e como poderíamos contar e sobre o que caberia trabalhar.

Com o fim do primeiro semestre, passamos a nos dedicar à síntese de nossas experiências em campo, tanto para analisá-las a contento, como para tomarmos decisões importantes a cerca dos desdobramentos da pesquisa.

As sínteses da compreensão institucional alcançada nesse período, bem como, nossas reflexões acerca do desenvolvimento da pesquisa até então são, aqui, apresentadas.

4.3.1 O CMEI e suas turmas pesquisadas

A seguir, apresentaremos a estrutura física da instituição, ilustrando-a com as fotografias e as observações das crianças. Depois, descreveremos as duas turmas que participaram de forma mais direta do trabalho – o Infantil IV e o Infantil V – através de informações produzidas com as próprias crianças.

4.3.1.1 “Apresentando: o CMEI!”

A descrição institucional mescla fotos feitas pela pesquisadora e pelas crianças, bem como, comentários pertinentes aos usos desses ambientes no cotidiano.

Nesse sentido, esclarecemos que as fotografias produzidas pelas crianças foram feitas em uma atividade narrada no próximo capítulo (5.2.2 Fotografando o CMEI) que avaliava na perspectiva delas o ambiente físico, especificamente sob os aspectos da beleza (bonito x feio) e do conforto ambiental (quente, abafado x fresco, frio; barulhento x calmo; limpo x sujo). Portanto, o título, que acompanha as fotos, diz respeito ao conceito enfocado no momento da produção da foto pela criança. Aproveitamos, portanto, estas fotografias para ilustrar os locais do CMEI, mantendo imagens de nossa autoria, apenas para mostrar ambientes que não foram focalizados por elas.

Quanto aos comentários das crianças, trouxemos excertos das conversas que acompanharam tal atividade de produção das fotos, acima descrita, e trechos dos dizeres das

crianças em outra proposta descrita adiante, na qual as crianças andavam pela instituição, apresentando-a, enquanto eram filmadas (5.2.1 Vamos fazer um filme!).

Assim, logo na entrada da instituição, é possível notar a construção do bloco de recepção na porção central; à direita, um estacionamento e, logo atrás, o bloco destinado aos serviços, bem como a torre que abriga a caixa d'água. Além disso, visualizamos o jardim, que apesar de simples, era muito apreciado pelas crianças, que reconheciam beleza nos elementos naturais, como as flores e a grama. Até as árvores grandes, que em verdade, ficavam nos terrenos vizinhos eram apreciadas como parte da “vista”.

Foto 6: “Algo bonito”(Ma, 5 anos – Inf. V)

Foto 7: “Algo bonito”(Mo, 5 anos – Inf. V)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 8: “Algo bonito” (Mo, 5 anos – Inf. V)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Todo o complexo que compunha o CMEI pode ser visualizado no croqui esquemático, abaixo. A estrutura conta ao todo com 5 diferentes blocos.

A partir do bloco da recepção, que se comunicava diretamente com o pátio coberto e o refeitório nele situado, veem-se as demais instalações, que foram construídas em suas laterais (em formato de “U”).

Ilustração 5: Croqui esquemático do projeto Pró-Infância tipo B

Fonte: MEC, 2017.

À direita, foram feitos o bloco de serviço e um bloco didático (creche I e creche II) e à esquerda, um complexo multiuso e outro bloco didático (pré-escola e creche III). Ao fundo e ao centro, encontram-se ao ar livre, um mini anfiteatro e o parque, além de uma passarela coberta, que une os blocos didáticos. Cada item será apresentado adiante.

Na recepção estavam alocados o saguão de entrada, a secretaria, a diretoria, a sala de professores, o almoxarifado e os banheiros. A disposição dos cômodos na recepção pode ser vista na planta e a localização de tal bloco no croqui está representada pela estrela:

Ilustração 6: Planta do bloco frontal do CMEI

Fonte: MEC (2017)

Ilustração 7: Localização no croqui

No cotidiano da instituição, as famílias e as crianças eram recepcionadas nesse saguão, que contava com uma comunicação direta com a secretaria por porta e balcão.

No horário de chegada, era lá que os familiares despediam-se das crianças, que adentravam o pátio sozinhas ou, se pequenas, com a diretora ou outra educadora.

Fotos 9-10: Saguão do CMEI.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Já na hora da saída, as crianças que iam embora, de *van* ou ônibus escolar, esperavam por eles sentadas nos dois sofás de alvenaria disponíveis. Lá, também foi instalado um aparelho de som com microfone, que era utilizado para anunciar às crianças, que vieram lhes buscar.

O quadro branco, que figurava na foto com decorações de Páscoa, foi descrito como algo bonito, por um dos garotos do Infantil IV (5 anos). Talvez, o julgamento advinha do uso que era feito deste painel, que servia como suporte para algumas decorações alusivas às datas comemorativas, momentos relevantes no cronograma educacional e também para a exposição de alguns trabalhos das crianças, como acompanhamos durante 2018, em que foram lá dispostos especificamente alguns trabalhos de Artes.

Aliás, todas as paredes desse saguão também eram utilizadas para a exposição desses trabalhos, como mostra a foto de garotas do Infantil IV, na qual retratou o cartaz do dia das mães, uma produção considerada pelas crianças como bonita, do ponto de vista estético, e também com bastante valor sentimental.

Foto 11: “Algo bonito” (Ma1, 5 anos – Inf. IV)⁴³

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Tal entrada foi descrita por duas crianças como calma e tranquila, mas retratada fora do horário de chegada e saída das crianças. As fotos evidenciam as laterais observadas, exatamente, quando se está em frente ao portão:

⁴³ Única alteração na folha é o apagamento do nome da professora no cartaz.

Foto 12: “Algo calmo” (Ma1, 5 anos – Inf. V)

Foto 13: “Algo calmo” (Ma2, 5 anos – Inf. V)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Já a foto seguinte, mostra-nos o portão de entrada visto por dentro, pelo pátio interno, e sua descrição é de um lugar limpo; contudo, a segunda foto, feita por outra garota, indica-nos, no entanto, que as paredes externas já estavam sujas, necessitando de manutenção na pintura.

Foto 14: “Algo limpo” (Ma1, 5 anos – Inf. V)

Foto 15: “Algo sujo”(Ma2, 5 anos – Inf. V)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Anexo a esta entrada, havia a secretaria do CMEI, onde trabalhavam juntas a secretária e a coordenadora pedagógica. No segundo semestre, estas salas foram separadas, em uma pequena reforma que se sucedeu. A sala da primeira foto ficou, então, isolada, sendo possível adentrá-la apenas pela diretoria. Lá passaram a ser feitos os atendimentos com a psicóloga.

Fotos 16-17: Secretaria do CMEI

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

É na secretaria, que as crianças iam solicitar, a pedido das professoras e professores, alguns materiais pedagógicos. Lá aguardam, até que se providenciasse o necessário, que normalmente se encontrava no almoxarifado.

Ao lado da secretaria localizava-se a direção da escola, onde pouco se encontrava a diretora, que estava sempre a circular pelo CMEI ou na própria secretaria e também onde estava localizada a “corujinha” de pelúcia tão admirada e desejada pelas crianças:

Foto 18: Diretoria do CMEI

Foto 19: “Algo bonito” (Mo, 5 anos – Inf. V)

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Na direção, estavam dispostas também cadeiras de amamentação, onde as crianças ficavam sentadas aguardando algum familiar, quando não se encontravam bem de saúde ou quando se machucavam, mas também eram lá que eram feitas as reuniões “a portas fechadas”, com funcionárias e funcionários, familiares e até crianças, quando não se comportavam bem.

O uso destinado aos espaços desse bloco frontal seguia como previsto no projeto, com exceção da sala de professores que, atualmente, se destinava somente a ser o “refeitório das pros” (Mo, 5 anos – Inf. V).

Fotos 20-21: Sala das Professoras e Professores do CMEI

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Como já apresentado, compunham esse conjunto o almoxarifado e dois sanitários de adultos, espaços não frequentados pelas crianças.

Fotos 22-24: Almoxarifado da construção frontal do CMEI

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Fotos 25-26: Banheiros para Adultos – familiares e educadoras(es) – na entrada do CMEI

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Adentrando à instituição, ao lado direito, o primeiro bloco construído destinava-se a área operacional. A organização interna do bloco pode ser acompanhada na planta e sua disposição no croqui foi sinalizada pela estrela.

Ilustração 8: Planta do Bloco de Serviços

Fonte: MEC, 2017.

Ilustração 9: Localização no croqui

Desse modo, voltado para o pátio, tínhamos o lactário e uma área para o bufê, logo à frente da cozinha, que não é utilizada para nada e o refeitório.

Quanto ao lactário, podemos ver pelas fotos que se tratava de uma cozinha bem pequena, própria para a feitura exclusiva das mamadeiras dos bebês.

Fotos 27-28: Lactário

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017

Foto 29: “Algo bonito” (Mo, 5 anos – Inf. V)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Na última foto, feita por um menino do Infantil V (5 anos), vemos, ainda que desfocado, o estoque de leites em pó, algumas embalagens de leite de caixinha, suplementos enviados pelas famílias e algumas bolachas. Como a porta quase sempre ficava aberta, as crianças podiam “apreciar essas comidas”, achando-as “muito bonitas”.

Já o bufê, embora figurasse no espaço até com alguma decoração, não era utilizado. Só as janelas é que serviam à comunicação das crianças e dos demais adultos com as cozinheiras.

Foto 30: Bufê

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

No entanto na foto, vemos a inscrição “refeitório” que, todavia, faz referência às mesas dispostas bem à frente desse espaço, sob o pátio coberto.

Nas fotos seguintes, podemos ver um dos lados desse pátio, considerado pelas crianças um local fresco e também barulhento, como mostra a foto seguinte, “quando há crianças” (Mo, 5 anos – Inf. V).

Foto 31: “Algo fresco” (Ma, 4 anos – Inf. IV) Foto 32: “Algo barulhento” (Mo, 5 anos – Inf. V)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

A cozinha conta com entrada própria, despensa para perecíveis, estrutura de fogão industrial, duas pias separadas, geladeira e uma pequena copa conjugada.

A cozinha com as cozinheiras foi lembrada como um local bonito, talvez por evocar a alimentação e as comidas de modo geral, também caracterizadas pelas crianças como algo belo. Especificamente o chão da cozinha é relacionado com algo “sujo, porque estão sempre limpando” (Mo, 5 anos – Inf. V).

Fotos 33-36: Despensa de perecíveis e Cozinha, equipada com Copa.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Internamente, esse bloco de serviços ainda contava com outra despensa, onde estava mais uma geladeira, um *freezer* e panelas, a lavanderia e a rouparia, que era utilizada para guardar produtos de limpeza. Essa ala também contava com entrada e saída próprias.

Foto 37: Despensa.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Foto 38: Lavanderia.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Fotos 39-40: Rouparia utilizada como despensa de limpeza e prateleiras no corredor.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Dentro do bloco havia também mais um pequeno cômodo para guarda de volumes e existiam dois vestiários/sanitários. Como é possível acompanhar pelas fotos seguintes, um deles não era utilizado conforme o propósito, servindo para guarda de materiais (colchões e móveis quebrados), onde apesar da bagunça, descansavam as serventes em seu horário de almoço.

Foto 41: Guarda-volumes

Foto 42: Vestiário 1

Foto 43: Vestiário 2

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Ao fundo desse bloco de serviços, há janelas, que não são utilizadas, e servem de comunicação da lavanderia com a área externa. No caso, esse vão corresponde a um pequeno espaço entre o bloco de serviços e o didático.

Foto 44: Janelas do fundo da lavanderia

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Bem à frente das janelas, via-se um mamoeiro, que apesar de “dar mamão” que era até servido às crianças, muitas delas sequer sabiam que era uma árvore frutífera e tinham dificuldade de identificar corretamente o fruto, confundindo-o até com coco.

Normalmente, às sextas-feiras, crianças de todas as salas traziam, após acordarem da hora-sono, os lençóis para serem lavados, passando por este vão para adentrarem à lavanderia.

Lá também estava situada a caixa d’água, em formato de torre, que é chamada pelas crianças também de “casa do urubu”, pois dois urubus, que rondam a instituição, pousam lá em cima.

Um dos garotos também a indicou como “algo feio”, talvez pelas condições da pintura já bastante deteriorada. Internamente, a torre é oca e há uma pequena porta em baixo, que não raro está aberta. Contudo, as crianças não entram com medo de ratos. Em frente, existem alguns canteiros para temperos, mas que não estavam sendo cultivados.

Foto 45: “Algo feio” (Mo, 5 anos – Inf. IV)

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Foto 46: Caixa d’água e canteiros.

A área externa desse bloco, ao ar livre, é reservada para serviços de limpeza, possuindo bancada com tanque e varal, depósito de gás e alguns canteiros para horta.

Foto 47: Área externa

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Foto 48: Depósito de gás

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Na continuidade desse bloco, ainda à direita, indo em direção ao fundo do terreno como observa-se no croqui, através da marcação da estrela, temos um dos conjuntos didáticos, idealizados para as turmas das creches. A divisão interna está de acordo com a planta a seguir:

Ilustração 10: Conjunto Didático creche I e II

Fonte: MEC, 2017.

Ilustração 11: Localização no croqui

Tal bloco didático possui quatro salas, duas de maternal e dois berçários, ambos construídos de forma espelhada.

Nas salas de maternal, havia logo na entrada uma estante em mármore, como um guarda-volumes; na sala, existia de ponta-a-ponta uma longa bancada em mármore com pia para as educadoras e um grande espaço para brincadeiras. Cada sala contava com banheiro com pia, chuveiro, sanitários e área para troca. Sendo o banheiro um ambiente fechado, guardavam aí os brinquedos e colchões, já que no maternal não há o uso de berços, mas se mantinham o momento das sonecas, já em colchões no chão.

Foto 49: Entrada da Sala Maternal.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Fotos 50-51: Sala Maternal com Banheiro acoplado.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Fotos 52-54: Sala Maternal com Banheiro acoplado

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Da mesma forma, havia dois berçários geminados. Havia a estante de mármore na entrada e também a bancada com pia em toda a extensão da sala. No espaço ficavam acomodados os berços e a área de brincadeira; no banheiro, havia trocadores e banheira para banho, e era onde guardavam os brinquedos e as cadeiras de alimentação, pois o berçário era a única turma a alimentar-se na sala.

Fotos 55-56: Berçário

Fonte: Acervo da Pesquisadora

Fotos 57-58: Berçário e banheiro

Fonte: Acervo da Pesquisadora

Na lateral externa de cada uma das salas, havia um solário, sendo separado o dos bebês e o do maternal por um portãozinho e uma parede de elementos de concreto vazados.

Foto 59: Solários do Berçário e Maternal

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Já ao lado esquerdo do pátio, foi planejado um bloco multiuso. Esse é, com certeza, o conjunto menos utilizado conforme a projeção. Sua disposição interna pode ser vista na planta e sua localização no todo do projeto demonstra-se no croqui, identificado pela estrela:

Ilustração 12: Planta do bloco multiuso

Fonte: MEC, 2017.

Ilustração 13: Localização no croqui

Assim a sala de informática, apesar das “cadeiras de escritório”, carecia de computadores tanto em número, como também, aqueles que lá estavam, precisavam de manutenção. Tal sala estava sendo utilizada como depósito (guardando materiais, móveis, colchão e brinquedos) e local de “hora-atividade das pros”, conforme mostram as fotos:

Fotos 60-62: Ocupação do Laboratório de Informática atualmente (vista da entrada, lateral e fundo).

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Por sua vez, a sala destinada à leitura (e outros usos), embora contivesse um acervo mínimo de livros, deveria estar equipada com um conjunto de mesas e cadeiras infantis e não estava; tendo sido utilizada como sala de vídeo e também para guardar materiais. Com o início das aulas de Literatura, era lá que a educadora responsável gostaria de fazer uma sala especial para aula.

Fotos 63-64: Sala de Leitura (vista frontal e fundo).

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

O uso desta sala de Literatura era muito esperado pelas crianças. O ambiente era lembrado por elas como um lugar limpo e calmo. Tinham interesse particular nos livros e nos fantoches.

Foto 65: “Algo calmo” (Mo, 5 anos – Inf. V)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

O conjunto dos sanitários infantis, igual para meninos e meninas, possuía apenas um dos vasos com porta, o que segundo as educadoras e educadores causava em algumas vezes a recusa do uso dos demais sanitários em função de vergonha das crianças em relação aos

colegas. Além dos vasos, são equipados com pias e chuveiros, embora não haja na instituição a prática do banho para as crianças fora do berçário.

Fotos 66-68: Banheiros infantis (vasos sanitários, chuveiros, pias).

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Os utensílios como porta-sabonete e porta-toalhas estavam quebrados. As crianças ao adentrar o ambiente para filmá-lo, notaram a falta de limpeza, no entanto, no momento das fotos, por conta do material de construção, o espaço foi identificado como um lugar fresco.

Há ainda dois banheiros infantis adaptados: o masculino, que guardava até uma televisão, e o feminino, que estava interditado.

Fotos 69-71: Banheiros infantis adaptados (masculino com pia e chuveiro e vaso e entrada do feminino)

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

O banheiro masculino adaptado foi chamado por uma das crianças de “banheiro do fulano”, citando o nome do amigo, que possuía deficiência física. No entanto, tal banheiro “dividia o nome” com outra figura do CMEI. Assim, a maioria das crianças chamava o banheiro de “banheiro do guarda”, cuja presença era percebida, apesar de não se encontrarem, por bitucas de cigarro deixadas no local. Lá o guarda ficava vendo televisão.

Posteriormente, foi colocado um armário em formato de baú, bastante robusto, no qual ficavam as cobertas das crianças, e o garoto com deficiência, que utilizava de fraldas, passou a ser trocado em cima dele. Antes desse armário, a troca do menino, muitas vezes, era feita em um colchão no chão da sala, quando não havia crianças no espaço, ou ele era levado até o banheiro do berçário.

Já no banheiro feminino, interditado, como sinaliza o aviso, ficavam guardados os colchões.

Ainda nesse bloco, existiam mais três espaços: dois cubículos, destinados um à guarda de materiais reciclados para uso didático, e, o outro, à guarda de materiais de serviços gerais maiores, como carriola, escadas e a chave de força da instituição; enquanto a terceira sala, um pouco maior, acomodava prateleiras com materiais de Artes e alguns de Educação Física.

Fotos 72-73: Chave de força e quarto com materiais

Foto 74: “Algo sujo” (Ma, 5 anos – Inf. V)

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

A sala dos materiais de Artes ficava aberta e às vezes as crianças acompanhavam o docente para pegar ou devolver materiais. Pelo fato de lá ter muita coisa, uma das garotas indicou-o como um possível lugar sujo, imaginando que certamente estariam empoeiradas.

Em continuidade ao bloco multiuso, à esquerda tínhamos outro conjunto didático, com as duas salas de pré-escola e mais duas salas maternas, construídas espelhadas, e com solários à direita, separando a área da creche e da pré-escola. Sua disposição interna pode ser acompanhada na planta e a localização na construção está apontada pela estrela no croqui.

Ilustração 14: Pré-Escola e Creche III

Fonte: MEC, 2017.

Ilustração 15: Localização no croqui

As salas da pré-escola contavam com as mesmas estruturas: composta de quadro verde, espelho, carteiras individuais em formato de trapézios, que podiam ser organizadas de diferentes formas, porta e janela com cortinas que dão para o solário e um canto com bancada de mármore fixa e um armário de ferro do tipo escolar para guardar pertences dos alunos. Podia-se observar ainda o uso de meia parede de azulejos brancos na parte baixa, enquanto a outra metade recebeu tinta. As diferenças entre as salas de cada turma estão na organização do espaço e na decoração da sala.

A decoração “pedagógica” das salas é a mesma todos os anos e fica exposta permanentemente, igual durante todo o período. Já a decoração alusiva às datas comemorativas são pessoais de cada professora, feitas de EVA e, na enorme maioria dos casos, apesar de artesanais não são feitas pelas próprias professoras, mas são compradas por encomenda.

Na sala do Infantil V, última turma da pré-escola, as carteiras estavam organizadas em duas fileiras na foto, mas no dia a dia, outros formatos eram utilizados também.

Foto 75: Sala Infantil V – vista frontal

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Disposto acima da lousa ficava o alfabeto, em letras de forma e cursiva, maiúsculas e minúsculas, além de uma imagem apontando para figuras que se escrevem utilizando tal letra. No quadro, um pôster com os numerais de 1 a 20 e suas quantidades ilustradas com animais, um semáforo do comportamento, um cartaz sobre formas geométricas, um cartaz sobre o tempo no dia, além de um espelho.

Foto 76: Sala Infantil V – vista lateral direita

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Na outra parede, havia também um calendário, um quadro branco, um varal com as produções das crianças, uma centopéia contornando a sala e local para pendurar e estacionar algumas bolsas.

Foto 77: Sala Infantil V – vista lateral esquerda

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Uma das garotas fotografou o ventilador da sala associando-o ao frescor ou talvez ao fato de sua presença refrescar as crianças amenizando os momentos de calor.

Foto 78: “Algo fresco” (Ma, 5 nos – Inf. V).

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Abaixo, podemos ver ainda uma cadeira de madeira, adaptada pelo marido de uma educadora, para melhor acomodar o menino com deficiência física, já que as cadeiras originais não eram adequadas para ele:

Foto 79: Carteira adaptada para criança com deficiência física

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

No canto da professora, observamos que o espaço acomodava os materiais utilizados pelo grupo, além de uma televisão:

Foto 80: Canto da professora – Infantil V

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Já a sala do Infantil IV, primeira turma da pré-escola, tinha as carteiras montadas em pequenos grupos, mas também as ordenavam de forma enfileirada, a depender da atividade.

Acima da lousa, via-se o alfabeto em EVA, bem como, em uma das laterais, um calendário com itens em madeira, um quadro com imagens representativas das estações do ano em EVA, e um relógio, de mesmo material, no qual o ponteiro deveria apontar para a condição climática do dia (sol, chuva, nublado etc.) e, na outra lateral, um espelho.

Foto 81: Sala Infantil IV – vista lateral esquerda

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Na outra parede, vemos os numerais de 0 a 10 e suas respectivas quantidades. Além de um quadro de feltro para enfeites, cartaz sobre o tempo no dia e um pequeno varal com trabalho das crianças.

Foto 82: Sala Infantil IV – vista lateral direita

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

No canto da professora, vemos, abaixo da bancada, prateleiras adaptadas em que estão caixas com alguns brinquedos, as apostilas (caixas azuis) e um armário pequeno.

Foto 83: Canto da professora – Sala Infantil IV

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Na lateral desse cantinho há um armário do tipo escolar para guardar pertences dos alunos, no qual são acomodados materiais do uso diário (colas, tesouras, apostilas etc.). Acima dele, mais caixas e cestos com materiais e no chão há alguns galões também.

Foto 84: Armário escolar – Sala Infantil IV

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Na sequência, estavam outras duas salas maternas, construídas em espelho, para as últimas turmas da creche. A sala era composta de estruturas e materiais da creche como área para colchões (aqui separada por vidros), pia e bancada (em tamanho menor) para os educadores e armário em mármore na entrada, além de já conter materiais e mobiliários da pré-escola como cadeirinhas e mesinhas e o quadro branco. O banheiro para essa turma era fora da sala e dividido com as crianças da pré-escola.

Fotos 85-86: Entrada e Sala maternal

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

As salas de maternal comungavam de um mesmo solário e as da pré-escola de outro, divididos pela parede de elementos de concreto vazados e portãozinho.

Fotos 87-88: Solários.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Bem diante do solário da pré-escola, estava o local onde, em 2017, fora feita uma horta, como projeto da turma de Infantil IV, que em 2018 correspondia à turma do Infantil V.

Foto 89: Horta defronte aos solários.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Conforme narraram as crianças, havia muita coisa plantada: almeirão, alface, alface roxa, cebolinha, chuchu, morango. E os bebê também tinham participado, plantado em parte do espaço.

Foto 90: “Algo sujo” (Ma1, 5 anos – Inf. V)

Foto 91: “Algo sujo” (Ma2, 5 anos, Inf. V)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Hoje a horta é lembrada apenas como algo relacionado à sujeira, pela presença e manipulação da terra que, na verdade, foi tudo que restou dos canteiros.

É com muita decepção e tristeza que as crianças viam a horta desfeita, “morta”. Apesar de falarmos a respeito com as educadoras e gestoras, ninguém se interessou em retomar o projeto, que foi iniciativa da professora do Infantil IV de 2017, que agora estava trabalhando com as turmas de berçário.

Entre os três blocos construídos, temos o pátio coberto, central no desenho da instituição, pode ser visto na foto a seguir e sua disposição encontra-se marcada pela estrela no croqui.

Foto 92: Pátio coberto já com as modificações.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Ilustração 16: Localização no croqui

Nele foi feita a única modificação estrutural com a colocação de portas de vidro e vidro na parte superior do telhado, tentando isolar a área por conta dos dias de frio e chuva, já que na região há muito vento, que faz com que sensação térmica fique mais baixa e a chuva entre.

Há uma crença na instituição de que o fato de originalmente a área ser aberta em todas laterais se explicasse porque o projeto havia sido desenhado com base em creches no nordeste brasileiro.

Infelizmente, chovia dentro, por problemas de falta de calha e caimentos do telhado.

Nesse pátio, além do refeitório, havia, ao fundo, um pula-pula e uma piscina de bolinhas, brinquedos muito apreciados pelas crianças:

Foto 93: “Algo calmo” (Ma1, 5 anos – Inf. IV)

Foto 94: “Algo calmo” (Ma2, 5 anos – Inf. IV)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

O pula-pula além de ser visto como um lugar calmo, na ausência das crianças e barulhento com elas pulando, foi identificado como um lugar “sujo”, embora somente pequenas folhinhas de árvore estivessem em cima da lona.

Já a piscina de bolinhas foi caracterizada por ser um local limpo, calmo, quando sem utilização pelas crianças, e quente, pois ainda que colocada embaixo da cobertura do pátio, recebe luz solar em alguns horários.

Também, na parede do fundo, existia, um grande sofá de alvenaria em todo o comprimento, onde as crianças algumas vezes ficavam a espera de atividades ou dos familiares, na hora da saída, sendo lembrado como um local fresco.

Foto 95: “Algo fresco” (Ma, 6 anos – Inf. V)

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Mais atrás desse pátio coberto, temos ao ar livre, na mesma parede, de modo espelhado, outro banco de alvenaria e o “anfiteatro” abaixo do nível chão, seguido da passarela e o parque ao ar livre.

Foto 96: Anfiteatro, passarela coberta e parque.

Foto: Acerva da pesquisadora, 2017.

Ilustração 17: Localização no croqui

Esse “anfiteatro” é, segundo um garoto, “o lugar onde todos brincam” (Mo, 5 anos – Inf. V), sendo recordado como um lugar quente. Frequentemente, as professoras de todas as salas, sentam-se nesse banco e deixam as crianças brincando nesse espaço.

Foto 97: “Algo quente” (Mo, 4 anos – Inf. IV)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 98: “Algo quente” (Ma, 5 anos – Inf. V)

Algumas paredes foram utilizadas para a realização de desenhos livres pelas crianças em momentos anteriores, todavia era possível ver apenas alguns riscos e pinturas já bastante desbotadas que duas crianças identificaram como elementos sujos, indicando a necessidade de nova pintura no local.

O parque também ao livre é outro lugar de que gostam as crianças e onde brincam bastante. Provavelmente, por não oferecer nenhuma sombra, é mencionado como outro lugar quente e barulhento, mas também calmo, quando está sem as crianças, como na foto:

Foto 99: “Algo calmo” (Ma, 5 anos – Inf. V)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

A casinha, no canto direito, é citada como um lugar sujo, onde com frequência se acumulavam bichinhos e até brinquedos entulhados, por conta disso, não se podia brincar nela; além da má conservação, que se pode notar.

Foto 100: “Algo sujo” (Ma, 4 anos – Inf. IV)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

No outro canto do parque, estão os pneus com areia e o tanque de areia propriamente:

Foto 101: Brinquedos de pneus e areia Foto 102: Tanque de areia e outro brinquedo com pneus

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

O terreno, onde foi feita a obra, foi cedido pelo governo do Estado do Paraná e era antes parte de um colégio. Tal colégio é o único a fazer vizinhança direta com CMEI que se encontra em uma esquina. À frente da instituição pode-se observar um grande terreno. Esse local já foi um clube para funcionários de uma associação, por isso há um campo de futebol e alguns quiosques com churrasqueira. Esse espaço é utilizado pelas educadoras que, às vezes, levam suas turmas para atividades e brincadeiras. Atualmente, o terreno está em posse do município que pretende construir nele um fórum.

Tanto o colégio ao lado e atrás do CMEI como o terreno da frente são fartamente arborizados, com espécies altas e frondosas e a proximidade com o CMEI faz parecer, para quem está dentro dele, que toda essa natureza faz parte da instituição, desfruta-se visualmente desses elementos na paisagem. Para tentar ilustrar essa sensação, seguem as fotos das seis vistas de dentro para fora do CMEI:

Foto 103: Parque e vizinhança com o colégio.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Ilustração 18: Localização no croqui:

Foto 104: Ao lado do parque e vizinhança com o colégio.

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2017.

Ilustração 19: Localização no croqui:

Foto 105: Vista de dentro para fora - Lateral direita (corresponde à vista dos solários de duas turmas da creche e dos berçários).

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2017.

Foto 106: Vista de dentro para fora - Lateral esquerda (corresponde à vista dos solários da pré-escola e de duas turmas da creche).

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Foto 107: Vista de dentro para fora – Estacionamento

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Foto 108: Vista de dentro para fora - Entrada da instituição

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

4.3.1.2 Turma do Infantil IV

A turma do infantil IV em 2018 englobava as crianças nascidas entre o período de 1º de abril de 2013 a 31 de março de 2014, portanto, em sua maioria com quatro e cinco anos de idade. Foi constituída da junção das duas turmas maternas (maternal E e maternal F) do ano de 2017, da própria instituição, totalizando 21 crianças, sendo doze meninos e nove meninas.

Ao longo do ano de 2018, houve pequenas variações na turma: uma garota mudou-se de cidade em abril, mas retornou ao município e à instituição, após as férias de julho, participando de todo o segundo semestre com a turma; e duas outras foram transferidas de CMEI no primeiro semestre – uma, em meados de maio, e, a outra, no início de julho.

Assim, a turma do Infantil IV finalizou o ano de 2018 com 19 crianças, sendo 12 meninos e sete meninas. Desses, um dos garotos realizava acompanhamento psicológico na instituição em funções de questões de desenvolvimento e outro fazia acompanhamento na APAE, frequentando o CMEI apenas as tarde e durante toda a sexta-feira.

No ano letivo de 2018, a idade das crianças esteve assim distribuída:

Gráfico 4: Distribuição das idades da turma Infantil IV ao longo do ano de 2018.

Fonte: Arquivo do CMEI, 2018.

Tal turma era de responsabilidade de uma única professora regente e ficava sob os cuidados de uma estagiária apenas no momento do sono, período no qual a educadora da sala encontrava-se em horário de almoço.

Na sequência, trazemos uma breve descrição das crianças, constituída a partir de brincadeiras realizadas com elas, apresentadas no capítulo seguinte (5.1 As Crianças por Elas Mesmas).

Desse modo, descrevendo as crianças fisicamente, podemos dizer que cinco crianças tinham olhos claros, enquanto 16 tinham olhos escuros. Apenas um garoto usava óculos, revezando entre seus modelos vermelho e preto.

Quanto aos cabelos, quatro crianças tinham cabelos claros e 17 tinham cabelos escuros. Onze crianças possuíam cabelos enrolados, sendo cinco curtos e seis compridos. Já entre os onze cabelos lisos, eram sete curtos e dois longos. Enquanto todos os meninos tinham cabelos curtos, oito garotas tinham cabelos compridos e uma delas tinha o cabelo curto.

Três crianças diziam morar no sítio e as demais na cidade. Para irem para o CMEI, quatro faziam o caminho andando, seis vinham de carro ou de moto e as demais, onze, ou utilizavam o transporte escolar, indo de ônibus, ou iam com *van* particular.

A maioria das crianças da sala tinha irmãos ou irmãs. Assim, 7 possuíam um irmão ou uma irmã, cinco possuíam dois irmãos e uma criança tinha quatro irmãos. Oito crianças não possuíam irmãos, embora a mãe de uma delas já aguardasse a chegada de mais um bebê.

Dessas crianças sabemos que treze moravam com a mãe, com o pai e com os irmãos, quando os tinham; dessas famílias, quatro ainda moravam também com outros parentes como a vó, o vô, tios e também, em um dos casos, com a prima e a sobrinha. Uma criança morava com a mãe, o irmão e o tio e a outra com a mãe, a vó e o vô. Uma garota morava apenas com sua mãe e outro com a mãe e as irmãs.

Além dos familiares, residiam, nas casas, vários cachorrinhos: as fêmeas – Florzinha, Malhada, Malu, Lilica e duas Mel – e os machos – Théo, Bréqui, Bino, Bidu, Scooby, Bobby, Tobby, dois Freddy, Show, Preto e Amarelo, que mesmo falecido, foi lembrado pelo dono.

Havia dois meninos que também tinham peixe, um deles chamado Flash, e outro garoto que tinha um cavalo, mas que ficava na casa do tio dele. Um possuía ainda um galo, que visitou as crianças no CMEI e fez muito sucesso!

Além desses animaizinhos, havia os bichos de pelúcia ou brinquedo, como uma zebra, um sapo “que liga” (Mo1, 5 anos – Inf. IV) e o jacaré Caio, “que morde de verdade” (Mo2, 5 anos – Inf. IV).

4.3.1.3 Turma do Infantil V

Já a turma do infantil V, que incluía aquelas crianças nascidas entre 1º de abril de 2012 a 31 de março de 2013, logo, na maior parte com 5 e 6 anos, vindas do Infantil IV em 2017, iniciou o ano com 21 crianças, oito meninos e treze meninas.

Durante o ano letivo de 2018, aconteceram poucas mudanças: um garoto transferiu-se para a escola no início de julho; outro se transferiu para o CMEI em março, mas mudou-se novamente em meados de abril; e uma garota veio da escola para o CMEI, no início do segundo semestre.

Assim, a turma do Infantil V finalizou o ano de 2018 com 21 crianças, sendo 7 meninos e 14 meninas. Nessa turma estava uma garota que possui diagnóstico de deficiência intelectual e freqüentava à APAE todas às tarde com exceção da sexta-feira, um garoto cadeirante (em função de paralisia cerebral) e com baixa visão que, já com alta da APAE, ainda realizava atendimentos terapêuticos durante várias tardes na semana, e outra menina que

fora encaminhada com problemas de aprendizagem para acompanhamento psicológico na instituição.

Durante o ano de 2018, a idades das crianças esteve assim distribuída:

Gráfico 5: Distribuição das idades da turma Infantil V ao longo do ano de 2018.

Fonte: Arquivo do CMEI, 2018.

Essa turma era de responsabilidade de uma única educadora, mas contava com a presença de mais uma professora em sala, que era encarregada especialmente da atenção ao menino com deficiência física e visual e do cuidado da turma junto à hora do sono.

Sobre as características mais gerais das crianças, recolhidas através de brincadeiras junto à turma (5.1 As Crianças por Elas Mesmas), podemos dizer que, nela tínhamos um garoto ruivo, um garoto de cabelos pretos, duas loiras e um loiro e 18 crianças com cabelo “marrom”. Todas as meninas de cabelos compridos e todos os meninos de cabelos curtos.

Na turma, empatavam em número de palmeirenses e corinthianos, embora ainda existisse um torcedor do Real Madrid e uma garota que torcia “pro mesmo time que ele falou” – referindo-se ao fã do time madrileno (Ma, 5 anos, Inf. V).

Além disso, metade das crianças não possuíam irmãos ou irmãs: ao todo eram quatro filhos-únicos e cinco filhas-únicas. Embora, ao longo do ano, um desses meninos ganhou um irmão por parte de pai e, no fim do ano, outro estava prestes a ganhar uma irmãzinha.

Das crianças com irmãos – dois meninos e 7 meninas –, cinco tinham um irmão ou irmã, enquanto as outras quatro crianças tinham dois ou três.

Dezessete crianças moravam com o pai e a mãe e com os irmãos e irmãs, quando era o caso; desses, um menino e uma menina ainda contavam com a presença de avós e tios em casa. Duas crianças moravam sós com as mães e outros dois com a mãe e um irmão. Uma garota morava com a mãe, a irmã, tios e avós.

Além dos familiares, as crianças contavam também com muitos bichinhos de estimação, principalmente, cachorros e gatos. Apenas duas crianças não tinham nenhum tipo de animalzinho em casa.

Assim, da parte canina, eram: Chopp, Thor, Neguinho, Laila, Tutti, Nina, Raul, Lobão, Jack, Princesa, Totó, um “Cachorro” mesmo e os cãezinhos, com nomes famosos – Lilica, Barbie e Mickey. Já do lado felino, tinham: Isabel, Peludinho, Lion, um Aúga, dois Minhau e outros dois gatos, cujos nomes remontavam aos cachorros do desenho infantil “Patrulha Canina”, Marshall e Sky.

Alguns ainda citaram duas peixinhas Dory e um peixe Messi, além de uma Calopsita e dois passarinhos, uma chamada “Arara” e outro Trovão. Além do lagarto Felícia e da Coruja Faíta, provavelmente de pelúcia.

Sobre o percurso de casa ao CMEI, quatro crianças vinham a pé com familiares, onze de carro ou moto e cinco utilizavam de serviço de *van* particular ou do ônibus escolar para tal.

4.3.2 Conhecendo o contexto alimentar no CMEI

A temática da alimentação estava prevista no projeto desde seu início, sendo que essa proposta nos chegou por intermédio da opinião da diretora e da pedagoga do CMEI, sendo posteriormente confirmada pelas educadoras e educadores como algo relevante e que os preocupava muito.

Esclarecemos que a opção pela sugestão de temas pelos adultos justificava-se, na medida em que entendíamos ser condição necessária para escutarmos as crianças – eticamente –, a abertura de toda a comunidade ao tratamento de determinada questão. Isso tentava evitar a frustração de levantar com elas opiniões, considerações, desejos que não pudessem ecoar no CMEI.

Assim, destarte, tínhamos a preocupação de que a percepção das crianças, como ponto de partida, pudesse não ser suficiente para conseguirmos o apoio dos adultos para a abordagem de determinado ponto.

Desse modo, acreditávamos que, partindo de algo com reconhecimento do *status* de problema pelos adultos, poderíamos obter deles seu empenho na discussão e possível melhoria da questão, aí sim, contando com a perspectiva das crianças como parâmetro.

Portanto, definimos a alimentação como um de nossos focos de trabalho e, em função de vários motivos, a estabelecemos como a primeira questão a ser explorada. Desse modo, apresentamo-nos em campo como alguém que gostaria de conhecer como funcionava a alimentação no CMEI e de saber as opiniões de adultos e crianças a esse respeito.

Quando no Exame de Qualificação, em 13 de março de 2018, a banca nos orientou para que colocássemos os temas idealizados para a escuta das crianças em suspenso e tentássemos ouvir delas as questões de interesse, já fazia mais de um mês que frequentávamos todos os dias o CMEI, de maneira que foi impossível nos desvencilharmos do tema da alimentação, porque já eramos reconhecidas por essa preocupação pela comunidade.

Inclusive, no dia em que expusemos a pesquisa para as crianças e as convidamos para participar, a introdução feita pelo educador que estava com a turma foi de que gostaríamos de conhecer a opinião delas sobre as coisas do CMEI, por exemplo, sabendo o que mais gostavam de comer de lá. Essa apresentação foi feita em nossa ausência, mas foi facilmente reconhecida pela pesquisadora e depois confirmada com o educador, porque quando iniciamos a explicação sobre o que iríamos fazer, as crianças subitamente nos interromperam dizendo que a comida era boa e o quanto gostavam de carne de porco e creme de milho.

Portanto, depois de estabelecida a apresentação inicial, mesmo sem tratar do assunto da alimentação, fomos espontaneamente questionadas e identificadas sempre que algo relacionado à comida surgia.

Para ilustrar, trazemos como exemplo o fato de que nos afastamos do CMEI por cerca de uma quinzena em função de problemas de saúde e no primeiro momento de encontro com as crianças, no final da hora do lanche, um garoto ao nos cumprimentar já emendou com a pergunta:

Diálogo 1:

Mo (4 anos – Inf. IV): Do que é esse suco? – perguntou já devolvendo a caneca na janela da cozinha.

Pesquisadora: Não sei... (afinal acabava de chegar).

Sem deixar espaço para que eu tirasse maiores conclusões, ele faz outra questão:

Mo: E essa fruta é mamão? (Apontando para a fruta do lado de dentro da cozinha).

De verdade, ele não parecia querer saber exatamente aquilo que perguntava, afinal já havia bebido o suco e o mamão sequer fora servido, o garoto o avistou naquele exato momento. O que nos pareceu foi que o diálogo entabulado parecia representar mais o seu

desejo de retomar nossas conversas, partindo, portanto, de nossos assuntos comuns: a alimentação.

Outra situação similar se deu quando, solicitados a fazerem desenhos das coisas que gostavam em uma atividade de exploração da identidade, praticamente todos os desenhos orbitaram o tema das comidas que gostavam, embora intencionássemos conhecer seus gostos pessoais mais diversos.

Da mesma forma que as crianças, os adultos também fizeram a associação de nossa presença ao interesse e também ao saber sobre alimentação.

Diversas vezes fomos requisitadas a experimentar mingau, sucos e outras preparações para dar nossa opinião se o açúcar ou sal estariam em boa quantidade. Também fomos procuradas por algumas educadoras para que déssemos alguma orientação às cozinheiras em função de o chá estar doce demais, de que havia pouco tomate, pouca mistura etc. Ocorreu ainda de que, em conversas corriqueiras, principalmente com a equipe operacional (serventes e cozinheiras), fomos questionadas sobre como poderiam fazer para emagrecer ou sobre alternativas para oferecerem uma alimentação mais saudável aos filhos, por exemplo.

Em virtude dessa relação de identificação de nossa pesquisa e presença com o tema da alimentação continuamos o aprofundamento da problemática junto à comunidade.

Assim, seguimos o texto descrevendo o contexto das refeições realizadas no CMEI e narramos alguns episódios dessa fase inicial, que elucidam as relações e os diálogos que foram se dando a esse respeito com a comunidade e suas repercussões na condução do trabalho.

4.3.2.1 As refeições das crianças no CMEI

No tempo que permaneciam no CMEI, as crianças realizavam três refeições: faziam o café da manhã às 8h; depois, o almoço às 11h; e à tarde, o lanche era servido às 15h. Aqui descrevemos especificamente os horários das turmas da pré-escola, embora tais horários tenham sido ligeiramente modificados ao longo dos semestres, sendo avançados ou recuados em cerca de quinze minutos, na tentativa da gestão de melhorar a organização da dinâmica das refeições para as turmas.

Para tais refeições, as crianças eram levadas ao refeitório, situado no pátio, com exceção apenas das turmas de berçário que faziam as refeições nas salas.

O café da manhã inicialmente era servido para todas as crianças conjuntamente. A partir do segundo semestre, tal como as demais refeições, passou a ser servido em dois turnos. O primeiro turno voltava-se às turmas de crianças do maternal. O segundo turno voltava-se à pré-escola com as turmas do Infantil IV e do Infantil V. Apesar de o refeitório ser organizado com quatro fileiras de mesa e bancos, a cada turno apenas duas delas eram ocupadas de forma alternada, para facilitar a limpeza para o turno seguinte.

Observamos que no café da manhã, algumas crianças ainda estavam sonolentas, outras choravam em função da despedida da família, contudo muitas já conversavam animadamente e volume total tornava-se bastante incômodo. No entanto, percebemos que com a separação em turnos, o barulho melhorou significativamente.

O ritual do café era iniciado com uma oração feita pelas professoras com as crianças⁴⁴. Finda a oração, as professoras saíam do refeitório e encaminhavam-se à sala dos professores para tomarem seu próprio café. Já as crianças, passavam a serem servidas pelas funcionárias da equipe operacional ou pelas estagiárias e pelos estagiários, no refeitório.

O cardápio do café da manhã era basicamente pão francês com margarina acompanhado por leite com achocolatado ou um preparado sabor morango ou ainda chá mate.

A maior parte das crianças optava por não comer nesse momento, por já ter feito essa refeição em casa.

Ao final, as professoras retornavam ao refeitório e levavam suas turmas para a sala. As canecas e potes utilizados ficavam sobre as mesas para serem retirados pela equipe operacional, que também realizava a limpeza do refeitório para a próxima refeição.

No almoço, o ritual contemplava uma oração, às vezes precedida de uma música preparatória para a prece⁴⁵. As crianças eram servidas na mesa por suas professoras que, nessa refeição, as acompanhavam todo o tempo.

O prato, que era servido às crianças, era preparado pelos adultos. No primeiro semestre, já saía da cozinha com arroz e feijão servido pelas cozinheiras e era complementado pelas professoras que serviam na mesa: a mistura, a salada e a farinha, item indispensável para a maioria das crianças. Para tanto, cada criança era questionada sobre o que queria comer e apenas aquilo que consentia era posto no prato. Toda vez que queriam repetir algum item, chamavam pelas professoras. Muitas vezes, ficavam gritando até serem atendidas.

⁴⁴ Nesse momento reza-se a oração cristã “Pai nosso”.

⁴⁵ Com as educadoras e educadores as crianças cantam esta música – “Tenho duas mãozinhas que prontas estão, pra fazer boas coisas e de coração. Cinco dedos nessa mão, outros cinco nessa mão, juntos agora estão pra fazer a oração”-, acompanhando-a de gestos. Depois, seguem recitando a seguinte oração: “Papai do céu, eu agradeço por esse alimento que vamos comer. Fruto da terra, trabalho do homem. Amém”.

Em meados do segundo semestre, as turmas de pré-escola passaram a ter os pratos montados totalmente pelas educadoras junto às mesas.

Enquanto comiam e eram servidas, as crianças falavam muito alto. Ao finalizarem a refeição, cada criança chamava pela professora que retirava o prato e muitas passavam a levantar, andar, entrar embaixo das mesas etc. Todas essas manifestações eram repreendidas pelas professoras.

Quando todas as crianças finalizavam a refeição, as professoras organizavam a fila de suas turmas e as levavam ao banheiro, depois, retornavam às salas para se organizarem para a hora do sono. É justamente na hora do sono das crianças que as professoras iriam fazer a sua hora de almoço, enquanto as turmas ficavam sob supervisão das estagiárias.

O lanche da tarde novamente coincidia com o horário de lanche das professoras. Por isso, cada professora levava sua sala para o refeitório e realizava com a turma a oração e, então, retirava-se para a sala dos professores.

Enquanto o cuidado no lanche das crianças do maternal ficava a cargo das estagiárias, o da pré-escola ficava a cargo das funcionárias da equipe operacional.

O cardápio do lanche continha: leite com preparo sabor morango e biscoito; chá com bolo; chá com biscoito; chá com pão caseiro e margarina; e torta de legumes ou cachorro quente e suco. No entanto, na prática o cardápio nem sempre era seguido como disposto. Por exemplo, as bolachas são dadas diariamente às crianças, quando se despertavam da hora do sono por volta das 13h30min ainda na sala da turma, e não eram novamente oferecidas no lanche. O pão caseiro, que estava planejado apenas para um dia, acabava sendo entregue no CMEI em quantidade suficiente para ser servido praticamente todos os dias da semana. O bolo, sempre que todos os ingredientes estivessem à disposição, era feito e servido junto com o pão. Havia a tentativa de servir mais suco ou vitamina do que chá. A torta de legumes dificilmente era feita por falta de ingredientes, já o cachorro quente apesar do excesso de salsichas entregue era evitado.

O momento do lanche era bastante tumultuado. Tal como nas demais refeições, as conversas eram em volume muito alto; igualmente era preciso chamar pela educadora para ser servido. As crianças amontoavam-se nas mesas, derrubando o chá ou o suco com frequência. Além disso, algumas crianças não ficavam sentadas e iam sendo repreendidas à medida que as serventes conseguiam. Normalmente, solicitavam para ir ao banheiro ou beber água, embora não lhes fosse permitido, pois a professora já levava a turma antes da refeição e os levaria novamente depois.

Ao final, as canecas, os potes e os restos eram retirados pelas serventes da equipe operacional e as turmas eram buscadas pelas professoras.

Se no dia, houvesse fruta disponível essa seria servida pelas cozinheiras por volta das 15h15min nas salas de cada turma ou no ambiente em que a turma estivesse, como pátio ou parque.

Aproveitamos aqui, ainda, para tecer um comentário sobre a questão religiosa. Como descrevemos, no contexto das refeições, havia a realização de orações com as crianças. Apesar de serem orações cristãs, portanto não relacionadas a uma única religião, e sim a um conjunto grande de religiões, tal prática fere os princípios da diversidade e pluralidade cultural, deixando diversas matrizes religiosas de fora da instituição, bem como a liberdade de crenças religiosas, que incluem até a possibilidade do ateísmo e, claro, a própria laicidade da educação pública.

4.3.2.2 Conversas à mesa: a relação com as crianças

Nas primeiras interações com as crianças, muitas perguntas, sobre o que fazíamos ali, surgiram.

Como ajudávamos no lanche, muitas vezes servindo, as crianças questionavam se seríamos professora ou estagiária ou se simplesmente trabalhávamos ali agora, talvez por não conhecerem um nome para a função de servente.

Para responder, explicávamos às crianças que iríamos fazer uma pesquisa, um trabalho, nas turmas da pré-escola durante todo o ano para saber o que elas acham do CMEI. Várias vezes as crianças, então, emendavam questionando se iríamos cuidar delas ou se ficaríamos com elas na hora do sono.

Uma menina (4 anos – Inf. V), entendendo que trabalharíamos com a turma dela, interrogou-nos diretamente: “‘Maritê’, mas você é ‘bomzinha’?” Ao que respondemos sem jeito, não ter certeza, mas que achávamos que sim.

Essa questão do cuidar da turma muitas vezes foi retomada pelas crianças e será analisada em particular posteriormente.

Outras vezes, vendo-nos na cozinha devidamente usando a touca no cabelo, as crianças brincavam conosco se tínhamos virado cozinheira.

Durante o início desse trabalho de escuta mais livre das crianças, junto ao nosso processo de imersão no campo, uma das preocupações centrais foi a compreensão da linguagem verbal das crianças.

Logo de começo, pudemos nos tranquilizar, no sentido, de que a linguagem tem um caráter contextual e múltiplo, tanto quando utilizada por adultos como por crianças, requerendo do ouvinte igualmente atenção e perspicácia, como provam os dois diálogos entabulados no mesmo dia pela pesquisadora com duas crianças diferentes sendo o primeiro, no café da manhã, e o segundo, no lanche da tarde:

Diálogo 2:

Ma (5 anos – Inf. V): Você conhece ‘matá’? – gritava a menina.

Pesquisadora: ‘Matá’? (estranhando uma questão sobre o ato de matar alguém).

Ma: Mata... floresta – explicou a menina.

Diálogo 3:

Pesquisadora: Vocês sabem do que é esse chá que estão tomando? - interrogando um grupo de crianças.

Grupo de crianças: Não...

Pesquisadora: É chá-mate.

Ma (4 anos – Inf. IV): Mate?! (Ria a menina, achando graça de tomar a resposta como uma ordem).

Um dos chamarizes para as primeiras conversas entabuladas foi a curiosidade das crianças sobre um inseto que viram no chão do refeitório. Queriam saber se era um grilo. Solicitadas, olhamos e achamos que era um gafanhoto. Elas não conheciam gafanhoto. Dissemos, então, que levaríamos, no dia seguinte, uma imagem para elas verem no celular, para que conhecessem os dois bichinhos. Fomos, desse modo, estabelecendo um diálogo sobre os bichos de jardim.

Todo dia, retomavam a história do grilo e do gafanhoto; e pediam, novamente, para ver a imagem ou então, contavam a mais crianças que não estavam no dia, ampliando nosso “círculo de conversa”.

Um dia, fizemos juntas uma lista dos bichinhos de jardim que conheciam. Aproveitamos e fizemos com elas uma lista dos nomes que já sabíamos. Elas divertiam-se com nossa dificuldade de guardar seus nomes, decorrente inclusive do fato, de que elas queriam que soubéssemos seus nomes, corriqueiramente duplos, e seus sobrenomes.

Aos poucos, as conversas sobre insetos foram dando lugar às novidades de cada um: o cachorrinho que morreu; a possibilidade de mudar da cidade para o sítio; um sapato novo; o gorro que estavam usando; a saudade de um ente falecido; a operação que faria a mãe; dentes, muitos dentes que caíram... e outras tantas histórias de suas vidas.

Já, sobre nós, se interessavam por saber se tínhamos filho, onde ele estava, se nos casaríamos – sendo já casada – queriam saber se, então, “namorava” o marido lhe dando beijos (Ma, 4 anos – Inf. V) e se divertiam muito, quando respondíamos que sim, confirmando.

Dessa maneira, passada a ansiedade sobre o encontro com as crianças e realizadas as devidas apresentações, nossa relação foi sendo estabelecida.

Um dia, ocorreu de uma garota (4 anos – Inf. V), a mesma que de início nos perguntara se eramos “bomzinha”, contar-nos que estava muito nervosa porque o *shorts* que usaria na apresentação de Páscoa estava muito largo e ela tinha medo de que caísse na frente de todo mundo. Dissemos-lhe que poderíamos emprestar um alfinete para ajudar a prender melhor. Ela nos perguntou se sabíamos onde era sua casa. Sem entendermos bem, dissemos que não e perguntamos o porquê. Ela explicou que era para levarmos o alfinete na casa dela. Então, dissemos que não precisava; que levaríamos no teatro, no dia da apresentação.

Na data da apresentação de Páscoa, encontramos com ela ainda do lado de fora com a mãe. Então, chamamos a garota e dissemos que havíamos trazido o alfinete. Ela imediatamente virou-se para mãe e disse: “Eu falei que ela não ia esquecer!” (Ma, 4 anos – Inf. V) e declarou “Maritê você é bomzinha, sim!”. Essa é uma situação que elucida a confiança que fomos construindo.

Assim, depois de um tempo maior juntas, pudemos nos dedicar mais a captar questões relevantes para as crianças sobre a alimentação delas no local.

A limpeza do ambiente, por exemplo, sempre foi uma preocupação verbalizada pelos adultos da instituição, principalmente pelos docentes que, ao chegarem com suas turmas no refeitório, algumas vezes, observavam mesas sujas, nas quais as crianças deveriam ainda principiar sua refeição. Ao longo do tempo com crianças, passamos a perceber que a limpeza era uma questão relevante, inclusive, para elas.

Assim, passou a ser comum ouvir delas reclamações de que o banco ou a mesa mesmo estavam sujos. Ademais, passaram a manifestar solicitações de ajuda, quando, até com certa frequência, elas próprias se sujavam derrubando algo em si ou na mesa. A respeito disso, houve um episódio bastante contundente, no qual uma garotinha nos interpelou da seguinte forma, no lanche da tarde:

Diálogo 4:

Ma (2 anos): Tem um gumito – dizia ela, me chamando.

Pesquisadora: Que você disse? Perguntei sem compreender a que referia.

Ma: Tem um gumito – ela insistia.

Pesquisadora: Tem o que? Não entendi o que você falou?

Ma: Tem um gumito debaixo da mesa – apontando para o chão.

Pesquisadora: Ahh... Tem um “gumito”. Agora entendi. Não é vômito – esclareci – é um pedaço de linguiça (servido no almoço) – logo em seguida, limpei para ela o chão.

No caso, o pedaço de linguiça visto no horário do lanche, jogado debaixo da mesa, não remeteu à garota aos restos da refeição servida no almoço, mas sim, a vômito não limpo. O que mostra que as crianças reparam na sujeira e se incomodam com ela, solicitando dos adultos alguma providência.

Nesse sentido a limpeza das mesas e do chão do refeitório, vista apenas como uma questão operacional, que pode ser organizada em função dos demais serviços de limpeza, mostrou-se como uma necessidade para as crianças, que talvez não possa esperar o cronograma geral da instituição, para ser satisfeita.

Um exemplo interessante, na mesma linha, refere-se aos momentos em que acidentalmente as crianças derrubam algo na mesa. Nesses casos, limpar imediatamente um suco caído pode significar não apenas a possibilidade da criança retomar a refeição em um ambiente agradável, como ter evitado um acidente maior, no qual o suco caía na própria criança ou em uma colega sentada próximo. Desse modo, flexibilizar um cronograma que coloca a limpeza como algo que se faz, por uma questão “prática” (para os adultos), somente ao final das refeições, pode impedir uma chateação desnecessária e educar a respeito da importância de um ambiente limpo e agradável para fazer as refeições.

Outra questão relevante diz respeito à alocação das crianças no refeitório. As turmas da pré-escola devem sentar-se nas mesas designadas pelas professoras e, muitas vezes, seus lugares são determinados por elas. Há claramente uma preferência por parte de algumas crianças por sentarem-se em cadeirinhas e não nos bancos, porém os lugares são insuficientes. Também gostariam de sentar-se com seus pares mais próximos e, não raro, são justamente deles separadas. Mais um ponto é que elas ficam sentadas muito perto entre si e, constantemente, reclamam da falta de espaço, de que alguém esbarrou nelas ou de que está “apertado”.

Dessa forma, algo totalmente arbitrário, talvez nem sequer justificado, que é as colocar apenas em uma única mesa, das quatro existentes, deva ser revisto a partir de uma perspectiva das crianças, podendo contribuir para o momento da alimentação, trazendo mais tranquilidade e menos conflitos e sujeira.

Com relação ao cardápio que lhes é servido, logo de pronto, algumas crianças começaram a expor suas preferências e suas recusas.

Um dos garotos do Infantil V, à época com 4 anos, toda semana ia perguntar na janela da cozinha se faziam bolo de chocolate; quando não, ia contar que sua mãe tinha lhe feito o bolo que era seu preferido.

Das turmas de pré-escola, cerca de seis crianças recusavam-se a comer feijão e dessas quatro queriam almoçar somente arroz ou arroz e farinha. A professora, de início, servia o prato completo às crianças e dizia que experimentassem e que se não gostassem deixassem no prato. Nesses casos, chegou a ocorrer, mais de uma vez, da criança chorar durante todo o almoço e recusar-se a comer qualquer coisa do prato.

Essa questão em particular foi levada pela professora para a reunião com os pais, que, ao contrário de sua expectativa, autorizaram que ela servisse apenas arroz para as crianças.

A expressão das preferências das crianças deve ser levada em consideração, não apenas para lhes servir o que gostam, mas também para que possamos pensar em uma educação alimentar adequada que favoreça a ampliação do rol de alimentos que as crianças consomem.

Ainda sobre o cardápio, mais um aspecto deve ser observado. Um dia conversando com uma das meninas que não comia arroz perguntei-lhe por que não experimentava o feijão e seguiu a seguinte conversa:

Diálogo 5:

Ma (4 anos – Inf. V): Eu já experimentei e eu não gostei. Sabe... Um dia eu comi. E eu engasguei com o caroço (referindo-se ao grão do feijão) aqui no CMEI. Daí não como mais.

Pesquisadora: Em casa você come?

Ma: Sim, o da minha mãe, eu como.

Pesquisadora: Mas a [dizendo o nome das cozinheiras] cozinham com tanto carinho? - insisti, eu.

Ma: Ahh... Não fazem não... – retrucou brava. Outro dia, elas fizeram um bolo de milho e não capricharam, não! Tava todo grudento – explicou ela.

Pesquisadora: Ahh pode ser que não tenha ficado do jeito que você gosta, mas elas tentam caprichar, sim. – ponderei, eu.

Apesar da história do engasgo não ser uma boa justificativa para nunca mais comer o feijão do CMEI, sendo ela bastante grande para não engasgar mais ou não de forma grave pelo menos, fica premente que as crianças reparam na apresentação dos pratos servidos rememorando momentos em que não ficaram satisfeitas.

Assim como as escolhas alimentares não são impostas às crianças, não há quase interferência na opção das crianças por repetir as porções. De modo que ocorre de repetirem muitas vezes o mesmo alimento ou até de ter desperdício, por excesso de sobras nos potinhos.

Para ilustrar a situação, lembramos que há dias em que será servido um alimento como bolo ou milho cozido em complementação ao pão, mas como não conhecem previamente o cardápio, tem crianças que chegam a repetir quatro vezes o pão até que descubrem que servirão mais coisas.

Nesse sentido, ocorreu que uma dessas garotas (Inf. IV), com quase cinco anos, que costumeiramente repete muitas vezes o pão, um dia chegou contente pra me dizer que emagreceu. Conversei com ela e ela me disse que precisava perder peso e tinha conseguido. Embora fosse visível que ela estava acima do peso, não era sabido pela instituição que ela fazia “regime” e, conseqüentemente ou não, nenhuma orientação fora oferecida sobre as repetições.

O fato do cardápio não ser previamente apresentado às crianças também colabora para o desconhecimento que aparentam ter sobre os alimentos, como foi possível observar em várias ocasiões.

Além do exemplo do chá-mate (apresentado no diálogo 2), único tipo de chá servido no CMEI, do qual simplesmente não sabem o nome, podemos ilustrar esse problema com os diálogos seguintes:

Diálogo 6:

Ma (4 anos – Inf. V): Eu não quero comer isso. Não gosto de chuchu.

Pesquisadora: (Conhecendo o cardápio, sabia que não havia chuchu) Cadê o chuchu do seu prato? – perguntei.

Ma: Aqui ó... (apontado para uma cebolinha).

Diálogo 7:

Pesquisadora: Tá bom o suco que vocês estão tomando?

Crianças - assentem com a cabeça.

Pesquisadora: E do que é o suco?

Ma1 (4 anos – Inf. IV): Delícia de manga!

Pesquisadora: Não é manga... Do que é o suco? - retomando a pergunta ao grupo e incitando-os...

Mo1 (4 anos – Inf. IV): Laranja?

Pesquisadora: Não é de laranja...

Crianças – começam a dizer vários nomes de frutas, tentando acertar.

Pesquisadora: Não acredito que ninguém sabe do que é o suco!

Ma2 (4 anos – Inf. V): Maracujá!

Pesquisadora: Até que enfim... é maracujá! A [dizendo seu nome] acertou!

O caso do não reconhecimento dos sabores dos sucos, corriqueiramente, levava-os a se alimentarem de algo que não sabiam que já consumiam ou, ao contrário, a se negarem a provar, achando ser algo que não era. Foi usual chamarem os sucos pela cor e não pela fruta.

Os temas trazidos pelas crianças – como a limpeza, a organização e alocação delas nas mesas, questões do cardápio e da apresentação dos pratos servidos – foram levadas a

conhecimento da gestão local do CMEI e serviram-nos de base para elaborar propostas de ação e atividades.

Já o tema do suco e a não identificação do nome dos alimentos e receitas se transformaram em atividades com as crianças. Dessa maneira, surgiram a brincadeira do “Suco Misterioso” e a música da “Comida”, que comentaremos na sequência.

4.3.2.2.1 Suco Misterioso

A proposta da dinâmica do Suco Misterioso surgiu como resposta a uma questão suscitada na relação com as crianças à mesa do lanche, quando por desconhecimento dos sabores das frutas, nomeavam os sucos apenas pela cor, muitas vezes tomando sem saber o que era ou nem provando, por achar que não gostavam.

Se questionadas sobre o sabor de um suco, arriscavam nomes de frutas que produziram um suco daquela cor, mas não faziam a correlação correta do nome da fruta e do real sabor do suco.

Nosso objetivo era contribuir com a educação alimentar das crianças, especialmente na construção de seu conhecimento sobre as frutas, no que dizia respeito a seus aspectos físicos, botânicos e na distinção de seus sabores e aromas.

Para a atividade combinamos com o professor de Artes e o de Educação Física para que realizássemos em conjunto, nos seus respectivos horários. A previsão era que atividade fosse realizada no solário das salas da pré-escola de forma conjunta. As turmas seriam convidadas a sentar no chão, em uma toalha típica de pic-nic.

O planejamento da atividade incluía diversas fases, várias seriam realizadas na roda junto à toalha de pic-nic, e a dinâmica final, que era propriamente o Jogo do Suco Misterioso, que devia ser desenvolvida de forma mais individualizada.

Para a primeira vez que fomos realizar a dinâmica optamos por fazer os “Sucos Amarelos”. O CMEI havia recebido uma remessa de sucos de polpa de vários sabores diferentes. Assim, selecionamos maracujá, laranja e manga para começarmos.

Infelizmente na data planejada, 18 de maio de 2018, estava chovendo e a toalha de pic-nic foi estendida dentro da sala do Infantil IV mesmo.

Ao verem a toalha e a cesta de pic-nic, as crianças ficaram bastante animadas e curiosas. Queriam que antecipássemos o que faríamos de toda forma.

Como introdução da atividade, iniciamos solicitando que cada criança nos dissesse uma fruta que conhecesse, mesmo que fosse apenas de nome para fazermos uma lista com muitas frutas diferentes.

As crianças tiveram dificuldade para esperar sua vez e seguir a ordem proposta. Muitas queriam falar rapidamente, outras tinham muita dificuldade para lembrar frutas diferentes das já nomeadas e faziam um esforço extra para falar daquelas que pessoalmente gostavam.

Ao final, mudamos a proposição para uma “chuva de ideias” (um *brainstorming*) de modo a facilitar a participação de todas as crianças, sem constrangê-las ou podá-las tanto em relação a ordem das falas etc.

Contudo, é importante ressaltar que, mesmo assim, nem todas as crianças contribuíram com opções e muitas das sugestões eram repetições de frutas mais comuns.

De toda foram produziram uma lista interessante: manga; maçã; morango; laranja; banana; uva; limão; melancia; pera; mexerica; caqui; melão; maracujá; goiaba; tomate; amora; cereja; cacau (resposta elaborada a partir da sugestão chocolate); jaca; abacaxi; abacate; coco; pêssego; abóbora; carambola; acerola; ameixa; mamão.

No ímpeto de participar, algumas crianças respondiam sugerindo nomes de preparações como bolo e goiabada e outras fizeram confusões compreensíveis com legumes, como berinjela e pepino, e saladas.

Acrescemos à lista das crianças mirtilo que não foi lembrado nesse dia, mas desenhado em uma atividade anterior e pitanga que apareceu na leitura de um livro, que fizemos a pedido das crianças, para a turma do Infantil V, no dia 18/04.

Depois dessa pequena introdução, passamos à atividade com as frutas. Para tanto, levávamos em segredo três frutas em uma cesta de pic-nic. Com a cesta fechada, retirávamos uma única fruta. A partir daí passávamos a exploração e apresentação dela.

Assim, por exemplo, ao retirarmos uma laranja, perguntávamos ao grupo se sabiam o nome daquela fruta. Depois passávamos de mãos em mãos solicitando que cheirassem a fruta. Como levávamos mais de uma, enquanto a fruta seguia com as crianças passamos a conversar sobre ela, questionando: a cor, de dentro e de fora; se dava em árvore, arbusto ou trepadeira. Nesse momento, perguntávamos se as crianças já tinha visto a árvore ou não, no caso, a laranjeira. Então, apresentávamos fotos ou vídeos da planta que produzia tal fruto e também tirávamos da cesta um galho com as folhas da planta. Pedíamos as crianças, então, que passassem o ganho também de mão em mão e salientávamos aspectos a serem observados,

como o tipo de folha, o cheiro da folha, em alguns casos similar ao da fruta, se tinha espinho etc.

Depois, partíamos para a experimentação propriamente dita, com tábua e faca, junto das crianças, cortávamos as frutas e íamos servindo um pedaço a cada criança.

Aproveitávamos nesse momento para falar ainda se havia caroço e o tamanho dele, se o comíamos ou não; se comíamos ou não a casca; e também apresentávamos algumas variedades da espécie. No caso, havíamos levado laranja lima, Bahia e laranja-pera. Mesmo sendo uma fruta comum, as crianças queriam experimentar e quando gostam queriam mais, até acabar.

Seguíamos, então, repetindo toda sequência com as outras frutas do dia.

Depois, ofereceríamos um desenho das frutas apresentadas para ser colorido pelas crianças, para servir de memória sobre a atividade, como o exemplo da manga:

Ilustração 20: Composição representativa para manga

Fonte: COLORIR, 2018.

Por fim, de forma individual cada criança era convidada a participar do jogo do Suco Misterioso.

Para o jogo, preparávamos o suco das três frutas apresentadas no dia e servíamos uma pequena porção de cada em um copinho de café sem identificação. O objetivo era que as crianças tentassem distinguir os sabores, identificando qual suco foi servido, em cada copinho. As respostas das crianças eram registradas.

Podíamos perceber que, enquanto tínhamos crianças que comentavam “não preciso nem beber, só pelo cheiro, já sei” (Mo, 5 anos – Inf, V), outras se esforçavam bastante, fechavam os olhos, procurando sentir bem o gosto, outras vezes ainda, não se recordavam do nome da fruta, se referindo a momentos da experimentação que acabavam de ter feito conosco, dizendo, “aquela que comemos o caldinho” (Ma, 5 anos – Inf. IV) – em referência ao maracujá que havia sido provado com colher de dentro da fruta, por exemplo.

Nesse dia, o professor de Artes complementou a atividade exibindo o clipe musical “Pomar” (PALAVRA CANTADA, 1996), que citava cada fruta e sua respectiva árvore.

Nos outros dias, 8 de junho e 13 de julho de 2018, realizamos o Suco Misterioso Clarinho e, na outra data, o Suco Vermelho e Laranja, utilizando limão, melão e abacaxi e morango, goiaba e mamão. Infelizmente, do melão não conseguimos as folhas; de resto todas as plantas foram apresentadas às crianças.

Nessas datas seguintes, as crianças já conheciam a dinâmica e isso não parecia as aborrecer, continuavam muito animadas em participar. Aliás, nos intervalos que se davam entre um dia e outro de atividade, as crianças nos questionavam quando faríamos o jogo do Suco Misterioso, de novo, esperando ansiosas.

A diferença que percebemos foi que, no primeiro dia, todas as crianças experimentaram as frutas e brincaram no jogo do Suco Misterioso e, já nas vezes seguintes, algumas não aceitavam provar as frutas quando servidas em pedaços, contudo não resistiam e todas acabavam provando através dos sucos no jogo do Suco Misterioso.

Foto 109: Suco Misterioso “clarinho”

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

A atividade pareceu-nos bastante adequada e apreciada pelas crianças. Poderiam ser feitas modificações na forma de registro, que poderia contar com o desenho das crianças e a escrita de seus comentários a respeito do que acharam. Igualmente, poderíamos ter comunicado às famílias sobre a atividade favorecendo que a experimentação e a apreciação das plantas e árvores fossem estendidas aos momentos com os familiares.

Aliás, no que diz respeito, a apreciação das árvores poderíamos ter feito uma volta no entorno do CMEI a procura de espécies frutíferas para acompanhar.

De toda forma, independe das possibilidades de modificação ou complementação que poderiam ser feita a essa atividade, percebemos resultados positivos na percepção e atenção das crianças. Assim, tanto acertavam mais os sabores dos sucos servidos no refeitório, nos momentos de lanche, como nos questionavam a respeito do sabor das coisas que consumiam na instituição e, muitas vezes, aceitavam “provar um pouquinho” antes de se negarem a consumir algo que não conheciam.

4.3.2.2.2 Música da Comida

Outra intervenção que realizamos com as crianças foi cantar uma música com elas depois de finalizado o lanche da tarde.

Ocorria que cada criança ia finalizando o lanche a seu tempo e outras sequer comiam e, a partir desse momento, queriam conversar, às vezes, se levantar, correr, brincar nos brinquedos do pátio, ir ao banheiro, mas estavam sob os cuidados das serventes que eram instruídas para as manter nas mesas conversando baixinho, quando não, algumas ainda as queriam caladas.

Uma vez, tentando acalmar as crianças e serventes, que não as conseguiam conter e estavam cada vez mais nervosas com as crianças, chamamos todas para cantarem conosco. Lembramo-nos de uma música que havíamos apenas introduzido com as crianças, em um dia, na dinâmica de apresentação. Era uma música popular, conhecida como “Comida Brasileira”, na verdade, uma brincadeira cantada, pois na letra íamos solicitando a participação das crianças, que só deveriam bater palmas quando citássemos algo que fosse comida. Assim, se iniciava a musiquinha:

Brincadeira cantada – Comida Brasileira:

Vai começar
a brincadeira
da comida
brasileira.
Só bate palma,
se for comida.
Arroz;
Feijão;
Batata;
Macarrão;
Biscoito;
Caminhão [...]
(Música Popular, s/d).

Nesse dia, improvisamos a continuidade da letra, citando alimentos e receitas de que nos lembramos no momento. As crianças se divertiram bastante.

Por conta dessa aceitação, aproveitamos a oportunidade e criamos uma letra que incluía apenas os alimentos e receitas servidos na instituição. Assim, retomávamos a questão da nomeação, muitos momentos, ignorada pelos adultos.

As crianças passaram a solicitar-nos, frequentemente, para que cantássemos a música com elas. Inclusive, quando finalizávamos, devido ao momento de retornarem à sala, às vezes seguiam cantando e revezavam-se no papel que assumíamos de condução da brincadeira.

Mesmo com as crianças envolvidas na brincadeira, cantando em seus lugares à mesa, a alternativa não parecia agradar às professoras regentes das salas, que nos olhavam através da janela de seu refeitório, parecendo interpretar o momento também como bagunça.

4.3.2.3 Conversas na cozinha: a relação com as cozinheiras

A equipe da cozinha que executava todos os preparos alimentares do CMEI é composta de duas cozinheiras. Apenas as mamadeiras de leite, que eram servidas exclusivamente às turmas de berçário, eram feitas, no lactário, por uma outra funcionária⁴⁶ que acumulava essa tarefa com suas outras obrigações relativas ao serviço de limpeza da instituição.

Apontamos que nos anos anteriores, as duas cozinheiras também preparavam o almoço que era servido a todos os adultos, funcionários na instituição. No entanto, a partir de 2017, o fornecimento dessa refeição às e aos funcionários foi suspenso pelo Departamento de Educação do município, alegando corte de gastos públicos. Inclusive, a realização dessa refeição no local de trabalho foi desincentivada, mesmo que cada um trouxesse sua marmita. De modo que, poucos funcionários e funcionárias permaneciam realizando a refeição na instituição.

A concepção do cardápio servido às crianças era idealizada pela nutricionista do município de forma idêntica para todas as unidades afins. O cardápio estabelecido era bimestral⁴⁷ e sua formulação era semanal. As cinco opções nele determinadas não precisavam ser seguidas estritamente, podendo, a cargo da cozinheira, ser trocada a ordem ou mesmo a

⁴⁶ No primeiro semestre essa função coube a uma servente e no segundo semestre foi delegada a uma estagiária.

⁴⁷ Apesar de datado o cardápio não foi substituído ou modificado para os demais bimestres. Assim, o único cardápio recebido (e aqui já descrito) esteve vigente até o final do ano.

preparação, em caso de falta de ingrediente ou dificuldade pontual para o preparo em determinado dia.

No cotidiano do CMEI era muito difícil que o cardápio das refeições fosse seguido com rigor, fundamentalmente pela falta de ingredientes.

O cardápio elaborado para o período de 15 de fevereiro a 30 de abril de 2018 incluía: quibe assado e salada de alface; polenta e frango ao molho com salada de chuchu e cenoura; carne de porco acebolada com salada de batata; macarronada com carne e salada de repolho; e risoto de frango com milho e ervilha e salada de tomate. Para ter se ideia, no período não houve nenhuma entrega do quibe – tanto congelado pronto, como do próprio grão de trigo moído que possibilitaria o preparo local.

Especificamente sobre as entregas de insumos, podemos dizer que havia um complexo de fluxo de entregas, como tentamos elucidar abaixo.

Os legumes, as verduras, as frutas eram entregues por produtores locais diretamente no CMEI. Havia dias estabelecidos para entrega de cada produtor, todavia, como eram oriundos de pequenas propriedades agrícolas, era comum que um mesmo agricultor trouxesse diferentes alimentos.

Vale constar que diversos produtores rurais da cidade, que não faziam parte da licitação da prefeitura para provimento de alimentação, optavam, mesmo assim, por fazerem doações ao CMEI do excedente de suas produções. De maneira que, no período foi comum o recebimento de verduras, de legumes e de frutas, dos quais destacamos pela grande quantidade e frequência a doação de abacate, de milho e de banana.

Já o fornecimento de leite, ovos e carne era feito de forma quinzenal, de modo fracionado por diversos fornecedores no CMEI.

Especificamente sobre o pão, explicamos que havia dois tipos de entrega. O pão do tipo “francês” era assado diariamente em uma cozinha central do município e entregue pelas manhãs, já prontos no CMEI. Embora, as cozinheiras tivessem uma reserva desse pão para assar localmente, em caso de alguma necessidade. E também o pão conhecido por “pão caseiro” que era entregue às terças feiras por produtores locais, na própria instituição.

Praticamente todos os dias havia recebimentos no CMEI, esses eram registrados apenas por uma nota simples em duas vias, que apontava a quantia e a variedade entregue; essa notinha servia ao CMEI para controle interno e aos produtores para que recebessem posteriormente.

No período, houve ainda uma entrega de polpas de frutas variadas para suco diretamente no CMEI.

Os insumos processados⁴⁸, como o arroz, o feijão, e os ultraprocessados⁴⁹, como o açúcar, eram buscados pessoalmente por uma funcionária da equipe operacional do CMEI, toda semana, na cozinha central. O repasse desses insumos ficava a cargo da disponibilidade do estoque e da demanda de outras instituições; ocorrendo, muitas vezes, que o pedido fosse feito, mas não atendido plenamente ou sequer atendido. Essa funcionária buscava, no mesmo momento, produtos de limpeza e de higiene, entre os quais estavam inclusas as toucas descartáveis indicadas para uso diário na cozinha.

A organização das entregas e, indiretamente, das licitações, que as possibilitam, não funcionavam perfeitamente. De maneira que o cronograma não era respeitado à risca todas as semanas e, era comum, que os elementos do cardápio fossem entregues sem a devida eficiência.

Havia, nesse sentido, o caso do leite que era pasteurizado e de saquinho e, que a depender do dia da entrega, precisava ser congelado, pois acabaria estragando, se permanecesse na geladeira durante o fim de semana para ser servido apenas na segunda-feira, por exemplo. Também, ocorria de receber em uma semana 24 ovos para a feitura de bolos para o lanche, mas faltava farinha ou fermento, sendo necessária a mudança de uma das misturas do almoço para uma omelete, visando não desperdiçar o recurso disponível. Ou acontecia a entrega apenas de frango em uma quinzena, não sendo viável servir carne de vaca em nenhum desses dias, em função do baixo estoque. Outra situação era da salada que, por ser bastante perecível, não podia ser estocada, e sendo entregue apenas na terça-feira, acabava faltando à mesa das crianças na segunda-feira, às vezes, até na terça também, dependendo do horário da entrega.

Outro exemplo contundente era a falta de sacos de lixo e das toucas descartáveis. Esses elementos seriam bastante previsíveis do ponto de vista da quantidade utilizada. No entanto, faltavam no dia a dia da instituição de forma significativa, sendo bastante comum a reutilização de sacos de lixo ou uso de pequenas sacolinhas de mercado, muitas vezes trazidas de casa pelas serventes, bem como, a reutilização da touca descartável por diversos dias.

Mais um elemento, que não era recebido a contento, é o detergente; o qual, segundo as cozinheiras, por ser de baixa qualidade, era utilizado em maior quantidade. Frequentemente,

⁴⁸ E, no caso do CMEI, o macarrão, as farinhas (de milho, de rosca e de trigo e fubá), o chá, o óleo e o sal, o milho e a massa de tomate enlatados.

⁴⁹ Além do achocolatado, do preparo sabor morango, das bolachas, da gelatina e do fermento.

na falta do detergente líquido, utilizava-se de sabão em pedra diluído. Quando essa diluição era necessária para a realização da higienização de mamadeiras e copos, muitos bebês e crianças rejeitavam beber algo nesse recipiente, porque mesmo diluído, o sabão deixava gosto no plástico. A situação era tão séria, principalmente para os bebês que utilizam a mamadeira diversas vezes ao dia para a alimentação, que não raro, serventes ou professoras levavam de casa detergente para evitar esse problema com suas crianças.

Os resíduos produzidos na cozinha eram separados em recicláveis e lixo orgânico (quando a quantia de sacos de lixo permitia). Parte do lixo orgânico era retirada por produtores rurais que o reutilizavam para lavagem ou adubo.

A rotina de trabalho na cozinha era bastante intensa, resumindo-se na sequência de “preparar, servir e limpar” praticamente ininterrupta, sendo a única exceção a hora reservada para o almoço delas próprias.

Além dos afazeres na cozinha, cabia a elas a contabilização diária do número das crianças em cada sala para o preparo mais eficiente das refeições, levar e buscar louças e garrafas de café e chá na sala dos professores, distribuir as frutas para as crianças nas salas e a solicitar os insumos e o gás de cozinha. Em parte dos semestres, por falta de pessoal na equipe operacional, agregou-se às tarefas ainda a limpeza das mesas do refeitório.

Durante o período em que estivemos juntas, foi possível perceber a dedicação e o empenho dessas cozinheiras na tentativa de servir a melhor alimentação às crianças dentro das opções que têm na cozinha. Fato que, às vezes, extrapolava as obrigações do serviço, quando, por exemplo, chegavam a trazer alimentos ou produtos de casa, quando esses faltavam no CMEI.

Embora o contato direto delas com as crianças não fosse muito extenso⁵⁰, estavam sempre disponíveis para pequenas conversas à janela da cozinha ou na distribuição de frutas e ficavam sempre atentas às sobras nos pratos devolvidos para conhecerem os gostos das crianças.

A partir dessa observação cotidiana, tentavam incluir itens apreciados pelas crianças no cardápio como o creme de milho, a espiga de milho cozido e a farofa, e tentavam algumas inovações, das quais podemos citar as tentativas de oferecer às crianças arroz doce, curau,

⁵⁰ No início do ano apenas uma turma de maternal fez uma atividade de reconhecimento dos locais do CMEI, na qual foram visitar a cozinha. No segundo semestre, a turma do Infantil V, foi acompanhar a feitura de beijinho na cozinha pela professora regente para a realização de uma atividade de matemática sugerida pelo material didático adotado e a turma de Infantil IV foi à cozinha para conhecerem o trabalho das cozinheiras, pois estavam a discutir as profissões em uma das unidades da apostila.

mingau e suco ou vitamina, no lugar do consumo direto de algumas frutas que rejeitavam ou que eram servidas corriqueiramente, para variar a forma de apresentá-las.

A interlocução das cozinheiras com as e os educadores (professoras e professores, estagiárias e estagiários) também ocorria basicamente através dessa janela ou à distância, pelo vidro mesmo. Era recorrente passarem e darem tchau ou mandarem beijos. Mas, no que se referia às considerações sobre a alimentação, eram raros os momentos nos quais alguém se dirigia a elas a esse respeito, fosse para fazer alguma reclamação ou sugestão ou mesmo solicitar alguma coisa. De todo modo, sempre era preciso ciência e anuência da diretora ou pedagoga, quando não de sua própria mediação.

Nesse sentido, seria um dos exemplos o caso de, em dias de festa no CMEI, as cozinheiras serem sempre requisitadas a fazer algum prato diferente como pipoca, algodão doce ou até receitas vinculadas ao tema da comemoração, como bolo de mandioca ou mandioca cozida no dia do índio.

No início de nossas observações na cozinha, a diretora da instituição conversou com as cozinheiras sobre o fato de que, enquanto pesquisadora passaria algum tempo com elas na cozinha para conhecer o trabalho; ao que não apresentaram nenhuma objeção. Contudo, mesmo apresentando-nos como psicóloga e doutoranda interessada na escuta das crianças sobre alimentação, de início, houve alguma confusão se eramos nutricionista ou professora.

Com o tempo, no entanto, a intenção e o interesse da pesquisa foram se tornando mais claros e toda a equipe, incluindo também as demais funcionárias da equipe operacional, que acabavam por transitar na cozinha. Assim, todas passaram a ser muitíssimo colaborativas e mostraram-se, além de interessadas, abertas às novas formas de realizar o trabalho, na medida em que isso pudesse favorecer a melhoria dos serviços prestados às crianças.

No período em que estivemos juntas, foram observadas algumas questões como o uso excessivo, por falta de referência mais objetiva, de sal e de açúcar nas preparações, a falta de ingredientes para feitura de preparos diferenciados para casos de alergias e intolerâncias alimentares, a inexistência de registro completo dos insumos recebidos, bem como do cardápio servido e das inovações implementadas. Pontos importantíssimos que revelam a falta que fazia a possibilidade de um acompanhamento de perto por uma nutricionista no nível do trabalho alimentar realizado no CMEI.

Durante algumas semanas, realizamos de forma adaptada uma medição das sobras nos pratos das crianças⁵¹. Mesmo que de forma rudimentar, pudemos visualizar a necessidade de servir porções menores de arroz e feijão, deixando a cargo das crianças solicitar maiores quantidades com as repetições.

Com relação às condições de trabalho, observamos a carência de alguns equipamentos como panelas de pressão boas e seguras, liquidificador comum⁵² e balança; a necessidade de conserto ou troca de uma das geladeiras e fogão e mais e melhores utensílios como vasilhames, jarras, pegadores, colheres e potes, além da disponibilização em quantia adequada de aventais de plástico e toucas descartáveis para uso cotidiano. Contudo, reconhecemos que possuíam um local razoável de trabalho.

Notamos ainda a necessidade da melhoria da dinâmica das entregas e de um retorno da nutricionista, tanto sobre o preparo, como em relação à atualização ou à modificação dos cardápios.

É preciso apontar que as cozinheiras não participavam costumeiramente de cursos e não recebiam instruções regulares para a melhor realização de seu trabalho. Poucos eram os momentos de encontro delas com a nutricionista. No ano de 2018, por exemplo, foram apenas dois: um em uma curta visita dela à instituição e o outro em uma reunião para tratar de uma nova incumbência que seria a retirada de amostras diárias de todas as preparações feitas no CMEI, para caso de necessidade de verificar contaminação. Apesar disso, por falta da embalagem de coleta esse trabalho na instituição sequer foi iniciado.

Tais demandas identificadas por nós com as cozinheiras foram levadas a conhecimento da gestão local do CMEI e à própria nutricionista.

4.3.2.4 Conversas à parte: a relação com docentes e com a equipe gestora

Nesse item relatamos as conversas com as professoras regentes e a direção no que tange à alimentação no CMEI e à pesquisa.

Intitulamo-lo de “conversas à parte”, por dois motivos. O primeiro deles era porque conversávamos separadamente com os educadores, corriqueiramente em conversas

⁵¹ Como a balança não estava funcionando, utilizamos a estratégia de pegar às sobras recolhidas do almoço e servi-las novamente no mesmo prato utilizado pelas crianças. Assim, foi possível verificar que com as sobras seria possível servir aproximadamente 20 pratos, ou seja, havia um desperdício de cerca de 10% do que era feito.

⁵² Lá possuem apenas um liquidificador industrial que ao bater volumes pequenos, não obtém tanta eficiência, deixando muitos resíduos no copo.

individualizadas, já que a dinâmica institucional obstaculizava a organização de reuniões coletivas.

Por exemplo, com a diretora e pedagoga tínhamos vários momentos de conversa, durante nossa permanência na instituição, mas era muito difícil conseguirmos marcar um horário para tratarmos de um assunto, tanto quanto conversar com as duas, diretora e pedagoga, juntas. Muitas vezes, as demandas frequentes do cotidiano institucional impediam que concluíssemos a conversa.

Mesmo assim, de modo esparso, era possível compartilhar nossas impressões das observações que realizávamos nas refeições. Inclusive repassamos parte das questões percebidas junto às crianças sobre a limpeza, a organização, apresentação dos elementos e o clima durante as refeições.

Com relação a esses pontos, a coordenadora pedagógica relatou-nos ter reorientado a equipe de serventes que servia as crianças no lanche, para que deixassem as crianças conversarem mais, contanto que não se levantassem. Também percebemos que tentaram modificar a distribuição das crianças na mesa e até os horários; inclusive o café da manhã, passou a ser mais livre, assim as crianças que não queriam comer, podiam retornar mais cedo à sala e também não insistiam tanto com elas, aceitando que a maioria já tomara café-da-manhã em casa.

Apesar de estarmos lá para desenvolver este trabalho, como nos solicitaram, não nos convidavam a participar desses momentos, que nos eram apenas relatados.

Além disso, a coordenadora pedagógica já nos tinha dito algumas vezes sobre a possibilidade das crianças se servirem sozinhas, ao invés do prato vir pronto, no intuito de minimizar o desperdício, melhorar a questão do barulho e também a educação alimentar como um todo.

Sobre essa alternativa apontávamos que podíamos ajudar nesse processo se fosse do interesse da instituição, embora não fosse a única forma de melhorar e, nem mesmo, uma garantia de resolução.

Com interesse reafirmado, em acordo com a coordenadora, indicamos que seria provavelmente mais vantajoso se iniciássemos pelo lanche da tarde, pois havia menos elementos para se servirem e inexistia o problema da temperatura das comidas, como no caso do almoço, em que as preparações vinham muito quentes.

Como o lanche era servido separadamente, juntando turmas de idades próximas, também não havia problemas em realizarmos essa experiência somente com as crianças da pré-escola.

Assim, concordamos que seria importante conversar com as professoras da sala para que orientassem as crianças que aconteceria essa mudança, cogitamos até fazer algumas brincadeiras como forma de treinamento com as turmas.

Iniciamos essa modificação em 23 de abril de 2018, uma segunda-feira. Nesse dia auxiliamos a coordenadora e as serventes a instruir as crianças a respeito. Contudo, não houve nenhuma conversa prévia nas salas.

No dia seguinte, estávamos lá no momento do lanche, mas a coordenadora não pôde estar presente. Mantivemos o combinado, ajudando na organização das crianças para que se servissem sozinhas.

A instrução era que uma das turmas de pré – Infantil IV ou V – fizesse uma fila ao lado da mesa, na qual estavam os potinhos, as xícaras, a travessa normalmente com pão ou bolo e as jarras. Orientávamos que um a um, então, pegasse o pão, por exemplo, e o colocasse no potinho, se quisesse, e que se quisesse a bebida do dia pegasse uma das xícaras, que as serventes colocariam a bebida para eles. Depois as crianças se dirigiam à mesa. Finalizada uma turma, a outra era chamada.

Ao final, explicávamos que deveriam jogar as sobras de comida no lixo correto e que colocassem a xícara e o potinho em cima da mesa.

Não houve nesses dias quem derrubasse o lanche no caminho. As crianças pareciam concentradas na nova tarefa. Achamos que estavam mais calmas e silenciosas.

Nesse dia, conversamos com as serventes, explicando novamente a importância da experiência. Elas, então, perguntaram se seria assim a partir de agora, parecendo não estarem bem esclarecidas. Questionamos o que estavam achando e uma delas disse que parecia um pouco estranho, mas que estavam ali para fazer o melhor para as crianças, assim, se esse fosse “o melhor” elas fariam.

No dia seguinte, quarta-feira, a coordenadora também não esteve presente e seguimos auxiliando na dinâmica. No entanto, ausentamo-nos na quinta e na sexta-feira e, nesses dias, as crianças foram servidas como se fazia antes.

Passamos a observar os lanches percebendo que, quando não estávamos presentes no momento, as crianças voltavam a ser servidas.

Fomos, então, conversar com a coordenadora, comentando sobre a necessidade da constância da ação e de uma nova orientação às funcionárias, que pareciam estar confusas sem saber ao certo como proceder. Mas ressaltamos a importância de seu papel na condução das mudanças que não deveriam ocorrer para nós ou por nós, mas por conta das crianças.

Ela entendeu a questão e conseguiu estar com as crianças em um dos lanches de novo em 04 de maio de 2018. Nesse dia, notou também a falta de pegadores para os pães, de modo que as crianças punham a mão em vários, antes de escolher um.

A partir de então, foram providenciados os pegadores e as crianças aprenderam a manuseá-los. Embora tivessem dificuldade no começo, achavam graça e logo, obviamente, estavam tranquilamente se servindo com o pegador.

Seguimos observando e auxiliando o lanche das crianças, mas a dinâmica persistia, ocorrendo dias em que, em nossa ausência, as crianças eram servidas.

O fato também das serventes que cuidavam dos lanches não serem fixas afetou o quadro, pois algumas pareciam compreender e seguir com a proposta de organizar e auxiliar as crianças, mas deixando que se servissem, e outras simplesmente pareciam ignorar a proposição.

No dia 16 de maio de 2018, chegamos no CMEI e notamos toalhas nas mesas do refeitório. Como havíamos estado dois dias ausentes, imaginamos que era algo que haviam feito nesses dias que estivemos fora. Então, conversamos com as crianças, perguntando-lhes sobre essa toalha que tinha “aparecido”, utilizamos o termo de forma descontraída, mas as crianças, surpresas e intrigadas, nos responderam, assim: “É! Apareceu!” (Ma, 5 anos – Inf. V). Insistimos um pouco, questionando se ninguém havia comentado nada com elas a respeito dessa novidade e elas responderam que não.

Portanto, novamente ocorriam mudanças positivas, mas que se estabeleciam sem o devido diálogo.

Mais tarde descobrimos que os professores e professoras também foram surpreendidos com as toalhas. Havia sido uma ideia da diretora e da coordenadora para que a limpeza nas mesas fosse mais efetiva, mas posta em prática sem discussão.

O uso das toalhas, então, passou a ser debatido. Havia quem discordasse da prioridade do gasto ou da efetividade da solução, já que diriam que seria mais difícil de lavar e as serventes limpariam menos ainda etc.

Desse modo, percebíamos uma série de movimentos e tentativas de mudança, mas que ocorriam descoordenados e à revelia dos demais atores. Insistíamos para a esquematização de

um plano de ação com a coordenadora e da importância de alguém do CMEI protagonizar as ações, entretanto havia uma série de demandas institucionais a serem cumpridas e a coordenadora não via a possibilidade de ser ela quem capitaneasse o processo.

Na sequência, houve um dia em que a coordenadora da Educação Infantil visitava o CMEI, no momento do lanche e pôde acompanhar o processo e a orientação dada às crianças que se serviam com tranquilidade. Ela achou interessante a ação e questionou-nos se a ideia era nossa. Nós então explicamos que ajudamos na formulação da ideia, em termos, de como colocá-la em prática, mas que a ideia já partira da coordenação e direção do CMEI, bem antes de adentrarmos o campo.

Conversamos ainda a respeito do projeto e de atividades que pretendíamos realizar com as crianças. No momento, organizávamos o cartaz de auto-descrição das turmas (que será detalhadamente narrado no próximo capítulo). Ela, então, questionou-nos sobre se as professoras regentes estavam acompanhando o projeto e respondemos que vínhamos conversando com elas para a execução das atividades.

De fato, eram conversas isoladas em momentos que as crianças brincavam no parque ou na sala ou ainda quando estavam em hora atividade. Como não queríamos atrapalhar e estavam sempre ocupadas, as conversas eram breves, trocávamos observações sobre as situações presenciadas, comentários sobre as crianças e buscávamos sugestões sobre as nossas ações com crianças, que estavam se dando na sua maioria nos momentos do refeitório ou nas aulas de Artes e Educação Física, para não intervir no cronograma pedagógico das regentes.

Portanto, com os professores de Artes e Educação Física tínhamos reuniões extensas de planejamento e avaliação, mas com as professoras da sala eram momentos mais pontuais.

No entanto, a Coordenadora da Educação Infantil do município perguntou às professoras regentes sobre o envolvimento em nossa pesquisa e elas disseram-lhe que nada sabiam do projeto e que estavam “por fora” do que ocorria no CMEI.

Essa declaração nos foi posteriormente relatada, causando-nos bastante surpresa e incompreensão. Afinal, as professoras não se dispunham a mais e nós respeitávamos; além disso, nos auxiliaram nos envios dos TCLEs, sugeriram elementos para os cartazes etc.

Nesse sentido, com a indicação da Coordenadora da Educação Infantil do município, foi marcada uma reunião coletiva com todas as educadoras dessas turmas, tanto as regentes com os professores e professoras de disciplinas isoladas (Artes, Educação Física e Literatura), com exceção apenas da professora auxiliar do Infantil V, em 06 de junho de 2018.

Na reunião, tentamos esclarecer esse mal entendido e outros mal estares, que sequer sabíamos que haviam se dado na relação com as educadoras. Assim, retomamos toda a trajetória das negociações, os objetivos do projeto e tentamos novamente estabelecer uma parceria com elas.

Logo, percebemos que identificavam as ações que ocorriam no lanche como expressão de “nossa vontade” pessoal e desconheciam a iniciativa da direção. Como nós, as professoras também iam “descobrimo” as novas medidas que eram tomadas na instituição, no entanto, atribuíam as novidades ao nosso desejo, interpretando-as como intromissão.

Apesar de conseguirmos esclarecer alguns pontos, esse movimento acabou sendo desgastante e pouco acrescentou em relação à integração das educadoras à pesquisa, afinal queriam ser esclarecidas, mas não participar conosco.

Igualmente, não pudemos deixar de notar e até reforçamos este aspecto na reunião, era a primeira vez, que conseguimos reunir todas as educadoras e educadores que trabalhavam com as turmas de pré-escola e ainda mais com a presença da diretora e da coordenadora. Assim, nessa situação foi possível achar um meio para a realização deste encontro.

Contudo, tal incidente evidenciou-nos o fato de que as educadoras tomavam uma conversa como oficial, apenas quando se fazia uma reunião com a presença da diretora e da pedagoga. De modo que as informações que trocamos, em vários momentos que estivemos juntas, eram tidas oficiosas e as educadoras não respondiam por elas, como ocorreu quando perguntadas sobre a participação na pesquisa e disseram estar “por fora”.

Essa característica traz à tona uma segunda acepção para o subtítulo deste item. Assim, percebemos que as conversas à parte, eram conversas que ocorriam separadamente, mas também de forma desintegrada das demais ações do projeto.

Ainda, tentando restabelecer uma relação, que não sabíamos estar tão fragilizada. Novamente, pusemo-nos à disposição para trabalharmos juntas, sobre o que somente a professora do Infantil IV e a de Literatura se manifestaram positivamente.

4.3.3 Novas tentativas de aproximações com as educadoras

Na sequência, para ilustrar relatamos três iniciativas, nas quais tentamos estabelecer, novamente, alguma ação comum entre nós e as educadoras. No entanto, como será possível notar, esses momentos acabaram por se mostrarem como resistência à concretização de ações articuladas em parceria.

4.3.3.1 Brincando de Mercado e Comidinha

A partir da reunião realizada com todas as professoras e professores que trabalhavam com as turmas de Infantil IV e V, nos aproximamos da professora regente do Infantil IV, por ela ter comentado que tinha interesse em trabalhar algumas coisas em conjunto conosco.

Em uma reunião a sós, pudemos discutir as demandas dela e nossas possibilidades de ação.

Neste momento, ela estava trabalhando com as crianças justamente com o tema da alimentação saudável, a partir, do cronograma da apostila. Neste sentido, já havia feito alguns cartazes a respeito dos alimentos saudáveis e das preferências alimentares de cada criança. Então, agora, ela tinha interesse de trabalhar com alguma brincadeira e a feitura de alguma receita com a turma.

Já fazia um tempo, que um garoto da sala nos havia perguntado se um dia brincaríamos de “mercadinho”. Ele parecia conhecer a brincadeira e já ter participado em outro local, pois perguntado como seria ele explicou que precisava “das coisas e da cestinha” (Mo, 4 anos – Inf. IV).

Portanto, quando a professora nos perguntou sobre brincadeiras, retomamos essa história e nos propusemos a ajudá-la a organizar esse momento.

A intenção da educadora era surpreender as crianças, de modo que, queria que, quando as crianças chegassem à sala, já estivesse tudo pronto. Para tanto, o mercadinho deveria estar preparado, logo pela manhã.

Visando criar o ambiente do mercado, pedimos emprestado caixas de plástico do professor de Artes e a estante da sala de Literatura, também pegamos caixas de madeira que estavam no almoxarifado e levamos algumas cestas.

Quanto aos mantimentos, solicitamos que as merendeiras nos providenciassem as frutas e legumes disponíveis na instituição, bem como, parte dos mantimentos em estoque como macarrão, feijão, arroz etc. Havia, como parte do material de Artes, um acervo de recicláveis, dos quais separamos latas de leite, latas de achocolatado, latas de molho e, garrafas de suco. Solicitamos ainda que as educadoras levassem, para nos emprestar, mantimentos enlatados, que tivessem em casa, mas acabaram esquecendo.

A professora também sugeriu que pegássemos produtos do estoque de higiene (pasta de dente, sabonete, fraldas etc.) e de limpeza (buchas, detergente etc.) do CMEI.

Ao final, conseguimos organizar na sala, um minimercado com uma série de produtos e, para completar a brincadeira, a professora providenciou uma caixa registradora e sacolas de plástico e nós dinheiro “de mentira” e cestas de compras, como indicou o menininho, que nos sugeriu a brincadeira.

Assim, no dia 28 de junho de 2018, as crianças ao chegarem à sala encontram o seguinte ambiente:

Foto 110: Sessão de Hortifrutigranjeiro do Mercado – Infantil IV

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 111: Sessão de Higiene e Limpeza e Sessão Variadas de Mantimentos do Mercado – Infantil IV

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Ao entrarem, as crianças pareciam encantadas. A professora, então, pediu que se sentassem para conversarmos, antes de brincar. Ela foi levando as crianças a comentarem as várias sessões que existiam em um mercado, se iam com os familiares fazer compras ou não, se iam a mercados grandes, à feira ou em mercadinhos menores e como deveriam se comportar nesse momento. Assim, aproveitando para tratar dos cuidados com os alimentos e

demais produtos, tanto no mundo real, como na brincadeira, já que tudo, afora o ovo, era de verdade.

Depois, da conversa, passamos a distribuir o dinheiro para que as crianças comesçassem a brincadeira. A professora liberou as compras, pondo-se à disposição no “caixa”.

As crianças “compravam” muito. Enchiam as sacolas e cestas com produtos e discutiam, nesse processo, o que fariam com esses ingredientes, porque levar isto ou aquilo e também se punham a fantasiar sobre os personagens que assumiam: mãe, pai e filhos, na maioria.

A brincadeira estendeu-se bastante e apesar de encerrarmos, por se aproximar a hora do almoço, as crianças pareciam bastante satisfeitas.

Na sequência as crianças almoçariam, enquanto recolhíamos tudo, e depois fariam a hora do sono.

Para complementar o dia, ao acordarem, programamos a realização de uma receita e também uma brincadeira de comidinha.

A professora escolheu fazer bolo de cenoura e executou a receita na sala para as crianças observarem. Feita a massa do bolo, que foi para o forno na cozinha, iniciamos, na sala, a brincadeira de comidinha.

Para tanto, anteriormente, havíamos ido de sala em sala, solicitando o empréstimo de brinquedos relativos à comida, que pudessem estar distribuídos na instituição, já que cada sala tem um pequeno acervo de brinquedos variados, composto pela doação das famílias no início do ano.

Essa doação de brinquedos faz parte da lista de materiais, na qual se solicita apenas “um brinquedo pedagógico”, sem nenhuma outra especificação. Assim, muitas vezes, o que as famílias mandam são itens já usados ou que a própria criança não se interessa mais.

Nesse sentido, foi possível recolher talheres, panelinhas, copinhos e xícaras:

Foto 112: Acervo de brinquedos relacionados à alimentação disponível no CMEI

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

A professora também separou uma casinha e uma geladeira que estavam disponíveis na instituição:

Foto 113: Brinquedos – casinha e geladeira

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Como a variedade e quantidade eram pequenas, tanto nós como a professora regente disponibilizamos alguns brinquedos de acervo pessoal para complementar.

Assim, as crianças puderam contar com vários elementos diferentes:

Fotos 114-115: Brincando de comidinha (Infantil IV) – brinquedos disponibilizados

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 116: Brincando de comidinha (Infantil IV) – brinquedos disponibilizados

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

As crianças pareceram desfrutar bastante da oportunidade. Brincando em pequenos grupos ou sozinhas, faziam receitas, discutiam cardápios, comiam e bebiam.

Ao final da brincadeira, o lanche fora servido na sala da turma: bolo de cenoura, feito pela professora e chá. As crianças sentaram-se em uma mesa grande adaptada com as mesinhas escolares, mas também em mesas menores, onde a brincadeira ainda acontecia, sendo possível ver ao lado do potinho de bolo, xicrinhas de brinquedo sendo utilizadas para tomar algo “especial”.

Este dia de trabalho foi muito interessante e “divertido”, segundo a própria educadora: “dá trabalho, mas valeu!”, ponderou.

Ela gostou de ver como as crianças brincaram e envolveram-se. Também apreciou oferecer uma oportunidade para os meninos brincarem com elementos, às vezes até proibidos em algumas casas, como as panelinhas e a casinha.

Apesar do sucesso da iniciativa, quando nos reunimos novamente com ela, para dar seguimento a outras ações, ela nos disse não ter mais interesse, que agora tinha outras programações para seguir em seu cronograma. Apesar de podermos trabalhar em qualquer data do mês de agosto, segundo ela, não seria possível, pois já teria o dia dos pais e o dia do soldado⁵³ para ocuparem-se.

Portanto, embora tenha sido um momento proveitoso, é evidente que as crianças se beneficiariam, caso a brincadeira se estendesse e não fosse apenas “um dia diferente”. Além disso, muitas possibilidades de incrementos poderiam ser feitas a ambas as brincadeiras, tanto no sentido de mobilizar e aprofundar a fantasia e os jogos de papéis, como até para outras questões relacionadas “aos conteúdos” vinculados pela apostila a essa turma.

Assim é possível perceber as dificuldades de engajamento, em particular dessa docente, em um processo maior. Assim, tal como para as crianças, também eram nos oferecidos momentos pontuais de abertura e cooperação, os quais apesar de apreciarmos, não nos possibilitavam a vinculação de um projeto comum.

Contudo ressaltamos que mesmo assim, ela nos demandou algo, diferente das demais professoras e professores.

⁵³ Por combinação entre a equipe, estabeleceu-se que algumas das datas comemorativas teriam seu trabalho ampliado para além da sala, aproveitando a ocasião para a realização de uma atividade de socialização entre as turmas do CMEI. Assim, a cada mês uma professora é designada para organizar esse momento que deve ser protagonizado por sua turma. As datas escolhidas foram: Páscoa, dia do índio, dia do livro, dia do meio ambiente, dia do trânsito, dia do soldado, dia do folclore.

4.3.3.2 Sala de Literatura

A aula de literatura foi inserida no currículo da Educação Infantil esse ano. Trata-se de um período – uma manhã ou uma tarde – em que uma educadora específica realiza atividades relacionadas à literatura. Tal componente curricular foi implantado em todas as salas da educação infantil, cabendo ao docente responsável trabalhar de forma diferenciada com cada turma.

No projeto arquitetônico desse CMEI existia uma sala destinada à criação de uma biblioteca. Contudo, a biblioteca não foi montada e, em função dessa destinação inicial, a sala não continha elementos necessários para ser utilizada como sala de turma, de modo que acabou ficando vaga e foi oferecida à educadora de literatura.

A educadora começou a decoração de um dos cantos da sala, mas não perseverou na transformação. Ela argumentou que faltaram incentivos para concluir o projeto. Recorrentemente, passou a utilizar a sala de cada turma para a realização de suas aulas.

Nos vídeos feitos pelas crianças como parte da produção de dados desta pesquisa, percebemos o interesse das crianças pelo espaço prometido como sala de literatura.

Essa percepção foi repassada à gestão e a educadora responsável e colocamo-nos a disposição caso se interessassem em organizar o espaço a partir das colaborações das crianças. Também sugerimos que poderíamos ir juntas às bibliotecas infantis e universitárias da região para ver ideias de construção para esse espaço.

Apesar disso, somente a visita às instituições foi vista como interessante e a escuta das crianças foi recusada, de modo que havia interesse em decorar a sala, mas não dessa perspectiva.

Especialmente com essa educadora, ao reavaliarmos nosso processo em campo, percebemos que nos demoramos a nos aproximar dela enquanto criávamos uma relação mais forte com o professor de Artes. Esse lapso de tempo, provavelmente colaborou para que, quando tentássemos iniciar o contato, já houvesse se criado uma barreira entre nós.

4.3.3.3 Projeto União Faz a Vida

Esse projeto era uma iniciativa da *Fundação União Faz a Vida* que é o “braço social” da cooperativa financeira Sicredi. Era uma ação incentivada pela instituição, que também oferecia o acompanhamento pedagógico da proposta, via uma empresa de consultoria

educacional, e visava promover, com o grupo interessado, uma ação para as crianças, que tivesse sido baseada na escuta delas. A participação nessa iniciativa era livre, tanto por parte das instituições educacionais, como para os educadores e as educadoras.

No caso do CMEI pesquisado, essa seria sua segunda participação, sendo a primeira realizada em 2017, voltada à modificação do pátio.

Como na primeira edição dessa ação, no ano de 2018 apenas um grupo pequeno de educadoras e educadores da instituição quis integrar o projeto, dentre elas as professoras regentes das turmas da pré-escola, a professora auxiliar do Infantil V, a de Literatura e o professor de Artes.

Esse grupo participou de um curso e depois de orientações com o consultor para o planejamento do projeto. Assim, ainda seria possível incluir os demais profissionais, ao menos na execução do projeto no próprio CMEI, mas o grupo inicial preferiu não oferecer essa oportunidade aos colegas, alegando que se não desejaram fazer parte da equipe desde o início, não seria justo o fazer agora.

Em virtude do mote do projeto ser a escuta de crianças, pareceu-nos oportuno oferecer a possibilidade de compor com a equipe formas para ouvir as crianças dentro dos interesses circunscritos ao projeto.

Tal como em outras oportunidades, nossa ajuda foi dispensada, o que parecia atestar a impossibilidade da realização de uma pesquisa-ação com as professoras regentes. Um dia nos chamaram, confirmando conosco que nos tínhamos posto à disposição para ajudar. Nós, muito contentes, reafirmamos a disponibilidade. Então, apenas, pediram-nos emprestado cestas para a realização de uma exposição.

Acreditamos que esses fatos trazem a marca da dificuldade da realização de projetos coletivos e de parcerias na instituição, a qual afetou o desenvolvimento dessa pesquisa em seu formato mais colaborativo.

Ressalta-se ainda outra questão. Havia inicialmente o interesse do grupo de educadores participantes de continuarem a trabalhar com a modificação do parque na instituição. No entanto, a orientação do consultor, de que gostaria que os educadores trabalhassem com as crianças, infelizmente, foi interpretada como que desincentivando o trabalho com a mudança no espaço físico da instituição, como no ano anterior, por entender que isso seria uma ação para as crianças e não a partir de seus anseios. Assim, optaram por trabalhar com o folclore.

No relato de uma das docentes participantes, a escuta das crianças deu-se apenas por parte dos professores do projeto, em uma única conversa na qual perguntaram às crianças o que era folclore. Nessa conversa uma das crianças disse “porque a gente não pode aprender mais?” e, segundo ela, foi isso que elas “pegaram” e desenvolveram o projeto, abordando alguns personagens, algumas brincadeiras, dança e algo sobre alimentação. O encerramento do projeto culminou com uma exposição aos familiares e o convite para visitar essa exposição também foi estendido a outras turmas de Infantil V da cidade.

Especificamente no âmbito do tratamento sobre o tema da comida, esse trabalho objetivou apresentar na exposição alguns ingredientes e suas receitas tentando evidenciar alguma relação entre o alimento e a preparação. No entanto, apenas mostram respectivamente amendoim em casca e pé de moleque, pé de mandioca e mandioca cozida, pé de milho e canjica, sem fazer mais considerações.

Esse caso parece-nos interessante para compreender a incongruência do que entendem por ouvir crianças e trabalhar conjuntamente com elas.

4.3.4 Segundas impressões – vendo mais de perto

Ao longo de nosso trabalho, que objetivava agregar nas discussões no CMEI as vozes das crianças, percebemos que a comunicação mesmo entre os adultos era muito rara e difícil. Havia certa cultura do silenciamento, que não se restringia às crianças, mas sim, abarcava toda a instituição.

Desse modo, entre as e os educadores inexistiam praticamente momentos de reunião para troca de opiniões. A baixa circulação de discursos e seu desincentivo geravam certa “criminalização” de comentários e conversas que eram, então, vistos como fofocas ou complôs. A necessidade também da oficialização das poucas reuniões, com a presença de “autoridades” (gestão local, coordenação municipal infantil ou até mesmo a diretora da Educação do município em pessoa), com a feitura de atas e a com obrigação de assinaturas para a responsabilização das pessoas por aquilo que era dito, causava insegurança e receio. Ambas as questões que sentimos na pele, como quando interpretamos, posteriormente, a interjeição das professoras em nosso contato inicial “pode falar mesmo?” ou ainda quando das negativas das professoras regentes para a coordenadora da educação infantil sobre sua ciência e participação conosco na pesquisa.

Com relação às famílias, percebemos, tardiamente, que sequer podiam entrar na instituição. O contato delas era feito na porta, ao entregar ou buscar as crianças, mediado pela pedagoga ou pela diretora e mesmo pelas serventes, mas praticamente nunca pelas professoras e professores. As conversas necessárias da família com as professoras regentes costumavam ser agendadas e aconteciam sempre com a presença da diretora ou coordenadora e até de ambas ou ainda com a psicóloga junto, muita vezes com o intuito apenas de testemunhar a “conversa” e realizar sua ata, com risco até de intimidar familiares pela diferença numérica entre as partes, além das diferenças de poder associadas a cada polo. Mesmo os recados nas agendas passavam por acompanhamento da gestão local.

Portanto, o contexto institucional era pouco democrático, o clima não era aberto à livre troca de ideias, não era tão amistoso, como imaginávamos.

Nesse sentido, olhando nossa abordagem que também acabou por privilegiar as gestoras, na indicação ou aceitação dos temas em campo, nossa intervenção inicial com as funcionárias e funcionários da instituição no intuito de discutir as condições e seus problemas, a partir da aplicação da escala dos Indicadores de Qualidade (BRASIL, 2009), compreendemos que podemos ter causado o efeito oposto ao que almejávamos: ao invés de conhecimento e partilha, talvez, tenhamos provocado certo embaraço ou desconfiança.

Assim, compreendemos que o diálogo não era fomentado na instituição entre quaisquer dos atores da comunidade, com forte importância na manutenção das hierarquias e das distâncias. Deste modo, com tal cultura institucional, dificilmente se poderia esperar algo oposto em relação à escuta das crianças.

Dessa maneira, fomos descobrindo que a escuta das crianças da pré-escola pelos adultos não estava presente no cotidiano deste CMEI e, ao contrário do que supúnhamos de início, a justificativa não nos aparentava ser exclusivamente a falta de conhecimento acerca de maneiras adequadas de fazê-lo.

No contato com a maioria das educadoras e educadores, o que houve, muitas vezes, foi o desinteresse e até a recusa propriamente em participar conosco da escuta das crianças.

Essa falta de receptividade à nossa proposta de pesquisa – de escutar as crianças – nos surpreendeu em função da acolhida positiva que obtivemos no início da pactuação do estudo, como já descrito na sessão sobre a entrada em campo. Ou seja, a premissa de termos encontrado “uma instituição que seja parceira em relação aos propósitos da pesquisa, ou seja, que se interesse, de fato, em ter as crianças como interlocutoras para pensar as questões sobre qualidade do ambiente, das atividades” (BEZERRA, 2020, p. 106), não se concretizou.

Talvez a aceitação da pesquisa tenha sido em função da expectativa de que realizaríamos atividades, que enriquecessem a programação do CMEI para as crianças, e não pela compreensão de que buscávamos a participação das crianças e dos educadores e educadoras na reflexão e no planejamento justamente sobre as atividades que eram de fato vividas pelas crianças lá no cotidiano.

Logo, o primeiro obstáculo da pesquisa que não superamos completamente foi a própria construção de uma relação de parceria com as educadoras, em parte, porque um traço da equipe era a falta de costume de realiza-las mesmo entre si.

Frequentemente, pudemos observar que quando alguém ou um grupo de profissionais da instituição se propunha a realizar um projeto, um evento ou somente uma atividade diferente, o resto da equipe ou grande parte dela, não se envolvia.

Para elucidar, relatamos como foi o dia do Meio Ambiente. A comemoração desta data esteve a cargo da professora de um dos berçários. Ela organizou com as crianças de sua sala algumas apresentações de dança e também escreveu e declamou uma poesia. Para tanto, foi feito um cenário de natureza no pátio e ela também confeccionou e deu de presente um marca-páginas decorado para todas as crianças do CMEI. Nesse momento, a professora pôde contar com ajuda de somente alguns docentes na arrumação do cenário e com a integração de seu tema apenas em algumas turmas de Artes, nas quais se construiu um cartaz para a decoração do dia. Fora isso, as e os demais colegas apenas levaram, como de costume, suas crianças para o lanche e lá elas assistiram à comemoração do evento. Ou seja, enquanto para este berçário era o dia do meio-ambiente, para as outras turmas não o foi necessariamente, apesar do esforço e da dedicação da professora responsável.

De modo geral, entendemos que, o que sustentava essa atitude era a crença de que, como caberia aos proponentes o reconhecimento pelo “trabalho extra”, deveriam assumir todos os ônus necessários à realização da ideia, sendo o máximo de colaboração plausível “permitir” a participação de suas crianças.

Esse tipo de pensamento fez-nos entender a pergunta feita inicialmente pela diretora de educação do município, que ao comentarmos sobre os planos de realizarmos uma pesquisa, nos questionou se queríamos que as professoras trabalhassem para nós.

Assim, não é difícil imaginar quão estranho e até mesmo absurdo deve ter soado a essa equipe contribuir em uma pesquisa de doutorado cujos supostos “ganhos” recairiam à futura doutora. No caso, os benefícios focalizados para as próprias educadoras e educadores e para as crianças com a participação tornaram-se imperceptíveis ou foram desconsiderados.

Infelizmente, nossos recursos para esclarecê-los e convencê-los a engajarem-se na escuta das crianças foram infrutíferos para a maioria dos educadores e educadoras. De modo que nosso desejo de instrumentalizá-los nesse intento, mostrou-se sem sentido, na medida em que para grande parte do grupo a ideia de escutar as crianças pareceu incompreensível: algo sem razão de ser e de existir.

Embora não possamos precisar o quanto, não desconsideramos que questões de gênero e outras diferenças – etárias, de classe, de origem mesmo, afinal, erámos “forasteiras” vindas de São Paulo e da universidade pública – possam ter complexificado e influenciado negativamente nossa relação com as educadoras, gerando, um clima de competição e não de cooperação.

Além disso, o suposto desinteresse na escuta das crianças pode revelar problemas anteriores ao relacionamento institucional, como questões na própria formação docente, na concepção de criança e no estímulo oferecido para contemplar a cultura da infância. Nossa pesquisa infelizmente não pôde confrontar os e as docentes para tentar descobrir se essa concepção advinha de crenças pessoais ou da história de formação profissional de cada um ou uma.

Ademais, acreditamos que a maneira como o planejamento pedagógico era feito no CMEI contribuiu, e muito, para essa realidade.

Nesse sentido, um dos primeiros motivos que localizamos foi a divisão simplista que destinava às manhãs à parte pedagógica, mais direcionada e estruturada, e às tardes para as atividades lúdicas, mais livres e desestruturadas. Ancorada na dicotomia educar e brincar, essa prática restringia o tempo disponível para as atividades planejadas, ao período matutino.

No entanto, um segundo fator agravava a questão: em que se baseavam as educadoras e educadores para construir o planejamento pedagógico?

Lembramos aqui que o município fazia uso de material didático apostilado na Educação Infantil, mas mais do que simplesmente apostilas, livros e agendas, é imprescindível compreender que todo esse material “mais palpável” está embasado em uma proposta pedagógica. Inclusive, o contrato de compra desses materiais, incluía momentos de formação continuada dos docentes do município com as autoras desses objetos pedagógicos.

Os materiais adotados em 2018 eram da “Coleção Brincar e Pensar” do Sistema Educacional Família e Escola (Sefe). Segundo o portal do grupo paranaense:

Os materiais didático-pedagógicos foram concebidos com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; nas contribuições da psicologia do desenvolvimento, na perspectiva sociointeracionista; nos programas curriculares

adotados em alguns países da Europa e nas propostas educativas que se organizam em torno de projetos educacionais. (BRINCAR É PENSAR, 2017).

Apesar do material, então, fundamentar-se na construção de projetos, orientando que a apostila servisse de disparadora de temas para esses projetos infantis ou até para registro de projetos principiados pelas crianças, para efeito de síntese, não era o que ocorria em sala. A parte dos projetos das crianças era praticamente suprimida; completar o material passava a ser o começo, o meio e o fim da atividade pedagógica realizada.

Assim, percebemos que as professoras regentes organizavam o trabalho pedagógico em função da feitura do material didático indicado e comprado pelo município para as turmas de educação infantil, além disso, não dispensavam o trabalho com cadernos (de linguagem, matemática e desenho) e com as folhas mimeografadas (as “folhinhas”, como chamam as crianças).

Já os professores e professoras de Artes e Literatura, que poderiam estar mais livres, em função da divisão de “tarefas” educativas não contemplar o preenchimento do material por parte deles, eram orientados a trabalhar com as datas comemorativas.

Tal trabalho com as datas comemorativas também era extensivo às professoras regentes e incluía a dedicação de tempo à confecção de cartões, de lembrancinhas, de figurinos, de cenários e aos ensaios.

Por sua vez, vale destacar, que Educação Física era vista como estritamente relacionada ao corpo e a sua desenvoltura e acabava por ocorrer totalmente apartada do trabalho pedagógico dos e das demais docentes.

Assim, entendemos que com o fato do planejamento pedagógico ser feito – não apenas por esse CMEI, mas pela coordenação do município – fortemente atrelados ao material pedagógico, “às apostilas”, e a um calendário festivo, reifica-se a opção das educadoras e educadores por manterem-se na alheias a respeito da perspectiva e dos interesses das crianças.

Afinal, se o escopo dos temas e das atividades, apesar de diversificados, já estavam previamente definidos, desenhados para uma criança ou turma “genérica”, abstrata, e o tempo disponível mal permitia a execução do previsto, quando seria possível trabalhar com as demandas das crianças?

Inclusive, grande parte das justificativas das educadoras e educadores para não participar ou mesmo ceder tempo a uma atividade de escuta de suas crianças recaía expressamente sobre o imperativo de ter de cumprir um planejamento, realizar atividades da apostila, trabalhar os temas previamente organizados por esse material pedagógico para determinada semana ou dedicar-se às datas comemorativas.

Não por acaso, o início de nossas aproximações e atividades com as crianças eram feitos somente nas aulas de Artes ou Educação Física, afinal, as professoras regentes não podiam dispende do tempo reservado ao trabalho pedagógico para outra atividade, mesmo que nela as crianças aprendessem igual ou até mais. Talvez inclusive, aqui resida outro equívoco em nossa condução, respeitar tal impossibilidade das professoras regentes, mas não mantê-las a par do que fazíamos junto a suas turmas.

Aliás, nunca é demais comentarmos que o uso de apostilas e desenhos prontos na educação infantil e de um planejamento voltado para um calendário comemorativo está em total desacordo tanto em relação às diretrizes de política educacional para a pequena infância no país (BRASIL, 2010; 2017), como também aos diversos estudos no campo da Pedagogia e dos Estudos Sociais da Infância. Esse tipo de recurso engessa o processo autoral e pedagógico de educadores e o aprendizado e o desenvolvimento das crianças.

Igualmente importante sublinhar algumas características trazidas à tona pela própria organização do espaço. Características silenciosas, que talvez tenham num primeiro momento sido abafadas por tantas palavras, que nossa escuta acabou por não perceber. Atentas as manifestações mais variadas dos atores, acabamos por nos esquecer do silêncio do ambiente, que apesar da quietude também nos comunicava elementos importantes para a compreensão institucional.

Assim, observado com mais cuidado, a organização do espaço já nos sugeria um ambiente pouco acolher a cultura da infância, em detrimento, da opção pela cultura escolar e escolarizante (BARBOSA, 2007). Nesse sentido “falam” as paredes praticamente todas limpas e vazias, sem as produções das crianças, a presença de decoração estereotipada, as folhas mimeografadas com desenhos prontos, os alfabetos nas salas, as carteiras enfileiradas, o “semáforo do comportamento”, os poucos brinquedos encaixotados.

Ou seja, uma primazia ainda da pedagogia tradicional que se esforça por silenciar a singularidade de cada uma das crianças.

Dessa maneira, sendo a parceria tão inusual na instituição, tendo como uma das características uma cultura do silenciamento que se estendia a todos e todas e onde a escuta das crianças era colocada como algo sem sentido, as várias tentativas de concretização da pesquisa-ação com colaboração efetiva mostraram-se difíceis nesse CMEI, para a grande parte das educadoras.

Assim, nesse segundo momento da pesquisa, vimo-nos imersas em um contexto bastante diferente daquele que vislumbrávamos de início. Apesar da qualidade física do ambiente, percebíamos o clima e a cultura institucional de outra forma.

Para além das próprias questões que envolviam a pesquisa, a instituição vivia, naquele momento, um conflito muito grande entre as gestoras locais – diretora e a pedagoga – e demais funcionárias e funcionários.

Encontramos educadores e educadoras talentosos e caprichosos, mas era perceptível um descontentamento, não generalizado, mas expressivo entre as professoras e professores com o cotidiano de seu trabalho, que se manifestava na relação difícil com as crianças, nas reclamações sobre as condições físicas do CMEI, nas reclamações sobre a falta de material, nas reclamações sobre a falta de apoio e nas fantasias e julgamentos que faziam sobre as famílias e as crianças. Afinal percebemos que a proximidade com as famílias era circunscrita à diretora e à coordenadora, que recepcionavam as crianças e as famílias, tanto na entrada, como na saída do CMEI.

Havia problemas também com as serventes que acumulavam serviços, em função de faltas de colegas, licenças sem substitutas etc.

As gestoras locais dividiam-se em tarefas sem fim, ocupando e cumprindo uma série de funções; assim cansadas, só conseguiam gerir os “incêndios” de cada dia, o planejamento que faziam era tão em curto prazo, que se propunham, quando muito, a vencer a semana.

Assim, a equipe dividia-se em rugas internas e, com o agravante de que no Departamento de Educação Municipal também houve troca de direção.

Já, especificamente a nosso respeito, vivíamos “pisando em ovos”. Se de um lado nossa relação com as crianças era excelente e tínhamos parceria com alguns professores, como – o de Artes, de Educação Física e a professora auxiliar do Infantil V –, das professoras regentes percebíamos muita desconfiança, desinteresse e, em dados momentos, rejeição mesmo. Se de um lado podíamos contar com as palavras de apoio da gestão, de outro, esse suporte não se transformava em mediação entre nós e as demais professoras.

Posto isto, coube a nós nos interrogarmos acerca da continuidade de nossa pesquisa de modo a garantir seus princípios éticos em relação às consequências de nos propormos a ouvir as crianças, mas também de forma a potencializar o alcance de seus objetivos, especialmente no que concerne à expectativa de criação de metodologias ou instrumentos de escuta das crianças.

Dessa maneira, optamos por nos contentarmos com as parcerias e possibilidades já abertas e investigar mais profundamente com as crianças aquilo que elas próprias já reconheciam e demandavam em nossa relação, que era o interesse na temática da alimentação. Bem como, tentar, ao máximo de nossas possibilidades, transformar essa escuta em algum diálogo, trazendo alguma modificação à vida das crianças em consonância com seus anseios e opiniões no âmbito da alimentação institucional.

Nesse sentido, nossas atividades no CMEI, no segundo semestre de 2018, focaram-se no aprofundamento da escuta sobre alimentação junto às crianças, trabalho que já vinha frutificando no campo e poderia ser ainda mais investigado nas condições que se estabeleceram para a realização da pesquisa.

5. A Escuta das Crianças: três frentes de trabalho

Reservamos este capítulo para a exposição do relato dos momentos de escuta das crianças previamente organizados e estruturados por nós, com auxílio das e dos educadores, nos quais aplicamos procedimentos e técnicas junto às duas turmas da pré-escola do CMEI, visando aprofundar nossa compreensão de suas perspectivas sobre determinados temas, ou mesmo, investigar alguma nuance específica.

Para tanto, organizamos esta apresentação, não necessariamente na ordem cronológica em que esses momentos ocorreram, mas sim, em função dos três focos centrais de interesse sobre os quais ouvimos as crianças.

Assim, no primeiro momento nos concentramos na (auto)caracterização das turmas, incluindo também a apresentação que fazem de suas famílias; no segundo foco nos interessamos sobre seus pontos de vista sobre o CMEI (seus espaços, condições e usos, seus materiais e o relacionamento com as pessoas, principalmente com os adultos); e no terceiro ponto aprofundamos a escuta sobre a alimentação na instituição.

As variadas abordagens metodológicas e instrumentos utilizados para a escuta das crianças em cada uma dessas temáticas são apresentados e discutidos item a item, junto aos temas investigados, destacando justamente as peculiaridades envolvidas na adaptação metodológica necessária seja em função dos sujeitos, do contexto ou do objeto de análise em questão.

5.1 As Crianças por Elas Mesmas

Nesta seção, descrevemos diferentes momentos e estratégias utilizadas junto às crianças, tanto em datas do primeiro semestre de 2018, como do segundo, para conhecê-las a partir de suas próprias perspectivas.

Como já apresentado, tínhamos o desejo de descrever as crianças, participantes de nossa pesquisa, segundo suas próprias concepções e interesses. Assim, gostaríamos de passar ao largo da busca estrita por informações “oficiais”, obtidas através das fichas de matrícula ou com os adultos responsáveis, tão hermética e pouco elucidativa sobre quem são, de fato, nossos e nossas participantes.

Portanto, nos ocupamos de pensar em alguns procedimentos lúdicos para construir conjuntamente com as crianças oportunidades para contarem de si, permitindo-nos conhecê-

las para além de categorias mais genéricas, usualmente utilizadas para descrever os sujeitos adultos.

O resumo de todos os elementos, que reunimos para a caracterização das turmas, através da contribuição das próprias crianças, nos cinco procedimentos que relataremos aqui, foi inserido na seção da descrição das turmas, já lida, no capítulo anterior.

Aqui, trataremos desse processo de produção de dados com as crianças. Dessa forma, exporemos primeiramente uma dinâmica de apresentação, que formulamos para levantar características identitárias e preferências de cada criança e também do grupo como um todo. Depois, seguiremos tratando de outros procedimentos que derivaram dessa dinâmica, complementando-a, com a formulação de desenhos para conhecermos seus gostos pessoais e a construção de dois cartazes, na tentativa de produzir um recurso concreto, para que elas continuassem o processo de se pensarem, disparado nas atividades propostas. Por fim, apresentaremos a abordagem de conversa, que empreendemos com as crianças, para conhecermos como são suas famílias.

5.1.1 A descrição das turmas na concepção das crianças

Na tentativa de conhecermos melhor as crianças, organizamos, junto com educadores de Artes e Educação Física, uma dinâmica de apresentação das crianças⁵⁴. A ideia era tornar visíveis para nós, para as crianças e para seus educadores tanto as características identitárias quanto as preferências de cada uma, bem como, trazer à tona as características e preferências do grupo, como um todo.

Para tanto, a instrução central da dinâmica era que as crianças se organizassem em grupos a partir de determinadas características que iam sendo solicitadas a elas. A frase escolhida para este “comando” foi simplesmente “quero que vocês formem grupos...”, por exemplo, de meninos e meninas. Nesse sentido, ao organizarem-se em pequenos grupos, podiam perceber-se, ora com características ou gostos similares a de seus amigos mais próximos, ora identificar-se com colegas normalmente não tão achegados, descobrindo, muitas vezes, afinidades antes desconhecidas.

Para a aplicação da dinâmica, como sugestão dos educadores, decidimos primeiramente experimentar a atividade com ambas as turmas – Infantil IV e V – no intento

⁵⁴ A dinâmica – “Quem sou eu, quem somos nós?” – e o desenho das coisas que gostam foram aplicados junto às turmas conjuntamente no dia 04 de maio de 2018. Em 11 de maio de 2018, reaplicamos apenas a dinâmica de forma independente para cada turma.

de favorecer a criação de momentos de socialização entre grupos de idade próxima, como sugere a proposta pedagógica local. A dinâmica parecia bem adequada ao propósito, no entanto, com mais crianças reunidas precisaríamos de um espaço maior para melhor circulação e, de preferência, sem muitos estímulos, para que as mesmas conseguissem focar nas solicitações e na organização. Por isso, optamos por utilizar o campo de futebol em frente ao CMEI, local que as crianças adoram.

Para facilitar a compreensão pelas crianças, as primeiras questões pensadas eram de fácil entendimento e organização. Posteriormente, os temas requeridos iam dando margem a uma complexidade maior de respostas, que exigia das crianças mais dinamicidade para a formação dos grupos e, portanto, de maior auxílio dos adultos para alocarem-se naqueles.

Organizamo-nos de modo que, enquanto os três educadores envolvidos ficaram responsáveis por ajudar as crianças a fazerem os grupos, inclusive utilizando cones para melhor construírem a separação espacial dos conjuntos, nós proporíamos às crianças as características que deveriam considerar.

Para iniciar cada “comando”, cantávamos juntos: “Atenção, concentração, vai começar a brincadeira” e, depois, solicitávamos a formação dos grupos. De início, formavam os grupos com menos dificuldade. Cada professor era designado para agregar as crianças com determinadas características, facilitando-lhes a organização.

A primeira solicitação, para que formassem grupos segundo suas turmas (Infantil IV e Infantil V), foi atendida com sucesso e facilidade. A segunda solicitação, para que se agrupassem em meninas e meninos, no entanto, resultou em vários pequenos grupos ou só de meninas ou só de meninos, ao invés de apenas um grupo de meninas e outro de meninos. Como a atividade estava no começo, aproveitamos, então, para explicar novamente a ideia de que esperávamos que fizessem apenas um grupo para cada tipo de resposta.

O pedido seguinte era para que formassem grupos pela idade. Contudo, o resultado foi bastante diferente do que esperávamos, de modo que as crianças: ou desconheciam a própria idade ou se equivocavam a respeito, ou ainda não sabiam correlacionar a quantidade de anos que tinham aos dedos da mão ou a quantidade de dedos da mão ao número de anos. Os educadores tentavam ajudar sinalizando a idade de cada criança, mas também faziam confusões.

Houve, inclusive, um caso de uma, dentre as poucas crianças que estavam certas sobre sua própria idade, encaminhar-se para o grupo das de cinco anos e um dos professores dizer-lhe que lá, não era o grupo dele, que ele tinha 4 anos. O garotinho, meio chorando, disse pra

mim: “o pro falou que eu não tenho cinco anos, só porque sou baixinho” (Mo, 5 anos – Inf. V).

Então, para conseguir concluir esse momento, foi necessário que fossemos conferindo a listagem das crianças e informando-as, uma a uma, de quantos anos tinham, por vezes indicando também com os dedos, para que cada uma fosse se localizando nos grupos.

Essa situação em particular chamou-nos muita atenção, porque, como acompanharão na sequência, havia mesmo uma dificuldade das crianças com número e quantidades, que incluía os números iniciais de um a cinco, mas também porque muitas delas não sabiam mesmo responder coisas importantes sobre si.

Dando continuidade à brincadeira, pedimos que se organizassem pelo tipo de calçado que estavam usando no momento. Com certeza, esse foi o pedido mais facilmente entendido e realizado pelas crianças, provavelmente pela concretude absoluta, e com o qual se divertiram bastante, achando a proposta muito curiosa e engraçada.

A próxima questão foi sobre a cor dos cabelos, na qual muitas crianças optaram por perguntar aos adultos como era a cor de seu próprio cabelo.

A seguir, tratamos de quem usava e de quem não usava óculos. Nesse quesito, as crianças organizaram-se sem dificuldades, ainda que alguns alegassem terem óculos em casa (ainda que fosse de total desconhecimento dos professores) e outros dissessem que usavam óculos de sol. Por isso, alteramos a instrução para que organizassem grupos daqueles que usavam óculos no CMEI e daqueles que não usavam óculos no CMEI.

Retomamos a pergunta sobre os cabelos, questionando agora o tipo de cabelo que tinham. E, novamente, para que pudessem se organizar, perguntavam aos adultos como era o tipo de seu próprio cabelo. Ocorreu um caso curioso de uma criança, que dizia que a mãe havia alisado seu cabelo, mas que “já estava voltando [os cachos]” (Ma, 5 anos – Inf. V) e que, por isso, não sabia em qual grupo se alocar.

Seguimos propondo que elas se organizassem por grupos de quem mora na cidade e de quem mora no sítio. Sobre isso, as crianças organizaram-se sem dificuldades, embora posteriormente, as professoras da turma afirmaram que aquelas crianças que disseram morar no sítio, tinham parentes no sítio ou iam de fim de semana, mas que moravam, de fato, na cidade.

Essa distinção entre o que diziam as crianças e o que diziam os adultos, apenas nos mostrou como, cada um percebe, a seu modo, a sua realidade e, é através da percepção e do diálogo, que vão construindo os sentidos para a sua existência.

Assim, a verdade real das informações levantadas refere-se à realidade psíquica das crianças, sendo expressão dos significados e dos sentidos que elas atribuem ao que vivem, e que é com isso que precisamos dialogar.

Outro ponto relevante, que a dinâmica mostrou, é que muitas das crianças se encantam com as outras possibilidades, que passaram a considerar durante a própria dinâmica, a partir da formação dos grupos.

Como exemplo, citamos o ocorrido na solicitação sobre a forma como elas deslocavam-se de casa para o CMEI. Na tentativa de ajudar as crianças a se organizarem, os educadores foram enumerando as possibilidades a fim de que as crianças se identificassem com elas. Assim, elencaram cinco probabilidades: a pé, de carro, de moto, de van e de ônibus e de bicicleta.

Nesse momento, percebemos que, por brincadeira, as crianças queriam ir para o grupo dos que vinham de bicicleta para o CMEI, embora nenhuma delas o fizesse mesmo no dia-a-dia. Tivemos a nítida impressão de que muitas apreciaram a ideia de vir de bicicleta para o CMEI e desejaram que essa fosse a sua realidade. No entanto, os próprios colegas iam corrigindo: “não fulano, você não vem de bicicleta, você vem comigo de van”, “ei você tá no grupo errado!”. As crianças riam, denunciando-se de que não era essa a verdadeira resposta, e, depois, alocaram-se com facilidade nos grupos a que pertenciam. As exceções, que apresentaram alguma dificuldade, foram apenas aquelas crianças que vinham parte do trajeto de uma forma e parte de outro e também aquelas que se deslocavam para o CMEI na ida e na volta de formas diferentes.

As duas próximas questões que fizemos tratavam dos irmãos, mas apesar de acreditarmos que seriam bem entendidas, acabaram por se mostrar difíceis. Primeiramente, solicitamos que se organizassem em grupos de irmão ou irmã mais velho(a), do meio, mais novo(a) e filho(a) único(a) e elas não conseguiram se organizar a esse respeito; não compreendiam a questão, pareciam não saber qualificar entre mais velho e mais novo e também pareciam não estar acostumados a esse tipo de predicado, no que se refere à relação entre irmãos.

Por exemplo, quando um educador disse que uma das crianças era a irmã ou o irmão mais velho, foi comum escutar dela que simplesmente não era velha.

Dada a incompreensão da sugestão, trocamos a solicitação para a organização pela quantidade total de irmãos que elas tinham. Novamente, a questão da identificação da quantidade e da correlação da quantia de dedos das mãos com os números mostrou-se um

problema para elas. Além disso, muitas não sabiam responder quem eram seus irmãos, confundindo ou até incorporando outros membros da família ou amigos e vizinhos e também não compreendiam se deviam contabilizar a si próprios ou não (como se perguntássemos quantos filhos tinha sua mãe). Em alguns casos, tentou-se ajudar perguntando o nome dos irmãos para que contássemos juntos e obtivéssemos o grupo correto. Nesse momento, não apareceram questões sobre meio-irmãos que poderiam ter surgido.

Passamos para a questão dos bichos de estimação que foi clara para as crianças, mas de complicada organização, pois muitos deles têm mais de um animalzinho.

As demais questões envolviam grupos que remetiam aos gostos pessoais das crianças. A primeira solicitação abordava o time de futebol que torciam e se organizaram sem problemas. Seguimos solicitando que se organizassem pela cor preferida e apresentaram dificuldade por terem mais de uma cor favorita ou por não considerarem isso muito importante. A última proposta que pedimos às turmas foi que se organizassem pela fruta que mais gostavam e apresentaram dificuldade por terem mais de uma fruta predileta.

Nessas três propostas, apareceu um novo elemento por parte de algumas crianças que foi o desejo de estar no mesmo grupo de que determinado amigo ou amiga, respondendo como ele ou ela e não por si própria. Esse comportamento parecia refletir o desejo de “reforçar os laços de amizade”, por talvez acreditarem que “se são melhores amigas, é porque gostam de tudo igual” ou porque determinadas questões simplesmente não fossem de seu interesse, sendo indiferente para qual o grupo se encaminhariam, preferindo, naquele momento, ir junto com os amigos.

Este tipo de brincadeira, na qual utilizamos o critério de temas como comandos para a organização dos grupos, é adequada como brincadeira de regras externas que se relacionam com conteúdos do cotidiano das crianças da pré-escola, como sexo, idade, características pessoais, cor e tipo cabelo, como se locomove até escola, se têm irmãos, bichos etc.

Tal abordagem de jogos de regras externas, com conteúdos que tratam de temas de interesse da criança, de suas identidades e modo de vida ancora-se na abordagem vygotskyana na qual “enquanto a educação formal fornece o treinamento para os processos psicológicos superiores, a brincadeira produz importantes pré-requisitos para eles” (BODROVA; LEONG, 1998, p. 167). Para estes autores, a brincadeira é uma co-construção e precisa do suporte do adulto, de diferentes modos, dependendo se o jogo é ou não pragmático (BODROVA; LEONG, 1998).

Explicam ainda que “para Vygotsky a existência de regras no jogo simbólico [atividade principal dos pré-escolares] indica que os jogos de regras externas são uma extensão natural desses jogos iniciais” (BODROVA, LEONG, 1998, p. 172), mas aqui a “situação imaginária está oculta, enquanto as regras explícitas” (BODROVA, LEONG, 1998, p. 172).

Nesse sentido, para as crianças nessa faixa etária a mediação adulta ou de crianças levemente mais velhas ou mais maduras torna-se fundamental, no sentido de favorecer o aprendizado das regras (BODROVA; LEONG, 1998).

No nosso exemplo, além do fato de que crianças, de ambas as turmas, brincavam juntas, favorecendo pela interação social o aprendizado e o desenvolvimento dos colegas, as solicitações adultas, bem como nossa participação na constituição dos suportes necessários à construção dos grupos pelas crianças, fornecia importantes aportes para os mais altos níveis de zona de desenvolvimento proximal.

A condução de toda a atividade demandou muita energia e esforço dos adultos, pois muitas crianças queriam responder individualmente a nós no momento da pergunta, ao invés de irem diretamente ao grupo a que pertenciam, e outras crianças passaram a se interessar por outros elementos do espaço como folhas do chão e formigas e demoravam a se organizar. Mas o principal entrave foi construir a resposta para as indagações feitas.

No calor do momento, sem maiores explicações e de forma intuitiva, optamos por não realizar as outras perguntas programadas e finalizar esta parte da dinâmica. Dirigimo-nos, então, de volta ao CMEI, e no refeitório (único local em que as crianças das duas turmas podiam sentar-se juntas nas mesas), solicitamos que fizessem um desenho de si e das coisas que gostavam.

Os desenhos, apesar de objetivarem o levantamento dos gostos pessoais mais variados das crianças, acabaram orbitando muito sobre o tema das frutas que mais gostam, talvez por terem sido realizados imediatamente após termos questionado isso na brincadeira dos grupos.

Mas é preciso considerar que desenhar as frutas que gostam foi mais fácil, pois elas já dominavam esse tipo de desenho e tinham clareza sobre o que gostavam e não gostavam. Já acerca dos comandos dados nas brincadeiras anteriores, que exigiam a reorganização dos grupos, foi mais difícil representar tais conteúdos, pois se relacionam com temas que ainda as próprias crianças não tinham tanta clareza, estando, pois em desenvolvimento de suas identidades.

Aliás, é preciso pontuar a carência existente no contexto da educação infantil, de atividades nesse sentido de convidarem as crianças a construir auto percepções e concepções sobre si mesmas.

Assim, ao analisarmos com os educadores envolvidos a execução da dinâmica e dos desenhos produzidos pelas crianças, identificamos a dificuldade que apresentaram para construir um discurso sobre si mesmas de forma tranquila, bem como com as questões mais pontuais sobre os números e as quantidades e a própria qualidade dos desenhos.

Em função disso, resolvemos reaplicar essa dinâmica na semana seguinte, utilizando outras estratégias e, agora, com mais um objetivo: produzir um recurso concreto para que as crianças se vissem e se pensassem, enquanto indivíduos e como grupo, ao longo de sua permanência no CMEI e não apenas como uma resposta momentânea de “bate-e-pronto”, dada para os adultos.

Destarte, optamos por reaplicar a dinâmica nas turmas separadamente, diminuindo, assim, o número de crianças envolvidas. Como também estariam presentes menos educadores para auxiliar na organização das crianças, dispusemos de cones com tecidos de cores diferentes (azul, vermelho, amarelo, verde) para que pudéssemos associar os diferentes grupos não mais aos nomes dos educadores, mas às cores.

As perguntas chaves, que foram feitas aos grupos, foram estruturadas de modo a tentar não levar às crianças categorias prontas, abrindo a possibilidade para que as nomeações e identificações surgissem delas mesmas. Essas terminologias, algumas vezes surpreendem a nós, adultos, pois nem sempre são as que organizam nossa forma de pensar, mas devem ser respeitadas e incorporadas no discurso com as crianças.

Dessa maneira, ao invés de propormos às crianças que se organizassem em grupos de pessoas loiras, com cabelos castanhos, cabelos pretos e cabelos ruivos, a orientação geral foi somente para que formassem grupos pela cor do cabelo e assim, as crianças criaram a organização em dois grupos: crianças com cabelo claro e cabelo escuro. Posteriormente essa atividade foi repetida com a outra turma e a organização elaborada pelas crianças dividiu-as em grupos de: cabelo loiro, cabelo preto, cabelo ruivo e “cabelo marrom”.

Apesar desta intenção, nem sempre pudemos mantê-la no curso da dinâmica, sendo que, às vezes, foi preciso oferecer algumas opções de respostas às crianças.

Nesta reaplicação da dinâmica, nem todas as perguntas foram repetidas e acabaram ocorrendo pequenas variações entre as questões postas para as turmas do Infantil IV e do Infantil V. O diferencial desta aplicação foi que, para cada grupo de respostas organizado

pelas crianças, fazíamos uma foto com elas, que demonstraram gostar bastante – posando e fazendo graça.

Posteriormente, organizamos um grande cartaz para cada sala que continha todas essas fotos dispostas de acordo com os grupos de características e preferências das crianças⁵⁵. A legenda para cada subgrupo continha a característica escrita em letras de forma e também um desenho representativo, para que pudessem compreender de forma autônoma o significado de cada conjunto.

Ilustração 21: Composição representativa do conjunto de meninas e meninos.

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Com exceção das fotos reveladas, o material necessário para a construção do cartaz foi, propositadamente, material comum do CMEI. Desse modo, utilizamos papel manilha, papel A4 colorido e impressões em preto e branco, que foram coloridas com lápis e canetinha. A ideia central era criar um recurso que pudesse ser replicável pelos educadores no contexto da educação infantil pública.

Esse cartaz, síntese da dinâmica e do grupo – intitulado “NOSSA TURMA” –, foi pensado como um recurso para ajudar a disparar nas crianças a curiosidade e o discurso sobre si e também a descoberta das semelhanças e das diferenças entre elas. No momento em que foi colocado na sala, tivemos a confirmação de que alcançamos esse resultado: como mostram as imagens na sequência, as crianças correram para verem-se e verem os colegas. Iam ao espelho para conferir características e passaram a conversar com os amigos perguntando a eles, e não aos adultos, “e meu olho, que cor é?” e também reconheciam se felizes nos grupos “olha ‘nóis’ aqui na van”.

⁵⁵ Os cartazes “NOSSA TURMA” e “NOSSA IDADE” foram dispostos nas salas no dia 13 de junho de 2018.

Foto 117: Recepção Cartaz – Infantil IV

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 118: Recepção do Cartaz – Infantil V

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Mesmo em dias posteriores, foi frequente ver as crianças reparando e comentando o cartaz e as fotos.

Com relação à questão das idades, pensamos e desenvolvemos outro recurso, o cartaz “NOSSAS IDADES”. Este era um tema importante, pois trazia a questão dos números e das quantidades, mas também muito relevante e dinâmico, porque continha o tema dos aniversários. Assim, foi preciso pensar em algo que pudesse ser alterado ao longo de todo o ano, acompanhando as mudanças etárias da turma. Para tanto, construímos um gráfico de barras, cujo plano horizontal trazia a idade e o plano vertical indicava a quantidade de crianças.

Para que as crianças pudessem realmente se apropriar das informações ali dispostas, a quantia de crianças foi escrita com números ordinais (0-21 – número total de crianças por sala); já as idades continham três representações – os números de um a seis (idade máxima das crianças das turmas) em formato de vela (por se remeter ao tema dos aniversários), a palavra correspondente e uma mão com os dedinhos sinalizando devidamente a quantidade de anos, como mostramos abaixo:

Ilustração 22: Composição representativa dos 5 anos.

Fonte: Galeria Colorir.com, 2018; Blog Brinquedos de Papéis, 2009.

Já para compor a “barra” de cada idade produzimos e imprimimos fotos 3 x4 de todas as crianças da turma e as pregamos no cartaz com velcro, nas colunas correspondentes, na

ordem dos aniversários, para que pudessem ser trocadas à medida em que as crianças mudassem de idade. Uma foto de um desses cartazes pode ser vista na sequência:

Foto 119: Cartaz “NOSSAS IDADES” na Sala do Infantil IV

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

A opção por esse recurso do cartaz das idades foi também muito bem recebido pelas crianças. Inclusive na data que foi posto na sala, uma das crianças do Infantil V aniversariava e assim sua foto foi trocada junto com a turma para que percebessem como funcionaria aquele cartaz.

As professoras regentes concordaram com a colocação de ambos os cartazes, sendo que foram necessárias as suas devidas autorizações, mas nos cederam apenas parte da parede ou até o espaço atrás da porta para isso.

Se nos houvessem cedido o mural, a colocação das fotos no cartaz poderia ter sido feita simplesmente com tachinhas, mas as professoras regentes preferiram deixar o mural para atividades “delas”, que acabavam sendo decorações em EVA, com temáticas referentes às datas comemorativas. Por isso, foi preciso pensar nesta outra alternativa do velcro, já que o cartaz seria afixado diretamente na parede.

Uma vez, uma das garotas nos contou que “a ‘pro’ disse que não vai mais colar isso (referindo-se a uma fotinho que estava no chão), porque ela falou que essa ‘porcaria’ não

pára” (Ma, 5 ANOS – Inf. IV). Mas, pudemos observar depois, que “a pro” colou novamente, e depois e depois, e que as fotos sempre estiveram atualizadas. Inclusive, houve o caso de uma professora regente ter nos solicitado que fizéssemos a foto de uma criança, que entrara para a turma depois de realizada a dinâmica.

Aliás, melhor e maior impacto causaria a atividade, se as crianças pudessem ter participado de sua construção, por exemplo, utilizando-se objetos concretos como as peças de encaixe, para construírem torres, segundo a distribuição etária, – tais quais as barras do gráfico – e verem onde teria mais ou menos crianças, trabalhando, assim, também a noção de quantidade. Além disso, muitos outros usos pedagógicos poderiam ter sido feitos a partir do cartaz – como trabalhos de contagem, de comparação, de conjuntos –, mas infelizmente não temos como saber e comentar, por não acompanhar o cotidiano das turmas.

De toda forma, o intuito principal era que esse cartaz tornasse mais concreto para as crianças essa característica etária e também lembrasse aos adultos dos aniversários delas, que por vezes, passavam em branco.

Podemos dizer que as crianças com certeza mantiveram o sentido desse recurso bem vivo até o final do ano, pois acompanhavam cada mudança e, nos dias em que estivemos com a turma e era dia de aniversário de alguém, a primeira coisa que nos pediam era para “mudar fulana lá no cartaz”.

Embora soubéssemos que o ideal, seria que tais cartazes também fossem construídos pelas crianças, não houve parceria com as professoras para que elas protagonizassem esses momentos com as mesmas e nem liberdade para que nós os organizássemos. Então, em uma tentativa nossa de devolver ao menos um pouco de toda atenção e trabalho que as crianças nos dispenderam, fizemos os cartazes *para* elas, mas fica evidente que se houver a possibilidade da atividade ser desenvolvida pelas crianças, os efeitos serão ainda maiores.

Ademais, os dois cartazes, tanto o da turma como o das idades, principalmente pelas fotos, representavam alguma participação das crianças na decoração da sala da turma. Afinal, fora o varal dos trabalhos de cada criança (que também trazia forte marca da participação dos adultos), todas as demais decorações eram estereotipadas, ou seja, produzidas pelos adultos para as crianças. Tal fato, reforça a dificuldade de construção do (auto)reconhecimento e do sentimento de pertença pelas crianças no turma e no CMEI.

5.1.2 Nossas famílias

Outro ponto muito importante para a descrição das turmas é a questão das famílias. Esse é um tema corriqueiro no cotidiano das unidades de educação, principalmente as voltadas à educação infantil.

É notória a complexa, necessária e indesejável relação entre a instituição e as famílias e entre as famílias e as crianças. No entanto, é difícil definir exatamente o que é família e como de fato elas são, porque o conceito de família, além de romper com a ideia do núcleo pai, mãe e filhos, é permeado por questões culturais bastante amplas – que envolvem, por exemplo, a nacionalidade, a classe social, a etnia e o gênero –, por isso, torna-se variável e múltiplo; ou seja: existem inúmeros tipos de famílias.

Discutindo possibilidades para pensar e intervir com as famílias das classes populares na área da saúde pública, Cláudia Fonseca (2005) nos traz considerações profícuas que delineiam bases para considerarmos essa questão também na área educacional.

Fonseca (2005) inicia pontuando que, se tomarmos como referência as pesquisas do IBGE, a vida familiar é definida a partir da moradia e argumenta que se trata “de uma visão limitada, que não leva em consideração justamente a parte mais dinâmica das relações familiares – e que em geral extrapola em muito ‘a casa’” (p. 53). Cabe lembrar que esse referencial do IBGE é o utilizado para as fichas de matrículas das crianças no CMEI.

No entanto, a autora defende a incorporação de uma dimensão espacial⁵⁶ à noção de família que transcenda a unidade doméstica e extrapole os laços de consanguinidade.

Nesse sentido, a autora argumenta que, frequentemente, as famílias de classes populares têm suas casas nos chamados “pátios”, que são terrenos que vão abrigando diversas casas ou construções de parentes, de modo dinâmico, a partir das necessidades que vão surgindo, e nos quais há profundas trocas e colaborações entre os entes que não se limitam à “sua própria casa” ou a “seus próprios filhos” (FONSECA, 2005), por exemplo. Assim, há um alargamento do que se convencionou chamar de casa, que talvez não emerga quando os indivíduos são questionados a responder simplesmente a “quem mora na sua casa”?

Fonseca (2005) alerta-nos que

⁵⁶ Além disso, a autora traz também uma dimensão temporal à ideia de família que vai implicar em uma análise que englobe as gerações, o passado, o presente e o futuro da vida familiar. Lembra-nos que “as relações familiares, sendo relativamente duradouras, seguem uma lógica que se estende no tempo através de diversas gerações e através de muitos anos, isto é, as diferentes etapas de uma troca ‘mútua’ nem sempre ocorrem no imediato” (FONSECA, 2005, p. 54). Dessa forma, ajuda-nos na compreensão de algumas situações atuais das famílias que não podem mais ser vistas como um modo de existência sólido, mas sim como um momento na vida dessa família, totalmente imbricado em um conjunto maior de relações e sentidos.

[...] não há receita para definir os membros relevantes de uma rede familiar. Essa pode ou não incluir consangüíneos (ascendentes, descendentes, colaterais etc.), parentes por casamento (sogros, cunhados, concunhados, padrastrós, enteados etc.), padrinhos e compadres (não devemos esquecer que existem padrinhos em casa, de igreja, na família de santo, etc.), e simplesmente amigos que, depois de ter compartilhado uma experiência particularmente intensa, acabam se sentindo membro da família. (p. 54).

E propõe como definição do laço familiar “uma relação marcada pela identificação estreita e duradoura entre determinadas pessoas que reconhecem entre elas certos direitos e obrigações mútuos”, salientando que “essa identificação pode ter origem em fatos alheios à vontade da pessoa (laços biológicos, territoriais), em alianças conscientes e desejadas (casamento, compadrio, adoção) ou em atividades realizadas em comum (compartilhar o cuidado de uma criança ou de um ancião, por exemplo)” (FONSECA, 2005, p.54).

No caso de nossa pesquisa, optamos por ouvir das crianças quem são as pessoas que elas consideram de sua família e que moram consigo⁵⁷.

Para tanto, na turma do Infantil V, aproveitamos o desenho que elas haviam realizado sobre suas famílias com a professora de Literatura, que estava exposto na sala, e solicitamos que nos apresentassem quem era quem no desenho. Já na turma do Infantil IV, apenas conversamos diretamente com as crianças sem o suporte do desenho (que não estava exposto na sala). Nossa abordagem era perguntar às crianças quem eram as pessoas de sua família que moravam com elas. Em ambas as turmas, também questionamos se tinham algum animal de estimação.

Desse modo, apesar de fazermos uma pergunta mais fechada às crianças, que não as levava necessariamente a falar de toda a sua rede extensa de parentesco, abrimos um canal de comunicação, que possibilitou a muitas delas também comentarem sobre seus avós e seus primos e primas, dando destaque para familiares, que frequentemente ocupam pouco ou nenhum lugar no planejamento pedagógico para as crianças pequenas, ainda que sejam muito presentes na vida delas nesse momento.

Sublinhamos ainda que essa atividade foi realizada apenas em agosto de 2018, quando já conhecíamos as crianças e tínhamos uma boa relação estabelecida, inclusive conhecendo até pessoalmente alguns de seus familiares. Além disso, havia uma previsão no calendário pedagógico da realização de atividades e comemorações da semana da família⁵⁸ que, no entanto, não ocorreram de forma expressiva.

⁵⁷ Tal conversa sobre as famílias ocorreu nos dias 3 e 10 de agosto de 2018.

⁵⁸ Há muitas discussões e embates nas instituições de educação infantil sobre incluir ou não no planejamento pedagógico o dia das mães, o dia dos pais e/ou o dia das famílias. Os diferentes argumentos prós e contras a cada uma dessas alternativas estão alicerçados em diferentes concepções de família e, tal qual no CMEI pesquisado, a

Na turma do Infantil V, 18 crianças participaram efetivamente da atividade e no Infantil IV, 16 crianças. Entretanto, no que diz respeito à presença de pais, mães e irmãos, como já conhecíamos as crianças e elas já nos haviam, em outros momentos, contado sobre suas famílias, agregamos esses dados na descrição quantitativa da turma.

Ambas as conversas foram feitas nas salas das turmas de forma individualizada, enquanto as demais crianças estavam realizando outra atividade proposta pelo professor de Artes.

A partir desta breve conversa com cada criança, pudemos conhecer um pouco de suas famílias, principalmente daqueles que moram junto com elas, e das relações afetivas que demonstram estabelecer com seus entes queridos.

Durante essas conversas, percebemos que algumas crianças tratavam do assunto com bastante tranquilidade e entusiasmo, mas outras pareciam se sentir desconfortáveis, mostrando-se mais acanhadas ou até evasivas.

Esses casos de retraimento ocorreram quando as famílias em questão não correspondiam ao modelo idealizado e propagado de “pai, mãe e filhos” e de alguma forma, essa suposta “inadequação” parecia ser conhecida pelas crianças que se ressentiam do fato.

É necessário salientar que durante o diálogo tentávamos não demonstrar nenhum juízo de valor negativo em relação às distintas composições familiares relatadas, mas nos mostrávamos sempre empáticas quando a criança manifestava algum sofrimento. Como na conversa que segue:

Diálogo 8:

Pesquisadora: “Quem da sua família mora com você?”

Ma (5 anos – Inf. V): “Meu tio, minha avó, meu outro tio, minha irmã, minha mãe e meu tio. Eu não tenho pai... Meu pai foi morar em Maringá com outra família.”

Pesquisadora: “Ahh então não é que você não tem pai. Você tem pai, mas ele não mora com você.”

Ma: “É! É isso... Ele não mora comigo” – sorri, parecendo aliviada com essa versão da história.

Pesquisadora: “Então tá...” – começo a conferir as anotações. “Mora você... Seu tio, sua avó, outro tio, seu irmão...”

Ma: “Não...” – rindo. “É minha irmã.”

Pesquisadora: “Tá legal. Sua irmã, sua mãe e outro tio?”

Ma: “Isso!”

Pesquisadora: “E você tem algum bichinho de estimação?”

Ma: “Ahh... Tem o Raul e o Lobão.”

Pesquisadora: “E eles são o que? Cachorro, gato?”

Ma: “São cachorrinhos.”

O excerto também mostra a estratégia que empregamos de crescer na entrevista a pergunta sobre os bichos de estimação, visando suavizar possíveis tensões relativas ao assunto

concepção que ainda prevalece é a restrição da família ao núcleo pai, mãe e filhos ou sua supervalorização em detrimento de outras composições familiares.

da família. Embora essa pergunta também fosse feita para as demais crianças, tinha um efeito particular de mudança de clima quando a entrevista parecia causar desconforto.

Desse modo, quando identificávamos alguma manifestação de incômodo por parte das crianças – que podiam ser sinais como uma expressão mais séria, abaixar o tom de voz, desviar o olhar ou olhar para o chão – finalizávamos a questão dizendo “entendi” e perguntávamos em seguida sobre seus bichos de estimação e esse tema em si parecia restabelecer a alegria e tranquilidade delas.

O próximo trecho evidencia como isso pareceu funcionar bem, levando as crianças a terem até estratégias de pensamento relacionadas ao humor, à imaginação e à brincadeira. No caso a seguir, o garoto claramente inventa os animais, que menciona, na hora; e parece se divertir muito com isso. Ao entrevistá-lo, temos a sensação de que ele faz uma piada e nesse clima de “graça” é que finalizamos a conversa com ele:

Diálogo 9:

Pesquisadora: “Quem da sua família que mora com você?”

Ele já inicia a fala olhando pro chão.

Mo (5 anos – Inf. V): “Eu, minha mãe e meu pa...” – parando subitamente. “Quer dizer...” – começa a tentar explicar-se meio gaguejando e olhando para o lado – “eu não sei se meu pai mora mais comigo, porque ele e minha mãe brigaram e ele foi morar em outra casa”.

Pesquisadora: “Entendi. E você tem algum bichinho em casa?”

Ele imediatamente olha para mim e sorri e começa a responder:

Mo: “Tem o Cruga que é meu gato, a Felícia que é um lagarto, e minha corujinha a...” – parece parar para inventar um nome: “Faíta!” – diz rindo.

Pesquisadora: “É mesmo?” – pergunto rindo.

Mo: “É mesmo...” – responde ele sorrindo satisfeito.

Pesquisadora: “Tá legal então, muito obrigada.” – rindo também.

Esse não foi o único caso, em que a criança inventou animais de estimação. Outras também o fizeram, muitas vezes dizendo que eram bichos de pelúcia ou, como nesse caso, até insistindo, como em um jogo, que tinham “um jacaré de verdade!”.

Mas, de fato, era comum as crianças terem realmente animais de estimação e apreciarem muito falar de seus bichinhos. Assim, frequentemente elas seguiam contando alguma característica particular desses bichinhos – como “ele é bem peludinho”, “é marrom” é “sapeca” etc. – e a conversa terminava sempre em um clima bom.

Contudo, vale ressaltar que o desconforto mencionado frente ao padrão ou situação familiar não é vivido, felizmente, por todas as crianças. Tal expressão foi apenas de algumas das crianças; outras, com composições familiares parecidas, falaram naturalmente e com alegria de suas famílias, como mostra a conversa transcrita na sequência:

Diálogo 10:

Pesquisadora: “E você, me conta como é sua família?” – perguntei para uma garota que estava próxima e presenciara quase todas as demais crianças mostrando seus desenhos e conversando comigo.

Ma (5 anos – Inf. V): “Muito legal!” – disse ela muito satisfeita.

Pesquisadora: “Muito legal?! Que bom! E quem mora com você?”

Ma: “Eu e minha mãe.”

Pesquisadora: “Só vocês duas?”

Ma: “Meu pai tá preso” – fala já menos sorridente.

Pesquisadora: “Que pena, entendi. Mas na verdade não era isso que perguntei. Eu queria saber se você e sua mãe têm algum bichinho em casa?”

Ma: “Ahh... No nosso terreno tem um monte de gato” – fala ela já rindo. “Eu vou pedir pra minha mãe, pra ver se posso ficar com um, dentro de casa.”

Pesquisadora: “Será que ela vai deixar?” – brinco com ela sorrindo. “Beleza! Muito obrigada.” – digo finalizando a conversa com ela.

Esse diálogo ilustra como cada criança sente-se de forma particular em relação à sua família. Mostra-nos que apesar de ser sim uma situação difícil, essa garota consegue estar satisfeita e orgulhosa da relação que tem com a mãe independentemente da situação do pai.

Sua tranquilidade e orgulho, inclusive facilitaram que nos deixássemos levar pelo clima da conversa e equivocadamente questionado “se eram **só** as duas” (grifo nosso). Nosso intuito não era saber se haviam outros familiares e onde estavam, mas era saber se tinham animais, como seguíamos abordando todas as crianças. No entanto, a pergunta levou a garota a falar do pai. Apesar da surpresa, felizmente acreditamos ter conseguido transmitir certa neutralidade em relação ao fato, isentando-nos de manifestar julgamentos negativos, mas também acreditamos ter mostrado solidariedade com a falta que ela deve sentir do pai.

Esse caso é importante, porque dá visibilidade também à realidade de que existem crianças com familiares presos. Inclusive, como descreveremos na exposição das turmas, há outra ocorrência de parente preso dentre as crianças entrevistadas. Muitas vezes, casos como esses são completamente desconsiderados pelos adultos da instituição ou até mesmo são escondidos de alguns profissionais na tentativa de preservar a criança. Todavia, como parte importante da vida delas, esse assunto pode surgir pela própria criança a qualquer momento, em conversas, brincadeiras ou atividades, como ocorreu conosco, e talvez o adulto em questão não esteja naquele momento preparado para dar o suporte na medida da necessidade da criança e com a devida isenção de julgamentos que lhe cabe.

Aproveitamos para mencionar também outras situações comumente invisibilizadas que são os casos de parentes falecidos, principalmente um dos genitores, família homoparentais e os casos de adoção.

No nosso grupo investigado, temos dois casos de pais falecidos, mas não trouxemos aqui os relatos das entrevistas dessas crianças, pois uma delas faltou no dia da intervenção e a outra se desligou do CMEI ao longo do ano.

Outra constatação relevante, que não podemos perder de vista, é o fato de que as crianças estão no processo de construir uma concepção de família e fundamentalmente da sua própria família. Desse modo, conseguimos identificar nos seus relatos as tensões entre os vários discursos que definem família e suas experiências cotidianas.

Um caso bastante ilustrativo foi de um menino (5 anos – Inf. V) que através de três momentos diferentes acabou nos mostrando um pouco desse seu processo em curso.

Assim, nas primeiras atividades já apresentadas da dinâmica “quem sou eu e quem somos nós”, ele alocou-se no grupo dos “filhos únicos”. Já em outra ocasião, em que nos contou sobre quem era quem no desenho de sua família, mostrou-nos ele, o pai e mãe. Mas sabíamos que não morava com o pai, e sim apenas com mãe, porque a conhecíamos dos momentos de entrada no CMEI. Infelizmente, não conseguimos analisar para além disso, pois não acompanhamos a proposição da professora de Literatura que levou a produção do desenho. Contudo, não pudemos deixar de nos surpreender quando, em outra ocasião, realizando um desenho sobre a comida, que mais gostava, ele nos diz que fez: ele, o irmão menor e uma torta de laranja. Nesse dia, não conseguiu finalizar a pintura que os demais colegas fizeram, porque tinha dentista. Em função desse episódio em particular, a mãe interpelou-nos na entrada, dias depois, dizendo que ele falou para ela que precisava terminar de pintar o prato (parte da atividade que não concluiu) e nós, por simpatia, dissemos que era um dia, no qual eles estavam desenhando sobre o que mais gostavam de comer e, aproveitando para investigar, comentamos: “inclusive ele fez ele e o irmão menor, mas você não tem outro filho, tem?”. E ela então respondeu “Eu não! É o filhinho do pai dele com a madrasta que ele vê de vez enquanto”, ou seja, seu irmão por parte de pai.

Com as informações reveladas pelas crianças sobre suas famílias, na pesquisa de Oliveira (2001), a autora pôde reconhecer que há, em alguns casos, divergências entre a informação oficial, dada pelas famílias ou pela educadora, e aquela fornecida diretamente pelas crianças como, por exemplo, um caso em que a criança chamava de irmão, aquele que seria formalmente seu primo. A autora aproveita para discutir a questão sobre qual é família com que se relaciona a instituição de educação infantil – a oficial ou a vivida pelas crianças e até adultos. E explica, que percebeu que, para as crianças “são os sentidos das relações que as crianças estabelecem e vivem com *Outros* (adultos e coetâneos) que acabam por determinar aos seus olhos quem é quem em suas vidas” (OLIVEIRA, 2001, p. 54, grifo da autora).

Considerando as ideias de Fonseca (2005), principalmente no que toca à família como um organismo vivo e dinâmico, e o processo de apropriação do mundo pelas crianças,

cognitivamente e emocionalmente, podemos concluir que não se trata de verdade ou mentira, de resposta certa ou errada, completa ou incompleta, mas da construção mesma dos laços familiares pelo garoto, a qual precisa ser sempre respeitada, sob riscos de impormos às crianças um único modelo de família ou mesmo um único modelo bom e aceito.

5.2 Ouvindo as Crianças sobre o CMEI

Nesta seção, contamos sobre as várias metodologias aplicadas com as crianças, durante todo o primeiro semestre e ainda no início de agosto de 2018, na intenção de conhecermos um panorama de suas concepções sobre o CMEI.

Dentre os aspectos investigados, ambicionávamos saber sobre a relação e a avaliação que faziam dos espaços da instituição, sobre o relacionamento que estabeleciam lá, com os adultos e as adultas, e também sobre suas preferências dentre as atividades das disciplinas de Artes e Educação Física.

Nosso objetivo era alcançar meios lúdicos, mas também, reveladores da criticidade das crianças.

Assim, agregando referenciais da Avaliação Pós Ocupação, realizada tradicionalmente pela área da Arquitetura, recursos expressivos, como o ato de filmar e fotografar, e a técnica dos Mapas Vivenciais, originária da Geografia, pudemos, em distintos momentos, ir compondo diferentes nuances da relação afetiva com os espaços e as pessoas da instituição e, ainda, uma avaliação criteriosa e palpável dos aspectos relacionados ao conforto ambiental no CMEI.

Além disso, como contamos na sequência, através de uma adaptação da técnica da Seleção Visual (EVANGELISTA, 2016), conseguimos avaliar com as crianças as atividades desenvolvidas durante o primeiro semestre de 2018, nas disciplinas de Artes e Educação Física.

5.2.1 Vamos fazer um filme!

A primeira metodologia que escolhemos aplicar foi a técnica de *Walkthrough*, a qual consiste em solicitar aos sujeitos que apresentem o espaço físico à pesquisadora, comentando a respeito de cada local, quem o utiliza e como, a frequência etc., na medida em que

percorrem o espaço da instituição. Esse deslocamento deve ser acompanhado pela pesquisadora, que registra tais falas e observações dos sujeitos para posterior análise.

Como já explicitado em sessões anteriores, essa metodologia surge a partir da área da Arquitetura e pretende compor a avaliação dos espaços a partir de seu uso, “da ocupação”, descobrindo problemas de projeto, de execução de obra, dificuldades ergonômicas de móveis e equipamentos, bem como, conhecendo as adaptações e os usos, para assim poder propor alterações de projetos, reformas ou mesmo mudanças no *design*.

Em nossa revisão não encontramos registros do uso dessa técnica em trabalhos da área de Educação propriamente, apenas na interface Educação-Arquitetura (CAIXETA; LUKIANTCHUKI, 2009; MACHADO *et al.*, 2008; SOUZA, 2003). Contudo, ao lermos o trabalho de Souza (2006), que estudava a qualidade na educação a partir das crianças, identificamos o uso de uma estratégia muito semelhante à técnica *Walkthrough*, embora sem se remeter diretamente a ela, e percebemos através de seu relato a rica possibilidade que essa técnica ofereceu à pesquisadora, quando aplicada com as crianças.

Assim, optamos por fazermos uso da técnica de *Walkthrough* em nossa pesquisa, assumindo o referencial da Avaliação Pós Ocupação (APO) e baseando-nos fortemente nessa experiência relatada por Souza (2006), de modo que: se inicialmente, até pensamos em recorrer à técnica *Walkthrough* apenas para agregar a percepção das crianças à descrição do CMEI, nos demos conta do fato de que, ao falarem livremente sobre os lugares do CMEI, mais do que os descrever, as crianças estariam mostrando-nos suas demandas para possíveis trabalhos na instituição.

Portanto, com o olhar e a escuta voltados não só para a enumeração das características, mas, principalmente, para as considerações sobre os usos cotidianos, os incômodos, os desejos e as sugestões, foi que propusemos sua realização junto às crianças.

Para tanto, a nossa primeira escolha foi aplicar a técnica em grupos de 4 a 5 crianças, visando ouvi-las melhor e possibilitar que todas elas tivessem um momento para se expressarem.

A escolha da composição desses grupos foi feita pelas próprias crianças. Assim, tendo a autorização da professora regente para realizar a atividade, chegávamos à sala e explicávamos que, naquele momento, faríamos uma atividade com quatro ou 5 crianças e perguntávamos quem queria participar. O período escolhido era sempre durante as tardes, quando já estavam realizando atividades mais lúdicas, porém rotineiras em sala – como brincadeiras com pecinhas, massinha ou vendo algum filme, por exemplo. Também

explicávamos que as demais crianças poderiam participar em outros dias. Assim, só participavam as crianças que estavam mesmo interessadas e no momento em que esse interesse pela dinâmica era maior do que a sua vontade de seguir na atividade da sala. Além disso, atentamos para não realizar nada próximo ao horário de saída das crianças.

Tais cuidados foram baseados nos relatos de Silveira (2005), que dizia ter encontrado dificuldades para a condução de alguns de seus procedimentos de produção de dados, em função da ansiedade das crianças de serem esquecidas, de se atrasarem ou mesmo de perderem a atividade da turma, apressando-se para finalizar o quanto antes sua participação.

Apesar de trabalharmos com as crianças em grupos, nosso ideal era realizar a dinâmica com todas elas, resultando em mais de uma oportunidade para ouvir sobre diferentes pontos de vista⁵⁹, além de não cercear a participação delas, caso assim, desejassem.

Para o registro da atividade optamos pela filmagem. Nossos motivos para essa preferência recaem no fato de que as crianças costumam falar juntas, de forma sobreposta ou até desenvolvem uma conversa, mas de modo muito dinâmico – incluindo a fala, os gestos e deslocamentos – o que torna impossível registrar as interações no mesmo momento em que ocorrem, seja através da escrita ou mesmo da gravação de áudio, já que precisaríamos de um microfone, e de preferência sem fio, para cada criança. Além disso, reforçamos o fato de que sempre tentamos usar materiais disponíveis aos educadores dos CMEIs públicos, para que possam reproduzir essas técnicas no seu cotidiano, sem os aparatos de pesquisa mais sofisticados. Portanto, utilizamos de uma câmera de vídeo manual, porque a tínhamos disponível, mas consideramos que não haveria prejuízos se a filmagem fosse feita por aparelhos celulares.

Em nosso caso, nós mesmas realizamos a filmagem, porém percebemos que é difícil interagir, filmar e até correr com as crianças. Afinal, no mesmo momento em que se lembram de determinado local ou atividade, partem juntas pra lá e vão falando, sem perceberem que é difícil as acompanhar.

Por isso, se alguém desejar produzir uma atividade como essa com crianças, sugerimos ter outra pessoa responsável somente pela filmagem, para facilitar a interação com as crianças, ao mesmo tempo, que favorece a captação de suas considerações sem tantos prejuízos.

Para a realização da atividade, primeiramente sentávamos com o grupo em separado e explicávamos às crianças sobre qual era nossa proposta para atividade. Dizíamos-lhes que

⁵⁹ No entanto, essa técnica poderia ser aplicada sem prejuízos num único grupo amostral, principalmente se os objetivos se restringissem à descrição física do ambiente e seus usos.

iríamos fazer um filme sobre o CMEI, que elas iriam mostrar os lugares do CMEI, como se estivessem contando para os pais e as mães ou para alguma criança, que nunca tinha ido a um CMEI como era lá; o que faziam em cada espaço e quem trabalhava nele, etc. Mas, lembrávamos que, para isso, era importante que elas andassem juntas e devagar, para que pudéssemos as acompanhar e que falassem olhando para a câmera. A partir de então, fazíamos um teste com elas, filmando e em seguida mostrando-lhes sua própria imagem e o áudio. Depois, explicávamos que iríamos começar lá do portão da frente do CMEI e íamos caminhando para os lugares que achassem importante mostrar. Então, iniciávamos uma breve discussão para levantar alguns locais que o grupo acreditava ser importante expor. Esse levantamento prévio era feito mais na intenção de confirmar o entendimento das crianças e também de ajudá-las a traçar uma certa ordem dos espaços a serem percorridos. Mesmo tendo estabelecido um roteiro, era comum que, ao longo do deslocamento pelo CMEI, se interessassem por tratar de outro cômodo que haviam esquecido no planejamento. Nesses casos, esses novos espaços eram incluídos e depois tentávamos retomar o caminho idealizado pelas crianças.

Ainda assim, apesar da conversa, era preciso reforçar com elas durante a atividade o combinado de que deveriam andar juntas e falar baixo, pois as demais pessoas estavam trabalhando e as outras crianças estavam em atividade nas salas, já que nas filmagens ficavam muito entusiasmadas e com certa frequência corriam pelo CMEI.

Preferimos iniciar a atividade pela turma do Infantil V, que por serem um pouco mais velhos, poderiam apresentar maior desenvoltura na compreensão e nas habilidades comunicacionais. Com essa turma foram realizadas quatro sessões de filmagens ao todo, sendo essas relativas à participação de 3 grupos, pois um deles necessitou ter a filmagem complementada no dia seguinte⁶⁰. Assim, participaram dessa técnica treze crianças. O primeiro grupo era formado exclusivamente por meninas, o segundo exclusivamente por meninos e o último era misto. Importa, todavia, salientar que tal composição se deu sem qualquer interferência das adultas, tanto da pesquisadora como da educadora regente, a partir do convite feito a sala, as crianças levantavam as mãos indicando querer participar naquele dia, vendo o interesse de um amigo ou uma amiga, os colegas mais próximos acabavam se voluntariando a fim de participarem juntos. Portanto, tais conformações nos perfis dos grupos de crianças são frutos exclusivos de suas relações de amizade.

⁶⁰ As filmagens ocorreram nos dias 26 de março, 24 de abril, 15 de maio e 16 de maio de 2018.

Em nossa primeira experiência, as meninas participantes hesitaram um pouco em como começar, mas logo disseram seus nomes, o do CMEI e seguiram para mostrar-nos o CMEI.

Já os meninos tiveram dificuldades para começar a dizer seus próprios nomes: riam, falavam uns juntos com os outros ou não conseguiam se entender sobre a ordem em que se apresentariam. Pareciam muito envergonhados, saíam do enquadre, escondiam-se atrás do colega e mexiam nos rostos ao falar, sem conseguir olhar diretamente para a câmera, rodavam em torno de si. Ao pedirmos que dissessem o nome do CMEI, não sabiam. No fim, fosse pela graça de equivocarem-se, repetimos tanto, que precisamos desistir desse “início” e seguir direto para os locais da instituição. Apesar de não se sentirem tão confortáveis em frente à câmera, “dirigiam a cena”, dizendo aos colegas, por exemplo: “corta! Corta isso... Vamos, fala direito!” (Mo1, 5 anos – Inf. V).

No grupo misto, a situação não se passou muito diferente. Houve dificuldade em falarem todos para a câmera, ora se superpondo ora sem que ninguém respondesse. Por isso, ao filmá-los se apresentando, foi preciso fazer mais de uma tentativa até que as crianças gostassem do resultado.

No entanto, passada essa apresentação inicial, em todos os grupos de crianças, elas pareciam sentir-se bem mais à vontade e não pareciam se incomodar com as filmagens.

Apenas o grupo das meninas, o primeiro a participar da dinâmica, foi acompanhado em dado momento pela pedagoga e em outro pela diretora, depois ambas precisaram ausentar-se.

No momento em que estive junto, a coordenadora pedagógica acabava tentando dominar um pouco a situação ou a explanação das crianças, dizendo-lhes o que deviam falar ou dando-lhes frases quase que completas para “terminar”; como, quando estávamos no estacionamento, e as meninas disseram que as pessoas guardam os carros lá, e a pedagoga perguntou quem. Uma das garotas disse “não sei? Quem vem visitar?” (Ma1, 5 anos – Inf. V) – tentando imaginar uma resposta. Ao que a pedagoga disse: “é o carros dos pro-fe...” e todas completaram, entoando em coro: “ssores”.

Tal situação e “técnica” repetiram-se em alguns momentos, mas não foram tão cerceadoras, a ponto de não tamponar diversos questionamentos e comentários das meninas que, mesmo assim, enfim, entenderam sobre a reforma que se fazia na instituição; puderam demonstrar a decepção com a horta “morta”; cobrar o uso da sala de literatura; descobrir como o banheiro dos meninos estava com diversos acessórios “quebrados” e ainda notar, com

decepção, que as atividades do pré I (Inf. IV) eram “muito parecidas” (Ma2, 5 anos – Inf. V) ou “quase iguais” às delas (Ma3, 5 anos, Inf. V).

Com esse grupo, percorremos absolutamente toda a instituição. Nesse percurso, adentramos a “sala de hora-atividade” das professoras e uma delas – regente do Infantil IV – incomodada com a presença das crianças, mas percebendo que estavam conosco e que filmávamos a situação, perguntou às garotas o que estavam fazendo e elas, assim, explicaram: “a gente tá filmando a escola toda, pra nossa mãe e o pro nosso pai” (Ma1, 5 anos – Inf. V). A professora seguiu a conversa, perguntando se estavam gostando. Ela confirmou animada: “Sim...” (Ma1, 5 anos – Inf. V).

Já o grupo dos meninos, no primeiro dia de filmagens, ativeram-se a mostrar-nos os brinquedos do parque ao ar livre, a piscina de bolinhas e o pula-pula que, segundo um dos garotos, acabava de ser montado novamente, e também fomos à sala de literatura. Em todos esses ambientes nos demoramos bastante, porque aproveitaram para brincar em tudo e até ler histórias e procurar pelos fantoches – que não encontraram. Mais do que mostrar, eles pareciam querer “aproveitar para usar”, ou seja, simplesmente brincar e ler.

No segundo dia, em que complementaríamos as filmagens, resolvemos retomar a apresentação pessoal deles. Agora, já não estavam tensos. Enquanto dois deles permaneciam na frente da instituição, como no outro dia, outros dois escondiam-se atrás das colunas e apareciam subitamente em frente às câmeras e depois, cruzando o espaço, correndo, escondiam-se, novamente, na pilastra do outro lado. Apesar da disposição em se apresentar, o grupo não entrava em um acordo sobre a melhor maneira de fazê-la.

Até que um dos garotos correu e pôs-se diante da câmera, falando como em um programa televisivo: “Oi pessoal! Hoje nós vamos apresentar a escola pra vocês, porque no outro dia apagou tudo, porque acabou a bateria” (Mo2, 5 anos, Inf. V). E foi adentrando, ao CMEI, quando um segundo garoto reclamou sua vez “Eu! Eu! Eu não falei” (Mo1, 5 anos, Inf. V). Então, apreciando o estilo televisivo do colega, também fez sua apresentação: “Olá, pessoal! Hoje nós vamos apresentar a escola... da escola [fala parte do nome do CMEI]!” (Mo1, 5 anos, Inf. V). O primeiro garoto, então, corrige o amigo: “Não é escola é CMEI!”⁶¹ CMEI [fala o nome completo da instituição]!” (Mo2, 5 anos, Inf. V). Ao que um terceiro colega complementa: “É! Vamos apresentar a escola inteira!” – afinal, como contaremos na sequência, ele já tinha um “plano” (Mo3, 5 anos, Inf. V).

⁶¹ Essa confusão entre escola e CMEI é bastante usual entre as crianças, inclusive, o menino que aponta o engano também o cometera, em sua própria apresentação. Essa questão talvez reflita um pouco a difícil distinção da pré-escola, por ser, muitas vezes, fortemente “escolarizante”, da escola do Ensino Fundamental.

Assim, correm para dentro da instituição indicando-nos as “coisas que viam”: o corredor, a grama, o pátio, o carrinho dos bebês (decorado como barco), o lixo, a sala de leitura. E aí, novamente não resistem e entram na sala de leitura, onde já começam a procurar histórias para ler e os fantoches para brincar. Contudo, o grupo interrompe a atividade e resolve ir ao parque, apenas mudando de brincadeira. No caminho, mostram-nos, ainda, o banheiro dos meninos e o banheiro “das muié” e também os banheiros adaptados que, na verdade, são locais onde se guardam os colchões da hora do sono, cobertas e é também o “banheiro do guarda” – um vigilante noturno, que apesar de não terem contato, é lembrado pelos meninos.

No entanto, o garoto que, como dissemos, tinha um “plano”, queria ir “no lugar que a gente não mostrou”, em referência ao primeiro dia de filmagem. Ele parecia um pouco angustiado e chegou até a perguntar se a bateria iria durar, ao ver os colegas já se acomodando na sala de leitura. O fato é que ele aproveitou o segundo dia de filmagem e imaginou um “roteiro” para essa nova oportunidade, mas via que os demais integrantes do grupo “só queriam brincar” (Mo3, 5 anos – Inf. V).

Ele chegou até a advertir os colegas a esse respeito, algumas vezes: “Não tá na hora de brincar”, pois ele queria “fazer o filme” (Mo3, 5 anos – Inf. V). Então, deixamos que eles brincassem um pouco e solicitamos que ele mesmo nos apresentasse os brinquedos do parque, enquanto isso.

Ele se animou e seguiu nomeando cada um e comentou coisas interessantes como o fato de “quase nunca” vão à caixa de areia, apenas “no dia do brinquedo, quer dizer, em alguns só” (Mo3, 5 anos – Inf. V) e também nos mostrou a casinha, dizendo antes mesmo de chegar perto: “Eu não posso entrar. Olha, aqui: essa é a casinha! E eu não posso entrar, sabe porquê? Olha aqui, olha aqui: tem um formigueiro!”. (Mo3, 5 anos – Inf. V). Essa informação é posteriormente completada por um colega que fala “Uma casinha que sempre aparece bicho!” e exemplifica “já apareceu uma aranha, lá.” (Mo2, 5 anos, Inf. V).

Na sequência, convidamos os meninos a continuarem, indo a outros lugares. Eles, então, concordaram e passaram a percorrer os espaços, apresentando as coisas ao redor, meio aleatoriamente, ainda em tom televisivo: “Apresentamos: o tijolo! A espuma [no chão, que era lavado]! Apresentamos: onde todo mundo brinca! [apontando o palco e arquibancada em nível, ainda no pátio]. Apresentamos: o brinquedo! [indicando um brinquedo largado no chão pelas crianças menores]” (Mo2, 5 anos – Inf. V).

Até que o garoto do “roteiro” expõe ao grupo que sabe de “um lugar” (Mo3, 5 anos – Inf. V) e nos “dirige” aos fundos da lavanderia. Lá, já chegando falam a servente, pela janela mesmo, “oi, a gente tá gravando, você tá ao vivo” (Mo2, 5 anos – Inf. V) – apontando para a câmera.

Depois passam a explorar todo o ambiente, vendo a torre da caixa d’água ou “casa do urubu” como chamaram, pensam até em entrar embaixo, mas reavaliam, alegando “que tem rato”. Depois, vamos ao estacionamento, cozinha, novamente à lavanderia, agora pelo lado de dentro, banheiro das funcionárias, onde acham um lugar pra se esconder, no qual, na verdade, as funcionárias “se escondem” para descansar em sua hora de almoço.

Passamos também pelo refeitório, pela horta, onde também se chocam com o fato de estar tudo “morto” e relembram o que havia, pelo “refeitório das pros” e secretaria e direção.

Por fim, na sala da diretora, aproveitam de sua ausência e admiram uma corujinha de pelúcia que decora o armário, sentam-se nas cadeiras de amamentação, recordando-se de quando sentaram lá por estarem doentes, e sentam-se inclusive na cadeira da diretora e imitam-na para nós. Um dos garotos até diz: “quero ser diretor quando eu crescer” (Mo1, 5 anos – Inf. V).

Já no grupo misto, fomos levadas ao jardim, secretaria, almoxarifado, banheiro dos adultos, banheiro das crianças, em que notaram que o dos “homi” tinha xixi no chão (Ma, 5 anos – Inf. V), o pula-pula “com bebezinhos”, onde estavam brincando, a sala da turma, na qual nos explicaram detalhadamente sobre o “semáforo do comportamento”. Lá na sala, notaram que os colegas já estavam no parque, então, começaram a dizer “acabou” e a se entreolhar, como que vendo se todos concordavam. Como a decisão parecia uma unanimidade, finalizaram “a história”, como chamaram as filmagens, e foram brincar.

De modo geral, o que podemos dizer é que as crianças pareceram gostar de passear pela instituição, andavam ou corriam, mas também exploravam, entrando em locais de circulação mais exclusiva dos adultos ou aproveitando para visitar salas de outras turmas e brincar nos brinquedos. Era uma atividade diferente, na qual se sentiram autorizados a adentrar o CMEI, desvendá-lo e, também, principalmente, desfrutá-lo. Além disso, a filmagem e o filme revelaram-se, para alguns, uma outra forma de expressão a ser conhecida e aproveitada. Uma linguagem muito rica, que foi útil também ao nosso propósito, pois além das crianças formularem planos sobre o que queriam falar, essas considerações eram complementadas com o que podiam observar, contundentemente, “ao vivo” (Mo2, 5 anos, Inf. V).

Contudo, apesar dos bons resultados que obtivemos com a metodologia, optamos não continuar a aplicação dessa atividade com as demais crianças, pois, além das crianças restantes não estarem demandando participar dos vídeos; naquele momento, não sentíamos que contávamos com uma ambiência favorável no CMEI ao desenvolvimento de trabalhos em outras frentes, que poderiam emergir no discurso das crianças, e já percebíamos as educadoras deveras incomodadas com as filmagens.

As considerações feitas pelas crianças ao longo das filmagens foram utilizadas na descrição da instituição anteriormente apresentada.

Como sugestão de utilização da metodologia, apontamos que mais brincadeiras com filmagem antecedendo a apresentação da instituição, talvez fizessem essa experiência mais confortável para as crianças. Bem como, a depender do desejo das e dos educadores e das crianças, a filmagem poderia ser transformada em brincadeira estendida (BODROVA; LEONG, 1998), como nos indicaram os garotos, podendo contar com momentos de planejamento – com discussão de papéis mais condizentes com o estilo pessoal de cada criança, que poderiam inclusive assumir outros protagonismo, debates sobre os roteiros e “cenas” – e, ao final, um tempo para a exibição e a discussão.

5.2.2 Fotografando o CMEI

Ainda seguindo os referenciais da APO, gostaríamos de saber das crianças opiniões acerca do conforto oferecido pelos ambientes do CMEI. Em alguns trabalhos de APO essas eram informações perguntadas aos usuários diretamente no próprio local ou se pedia que o comentassem, a partir da observação da planta física da instituição, utilizando-se da técnica de Mapeamento Visual (MACHADO *et al.*, 2008).

Como a ida aos locais do CMEI foi reservada para levantamento de temas de modo mais espontâneo, preferimos questionar sobre o conforto ambiental em outro momento. Ainda assim, gostaríamos de fazê-lo sob uma forma lúdica, espontânea e crítica.

Portanto, optamos por utilizar um recurso com grande aceitabilidade pelas crianças e êxito nos estudos revisados que é propor a elas que realizassem fotografias da instituição. Em nosso caso, foram solicitadas fotografias temáticas. Contudo, diferentemente dos trabalhos lidos, que utilizaram a produção de fotos para investigar os temas “gosto” e “não gosto”, agregamos a esse procedimento temáticas diferentes das usuais e solicitamos fotografias que explorassem a beleza, a limpeza, o conforto acústico e o térmico.

A realização dessa atividade ocorreu no mesmo dia com todas as crianças, ainda que cada turma a tenha realizado em um período diferente⁶². Participaram ao todo 36 crianças, sendo 18 de cada turma. Para desenvolvermos a proposta, as crianças se organizaram em grupos de quatro ou cinco colegas, totalizando quatro grupos por turma.

Um grupo por vez foi convidado a realizar as fotografias e para isso saíam da sala da turma, enquanto o professor permanecia com as demais crianças na sala. No pátio, explicávamos às crianças que elas iriam fazer duas fotos cada uma e então expúnhamos o tema para as fotografias.

Cada grupo recebeu de forma aleatória um par de temas que se opunham: bonito e feio; limpo e sujo; calmo e barulhento; quente/abafado e fresco. Com cada grupo recebendo um par de temas, cada proposição pôde ser ilustrada por fotografias de dois grupos diferentes, um de cada turma.

Embora de forma mais diluída, os exemplos que comentaremos na sequência expressem bem o entendimento conceitual das crianças, discorreremos brevemente sobre o que fora focalizado em cada categoria em particular.

Assim, temos que ao retratarem coisas bonitas, dentre os oito elementos escolhidos pelas crianças estão: 1) elementos da natureza (grama, “árvore grande”, flor); 2) uma atividade pedagógica das próprias crianças (cartaz de dia das mães); 3) um material didático (“quadro branco”, alocado na entrada, que normalmente serve de suporte às decorações temáticas feitas pelas educadoras ou para exposição dos trabalhos de Artes feitos pelas crianças, também em função de alguma data comemorativa); 4) um brinquedo (“corujinha” que as crianças não tinham acesso, pois “de tão lindo”, segundo a coordenadora, decorava a sala da diretora); 5) além de ambientes de exclusivo uso adulto, mas curiosamente relacionados à alimentação (cozinha com as cozinheiras e o armário de comida do lactário, afinal, segundo o autor da foto “a comida é bonita!”⁶³ – Mo, 5 anos – Inf. V).

De outro lado, os elementos retratados pelas crianças como algo feio, incluíram: 1) três veículos (duas motos e um carro estacionados no estacionamento interno); 2) elementos da natureza (coqueiro); e 3) um elemento arquitetônico (torre).

Ou seja, embora façam julgamentos atrelados à qualidade estética, apontando nos seus gostos, mais evidentemente até na (des)apreciação das coisas feias, também indicam como

⁶² As fotografias foram realizadas dia 11 de maio de 2018.

⁶³ Neste caso, a porta do lactário estava aberta e ele pôde ver do refeitório a despensa com os leites, fórmulas e que utilizados na preparação para as mamadeiras dos bebês e quis fotografar e dizendo, “de olhos cheios”: “a comida é bonita!”.

belo aquilo que apreciam e lhes causa prazer, para além dos critérios puramente estéticos – incluindo, por exemplo, itens relacionados à comida.

Para dar visibilidade às coisas ou aos espaços limpos, as crianças elegeram para suas fotografias um ambiente de uso comum (a entrada), um ambiente para uso das crianças (a sala de leitura, embora pouco utilizado no cotidiano) e brinquedos e ambientes para a brincadeira (a piscina de bolinhas e o parque). Os mesmos ambientes também foram fotografados para ilustrar locais calmos – a entrada (2 vezes), a sala de leitura, a piscina de bolinhas e o parque. Nessa última categoria agregou-se apenas as três fotos feitas do pula-pula. De toda forma destacamos que, nos dois casos, em que avaliaram a limpeza e a calma, todos esses ambientes ou brinquedos propriamente estavam vazios ou sem uso.

Quanto aos espaços e coisas sujas, figuraram nas fotos: brinquedos (pula-pula, duas vezes e a casinha); uma atividade pedagógica das crianças (a horta, duas vezes fotografada, “porque tem terra” Ma, 5 anos – Inf. V; e como está em desuso, na verdade é só terra); um espaço de uso adulto (a sala de materiais de Artes, mas que tem alguma circulação das crianças, já que buscavam lá materiais pedagógicos, segunda autora da foto “Ahh! Aí deve ter pó, porque tem muita coisa!” – Ma, 5 anos, Inf. V); e diversos elementos da construção (chão⁶⁴ da cozinha e do pátio, ralo e paredes, três vezes, nas quais além da pintura desgastada, em duas havia resquícios de uma atividade de pintura livre das crianças, já deteriorada).

De forma equivalente à motivação para as fotos de coisas calmas, a justificativa para as escolhas que se remetiam a lugares ou coisas barulhentas foi a presença das crianças, o que as levou a fazer fotos dos seguintes elementos: um ambiente para uso das crianças (o pátio) e os brinquedos (parque duas vezes retratado e o pula-pula).

Por fim, na solicitação de fotografias de ambientes ou coisas quentes ou abafadas, as crianças fotografaram apenas brinquedos ou espaços de brincadeira (por duas vezes, o pátio externo foi captado nas imagens e outras duas fotos foram feitas respectivamente do parque e da piscina de bolinhas); em todos esses ambientes havia a exposição direta ou parcial ao sol (no caso da piscina de bolinhas que em algumas horas do dia não mais recebia os raios solares diretamente).

Já a captura de espaços e coisas frescas remeteu às crianças a fotografar elementos estruturais ou de construção (a parede de mármore do banheiro; ventilador da sala da turma, banco de concreto) e um ambiente de uso das crianças (o pátio interno que é coberto). Aqui a

⁶⁴ Em ambos os casos, os dois meninos comentaram respectivamente: “é sujo porque limpa o tempo todo” (Mo, 5 anos – Inf. V) e “mas já estão limpando” (Mo, 4 anos – Inf. IV); ou seja, apesar de ser sujo não estavam necessariamente fazendo uma crítica.

sombra ou a capacidade de refrescar, da parede “gelada” ou do ventilador, foram consideradas.

Ressaltamos que nossa intenção foi utilizar do contraste para favorecer a compreensão dos conceitos⁶⁵, além de tentar garantir o registro tanto de aspectos positivos, como negativos. Porém um ponto importante de ser sublinhado é que essa é uma divisão idealizada.

De princípio, há uma tendência para que os pares se oponham em aspectos positivos e negativos, como no bonito e o feio, mas é preciso ter claro que, nem sempre, estarão relacionados obrigatoriamente a elementos bons e ruins.

Dessa maneira, uma garota ter identificado e fotografado a horta como um local “sujo” pela presença de terra, não se correlacionou a algo que precisasse ser “resolvido” ou “eliminado”, mas decorreu simplesmente do reconhecimento de uma característica, que não a faz gostar menos da horta, mas que traz, apenas como consequência, a necessidade de lavar as mãos depois de brincar lá. Ou ainda, o garoto que retratou um coqueiro como uma árvore “feia”, “porque é só um pau” (Mo, 4 anos – Inf. IV), expressou somente sua preferência estética sem reclamação por nenhuma intervenção. Além disso, há respostas que representaram a compreensão conceitual mais crua, como a da garota que para ilustrar algo “sujo” fotografou o ralo com folhas e pedacinhos de papel picado: uma resposta certa à altura da solicitação, mas que não traz implicações maiores, porque seria como “o lixo no lixo”.

Assim, acreditamos ser de suma importância a construção dos pares de opostos, como já apontamos, para a melhor compreensão conceitual de cada polo. Mas, salientamos que da mesma forma que, como em outras metodologias, nem sempre as crianças se interessarão por responder a ambas as solicitações. Além disso, é preciso estar ciente de que não necessariamente esses elementos obedecerão a um enquadre rígido entre positivo e negativo. No entanto, mantém aberto o tratamento dos aspectos negativos, tanto no diálogo que se fará com as crianças oralmente, como através das fotos.

Tendo isso em mente, a partir da apresentação do tema, conversávamos se sabiam o que queriam fotografar e sugeríamos que seguissemos caminhando pelo CMEI, e que, quando se achassem algo para fotografar, nos avisassem.

Em nossa experiência, não cobramos das crianças o cumprimento exato da quantia de duas fotos ou divisão de uma foto para cada tema. As crianças foram estimuladas, mas não forçadas; assim, todas fizeram ao menos uma foto. E em apenas dois grupos houve aspectos

⁶⁵ Diferentemente dos trabalhos revisados que utilizam dias diferentes para cada tema, nós condensamos num mesmo momento a fotografia desses pares de “opostos”, acreditando que por serem conceituais, nesse caso, a comparação facilitaria a distinção das escolhas.

sem interesse de retrato, um do Infantil IV, no qual as 5 crianças não fotografaram nada “limpo”, apenas elementos sujos e outro do Infantil V, no qual as quatro crianças não retrataram nada feio, apenas exemplos de coisas e locais bonitos.

As fotos foram feitas com o nosso próprio celular e, por isso, podiam ser vistas pelas crianças imediatamente após a realização, de modo a nos permitir confirmar a intenção e a satisfação delas com o resultado obtido. Embora, precisemos indicar que quase não houve interesse da maioria das crianças em refazê-las, mesmo que saíssem um pouco desfocadas. Na verdade, pareciam já muito realizadas em participar, podendo registrar aquilo que pensaram.

No entanto, se para grande maioria fazer a fotografia já satisfazia, para algumas outras, detalhes não passaram despercebidos e foram levados a sério, de modo que três crianças realizaram composições em seus registros.

Assim, um dos garotos achou muita graça de ter fotografado o seu dedo indicador sem intenção junto com o quadro branco, já que esse cobria a lente parcialmente, como pode se ver na foto que se segue:

Foto 120: “Algo bonito” - 1ª Foto do Mural (Mo, 5 anos – Inf. IV)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Tanto ele gostou, que repetiu a foto agora com o dedo fazendo parte da composição e apontando para o quadro que fotografava na intenção de que ele aparecesse na foto final, como conseguimos capturar na foto abaixo e sua própria fotografia atesta:

Foto 121: Garoto fotografando o quadro

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018

Foto 122: “Algo bonito” - 2ª Foto do Mural (Mo, 5 anos – Inf. IV)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Além desse caso, as outras duas crianças solicitaram a montagem de uma “pose” ou “cena”, uma pedindo que as cozinheiras aparecessem na foto da cozinha e outro que os

colegas pulassem no pula-pula; ficando, inclusive, muito orgulhoso do feito de ter “conseguido pegar seus colegas no ar”, registrando-os durante os saltos.

Com exceção dessas três crianças, as demais, portanto, realizaram a fotografia sem qualquer alteração no ambiente.

Mesmo que a questão estética não fosse nossa maior preocupação, é preciso dizer que as fotos produzidas pelas crianças, de modo geral, ficaram muito boas e foram utilizadas na tese para ilustrar a descrição física do CMEI, substituindo imagens que antes figurariam registradas por nós.

Todavia, o ponto que mais nos interessava nessa atividade era a dimensão conceitual que as fotografias implicavam. Para explorar esse aspecto é preciso antes narrar um pouco como se davam a escolhas das fotos pelas crianças.

Assim, muitas vezes, logo que terminávamos de contar o tema, algumas crianças já sabiam aquilo que pretendiam registrar em função da solicitação e queriam se dirigir para lá prontamente, resultando no fato de que as demais crianças pareciam procurar o que fotografar a partir dos lugares e proximidades relativas às escolhas dos primeiros colegas que se manifestaram.

Visando descrever melhor essa situação, relataremos a sequência dos registros feitos por um dos grupos do Infantil IV, responsáveis por expor itens limpos e sujos.

Para começarmos, expusemos a temática ao grupo em frente à sala da turma no banco de concreto do pátio coberto. De súbito, um garoto manifestou-se querendo fotografar o chão desse pátio como um local sujo, mas comentando na sequência “mas já estão limpando” (Mo, 4 anos – Inf. IV), fatos que podiam ser percebidos do local que estávamos naquele mesmo momento. Feita tal foto, uma das garotas manifestou-se lembrando de algo que queria registrar: a casinha de madeira que se encontrava bem reservada no fundo do parque. Tal parque é ao ar livre e próximo a área com areia e árvores, de modo que a casinha frequentemente não pode ser utilizada pelas crianças por estar suja ou com bichos. Para fazer essa foto, então, o grupo todo se deslocou atravessando do pátio interno para o pátio externo, passando pelo “palco”, pela ligação coberta entre os blocos e dirigiu-se ao fundo do terreno, em seu canto esquerdo.

Quando o grupo vem retornando dessa fotografia, um dos meninos observa que há na parede restos de desenhos desbotados feitos anteriormente pelas próprias crianças e resolve fotografá-la, como algo sujo. Depois dele, outra garota é quem faz sua foto, registrando literalmente o lixo (restos de folhas e papéis varridos) no ralo do pátio externo. Por fim, um

outro garoto que possivelmente observou a parede e concordou com a opinião de seu colega, acha outro pedaço de parede com riscos para registrar em sua fotografia.

A trajetória desse grupo ilustra bem duas estratégias cognitivas bastante diferenciadas que são evocadas nas crianças, quando elas decidem o que fotografar a partir dos temas.

A primeira estratégia é observar atentamente ao redor, buscando julgar se, no contexto, algo serve à proposta e pode ser fotografado por ela. Chamaremos tal observação de criteriosa, pois não abarca um simples olhar, mas envolve a compreensão do conceito, a observação da realidade, seguida do julgamento dos objetos em questão, visando à identificação de possíveis combinações e a decisão de querer fotografá-los e como.

A segunda capacidade é de lembrar-se de algo que se enquadre perfeitamente na solicitação e que, portanto, deva ser fotografado por ela. Aqui, a fotografia serve como forma de expressão de uma opinião já consolidada pela criança ou finalizada a partir da solicitação das fotos, que funcionaria, então, como um gatilho para conclusão dos processos mentais de dar sentido às experiências cotidianas vividas por ela.

No grupo, cujo percurso relatamos, apenas a menina que fotografa a casinha recorre a elementos de sua lembrança e sua escolha acabou por direcionar os demais colegas do grupo aos ambientes que eles observaram, avaliaram e registraram. No entanto, nenhuma das imagens está menos adequada à solicitação que fizemos.

Aliás, salientamos que a situação grupal favoreceu a expressão das crianças na dinâmica. O fato, de ouvir e compartilhar as opiniões dos colegas, ajudou as crianças com mais dificuldade de expressão a formularem suas próprias respostas. Assim, ainda que apresentassem certa hesitação, quando questionadas no início da atividade se sabiam o que queriam fotografar, ao longo do percurso, acompanhando a feitura das fotos dos colegas, conseguiam decidir; e, ainda que desejassem fazer uma foto do mesmo elemento que outro colega destacara, porque concordavam com seu ponto de vista, sua foto era única: outro ângulo, outro enquadre.

Tais aspectos singulares do olhar de cada criança pode ser observado, na sequência abaixo. À esquerda, encontra-se a primeira foto realizada e, à direita, a foto que fora feita posteriormente, às vezes de forma imediata e outras não, por outra criança.

O primeiro exemplo trás o retrato do cartaz de dia das mães feito pelas crianças da turma e exposto no saguão de entrada que visava responder à solicitação da foto de algo bonito no CMEI. A primeira foto feita por uma garota é realizada exatamente na frente do cartaz; enquanto a colega prefere produzir sua foto de outro ângulo.

Foto 123: “Algo bonito”(Ma1, 5 anos – Inf. IV)⁶⁶

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Foto 124: “Algo bonito” (Ma2, 4 anos – Inf. IV)⁶⁷

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

O segundo caso foi motivado pela proposição de fotografarem algo sujo na instituição. Os dois garotos parecem concordar no fato de que os desenhos das próprias crianças, já bastante desgastados, agora, davam um aspecto sujo à parede da instituição. Após a constatação e a foto do primeiro menino, o segundo garoto procurou em outra parede desenhos, como aqueles, para fazer a sua própria foto.

Foto 125: “Algo sujo” (Mo1, 4 anos – Inf. IV)

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Foto 126: “Algo sujo” (Mo2, 5 anos – Inf. IV)

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Há também outro caso que alude à sujeira, no qual as garotas autoras das fotos optaram por retratar a terra do que antes havia sido uma horta. Aqui, a primeira garota a fotografar utiliza um plano mais aberto, enquanto a segunda prefere um enquadre mais fechado no pneu com terra.

⁶⁶ Única alteração na folha é o apagamento do nome da professora no cartaz.

⁶⁷ Única alteração na folha é o apagamento do nome da professora no cartaz.

Foto 127: “Algo sujo” (Ma1, 5 anos – Inf. V)

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Foto 128: “Algo sujo”(Ma2, 5 anos – Inf. V)

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Por fim, trazemos o caso das fotos que visavam retratar coisas ou locais calmos na instituição. Assim, uma das meninas escolheu fotografar a entrada do CMEI, mas o fez focalizando sua lateral esquerda. A colega que achou a ideia interessante e também quis expressar sua concordância com uma foto, resolveu fotografar a lateral direita da instituição, de modo que as fotos até se complementam.

Foto 129: “Algo calmo” (Ma1, 5 anos – Inf. V)⁶⁸

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Foto 130: “Algo calmo”(Ma2, 5 anos – Inf. V)

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Se apreciarmos todas as fotos feitas pelos oito grupos, é perceptível que a maioria das crianças observou o entorno e o avaliou na realização das fotos, seja se considerarmos o entorno imediato – o próprio local em que realizávamos a explanação dos temas –, seja se tomarmos o local em que chegaram levados pela escolha de algum outro colega ou o próprio caminho até lá.

⁶⁸ Única alteração na folha é o apagamento da placa do carro.

Para captar as estratégias que guiaram as opções das crianças, acompanhamos a feitura das fotos, registrando a ordem em que foram produzidas ou até mesmo propostas. Também atentamos aos deslocamentos das crianças na instituição, a partir do espaço onde apresentávamos os temas, e aos lugares que surgiam, a partir das escolhas de fotos das crianças.

Assim, 30 fotos foram feitas a partir da estratégia da observação criteriosa, enquanto 18 fotos foram registradas a partir da estratégia da lembrança, além de duas fotos, sobre as quais não pudemos discriminar exatamente a estratégia utilizada.

No entanto, destacamos que a turma do Infantil V, utilizou em número igual de ambas as estratégias, realizando 12 fotos por observação e 12 através da memória, além das duas que não identificamos o processo. Já a turma do Infantil IV, na qual estão as crianças menores, realizou seis fotografias em função da memória contra 18 fotos feitas a partir da observação.

A esse respeito, sinalizamos que nenhuma dessas táticas merece ser mais valorizada frente à outra. Aliás, ambas comprovaram que as crianças compreenderam perfeitamente os conceitos solicitados por nós na proposição das fotografias, de maneira que não só demonstraram ter a capacidade de entender as dimensões indicadas, como também de avaliá-las coerentemente nos ambientes.

Inclusive, curiosamente, nenhuma criança refutou a opinião de uma colega, nem pessoalmente, quando estavam nos pequenos grupos, nem mesmo trazendo opiniões conflitantes, representadas pelas fotos, entre os grupos que exploraram as mesmas características.

A única vez que um mesmo espaço foi registrado de forma oposta, também o foi fotografado ou considerado em situações distintas, no caso: com e sem a presença das crianças. Nota-se, portanto, que a avaliação que as crianças nos ofereceram foi relativa à situação ou ao objeto apresentado naquele exato momento em que os observavam. Logo, elas satisfatoriamente vão ajuizar diferentemente sob diferentes circunstâncias.

Mas podemos avançar mais na compreensão das consequências dessas duas estratégias utilizadas nas escolhas dos registros, examinando o exemplo do pula-pula.

Durante toda a realização das fotografias o pula-pula esteve em desuso e foi registrado, ao todo, por seis crianças. Especificamente quanto ao critério de ser calmo ou barulhento, três crianças de um mesmo grupo do Infantil IV, que o observaram e fotografaram, concordaram no juízo de que era um local calmo. Todavia, um menino da turma do Infantil V, lembrou-se que quando pulam nele, ele faz barulho e registrou a “cena” pedindo

que os colegas do grupo pulassem um pouco para que ele pudesse fotografar – provavelmente, como o pula-pula o era em sua memória.

Nesse sentido, utilizando-se do recurso da composição na fotografia, esse garoto conseguiu trazer uma imagem não mais correta, mas mais coerente do pula-pula do que as demais crianças. Pois, se entendermos que a função do pula-pula é oferecer às crianças possibilidades de brincadeiras, nas quais haverá barulho delas e do próprio brinquedo, que vibra com os saltos, essa realidade do pula-pula como um local barulhento faz parte da experiência das crianças, diferentemente da calma ou da tranquilidade do pula-pula vazio que não são usufruídas por elas.

Logo, verificamos que tanto a observação criteriosa, quanto o resgate na memória levam as crianças a avaliar a realidade de forma crítica, representando-a corretamente através das fotos, porém, apesar da validade de ambas as estratégias, elas nos apontam diferentes considerações sobre os resultados alcançados.

As ponderações gravadas na memória das crianças podem representar “verdades” menos susceptíveis às disposições transitórias, e mais relacionadas a fatos mais permanentes ou condições mais presentes, do que a observação criteriosa que, por ser a captação pontual de um instante, pode denotar ou até contestar opiniões construídas a partir de experiências mais duradouras.

Dessa maneira, temos que, ao solicitarmos a um grupo que fotografassem coisas ou locais calmos ou barulhentos, uma garota lembrou-se do parque e quis fotografá-lo. Quando perguntada que tipo de local era aquele, ela nos respondeu que era calmo, “porque ‘tá’ sem criança” (Ma, 5 anos – Inf. V). Provavelmente, em sua memória o parque não deveria estar gravado como um lugar tranquilo, mas ao observá-lo e registrá-lo, naquele momento, foi obrigada a classificá-lo corretamente como calmo.

Essa sutil diferença nos faz apreciar os resultados das crianças com uma atenção diferenciada para as respostas oferecidas através de cada uma das estratégias citadas.

Assim, aquilo que vem através da observação criteriosa compõe perfeitamente o diagnóstico situacional de determinado local ou material como uma constatação. De outro lado, aquelas considerações resgatadas pelas crianças da lembrança podem revelar traços ou condições institucionais mais perenes que marcaram a experiência delas no CMEI, tomando o caráter mais fortemente de elogio, sugestão, crítica ou até de denúncia.

Nesse caso destacamos aqui dois exemplos que nos remeteram a críticas de fato: a corujinha e a casinha.

A corujinha, foi lembrada por um menino de 5 anos, do Infantil V, imediatamente após a nossa orientação para fazerem fotos de coisas bonitas ou feias.

Assim que ele se expressou, contando ao grupo o que queria fotografar, todos queriam fotografá-la também. Se de um lado, nós desconhecíamos completamente o que ele queria mostrar, de outro, o grupo não só entendia do que se tratava, como compartilhava de sua opinião.

Questionamos, então, de que corujinha ele estava dizendo, achando que era alguma brincadeira. Mas ele disse que era a corujinha que ficava lá na sala da diretora. Por imaginarmos que se tratava de um animal propriamente, não conseguíamos compreender a que se referia. Quando fomos ao local, ele nos mostrou com ar de naturalidade: “tá vendo a corujinha? Ela é linda, eu queria ela pra mim, mas não me deram”. A corujinha se tratava na verdade de uma pequena pelúcia doada ao CMEI para ser oferecida às crianças, no entanto, seu destino foi ser alocada no alto de um armário, na sala da diretora, como espécie de item decorativo, ao invés de ter sido ofertada às crianças, como brinquedo.

Seguem as fotos que mostram quão linda e querida era a corujinha, não só pelo garoto, mas por vários colegas, que também a conheciam “de vista”. A foto dele mostra exatamente a perspectiva das crianças e a nossa foto, mais próxima, porque assim solicitamos, mostra os detalhes da pelúcia:

Foto 131: “Algo bonito” (Mo, 5 anos – Inf. V)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 132: Corujinha

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

O outro foi o da casinha, já comentado, escolha de uma das garotas de 5 anos do Infantil IV, quando interpelada a fazer uma foto de algo sujo. Como contamos, ela lembrou-se da casinha, provavelmente, porque como sua foto atesta, as condições de conservação deixavam muito a desejar, além do fato de que realmente a sujeira impedia o uso das crianças, como orientavam as professoras, ou até preferiam as próprias crianças em alguns momentos:

Foto 133: “Algo sujo” (Ma, 5 anos – Inf. I V)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Um exercício interessante, para ampliarmos nosso entendimento de como isso se processou na prática, é examinarmos as opiniões sobre o banheiro.

O banheiro das crianças é um local visto pelos adultos do CMEI como sujo, sempre necessitando de mais limpezas, que teve inclusive problemas recorrentes de entupimento. Por conta disso, havia certa expectativa de que as crianças pudessem expor essa realidade através das fotografias.

Entretanto, dez crianças, cinco de cada sala, foram interpeladas a realizarem fotos de locais ou coisas limpas e sujas no CMEI e nenhuma delas se lembrou do banheiro como algo sujo. Esse fato não significa que as crianças percebam o banheiro como limpo; aliás, também não o rememoram assim.

Na verdade, temos muita confiança de que, se perguntadas diretamente sobre o banheiro, se posicionariam observando a sujeira, porque mostraram, através das demais fotos, que sabem a identificar e reconhecer num ambiente. No entanto, de memória o banheiro foi lembrado apenas como um local fresco por suas paredes de mármore.

Ou seja, apesar do banheiro ser como é – considerado sujo pelos adultos –, isso não marcou a experiência dessas crianças no CMEI como algo que as incomodasse fortemente.

A ocorrência de locais ou elementos do CMEI não emergirem nas fotografias das crianças, de acordo com características mais evidentes para os olhares adultos, decorre mais provavelmente da existência de preocupações e interesses distintos entre eles e as crianças, do que por um desacordo de julgamentos. Além do fato, de que fotografar apenas algumas coisas, como nós pedimos, exige uma seleção.

Portanto, isso não diminui os benefícios da aplicação deste procedimento para a análise das instituições, ambientes e materiais, mas nos alerta para alguns cuidados na organização da atividade e na interpretação dos dados produzidos.

Assim, sugerimos que a proposição aberta, sem direcionamento, como realizamos – partindo sempre de um local “neutro” para as crianças, sem muitos estímulos ou um local comum como a própria sala, permitindo fotos de todo o CMEI –, serve para fins de levantamento, tanto das considerações mais gerais das crianças, atendo-se, aí, a todos os resultados obtidos, como também para conhecermos opiniões baseadas nas experiências mais significativas para elas, atendo-se, então, apenas aos resultados expressos através do resgate na memória.

Outrossim, indicamos que sem prejuízos de validade, a aplicação da dinâmica pode ser dirigida a algum ambiente ou a um material específico; nela, as respostas não poderão ser distinguidas, se provêm da experiência mais rotineira ou se são frutos da observação criteriosa realizada, a partir do pedido de análise. No entanto, resultará, igualmente, em um bom diagnóstico situacional.

Inclusive, nesse caso podem ser organizadas categorias mais interessantes a cada foco de crítica. Assim, se analisam a sala da turma, podemos pedir que fotografem também espaços ou coisas arrumadas e bagunçadas; espaços ou coisas particulares e coletivas, por exemplo.

Outra questão que pode ser melhor verificada é a intensidade de alguns quesitos, como por exemplo o calor, o frescor e o barulho, que, em determinados graus ou circunstâncias, são considerados agradáveis e, em outras, podem causar desconforto.

Para melhor compreensão apresentamos o caso do reconhecimento do barulho em locais ou materiais no CMEI pelas crianças.

Vários dos exemplos, que elas trouxeram, elucidam que a presença das crianças em um ambiente é relacionada por elas mesmas ao barulho, de modo que, um dos garotos até salienta que o pátio interno é barulhento “quando tem criança” (Mo, 5 anos – Inf. V).

Nesses casos, para aprofundar o entendimento acerca do conforto acústico no local, poderia ser explorado se o volume do barulho incomoda ou não as crianças. Contudo, essa é uma avaliação que, para ter valor, deveria ser feita nos momentos em essas mesmas crianças estão utilizando os espaços do CMEI, porque, como pontuamos, a avaliação circunstancial (no caso, observando colegas de outra sala, em um momento particular) pode não ser condizente com as experiências mais rotineiras das crianças dessa turma, nesses mesmos ambientes.

De forma geral, ressaltamos que nossa experiência no uso das fotografias com as crianças foi bastante rica em termos de participação delas, que demonstraram bastante interesse em colaborar, e também pelo uso que fizeram do ato de fotografar enquanto suporte para a construção de um olhar crítico para a instituição, por vezes investigativo e, por outras, expressivo de suas considerações já constituídas.

Por fim, comentamos que a familiaridade das crianças com o celular não causou dificuldades na produção das fotografias, como já prevíamos. Contudo, avaliando a experiência, sugeriríamos manter um momento anterior de fotografias livres, pois, apesar de saberem fotografar, talvez não tenham essa oportunidade com frequência. Fato que não nos deixa descartar uma terceira possibilidade que tenha direcionado a escolha do que retratar: de que as crianças, aproveitando a oportunidade de fotografar e já tendo algo em mente, adaptaram seu desejo à nossa solicitação, julgando-o segundo o critério pré-estabelecido por nós.

Tal possibilidade, talvez, até explicasse tantas fotos de lugares de brincadeira e brinquedos, por exemplo; além da proximidade física em que se encontravam do ponto de partida da dinâmica que também favorecia sua apreciação.

Portanto, acreditamos que um momento para manusear o equipamento e fazer fotos previamente não responde à necessidade de levar às crianças a se familiarizarem com o recurso, mas sim a de explorarem e expressarem seus anseios livremente, visando que, num segundo momento, mais focalizado, possam responder à solicitação das fotografias temáticas, mais facilmente e sem se sentirem divididas entre seus desejos e nossas solicitações.

De todo modo, sinalizamos que os resultados atingidos pelas fotografias das crianças são indicativos dos seus interesses, corroborando com as categorias propostas em outras pesquisas⁶⁹ como sintetizadas por Sodré (2005a; 2005b) – ambiente externo e natureza, diversão e brinquedos, atividades ou materiais pedagógicos e materiais de construção – ou de forma, semelhante, por Souza *et al.* (2005) – espaços e detalhes, pessoas, alimentos e brinquedos. As únicas categorias destes trabalhos que não figuraram entre as fotos de nossas crianças foram animais (SODRÉ, 2005a, 2005 b; SOUZA *et al.*, 2005) e personagens (SOUZA *et al.*, 2005).

Destacamos que os resultados combinados, que emergiram dessas fotografias temáticas e dos diálogos com as crianças, nesses momentos, compõem também nossa descrição da instituição.

⁶⁹ As pesquisas aqui citadas (SODRÉ, 2005a; SODRÉ, 2005b; SOUZA *et al.*, 2005) utilizaram-se como metodologia de desenho temático.

5.2.3 Lugares e Adultos e Adultas do CMEI

Havíamos planejado, para as datas de 12 e 19 de junho de 2018, a execução de duas dinâmicas, que visavam apreender o reconhecimento das crianças a cerca dos adultos e adultas, trabalhadores do CMEI e a relação afetiva delas com os espaços da instituição, almejando complementar a perspectiva das crianças, sobre a instituição de forma geral, que já vínhamos produzindo com elas, através das outras metodologias apresentadas aqui.

Para captarmos quais adultas e adultos da instituição as crianças conheciam ou rememoravam quando interrogadas a respeito, propusemos que elas nos contassem oralmente quem eram os adultos que trabalhavam no CMEI; de forma coletiva, todas as crianças da sala podiam ir respondendo junto, complementando os resultados da turma. A partir de então, as respostas espontâneas seriam registradas por nós por escrito. Nosso maior foco era a lembrança propriamente das pessoas com quem se relacionam cotidianamente ou na rotina institucional.

Já para captarmos as relações afetivas construídas com os diversos espaços institucionais, planejamos uma tentativa da construção coletiva de um Mapa Vivencial do CMEI (LOPES, 2012), executando-o com a turma dividida em pequenos grupos.

Ambas as dinâmicas seriam realizadas com a supervisão das gestoras da instituição, pedagoga ou diretora, já que nesses dias as professoras regentes estariam em treinamento fora do CMEI.

Contudo, em ambas as datas, as gestoras não nos puderam acompanhar conforme combinado; pelo contrário, houve a compreensão equivocada de que pelo fato de podermos ficar com as crianças sozinhas, poderíamos “cuidar” das turmas enquanto realizávamos nossa programação.

Assim, no primeiro dia, era previsto o trabalho com o Infantil IV. Na data, 12 de junho de 2018, fomos pegos de surpresa em relação à ausência das gestoras que ainda nos avisaram no momento que precisariam de nós para “cuidar” da turma. Dado a total falta de preparo e até de familiaridade com a sala, com recursos etc, não nos restou muitas alternativas a não ser a de tentar realizar mesmo aquilo que havíamos planejado. Além da ausência dos educadores do CMEI nos acompanhando, houve o agravante de que muitas crianças faltaram na data.

Também no dia 19 de junho de 2012, destinado à realização das dinâmicas no Infantil V, tivemos uma nova surpresa negativa. Frente nossos comentários da dificuldade e até impossibilidade de realizar nossas intervenções na data anterior, a pedagoga disse que iria se

organizar para nos auxiliar. Contudo, no dia, ela novamente não pôde comparecer e nos ofereceu, no intento de mitigar sua falta, duas alunas do magistério, que sequer nos conheciam ou conheciam as crianças e a instituição.

Como discorremos abaixo, as dinâmicas não puderam ser tão bem aplicadas, sendo que o menor prejuízo se deu na atividade sobre os adultos e adultas da instituição. Já a atividade que envolvia a criação do mapa da instituição pôde ser realizada apenas no Infantil V, ainda assim, tão adaptada às condições precárias e sem grandes possibilidades de acompanharmos a contento que, por isso, pouco agregou aos contributos já construídos com as crianças sobre suas percepções da instituição como um todo.

Assim, no que tange à dinâmica de reconhecimento dos adultos e das adultas da instituição pelas crianças, que consistia da simples citação, fosse do nome ou da função das pessoas que trabalhavam no CMEI, podemos comentar que não houve nenhuma dificuldade das crianças na compreensão da solicitação e assim, a turma do Infantil IV lembrou-se de 21 adultos e a do Infantil V 24, sendo que, ao todo, poderíamos dizer que a instituição contava com 37 adultos (ainda que nem todos fossem funcionários, como nós mesmas).

Na turma do Infantil IV, as crianças citaram os nomes, por blocos, praticamente relacionando-os às funções exercidas no CMEI; assim, lembraram-se primeiramente das gestoras, depois das serventes, em terceiro lugar dos educadores relacionados às disciplinas de Artes e Educação Física, depois nos mencionam e seguiram falando das cozinheiras e, então, das professoras regentes, e em meio aos nomes, citaram também a estagiária que cuida do sono e, por sugestão nossa, a professora de Literatura.

Já no Infantil V, as menções também se iniciam pelas gestoras, mas as demais citações foram sendo mais aleatórias, assim, seguem se lembrando das professoras regentes, intercalando com citações de serventes e merendeiras e, ao fim, apontam funções como a da secretária, a da psicóloga e depois os professores das disciplinas de Artes e Educação Física, nós, uma estagiária e a professora de Literatura.

Ainda que o foco não fosse a ordem em que as crianças citaram as adultas e adultos da instituição, percebeu-se que prontamente e de forma unânime, em ambas as salas, as crianças falaram como primeiros resultados a citação do nome da diretora e da pedagoga. A única diferença é que, quando questionadas a respeito de quem eram elas, ou seja, a função que ocupavam no quadro da instituição, as crianças do Infantil IV apontaram corretamente a diretora e quanto à pedagoga, depois de alguma reticência em dúvida, arriscaram apontá-la

como diretora também, não conhecendo o nome ou até mesmo a distinção das ocupações de cada uma. Já no Infantil V surgiu de uma das crianças o termo pedagoga para designá-la.

Esse grande reconhecimento das duas – diretora e pedagoga – deve-se provavelmente ao grande contato que tinham com as crianças, recepcionando-as na entrada e também no momento da saída, além de estarem sempre na secretaria disponíveis quando alguma criança vinha a pedido da professora retirar material ou mesmo para se “acalmar” quando estavam muito bagunceiras, levarem bronca quando a professora entendia ser a desobediência muito grave e também para serem “cuidadas” quando se machucavam ou para ligarem para os pais porque não estavam “se sentindo muito legal [de saúde]”.

Na sequência, comentaremos as outras citações das crianças organizando-as em razão das diversas funções de que se ocupam os adultos e adultas na instituição.

Iniciaremos tratando das serventes. Apesar de elas serem relacionadas às atividades de limpeza da instituição, funções aparentemente menos próximas às crianças, também eram responsáveis por “cuidar” dos cafés da manhã e da tarde delas e se revezavam no auxílio às gestoras na hora da entrada e da saída das crianças, além de buscar os copos de água nas salas das turmas para higienização. Além disso, três serventes guardavam relações familiares com quatro crianças, duas de cada sala: uma dessas serventes, que também cuidava do lactário, era mãe de um dos garotos do Infantil IV e prima de outro; já outras duas serventes eram respectivamente avó e tia de meninas do Infantil V, inclusive, as crianças dessa turma carinhosa falavam a “vó da fulana [citavam o nome da garota]” e a “titia” para chama-las.

Apontamos que dessas cinco serventes, quatro foram lembradas em ambas as salas, e uma foi mencionada apenas em uma das turmas. Quando questionadas o que essas mulheres faziam no CMEI, já que foram nominadas, as crianças sabiam descrever suas funções, sem, no entanto, utilizar o nome propriamente da função “servente” para isso.

Já as outras duas serventes que fazem as funções de merendeiras no CMEI, foram lembradas também em ambas as turmas. Apesar de trabalharem exclusivamente na cozinha, elas, todos os dias, dirigiam-se as salas para saber o número de crianças presentes e, quando havia fruta, ao fim do dia, iam às salas novamente oferecer diretamente às crianças. Ambas as merendeiras foram mencionadas pelos nomes pelas crianças e, quando perguntadas sobre a função que desempenhavam, as crianças disseram que elas eram cozinheiras no CMEI, além de comentários como “ela é minha amiga, sabia?! ” (Mo, 4 anos – Inf. IV).

Sobre as professoras regentes mencionadas, indicamos que em ambas as turmas houve a menção das professoras atuais (do Infantil IV e do Infantil V, incluindo a auxiliar) e também

de professoras dos anos anteriores ou de sala adjacentes do bloco em que está localizada a pré-escola.

Quanto à menção aos professores de Artes, Educação Física e a professora de Literatura, que ficam com as crianças apenas meio período de um único dia da semana, podemos dizer que elas nos revelaram uma diferença entre as áreas.

Como já contamos, as assim chamadas aulas de Artes e Educação Física foram introduzidas dessa maneira há mais tempo no currículo da educação infantil do município, enquanto que a inclusão da aula de Literatura deu-se no ano de 2018 mesmo. Talvez este fato explique porque os professores de Artes e Educação Física foram recordados por ambas as turmas, incluindo até a lembrança, no Infantil IV, de um professor de Educação Física que esteve na instituição até 2017, enquanto a professora de Literatura não foi lembrada espontaneamente em nenhuma das salas.

No Infantil IV, quando a dinâmica já estava bastante avançada e as crianças pareciam já mais pensativas, na tentativa de se lembrarem de mais alguém, formalmente as questionamos se não estava faltando nenhuma professora que trabalhava com eles. Sem respostas, indicamos que tinha a professora de “Literatura”, esta denominação não pareceu fazer nenhum sentido para eles, como se desconhecessem por completo a expressão. Então, como acompanhávamos o dia-a-dia da instituição sabíamos dizer de atividades que haviam feito com ela e assim comentamos “lembra? Aquele que fez a história do gato xadrez com vocês [etc.]”. Em dado momento, uma das garotas disse: “Ahh! Aquela que fica só um dia com nós” (Ma, 5 anos – Inf. IV). Mesmo identificando-a, não conseguiram lembrar seu nome. Já, no Infantil V, quando a dinâmica já parecia finalizar, questionamos o grupo se não tinham se esquecido de uma professora que trabalhava com eles, quando um garoto disse seu nome e que era a professora de Literatura, e então, com a 24ª citação, finalizamos a atividade.

Retomamos a consideração de que a ordem propriamente em que foi citada a professora de Literatura não corresponde diretamente à identificação de um problema. Contudo, não lembrarem seu nome e não saberem a disciplina que ministra nos chamou atenção. A maneira pela qual a descreve a garota do Infantil IV – “aquela que fica só um dia com nós” (Ma, 5 anos – Inf. IV) –, sugere a pouca assimilação da introdução da disciplina no currículo das crianças. Talvez o fato de a professora usar a sala da turma para ministrar sua aula e ainda depois de terminada a atividade de “Literatura”, seguir com atividades mais comuns das regentes como pintar uma folhinha impressa, ver desenho, brincar com massinha em outros, não configure para as crianças a formalização de um momento diferente no

currículo, como percebem em Artes e em Educação Física. Este dado nos pareceu interessante para a gestão municipal que recém incluiu tal componente no currículo, podendo até fortalecer suas estratégias a este respeito, por exemplo, com a constituição da sala de leitura, como tanto solicitava a professora.

Sobre as estagiárias, esclarecemos que na pré-escola as turmas não possuem mais a presença destas profissionais na sala, como é na creche, especialmente nas turmas de berçário. Nessa faixa etária, as estagiárias somente estão com as crianças em dois momentos. Um deles, quando ficavam responsáveis na hora do sono, “cuidando delas”⁷⁰, já que é o momento de almoço das docentes regentes. E o outro momento em que ficavam juntos era quando as estagiárias estavam responsáveis pelas crianças menores, na hora dos cafés no refeitório, e o espaço era compartilhado pelas crianças do pré que, então, tinham contato com elas.

No período que estivemos no CMEI, houve, ainda, um caso diferenciado de estagiária, no qual a moça cumpriu um estágio universitário propriamente junto ao professor de Educação Física, ministrando aulas para a turma do Infantil IV. Tal estagiária foi lembrada praticamente depois dos professores de Educação Física, exclusivamente na sala em que lecionou. Ainda nessa turma, depois, já quando finalizavam a atividade, “lembraram-se” da estagiária que cuidara do sono, exatamente no dia em que realizávamos a dinâmica e que estava ainda na sala. A menção se deu da seguinte forma, disseram: “e tem ela! (Mo, 4 anos – Inf. IV) – apontando-a”. Quando os questionamos o nome dela, eles não souberam dizer. Como ela estava presente, disse que lhe podiam perguntar e o fizeram. Ela respondeu-lhes, meio surpresa e sem graça, já que fazia praticamente um semestre que ficava com eles todos os dias nessa hora.

No Infantil V, a hora do sono era “cuidada” pela professora auxiliar da turma, não havendo, portanto, nenhuma estagiária efetivamente relacionada à turma. Ainda assim, eles citaram na dinâmica uma estagiária responsável pela turma maternal II com quem dividiram o refeitório no primeiro semestre.

Houve ainda a lembrança de outros profissionais. Assim, podemos comentar que a secretária do CMEI foi lembrada somente na turma do Infantil V, além de alguns outros profissionais ocasionais que frequentam o CMEI, que apesar não serem pessoas fixas do quadro da instituição, foram citadas pelas crianças. No caso, tanto nós fomos citadas, mas, infelizmente, perdemos a oportunidade de questionar nossa função junto às crianças; como a

⁷⁰ Apesar de algumas trocas, basicamente cada turma é cuidada pela mesma estagiária ou por mais de uma, que se alternam em função dos dias da semana, mas ainda assim, fixas em cada turma.

psicóloga presente no CMEI toda quinta-feira, que foi mencionada pela turma do Infantil V – sendo que lá, ao menos a criança, que a citou, lembrava seu nome e sabia dizer sua profissão.

Destacamos que dentre as adultas não citadas em nenhuma das salas, nem Infantil IV, nem Infantil V, encontram-se as demais professoras, que atuavam, naquele momento, como regentes nos berçários e maternal I⁷¹, bem como as diversas estagiárias que atuavam nessas mesmas turmas e também a professora de Educação Física que atuava exclusivamente neste nível educacional, além das profissionais que se encontravam de licença.

Dentre as questões que a dinâmica suscitou, parece-nos oportuno saber como as crianças apreendem e se relacionam com todos os tipos de profissionais que participam do cotidiano do CMEI. Neste caso, a dinâmica parece confirmar que elas conseguem integrar equipe gestora, professoras e professores, equipe operacional, estagiárias e até profissionais com atuação mais pontuais na instituição. Isso reafirma a importância e o papel educativo a que se vincula qualquer pessoa que trabalhe em uma instituição educativa, independe de sua função e de sua consciência a esse respeito.

Igualmente, chamou-nos a atenção as duas situações relatadas respectivamente com a professora de Literatura e a estagiária do sono, na turma do Infantil IV, nas quais as crianças, embora as conhecessem, não sabiam seus nomes ou não reconheciam bem sua função, como explicitado no caso da docente. Tais situações merecem ser mais bem consideradas.

Os adultos e adultas, na instituição, estão a serviço das crianças e o vínculo criado entre eles e elas é fundamental para que as crianças se sintam confortáveis e seguras, podendo se desenvolver também em meio a essas relações.

Esses laços mais duradouros opõem-se a ideia de simples tutela ou guarda das crianças em determinado período, como parece ser a percepção das crianças e até mesmo a ideia dos adultos, nesses casos.

Infelizmente, muitas vezes os adultos resolvem questões que dizem respeito diretamente às crianças como meras questões organizacionais e esquecem-se de que as crianças são partícipes dessas situações e, por respeito, precisam assim ser incluídas verdadeiramente.

Nesse sentido, as rotinas institucionais, a troca de pessoal ou sua designação não devem estar atreladas exclusivamente a questões burocráticas. Todas elas são de natureza pedagógica e, portanto, de ordem relacional.

⁷¹ As únicas menções feitas às professoras, que eram regentes em turmas de berçário e maternal I, foram feitas pelo Infantil V, mas ressalva-se que ambas as professoras citadas eram respectivamente regente e auxiliar desta turma, no ano anterior, quando eles estavam no Infantil IV.

Logo, acreditamos ser de suma importância a mudança de foco nessas questões, olhando as crianças verdadeiramente como sujeitos que devem ser considerados e respeitados, tal qual o adulto. Este status menor, que lhes é conferido na prática, fica evidente quando pensamos o que ocorreria nas mesmas situações, se não houvesse diferença de idade e fossem todos adultos. Ademais, se aqui as crianças consideradas já dominam plenamente a fala, isso nos faz pensar que situações assim devam ser ainda mais comuns e mais graves com as crianças menores, cuja linguagem verbal ainda conquistam.

A título de conclusão, sublinhamos que essa dinâmica consiste de um levantamento de dados junto às crianças, principalmente no que se refere à apreensão dos mais variados profissionais que participam da instituição e às relações que as crianças estabelecem com eles no cotidiano – se os percebem, se os conhecem, se se relacionam –, portanto, tal dinâmica não possui outro caráter mais conclusivo e deve ser conjugada a outras iniciativas investigativas.

Já quanto à tentativa da execução de Mapas Vivenciais (LOPES, 2012) com as crianças, apontamos que o “clima” na turma do Infantil IV no dia tornou-se insustentável para prosseguirmos neste intento e acabamos por desistir de sua realização; no Infantil V, dado o número elevado de crianças presentes, compusemos, a gosto das crianças, dois grupos com oito crianças cada.

Tais grupos, dispostos na mesma sala, foram convidados a criar um mapa com os locais do CMEI. Para tanto, foram distribuídos um papel manilha grande para a criação de um único mapa que seria complementado pelo grupo, além de canetinhas coloridas.

O acompanhamento desses grupos precisava ser simultâneo e bastante próximo. Como estávamos apenas com as estagiárias, alocamos uma estagiária em cada um dos grupos e íamos alternando nossa presença neles.

Tal dinâmica impossibilitou qualquer ponderação nossa sobre o processo da metodologia, com exceção do relato de que percebemos que para essas crianças, talvez, fosse mais proveitoso um trabalho mais processual com mapas, até por fim, solicitarmos o mapa da instituição. Portanto, deveríamos alongar mais o trabalho para melhor apropriação desta linguagem pelas crianças, antes de lhes solicitarmos aquele que seria nosso maior interesse: a relação delas com o espaço do CMEI como um todo.

De todo modo, a dinâmica foi realizada de formas diferentes nos dois grupos. Um deles simplesmente dividiu o papel em desenhos individuais sem comunicação, nos quais cada um desenhou partes do CMEI que lhe interessou no momento. O outro tentou implicar-se na construção coletiva de um mapa único, mas as crianças acabavam por se atritar para

decidirem quem desenharia o quê, justamente disputando elementos pelos quais demonstram grande apreciação, como o parque ou o jardim.

Assim, avaliamos que a dinâmica sobre o reconhecimento dos adultos da instituição trouxe alguns dados interessantes, mas poderia ser ainda mais proveitosa se a situação da produção de dados fosse mais adequada.

Quanto à possibilidade da realização de Mapas Vivenciais com as crianças pequenas, apesar de nosso fascínio pessoal pela metodologia e o reconhecimento do potencial projetivo e interventivo que ela agrega, devida a situação da produção de dados, não podemos contribuir no que concerne à avaliação da aplicabilidade da metodologia, senão comentando que, em nossa tentativa, nos pareceu que seria interessante a produção de outros Mapas Vivencias com as crianças antecedendo a feitura do mapa da instituição, no intuito de familiarizá-las com essa forma de representação.

Desse modo, em ambas as datas e turmas, as atividades planejadas não correram de forma razoável, mas por já terem sido realizadas, julgamos que seria bastante ruim as repetir tão logo e acabamos decidindo por abandoná-las, em virtude de que, naquele momento, não percebíamos muita recepção institucional ao trabalho com outros temas além da alimentação e já nos aproximávamos de nossa produção de dados aprofundada sobre tal temática.

5.2.4 Atividades bem legais

Como já relatado, os docentes de Artes e Educação Física permitiram-nos a aplicação de algumas atividades e instrumentos de escuta nos momentos em que estavam responsáveis pelas crianças. Para além disso, houve, por ocasião da finalização do primeiro semestre, o convite de nossa parte para que, juntos, realizássemos uma avaliação com as crianças sobre as atividades desenvolvidas por eles, em cada uma dessas aulas, durante o período.

A sugestão acolhida pelos docentes resultou na construção de um instrumento baseado na metodologia da Seleção Visual (EVANGELISTA, 2016), a qual solicita a avaliação mediante o uso de imagens.

No entanto, no trabalho de Evangelista (2016), a metodologia foi aplicada intencionando investigar com as crianças suas preferências de arranjos ambientais para a sala da turma, e, para tal, as imagens escolhidas foram fotos de modelos de “salas de aula” diferentes, que traziam opções de organização de ambientes para as crianças, mas não eram

fotos de locais conhecidos delas, pareciam mais fotos retiradas da Internet ou de revistas. De toda forma, as crianças estavam a analisar possibilidades que não haviam vivenciado.

Em nosso caso, não. O objetivo central era que avaliassem atividades conhecidas e experienciadas, por isso, gostaríamos de utilizar imagens do cotidiano delas para que, de fato, reconhecessem e rememorassem as atividades feitas e pudessem, a partir daí, avaliá-las.

Aliás, destacamos que é notória a falta de elementos na sala da turma que as ajudem a ir construindo memória, quer seja das atividades feitas ou dos conhecimentos aprendidos, quer seja até da própria rotina desenvolvida pelo grupo. Portanto, para o desenvolvimento dessa avaliação com as crianças, foi preciso procurar formas de ilustrar as atividades desenvolvidas.

Assim, o professor de Artes havia feito fotos, para registro pessoal, de suas atividades com as crianças durante o semestre que puderam ser reveladas. Já o professor de Educação Física não havia feito registro fotográfico de sua prática, mas para sanar essa questão, utilizamos desenhos retirados da *Internet* que se remetiam a cada uma das propostas desenvolvidas com as crianças.

Independente do tipo de registro (foto ou ilustração) nossa intenção era construir com as crianças um “varal da memória”, no qual as atividades do semestre estivessem ali representadas, para que, então, as crianças pudessem nos indicar as “mais legais”.

Ambos os instrumentos seriam aplicados com as turmas do Infantil IV e V no mesmo dia, mas por motivos pessoais dos educadores, a avaliação de Artes foi realizada em uma data e a de Educação Física em outra posterior⁷².

Para a avaliação de Artes, o educador responsável foi mostrando para as crianças foto a foto das atividades desenvolvidas, de modo que, a cada foto, conversavam sobre o que havia acontecido na data e, depois, dispunham as fotos em um varal, que fora pendurado na sala.

Ao final da apresentação das fotos, pedimos às crianças que saíssem da sala e, uma a uma, o professor solicitou que retornasse para participar da avaliação. De modo que, o momento inicial de diálogo e rememoração foi desenvolvido coletivamente com a turma toda, enquanto a avaliação propriamente foi desenvolvida individualmente pelas crianças, junto à pesquisadora e ao educador.

Assim, retomávamos com a criança que, ali nas fotos, estavam representadas as atividades de todo o semestre e que gostaríamos que ela nos indicasse três atividades “muito legais, que ela gostou muito de participar”. Dizíamos que ela podia passear ao longo do varal,

⁷² A avaliação das atividades de Artes deu-se em 13 de julho de 2018, enquanto a avaliação das atividades de Educação Física ocorreu em 17 de agosto de 2018.

para ver bem as fotos novamente, agora mais de perto. A indicação correspondia apenas a uma sinalização com o dedo ou verbalmente. Finalizada a participação, agradecíamos à criança e ela retornava para brincar com a turma no solário.

Cada foto foi numerada para facilitar o registro das escolhas das crianças pela pesquisadora. Ao todo, o varal do Infantil IV e o do Infantil V continha 12 fotos cada.

Apesar de boa parte das atividades desenvolvidas em Artes serem feitas com ambas as turmas de modo similar, as fotos dispostas eram diferentes em função das crianças que nelas apareciam serem da própria turma.

Além disso, o registro feito pelo educador ao longo do semestre não supunha esse uso que fizemos das fotos. Portanto, como um registro particular, ora dava ênfase ao processo, ora destacava o resultado final. De todo modo, priorizamos fotos em que a atividade fosse reconhecida e que figurasse o maior número de crianças possível.

No entanto, foi perceptível que três crianças do Infantil IV, no momento da votação, procuraram por si nas fotos e acabaram por votar exclusivamente em atividades cuja foto continha sua imagem.

Participaram da atividade poucas crianças, em função da aplicação ter sido realizada próxima ao início das férias, de modo que muitas faltaram na data. Assim, da turma de Infantil IV apenas oito crianças participaram, enquanto do Infantil V o número de participantes foi de 12 crianças. A maior parte delas conseguiu indicar sem problemas as três atividades de sua preferência.

No entanto, algumas crianças demonstraram dificuldade em escolher as atividades em acordo com a quantidade pedida. Então, para auxiliá-las, usávamos do apoio da contagem dos dedos – iniciávamos com os três dedos levantados, após pedir que escolhessem as três atividades bem legais, e a cada opção que a criança indicava, íamos baixando os dedos, e dizendo “mais duas” e, depois, “a última” – e isso parecia ser suficiente.

Uma única criança pareceu não compreender a solicitação e fazer suas indicações simplesmente apontando para as fotos na ordem que estavam colocadas no varal sem de fato as escolher pelo que representavam.

A dinâmica foi bastante proveitosa e ao final do processo, o educador comentou que essa aplicação já lhe seria útil para o planejamento do segundo semestre. De modo geral, em ambas as turmas, a preferência das crianças recaiu por atividades que eram em si brincadeiras

ou que foram concluídas com brincadeiras. Tal apreço das crianças pela brincadeira já foi descrito por inúmeras pesquisas e aparece aqui reafirmado⁷³.

Um aspecto negativo expresso pelas crianças de ambas as turmas foi em relação a fazer cartazes. Dentre as atividades arroladas, fazer cartazes para datas comemorativas, como no caso, para o “dia da árvore”, não recebeu nenhum voto, tal como o cartaz do “dia das mães”, que foi indicado somente por duas crianças de cada sala como uma das atividades mais legais. Ressaltando que a turma do Infantil V sequer se lembrava da imagem ou recurso que utilizaram nesse cartaz – inclusive, essa foi a única atividade da qual a turma não se lembrou durante a construção do varal.

Esse baixo interesse das crianças pela confecção de cartazes foi confirmado pela percepção que educador de Artes tem dessa prática em sala, inclusive levando-o a discutir, no planejamento pedagógico, se realmente haveria a necessidade da realização dessas “tarefas”. Segundo ele, nas vezes em que esse tipo de atividade era proposta, nem todas as crianças queriam participar. Ele acredita que parte desse desinteresse advenha do fato de que houve casos, em que fora feito um único cartaz com a participação de várias salas, cabendo a cada uma, somente a participação em uma das etapas, de forma isolada. Outro ponto que poderia colaborar para essa questão é que nem sempre o cartaz era concluído no mesmo dia, sendo necessária continuação em outra aula, que ocorreria apenas na semana seguinte ou, até mesmo, que o próprio docente o finalizasse sozinho, para que o cartaz pudesse ser exposto na data comemorativa em questão.

Além de elencar as atividades de que as crianças mais gostaram, foi possível encontrar algumas correlações interessantes entre as atividades preferidas e o gênero das crianças⁷⁴.

Nesse sentido, uma atividade muito bacana desenvolvida pelo professor foi a aula que explorava os aspectos de luz e sombra, na qual, além de outras brincadeiras, utilizou de um retroprojetor para criar sombras com pequenos brinquedos, no caso, dinossauros⁷⁵, como se vê nas fotos abaixo:

⁷³ Ressalva-se apenas que, embora, os brinquedos e as brincadeiras sejam o eixo das práticas pedagógicas para crianças na idade pré-escolar e um dos direitos da criança pequena, optamos, com pesar, por não escutar as crianças a tal respeito de forma mais ampla, em função da pouca abertura institucional que vislumbrávamos para a reorganização do espaço, dos materiais e dos tempos das crianças no CMEI, que poderiam advir dessa proposição. Assim, o fizemos apenas dentro das atividades dessas duas disciplinas: Artes e Educação Física.

⁷⁴ O pequeno número de crianças, a disparidade entre meninos e meninas, bem como as diferenças etárias, não nos permitem fazer nenhuma generalização no que se refere a essas correlações. No entanto, servem ao professor como um alerta para sua *práxis*: mais um item a ser observado, para então ser constatado ou refutado no pequeno grupo da turma.

⁷⁵ A escolha dos objetos a serem projetados fora feita pelo educador da turma, mas poderia ser feita diretamente pelas crianças. Assim, poderíamos ter diferentes objetos, de acordo com o interesse de cada uma, amplificando o prazer na atividade. Aliás, poderia ser incluído, além da projeção, o desenho a partir

Foto 134: Projeção de Sombras 1

Fonte: Acervo do Educador, 2018.

Foto 135: Projeção de Sombras 2

Fonte: Acervo do Educador, 2018.

No dia em questão, a turma esteve muito animada e participativa. Mas, talvez o fato de projetar apenas dinossauros tenha justificado o maior volume dos meninos nessa indicação, já que oito meninos votaram nessa como uma das três atividades mais legais, enquanto apenas três meninas o fizeram também.

Outro ponto interessante foi uma atividade com um tecido e bola, aplicada exclusivamente no Infantil V, que resultou em unanimidade entre os meninos; bem como, outras atividades relacionadas à pesquisa (descritas na sequência com as atividades vinculadas ao tema da alimentação), que foram a experimentação de frutas e a brincadeira do suco misterioso, as quais figuraram indicadas como uma das atividades mais legais somente por meninas.

Em função do baixo número de crianças, essas correlações chamam nossa atenção e devem ser melhor observadas no cotidiano e testadas junto às turmas, mas não podem ser generalizadas e afirmadas categoricamente.

Já na atividade de avaliação aplicada à aula de Educação Física, a metodologia executada fora a mesma, com exceção do uso de ilustrações, no lugar de fotos, e de que foi o educador responsável quem colheu a opinião das crianças, sendo a pesquisadora apenas observadora da dinâmica.

Na data estavam presentes mais crianças, participando ao todo 17 do Infantil V e 14 do Infantil IV.

Nessa aplicação a dificuldade com a quantidade foi mais expressiva do que na aplicação sobre as atividades de Artes, inclusive uma criança disse claramente “pro, mas eu não sei qual é o três” (Ma, 6 anos – Inf. V). Também ocorreu o fato de excederem a quantia das indicações, estendendo a quatro opções, por exemplo. Mas aí avisávamos que eram apenas três e a criança, então, reconsiderava seus votos.

dela ou mesmo a incursão por outras possibilidades de brincar com o teatro de sombras, incluindo as próprias projeções corpóreas para tal.

Outras ficaram inseguras em “responder corretamente”. Nesses casos, tentávamos tranquilizá-las, dizendo que não existia nenhuma resposta certa ou errada, era somente para dizer sua opinião, aquilo que mais gostou de verdade.

No entanto, também presenciávamos exemplos de um excelente entendimento da atividade e seu propósito, como mostra o comentário de um dos garotos de 5 anos do Infantil V: “não participei da dez (Slackline), mas é a que eu mais gostei, posso votar?” – e já emendando “queria ter participado!”. Ou seja, evidencia o entendimento de que buscávamos em essência conhecer as preferências das crianças, mesmo que porventura pudessem não ter participado.

Já a troca das fotografias por ilustrações parece ter resolvido a tendência de algumas crianças votarem mais pela foto – em que estavam – do que pela atividade. Ao todo, foram dispostas para avaliação, 13 ilustrações correspondentes às atividades realizadas no semestre para ambas as turmas, das quais também deveriam apontar três “muito legais, que elas gostaram muito de participar”.

Ao longo da construção do varal com as crianças, elas foram recordando as atividades, ainda que, algumas vezes, não soubessem seu nome correto. Isso ocorreu no caso da atividade de alongamento, que desenvolviam e chamavam de ginástica; na prática de *slackline*, que consiste em se equilibrar numa faixa de elástico tensionada e se deslocar sobre ela, que as crianças chamavam de corda bamba (Ilustração 23); e, até mesmo, nas brincadeiras de roda, que por não lembrarem o nome, começavam a cantar a música, como no caso de “Corre Lenço” (Ilustração 24 – também denominada de “Corre Cotia”). Esse foi inclusive um ponto a ser repensado pelo educador que, talvez, não desse a atenção à nomeação das atividades junto às crianças.

Ilustração 23: *Slackline*

Fonte: Blog Projeto Global, 2014

Ilustração 24: Brincadeira “Corre Lenço”

Fonte: Mãe com Prosa, 2018.

Como podem ver, as ilustrações utilizadas foram retiradas da base de imagens da plataforma *Google*. Apesar de conter diferentes padrões estéticos, isso não parece ter influenciado as escolhas das crianças.

De toda forma, na tentativa de trazer uma imagética mais inclusiva, tomamos o cuidado de buscar algumas figuras que contivessem um menino usando de cadeira de rodas,

tal qual existia em uma das turmas pesquisadas, para que ele também se pudesse ver representado. Tal qual na ilustração 25, abaixo, que fora utilizada para representar a atividade de encestar, realizada com as crianças em uma das aulas:

Ilustração 25: “Fazer Cestas”

Fonte: Site Colorir Grátis, s/d.

Distinguiu-se, que no caso das atividades de Educação Física, não houve sequer uma opção que não tivesse sido indicada, ao menos por uma das crianças da sala, como bem legal. Ao mesmo tempo, houve muita dispersão nos votos entre todas as atividades, de modo que as indicações em ambas as turmas não obtiveram o consenso nem de metade dos colegas votantes, com exceção da prática de *Slackline* que, exclusivamente na turma do Infantil IV, foi eleita por oito de 14 crianças uma das atividades mais legais.

Quando os resultados foram confrontados com as características de gênero e idade dos votantes, apesar de ressalvamos que em função do baixo número de participantes não podemos fazer generalizações, foi notável o maior impacto dessas variáveis nos resultados de Educação Física do que o percebido nas atividades de Artes. Assim, diversas atividades puderam ser classificadas como indicações majoritariamente de meninos ou meninas ou exclusivamente deles ou delas.

Dessa maneira, brincar de bola, similarmente à prática de futebol, figurou como indicação de uma atividade bem legal exclusivamente por meninos – sete em 16 deles, contra 14 meninas que não a indicaram – fazer cestas, como no basquete, foi apontada como uma atividade bem legal por 5 meninas e apenas dois meninos. Outro exemplo foi a brincadeira de argolas, que são lançadas e devem encaixar nos cones, que foi uma das atividades bem legal segundo o voto de quatro meninas e apenas um menino.

Aspectos curiosos também surgiram em relação às inter-relações de gênero e idade. Desse modo, brincar de pular corda foi parte da preferência de 5 meninas e de apenas dois meninos, enquanto brincar com bambolê foi indicado apenas por duas meninas; no entanto, ao olharmos o aspecto etário pular corda agradou majoritariamente a crianças com 5 anos e o bambolê somente a meninas de seis anos.

Apesar desses dados deverem ser melhores investigados junto às turmas, eles fazem coro às estereotípias de gênero ainda propagadas na sociedade e que devem ser combatidas já

na educação infantil⁷⁶. O próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) dá ênfase a esse aspecto, inclusive exemplificando exatamente com as brincadeiras aqui citadas:

É importante possibilitar [às crianças] diferentes movimentos que aparecem em atividades como lutar, dançar, subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, rodar bambolê etc. *Essas experiências devem ser oferecidas sempre com o cuidado de evitar enquadrar as crianças em modelos de comportamentos estereotipados, associados ao gênero masculino e feminino, como, por exemplo, não deixar que as meninas joguem futebol ou que os meninos rodem o bambolê.* (BRASIL, 1998, v. III, p. 3, grifos nossos).

Em um estudo que visava comparar as concepções e práticas do brincar em escolas particulares e públicas no Rio de Janeiro (ARANEGA et al., 2006), as autoras encontraram que educadoras e educadores pesquisados citam dentre as cinco brincadeiras mais utilizadas no cotidiano de sua prática com as crianças o jogo *com* bolas e bambolês, atingindo taxas de 20% das respostas nos ambientes privados e 13,3% nas instituições públicas. No entanto, fica evidente neste e em inúmeros artigos, que procuramos por citarem propostas de atividades pedagógicas para Educação Física na Educação Infantil, que as bolas e os bambolês, assim como cordas, são materiais básicos para práticas das atividades da área ou outras brincadeiras e não necessariamente para jogos, como o de futebol ou basquete e o próprio bambolear ou pular corda, que aqui são avaliados pelas crianças.

De acordo com Beraldo Kea (1993), assim como o futebol, pular corda está entre as brincadeiras populares que apresentam algum grau de estereotipia de gênero⁷⁷; aquele com maior inclinação ao masculino e essa mais vinculada ao feminino.

Nesse sentido, Vagner M. do Prado, Helena Altmann e Arilda Inês M. Ribeiro (2016) problematizam essas “verdades naturalizadas” da área, alertando que

A divisão das práticas corporais e/ou esportivas em ‘masculinas’ ou ‘femininas’ pode, como consequência negativa, gerar atitudes de desvalorização e falta de apoio a algumas modalidades, como nos casos do futebol ou de determinadas artes marciais, quando praticadas por mulheres, ou da ginástica artística, do voleibol ou da dança, quando protagonizadas pelo homem. Em situações mais extremas, essas atitudes podem se tornar discriminatórias, apresentando como resultado o preconceito, a intolerância e a demonstração de violência em relação ao que não é considerado ‘normal’ ou ‘apropriado’. (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016, p. 64-65).

⁷⁶ Inclusive, a equidade de oportunidades, em todos os âmbitos, incluindo a brincadeira faz parte dos critérios para uma Educação Infantil de Qualidade.

⁷⁷ O autor estudou os estereótipos de gênero de cinco brincadeiras populares – futebol, briga de brincadeira (“lutinha”), pega-pega, pular corda e pular amarelinha – comparando dados de crianças brasileiras, em função da faixa etária, gênero e classe social, bem como também comparando tais resultados às preferências de crianças italianas e inglesas.

Sabe-se que a Educação Física Escolar Brasileira em seu princípio surge já baseada fortemente em distinções estereotipadas de gênero que destinavam práticas corporais e esportivas diferenciadas para meninas e meninos, alegando, por exemplo, que às meninas caberiam práticas e esportes condizentes com sua “natureza feminina” e sua futura maternidade, enquanto que aos meninos caberiam atividades dinâmicas, competitivas e até de conflito; havendo, inclusive um momento, como na década de 1940, em que meninos não só eram estimulados a isso, mas até exigidos (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016).

A reflexão crítica a tal respeito ganhou fôlego na área, a partir da década de 1980, com a constituição dos Estudos de Gênero em seu interior. Nesse âmbito, uma de suas temáticas primeiras de trabalho foram justamente os estereótipos nas práticas corporais (DEVIDE et al., 2011).

Aliás, grande parte das dissertações e teses da Educação Física que principiavam nos anos 80 e 90, enfrentavam tal questão, discutindo a distribuição dos alunos nas aulas em turmas mistas ou separadas por sexo (LUZ JÚNIOR, 2003 *apud* DEVIDE et al., 2011); fato que, embora hoje superado formalmente com a extinção legal que obrigava o ensino em separado, ainda carece de muitos esforços para se consolidar (ALTMANN; AYOUB; FRANCO AMARAL, 2011).

Nesse sentido, a coeducação passa a ser um dos grandes desafios atuais para as e os educadores da área, na qual percepções de que “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar” ainda são “afirmações recorrentes [...] de professoras/es de Educação Física sobre o envolvimento de seus estudantes com as aulas” (ALTMANN; AYOUB; FRANCO AMARAL, 2011, p.491).

Nesta pesquisa de Helena Altmann, Eliana Ayoub e Silvia Cristina F. Amaral (2011), com docentes que atuavam no segundo ciclo do ensino fundamental, “as diferenças de desempenho de meninos e meninas nas práticas corporais aparecem como a principal fonte de conflitos e o aspecto mais considerado durante o planejamento das aulas” (p. 499).

Se de um lado as questões de gênero podem causar desigualdades e levar ao conflito, de outro lado também explicam, por exemplo, o fenômeno da auto-exclusão de meninas de atividades ou até das aulas de Educação Física como um todo (ALTMANN, 2002). Nesse caso, as meninas usam de uma série de justificativas, ancoradas em questões de gênero para não participar, como neste exemplo, em que a garota do ensino médio, assim, argumenta: “eu não participo porque é chato. Eu não gosto de jogar. A gente fica suada! Os garotos são brutos” (ANDRADE, 2005).

Estariam essas questões, levantadas respectivamente em turmas de segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio, já em cerne na Educação Infantil? Talvez, dados como os nossos e de estudos que acompanham o cotidiano da educação infantil, nos façam suspeitar a esse respeito, justificando o cuidado e os esforços dos e das docentes para a coeducação, já nessa fase. Tal qual revela este trecho da pesquisa de Finco (2008):

Meninas não são incentivadas a jogar nos campeonatos de futebol da pré-escola; algumas vezes elas solicitam o auxílio da professora para mediar a relação com os meninos, mas esta não interfere, acreditando que esse não seja o seu papel. As professoras justificam que os meninos são ‘fominhas’ de bolas; que as meninas preferem ficar assistindo ao jogo; que elas não sabem as regras do futebol, machucam-se, desanimam e acabam desistindo de jogar. (FINCO, 2008, p.130).

No entanto, ressaltamos que as habilidades físicas, que muitas vezes podem estar relacionadas à própria maturação, ao crescimento e às oportunidades de treino que o ganho de idade maximiza, também podem estar atreladas às predileções das crianças, no âmbito das práticas de Educação Física.

Assim no caso do bambolê, provavelmente, as crianças não o apontaram como algo bem legal, já que a grande maioria delas encontrou muitas dificuldades na execução da brincadeira, não conseguindo girá-lo bem.

Fatos como esse mostram-nos a importância de oferecer amplas oportunidades, tanto para meninas como para meninos, de contato com as mais diversas atividades e o valor do incentivo dos adultos para o aprimoramento, bem como a insistência na superação das dificuldades que as novidades sempre nos trarão.

Para além do âmbito da Educação Física escolar, ao buscarmos por estudos que indicam questões de gênero e preferência por brinquedos ou brincadeiras, localizamos dados contraditórios que só aprofundam a necessidades de pesquisas nessa temática.

Por exemplo, Daniela Finco (2003) encontrou que as escolhas de suas crianças ao brincar na instituição de Educação Infantil “eram feitas de acordo com aquilo que lhes dava prazer, de acordo com a curiosidade” (p. 97), transgredindo ou ignorando as noções e desejos generificantes de grande parte dos adultos e adultas. Tais resultados permitiram-na afirmar que, em sua pesquisa, “as categorizações dos brinquedos são construções criadas por adultos e não têm significado para as crianças nos momentos das brincadeiras” (FINCO, 2003, p. 97).

Disposições contrárias são levantadas em Vanessa Ferraz Almeida Neves (2008), que expõe que

as crianças no espaço institucional, então, se relacionam com o feminino e o masculino via representações de mulheres [educadoras, no caso]. Essas representações não são lineares, e suas ambigüidades não escapam às crianças, que se colocam questões sobre o que é permitido ou não para meninos e meninas, sobre

namoro, sobre tocar e ser tocado, questões que se atualizam em brincadeiras e conversas entre as crianças e entre estas e os adultos, não havendo uma escolha ‘natural’, ‘espontânea’ e sem constrangimentos de jogos ou brinquedos [...]. (NEVES, 2008, p.151).

Já Tizuko Morchida Kishimoto e Ono (2008), que exploram o livre brincar no espaço da Brinquedoteca, apresentam-nos recortes diferenciados em relação às questões de gênero para cada tipo de brinquedo ou brincadeira⁷⁸. Para elas, de forma geral, “a reprodução de estereótipos [de gênero] provém dos adultos, dos educadores (as) e dos pais (Middleton, 1995; Guionnet, Neveu, 2005) e perpetua-se nas embalagens de brinquedos por meio da indústria cultural e da mídia” (KISHIMOTO, ONO, 2008). Para as autoras,

As instituições formais de Educação Infantil não compreenderam que a educação de qualidade se inicia com a observação da criança, de seu brincar livre, para planejar ações pedagógicas. Para MacNaughton (1997), os currículos de Educação Infantil que criam espaços para o brincar livre e não estimulam o brincar entre meninos e meninas, orientados pela psicologia modernista do desenvolvimento, corroboram a manutenção das relações consideradas patriarcais de gênero, entre crianças e entre criança e professor/a. (KISHIMOTO; ONO, 2008, p. 219-220)

De toda forma, as autoras que aqui citamos (FINCO, 2003; 2010; NEVES, 2008; KISHIMOTO, ONO, 2008) e tantas outras (FARIA, 2006; ROCHA, 1999; ROSEMBERG, 2001), independentemente de suas concepções teóricas e interpretações dos fenômenos que se dão nas relações de – gênero, criança, brinquedo, brincadeira e educadoras e educadores – concordam e advogam, como assevera Finco (2010), que “o direito a uma Educação Infantil de qualidade inclui a discussão das questões de gênero” (p. 131) ou ainda de forma mais ampla, como insiste Ana Lúcia Goulart de Faria (2006) “superação da desigualdade com certeza passa pela educação desde a primeiríssima infância em espaços coletivos na esfera pública convivendo com as diferenças” (p. 287).

Por fim, no que se refere à metodologia aplicada, podemos apontar que a técnica da Seleção Visual, aqui utilizada – tanto com fotos, como com ilustrações – para avaliar, junto às crianças, as atividades realizadas em determinado período, foi bastante satisfatória.

Apenas indicamos um possível incremento no uso das fotografias, o qual seria fazer o registro já intencionando utilizá-lo neste tipo de atividade, portanto, com cuidado de fotografar a turma toda ou apenas o resultado final das atividades, tentando, ao máximo, manter um mesmo padrão na concepção dessas imagens, para que elas ajudem as crianças a rememorem a atividade, mas não as impactem tanto, a ponto de distorcerem o resultado da avaliação.

⁷⁸ Tomando as acepções de Kishimoto (2001): “os conceitos de brinquedo, como o material que dá suporte à brincadeira; e esta, o lúdico em ação, ou seja, o uso das regras do jogo, que provém do mundo social” (KISHIMOTO; ONO, 2008, p. 210).

Julgamos ainda relevante sublinhar que houve grande abertura por parte dos educadores a respeito da aplicação de tal atividade, bem como, que a participação deles agregou à metodologia e ao instrumento algumas modificações.

Inclusive, utilizamos novamente uma adaptação da metodologia de Seleção Visual com as crianças para avaliar aspectos relacionados às refeições servidas no CMEI, que relataremos na sequência, na qual já realizamos algumas modificações para tentar sanar, por exemplo, a questão da dificuldade com a quantidade que descrevemos aqui.

5.3 “Já sei! Vamos falar sobre comida!”

Nesta seção, trazemos a apresentação de diversas atividades de escuta e intervenção, que passamos a realizar com as crianças, a partir do 2º semestre de 2018, de forma focalizada no tema da alimentação.

A frase que intitula esta sessão – “Já sei! Vamos falar sobre comida!” – foi dita por uma das garotas (6 anos) do Infantil V, quando percebera nossa investida mais sistemática na investigação da temática da alimentação: acabávamos de entrar na sala e iríamos apresentar uma atividade, quando ela nos interpelou assim. Prosseguimos a conversa, perguntando a ela sobre o quê queria falar então, ao que ela respondeu, brincando, “de banheiro!” e se divertiu muito com isso.

Fora essa conversa, na qual essa menina nos pareceu que mais se alegrava, por ter “desvendado” nossas intenções, do que se manifestava verdadeiramente incomodada com a questão, todas as outras interações com as crianças, inclusive com ela mesma, foram de muito entusiasmo e colaboração nas proposições que fizemos.

Como relataremos, inicialmente levantamos com as crianças suas preferências alimentares. Na sequência, trabalhamos na produção de dados com as crianças, investindo no emprego de instrumentos e técnicas de escuta, bastante distintos, mas que, entretanto, tinham o objetivo idêntico: conhecer a opinião delas sobre o cardápio do CMEI. A partir desse momento, uma série de atividades foi sendo construída com elas e com os educadores interessados, no sentido de transformarmos sugestões ou interesses das crianças, no que se referiam à alimentação no CMEI, em experiências concretas na instituição. Nesse processo, muitas vezes, as crianças passaram a esperar ansiosas para nos encontrarmos novamente.

Como contaremos no texto, conseguimos, afinal, um grande trunfo: construir um projeto comum, que foi a realização de um almoço especial, que teve em todo o seu planejamento o envolvimento direto das considerações das crianças.

Por fim, narraremos ainda a organização de uma exposição, feita com a colaboração delas e dos educadores, para dar visibilidade ao conjunto das participações das crianças na pesquisa – as suas opiniões, às sugestões e a suas produções –, tanto para elas mesmas e para as e os educadores, que puderam ver tudo reunido, assim como para os familiares, que foram convidados à visita.

5.3.1 Minha comida favorita

Com o retorno das férias e principiando o segundo semestre letivo, optamos por investigar com as crianças, primeiramente, suas comidas prediletas. Esta atividade serviria também como forma de reintroduzir nossas conversas sobre alimentação e como o início de um trabalho focalizado sobre o tema.

Tal atividade foi desenvolvida em ambas as salas de forma separada, junto à aula de Artes⁷⁹. Na turma do Infantil IV participaram, no dia, 13 crianças, mas as demais seis, que faltaram, fizeram a atividade depois, totalizando as 19 crianças da sala; enquanto no Infantil V realizaram a atividade 19 crianças das 21.

A proposta da atividade era criarmos uma representação do “prato favorito” de cada uma. Para isso, as crianças foram instruídas a realizarem a pintura com tinta guache de um prato de papelão, na cor que desejassem. De forma geral, as atividades com tinta fazem muito sucesso com as crianças, que gostam bastante de participar. Finalizada a pintura do prato, enquanto deixavam-no secar, as crianças eram solicitadas a desenharem a lápis suas comidas favoritas em um círculo de papel em branco, que seria posteriormente colado no centro do prato que pintaram para a finalização da atividade.

Para o menino com paralisia cerebral, que possuía algumas dificuldades motoras para desenhar, realizamos uma adaptação na proposta, conforme solicitou a professora destacada para o seu acompanhamento em sala. Assim, ele realizou a pintura do prato com os dedos e, ao invés de desenhar suas comidas favoritas, indicou-as verbalmente e sua professora, então, localizou desenhos destas opções na internet e os imprimiu para que ele pudesse colá-los no prato.

⁷⁹ A atividade foi realizada no dia 17 de agosto de 2018.

Durante a feitura da atividade, pudemos passar junto às crianças perguntando e registrando o que haviam escolhido como suas comidas favoritas. Praticamente todas as crianças destacaram mais de um elemento. A exceção foram duas crianças do Infantil V que desenharam apenas uma comida cada e uma garota do Infantil IV que quis desenhar uma “piscina”, mostrando, assim, resistência em participar da proposta.

Almejavamos, portanto, criar um artefato concreto que seria o prato, cujos desenhos colados no centro representariam a comida vista de cima, assim como ocorre quando comemos sentados e olhamos nosso prato na mesa. O alcance desta representação não foi completamente entendido por todos, sendo que algumas crianças, além da comida, desenharam, por exemplo, a si próprias ou outros neste círculo. No entanto, há alguns que conseguiram compreender perfeitamente a intenção, como mostra o diálogo que entabulamos como este garoto de 6 anos do Infantil V:

Diálogo 11:

Pesquisadora: “E você, o que desenhou como sua comida favorita?”

Mo (6 anos): “Arroz, feijão e carne.”

Pesquisadora: “Legal! Você já terminou?”

Mo: “Humhum” – disse ele, assentindo com a cabeça.

Pesquisadora: “Você escreveu seu nome?”

Mo: “Não quero.”

Pesquisadora: “Por quê?”

Mo: “Porque vai parecer que eu tô comendo as letrinhas, ué!” – fala rindo.

Pesquisadora: “Entendi! Muito bem pensado! Então, escreve atrás pra eu saber que é seu. Depois colamos no prato, quando secar.”

É preciso salientar que não houve de nossa parte nenhuma orientação no sentido de direcionar os desenhos; simplesmente, solicitamos que as crianças desenhasssem sua comida favorita. Portanto, não especificamos, e nem questionamos depois, se essa era uma preferência no âmbito das comidas experimentadas no CMEI ou em casa com a família. Nosso objetivo era produzir com as crianças respostas que evidenciassem o gosto pessoal mais genuíno, com certo despeito daquilo que lhes era oferecido nos diversos ambientes em que se alimentam.

Para darmos visibilidade aos resultados produzidos nessa atividade, dividimos os elementos, que as crianças trouxeram em seus desenhos, em nove grupos, sendo que os elementos foram contabilizados, tanto quando citados diretamente, quanto quando foram mencionados como sabor ou parte de uma preparação; por exemplo, no caso de “torta de uva”, em que tanto quantificamos a torta no grupo que chamamos de guloseimas, como a uva, citada indiretamente, no grupo das frutas.

Além disso, nas análises que empreendemos, utilizamos alguns marcadores importantes: contamos o número de crianças que fizeram alguma indicação dentro de cada

grupo, o número de indicações totais de cada grupo (já que a mesma criança pode ter citado mais de uma opção dentro do mesmo conjunto) e a quantidade de itens diversos dentro de cada grupo, além de sua frequência. Esses dados foram agrupados por turma e também somados como um todo.

Alguns desses grupos de alimentos ou receitas foram por nós organizados de modo coincidente com a interpretação da composição do almoço das crianças no CMEI, a fim de facilitar nossas comparações, como nos casos de: (1) arroz, (2) feijão, (3) mistura, que foi subdividido em carnes, ovos e acompanhamentos e (4) saladas, que incluiu tanto as verduras, como os legumes⁸⁰.

Assim, ao olharmos os 19 desenhos do Infantil IV temos que: quatro crianças citaram, dentre as comidas preferidas, tanto arroz como feijão⁸¹; uma criança falou apenas arroz; e a outra apenas “molho de feijoada”, se remetendo ao caldo do feijão preto – ou seja, seis crianças citaram, ao menos, um dos elementos como parte de seu prato predileto.

Já ao examinarmos os 19 desenhos da turma do Infantil V, encontramos seis crianças que se referiram ao arroz e ao feijão, quatro apenas ao arroz e duas somente ao feijão, totalizando 12 crianças que se recordaram ao menos de um dos grãos.

Inclusive, um dos garotos, que mencionou só feijão, trouxe esse alimento como a única resposta à pergunta por sua comida favorita, explicando: “feijão, porque tem vitamina!” e, de fato, ele chegava a repetir três vezes pratos com apenas feijão, no almoço na instituição.

Desse modo, sendo o arroz e o feijão eleitos por 18 de 38 crianças, enquanto alimentos que fazem parte de sua comida predileta, pudemos observar a importância que ocupa esse elemento tão tradicional da comida brasileira, que é a combinação de arroz e feijão, no repertório das crianças.

⁸⁰Aqui, utilizamos as expressões mais populares, entretanto, indica-se a título de conhecimento que na Agronomia o termo mais recomendado seria hortaliças, que incluiriam em sua maioria as seguintes características “consistência tenra, não-lenhosa, ciclo biológico curto; exigências de tratamentos culturais intensivos; cultivo em áreas menores, em relação às grandes culturas; e utilização na alimentação humana, sem exigir prévio preparo industrial” e, ainda, plantas como batata, batata-doce, melancia, melão, milho-doce, milho-verde e morango (Cf. FILGUEIRA, 2003). Para saber mais, veja: *Hortaliça não é só salada*, disponível em: <<https://www.embrapa.br/hortalica-nao-e-so-salada>>.

⁸¹Uma das garotas, que citou arroz e feijão, referiu-se especificamente ao feijão preto e sua colega interpelou-a dizendo que, então, era feijoada. Ela, que acabava de retornar de mudança de Santa Catarina, onde se come feijão preto no dia-a-dia, sem necessariamente o acréscimo das carnes, como na feijoada, assim, explicou à amiga que ela gostava de feijão preto mesmo, que lá onde ela morava faziam e nos pediu confirmação da informação. Nós, então, acrescentamos que esse “feijão marrom” que comem no CMEI chama-se “carioca”, mas que existem muitos tipos de feijão e cada lugar tem um costume diferente, inclusive há locais no próprio Estado do Paraná em que o feijão preto figura na alimentação diária. Essa breve conversa nos ressalta a relevância da abordagem cultural da alimentação com as crianças no sentido de ampliar tanto os seus conhecimentos de mundo, como seu repertório alimentar, além de reforçar o valor da diversidade.

Aliás, no CMEI, tal combinação era servida, por conta das cozinheiras, em todos os almoços, embora a indicação original do cardápio feito pela nutricionista fosse para que, em um dos dias da semana, servissem risoto e, em outro dia, macarronada, sem oferecer juntamente o arroz branco e o feijão.

A única ressalva que podemos fazer a esse respeito, é que não há variações nos tipos de grãos servidos às crianças, portanto o feijão preto citado por duas crianças, por exemplo, nunca será servido, pois se licita somente um tipo de feijão, o “carioca”.

Ao observamos o grupo das misturas, tal qual na instituição, incluímos as proteínas e os acompanhamentos.

Assim temos que a carne foi citada na turma do Infantil IV por quatro crianças, sem distinção do tipo, o que pela nossa experiência com elas, significa que se referem à carne de boi.

Já a turma do Infantil V teve dez crianças que se referiram às carnes. No entanto, nessa turma apareceram mais variações. Assim, sete crianças citaram carne, aludindo à carne de boi – dessas cinco referiam-se apenas a esse tipo, uma utilizando inclusive da expressão “carninha” e outra indicando uma receita com carne moída (que era polenta)–; um citou conjuntamente o ovo; e outro falou da lingüiça e do “filé”, que seria a carne em bife; já outras três crianças falaram exclusivamente da carne de porco, como parte da comida favorita.

Dessa forma, ao todo, das 38 crianças 14 apontaram a carne, e a carne de boi de forma principal, como um dos alimentos que compõem suas comidas favoritas. Como pôde ser observado, outros tipos de proteína foram lembrados como a carne de porco, a lingüiça e o ovo, mas apenas por cinco crianças.

Todavia dois tipos de carnes servidos no CMEI não foram citados: a carne de frango, bastante servida; e a salsicha, que nunca é servida como parte do almoço, mas está presente no pão como cachorro quente, em alguns lanches ou datas especiais.

Quanto aos acompanhamentos citados como parte das comidas prediletas, no Infantil IV falaram de cinco tipos, sendo um citado por cada criança, foram eles: a farinha, a polenta, o creme de milho, a sopa (no caso de cenoura) e o espaguete.

Também na turma do Infantil V, cinco crianças apontaram acompanhamentos como parte das comidas bem gostosas, sendo que quatro citaram o creme de milho, duas a polenta e uma o macarrão como suas preferências.

Todos esses acompanhamentos são parte do cardápio do CMEI e são servidos com regularidade. A única exceção é o espaguete, pois apesar de haver com frequência macarrão em diversas preparações, o único tipo servido às crianças é o macarrão parafuso.

Sublinha-se ainda que incluímos a polenta, a sopa e o macarrão, os quais poderiam ser pratos únicos ou principais, como acompanhamentos, pois no CMEI essas receitas são assim caracterizadas no dia-a-dia das refeições, pois apenas compõem o prato em porções menores conjuntamente ao arroz, ao feijão e ao menos à salada.

Já os legumes e as verduras foram lembrados ao todo por 19 das 38 crianças. Todavia, das 19 crianças do Infantil IV, 11 citaram ao menos algum tipo, enquanto das 19 crianças do Infantil V, apenas três o fizeram diretamente e outras quatro lembraram-se de forma indireta, por indicarem a receita do creme de milho, como comida favorita.

Assim, na turma do Infantil IV, cinco crianças citaram apenas legumes e duas citaram apenas verduras, utilizando, inclusive a própria expressão genérica “salada” e quatro crianças indicaram tanto legumes, quanto verduras. Os legumes que surgiram nas respostas somaram seis tipos, dos quais: a cenoura e o tomate, ambos com cinco menções cada; a beterraba com duas citações; e a abóbora, a batata e o milho, cada um com uma indicação. Entre as verduras, duas foram estritamente citadas, o alface foi falado por duas crianças e o brócolis por uma; no entanto, três crianças também se utilizaram de denominações genéricas, sendo “folhinhas” usada uma vez e “salada” por duas vezes.

Já no Infantil V, além de menos crianças apontarem legumes e verduras como parte das comidas bem gostosas, elas o fizeram lembrando de menos variedades. Desse modo, uma única criança citou apenas um legume, falando da abóbora, e outras duas incluíram legumes e verduras, sendo que uma indicou tomate e “salada” e a outra batata e alface, além de indiretamente mencionar a cenoura, como sabor de torta. Fora esses casos citados, as outras menções restringiram-se às quatro referências indiretas feitas ao milho.

Desses legumes e verduras indicados pelas crianças, como parte de suas comidas favoritas, somente o brócolis não é servido no cardápio do CMEI, ainda que possa ter sido preparado em alguns raros dias.

Além dos alimentos que se referiram à composição do prato do almoço, criamos o grupo “outras comidas”, destinado a agrupar os elementos relacionados à alimentação, mas que não poderiam ser encaixados nos demais grupos, como se vê na sequência:

Grupo “Outras comidas”:**Mo, 5 anos - Infantil IV:** Pé de morango, Pé de maçã.**Mo, 5 anos - Infantil IV:** Leite. (Elemento presente no café da manhã e no lanche da tarde do CMEI).**Ma, 5 anos - Infantil V:** Tempero**Ma, 6 anos - Infantil V:** Tempero.**Ma, 6 anos - Infantil V:** Pão, leite de morango e rosquinha. (Elementos presentes no café da manhã e no lanche da tarde do CMEI).

Já em grande quantidade de indicações, também ganharam grupos as frutas e as guloseimas.

Dessa maneira, as frutas foram apontadas por 13 das 19 crianças do Infantil IV, destacando-se 14 frutas diferentes: maçã e uva (cinco menções cada); morango (quatro citações); laranja e jabuticaba (três indicações cada); banana, melancia e abacaxi (duas vezes cada); maracujá, melão, pera, pêssego, cereja e amora (uma vez cada).

No Infantil V, 11 de 19 crianças indicaram apenas sete variações de fruta, e muitas, ainda, fizeram-no de forma indireta como sabores ou decorações de bolos; esses, sim, expressamente eleitos como comidas favoritas. Das frutas lembradas tivemos: morango (nove vezes, três diretamente e seis indiretamente), uva (três vezes, uma delas especificamente a apresentação em forma de o suco), amora (duas vezes, sendo citada uma vez diretamente e outra indiretamente, embora ambas as crianças falaram da amora como decoração de bolo), abacaxi (uma vez), e laranja, cereja e maracujá (citados uma vez cada de forma indireta, enquanto sabor de torta e bolos, respectivamente).

Assim o grupo das frutas, ao todo, contou com 14 tipos, sendo esses referidos por 24 das 38 crianças. Salienta-se que o morango, servido apenas como suco ocasionalmente no CMEI, foi a fruta mais citada (11 crianças), seguida da uva (oito crianças), que é pouco servida, figurando algumas vezes nos meses de safra, da maçã, que é frequentemente servida (cinco crianças) e da laranja (quatro crianças), que é eventualmente servida como suco. As demais frutas foram mencionadas por três, duas ou uma criança apenas, sendo que, com exceção da banana (duas menções), que é amplamente servida, e da melancia (duas citações) que é servida com certa frequência no CMEI, essas variações ou nunca estão no cardápio – como é o caso da pera, do pêssego, cereja, amora e jabuticaba – ou são servidas apenas como suco – tal qual o abacaxi, o maracujá e o melão.

Com relação às guloseimas, houve grande disparidade entre as salas. Enquanto na turma do Infantil IV, seis crianças das 19 apontaram cinco opções de guloseimas em sete citações, na sala do Infantil V, 15 crianças das 19 indicaram oito tipos de guloseimas fazendo, ao todo, 28 menções.

De forma geral, no âmbito das receitas doces, as crianças falaram de algodão doce (quatro vezes citado na turma do Infantil V), de pudim (uma lembrança no Infantil V), de *marshmallow* (uma vez indicado na sala do Infantil IV) e também de tortas (duas vezes no Infantil IV e quatro vezes no Infantil V) e bolos (duas vezes na sala do Infantil IV e 14 vezes na sala do Infantil V).

Esses dois últimos itens “tortas e bolos” foram apontados com riqueza de detalhes pelas crianças. Assim, em 17 casos informaram um sabor específico para cada preparação, de modo que indicaram tortas de cenoura, laranja, morango, uva (cada uma com uma menção) e chocolate (com duas indicações), tal como os bolos de amora, baunilha, cereja, laranja, maracujá, milho – cada qual lembrado uma vez –, de chocolate (falado duas vezes), de morango (duas vezes) e de morango com chocolate (indicado por uma criança). Também chegavam a detalhar até a decoração ou cobertura, como se vê abaixo:

Mo, 5 anos - Infantil IV: Torta de morango com cobertura preta.

Mo, 5 anos - Infantil V: Torta de cenoura com um pouco de morango e um brigadeiro em cima.

Ma, 5 anos - Infantil V: Dois bolinhos com morango em cima.

Ma, 6 anos - Infantil V: Bolo de morango com cobertura de amora e morango em cima.

A grande presença dos bolos nas comidas favoritas das crianças na turma do Infantil V, que contou ao todo com 14 citações, pode, em parte, ser explicada pelo fato de que, no dia da atividade, uma das crianças da turma fazia aniversário e, por isso, o professor comentou que cantaríamos, ao final da atividade, “parabéns” para a garota. Imediatamente, as crianças perguntaram se haveria bolo, pois relacionam “cantar parabéns” à presença do bolo de aniversário. O professor indicou que não era o caso e perguntou-lhes se gostavam de bolo, como muitos responderam que sim, ele disse às crianças que “então, coloquem aí na atividade o bolo” e assim elas o fizeram.

Mas de toda forma, o bolo é a única “guloseima” que é servida no cardápio do CMEI, com bastante frequência, ainda que seja sempre sem recheio (como de fato preferem as crianças) e sem cobertura e decoração. Uma das crianças até citou o “bolo de baunilha” como sua única resposta para a pergunta de sua comida predileta, dizendo “adoro bolo!” (Mo, 5 anos – Infantil V). Fora essa receita, às vezes, em dias de festa, também pode haver o algodão-doce.

No que diz respeito às receitas salgadas, foram apontadas a pizza (duas menções, uma no Infantil IV e outra no Infantil V), o *hamburger* (uma vez no Infantil IV), o pastel e o sanduíche (ambos, citados por uma vez na sala do Infantil V) e o Ketchup (duas indicações feitas pelas crianças do Infantil V); nenhum desses pratos ou ingredientes é servido no CMEI.

Aliás, ressalta-se que tais “guloseimas” e outros alimentos e preparações ricas em açúcares e gorduras não devem fazer parte do repertório alimentar cotidiano das crianças no CMEI por orientações do Programa Nacional de Alimentação Escolar⁸² (PNAE), como também por questões de saúde. Afinal, esses alimentos e os ultraprocessados estão atrelados a problemas como a obesidade infantil, que é vista hoje, no Brasil⁸³ e no mundo, como uma epidemia, cujas causas estariam então relacionadas à má alimentação e a pouca atividade física, e cujas consequências incluem aparecimento de doenças crônicas na vida adulta, como diabetes e hipertensão, que podem até matar precocemente (BRASIL, 2019).

Lembramos a esse respeito que os dados de avaliação nutricional, colhidos junto às crianças maiores de 61 meses de idade (ou seja, 5 anos e 1 mês), matriculadas no CMEI – o que na data da coleta correspondeu exatamente à turma do infantil V –, revelaram um índice de 47% das crianças (dez) dentro da normalidade, contra 28% (seis crianças) que se encontravam em sobrepeso e 19% (quatro crianças) que já se encontravam em obesidade, sendo três casos classificados com graves (PARANÁ, 2018). Até o momento, nenhuma das crianças tinha conhecimento de diagnóstico de diabetes, doença celíaca ou intolerância à lactose. De toda forma, os números são muito preocupantes neste contexto e com certeza implicariam ações conjuntas de muitos atores, dentre eles as educadoras e educadores, para superá-los.

Especificamente, quanto à menção ao *hamburger*, podemos aproveitar para comentar outra questão. No caso, o tipo de *hamburger* citado foi de carne de siri. Essa “ideia”, provavelmente nunca comida de fato pela criança, deve ter decorrido de um desenho animado chamado “*Bob Esponja*”, no qual o personagem principal, que é uma esponja do mar, trabalha em um restaurante, cuja especialidade é o “*hamburger de siri*”, que conta, inclusive, com receita secreta.

⁸² O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), existente desde 1955 e, atualmente, sob responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), “garante a alimentação escolar dos estudantes da educação básica matriculados em escolas públicas e filantrópicas” (BRASIL, 2017, p. 3); seu objetivo é “contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de práticas alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo” (BRASIL, 2017, p. 3). Nesse sentido, uma de suas atribuições é a orientação da composição da merenda escolar.

⁸³ Segundo notícia do Ministério da Saúde, em 03 de junho de 2019, dia que dedicado à Conscientização Contra a Obesidade Mórbida Infantil, “estudo recente aponta que crianças acima do peso possuem 75% mais chance de serem adolescentes obesos e adolescentes obesos têm 89% de chance de serem adultos obesos. Pesquisas do Ministério da Saúde indicam que 12,9% das crianças brasileiras de 5 a 9 anos são obesas”. Também divulgam o início do Estudo Nacional de Alimentação e Nutrição Infantil (ENANI), que busca mapear a situação de saúde e nutrição de crianças em todo o país, batendo a porta de 15 mil domicílios em 123 municípios para colher informações detalhadas sobre hábitos alimentares, crescimento e desenvolvimento de crianças menores de 5 anos de idade. (Cf. BRASIL, 2019).

Assim como há esse caso, em que a indicação de uma criança se remete diretamente à imagética associada ao mundo infantil, através dos artefatos culturais destinados à infância, podemos aventar essa marca também de forma mais sutil em alguns sabores de bolo ou mesmo nas decorações sugeridas: a imagem do bolo decorado, seja com morango, cereja ou até amoras, é bastante presente no universo criado para a infância, como em livros ilustrados e desenhos animados e filmes.

Nessa esteira, criamos o grupo “fantasia”, no qual incluíamos comidas que eram nitidamente elementos da invenção, da brincadeira ou da própria imagética proposta para a infância. Embora não tenham sido muitos os exemplos, algumas crianças desenharam, dentre as comidas preferidas:

Mo, 5 anos - Infantil IV: *Hamburger* de siri. Pé de *marshmallow*.

Ma, 5 anos - Infantil IV: Tutti-frutti.

Mo, 5 anos - Infantil IV: Torta colorida.

Ma, 5 anos - Infantil V: Árvore que ainda não nasceu.

Destacamos, outrossim, que foi necessário elencarmos ainda mais um conjunto denominado de “outros elementos”, que agregava elementos alheios ao tema, mas que haviam sido representados no desenho, como pode se observar:

Grupo “Outros elementos”:

Ma, 5 anos - Infantil IV: Piscina. (como já comentado, essa foi uma resposta única; portanto, interpretamos, este caso, como recusa à participação na atividade).

Mo, 5 anos - Infantil V: Eu e meu irmão.

Ma, 5 anos - Infantil V: Eu.

Ma, 6 anos - Infantil V: Eu.

Ma, 5 anos - Infantil V: Duas estrelinhas.

A partir desses resultados, acreditamos que a atividade foi bastante importante e eficaz para o levantamento das preferências alimentares das crianças. Apesar de não diferenciarmos o âmbito das respostas – propondo uma divisão entre comidas de casa e do CMEI – pudemos inferir, pelos resultados, que as crianças conseguiram responder a pergunta sobre suas comidas preferidas sem compartimentar suas experiências entre o lar e a instituição.

Por exemplo, se de um lado tivemos a carne de porco e ovo, pouco lembrados no total das respostas, mas que são parte dos cardápios mais gostosos do CMEI, segundo as mesmas crianças (ouvidas em outras atividades que narraremos na sequência); de outro lado, a grande maioria das preparações lembradas nos acompanhamentos são as opções do dia-a-dia da instituição.

Por isso, acreditamos que as respostas, expressas nos desenhos das crianças, sobre suas comidas favoritas se remetem a sua experiência alimentar global, agregando escolhas

dentre as opções oferecidas tanto pela família, como pela instituição de educação infantil, o que nos parece bastante profícuo.

Aliás, é impossível medir se as preferências alimentares das crianças estão em consonância com o cardápio oferecido pelo CMEI ou se são moldadas por ele. De toda forma, muitas das indicações dos gostos das crianças são encontradas no cardápio da instituição.

Assim, dentre os quatro grupos que incluem itens do almoço encontramos que, de todas as 71 indicações das crianças, que se refeririam a 19 alimentos ou receitas, apenas três não fazem parte do cardápio da instituição e uma delas é a lingüiça; que, segundo as orientações nutricionais para a infância, não deve mesmo integrar a rotina alimentar das crianças.

Já os demais alimentos, que não integram o conjunto daqueles servidos no almoço, todos fazem parte do café da manhã ou do lanche da instituição.

Ao olharmos especificamente para as frutas, que foi o grupo com maior expressividade de todos, somando 48 citações a 14 tipos diferentes de frutas, o quadro se inverte. De tal maneira, temos que apenas a maçã (cinco citações) e a banana (duas menções) são servidas frequentemente e a uva (oito indicações) e melancia (duas lembranças) são oferecidas raramente, contra cinco tipos de frutas que são servidos eventualmente e, somente, em forma de suco, e outras cinco que nunca são servidas. Essa dez frutas, citadas como preferidas, que praticamente não integram o cardápio da instituição, agregaram 31 citações das crianças.

O mesmo ocorreu com as guloseimas, que apesar de muito lembradas através de 35 indicações, figuram eventualmente no cardápio e várias opções nunca foram contempladas. Todavia, nesse caso, por serem alimentos muito doces ou gordurosos, é compreensível e positiva sua pouca incidência no cardápio das crianças.

Dessa forma, comparando as respostas das crianças, quando perguntadas livremente sobre suas comidas favoritas, ao escopo dos alimentos e receitas servidos na instituição, temos que o CMEI deixa a desejar na variedade das frutas ofertadas, o que deveria ser melhorado, e que a instituição não atende aos interesses das crianças completamente ao que se referem às guloseimas, que no caso poderia ser incorporado ao cardápio dos dias de comemorações ou atividades pontuais, variando mais as “receitas especiais”, conforme tais interesses manifestos e não recaindo em um suposto padrão de “gosto infantil”.

No que se refere à execução da atividade que escolhemos, tudo ocorreu normalmente e não temos observações maiores a fazer sobre a dinâmica proposta. Mas acreditamos que o

recurso concreto do uso do prato de papelão e a opção de lançarmos mão da pintura, dentre as fases da atividade, foram importantes fatores para o engajamento das crianças, que talvez não fosse idêntico se lhes pedíssemos apenas um desenho de suas comidas prediletas em uma folha em branco.

5.3.2 Sugerindo um cardápio

Depois do levantamento acerca das preferências alimentares das crianças de forma geral, encaminhamos o processo de escuta sobre a alimentação para o foco da alimentação escolar.

Para tanto, realizamos primeiramente uma abordagem indireta, ou seja, escolhemos uma dinâmica, na qual não tratávamos especificamente do CMEI que elas frequentavam, mas sim de ideias para um CMEI da fantasia.

Dessa maneira, a estratégia que utilizamos foi adaptar a história contada às crianças na *Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil* (2011) juntamente com a reprodução da ilustração feita por Costa (2012) em seu trabalho de Mestrado⁸⁴, com o igual propósito de facilitar o processo de identificação das crianças com a história relatada, oferecendo um suporte visual para a construção do processo imaginativo. A ilustração foi impressa colorida e plastificada e era mostrada para as crianças, enquanto lhes contávamos a história.

Ilustração 26: Ilustração de cidade utilizada como material de suporte para a História da Consulta

Fonte: Costa, 2012, p. 260.

⁸⁴ Utilizamos a ilustração exatamente como produziu Costa (2011), para seu trabalho, porque as características da cidade eram bastante semelhantes às características da cidade do CMEI pesquisado. Na figura observamos edificações baixas, como em sua rua principal de comércio. Portanto, não vimos necessidade de criação de uma ilustração específica para nossa pesquisa.

Ao final da narrativa, solicitávamos a ajuda de nossas crianças para a proposição de um cardápio para um CMEI, que seria ainda construído.

A atividade foi aplicada a cada uma das turmas de forma separada, durante parte da aula de Artes⁸⁵. Em cada sala, pedimos que as crianças se dividissem em pequenos grupos de três ou quatro integrantes, mas os quatro grupos formados permaneceram juntos na sala da turma e foram abordados coletivamente e, então, responderam às nossas solicitações ali mesmo – um grupo por vez – mas de modo que todos ouviam aquilo que foi dito pelo grupo anterior e que seria dito pelos demais grupos posteriormente ao seu.

Nossa versão da história⁸⁶, portanto, manteve o texto original da *Consulta* (2011), apenas alterando a sugestão de encerramento, ficando assim estruturada:

‘Era uma vez um lugar muito legal, que tinha quase tudo que as pessoas precisam: padaria, supermercado, açougue, loja, farmácia e outras coisas. Mas só tinha escola para as crianças grandes e para os adultos. Não tinha [...CMEI] para as crianças pequenas. Então, as pessoas e o governo acharam que precisava ter um [...CMEI] para as crianças pequenas como vocês e arranjaram o dinheiro que precisava para isso. Só que as pessoas não sabiam como esse CMEI tinha que ser. Elas queriam que esse [...CMEI] fosse muito legal, mas não sabiam do que as crianças gostavam [...]’ (Consulta ..., 2011). **A cozinheira e a nutricionista precisavam de ajuda para saber o que fazer para as crianças comerem lá, nesse CMEI novo. Então vamos ajudar essas pessoas? Vamos dizer pra elas o que quê pode ter de comida bem gostosa no CMEI?** (grifo nosso).

A primeira turma a realizar a dinâmica foi o Infantil IV, na qual estavam presentes 15 crianças, que foram bastante participativas.

Ao contarmos a história, muitos suspiraram “ahhh” em tom de pena, por naquela cidade da história não ter um CMEI para as crianças pequenas. Um garoto (5 anos) chegou a perguntar “‘pu’ quê?”, aparentando estar muito sensibilizado com a questão.

Ao continuarmos a narrativa – “só que as pessoas não sabiam como esse CMEI tinha que ser [...]” – percebemos a evocação de sugestões de aspectos físicos, porque imediatamente alguns dispararam – “é fácil, tem que ter uma sala bem grande, parque...” (Mo, 5 anos) – enquanto outros citavam alguns materiais de construção necessários, como cimento, concreto e piso. Depois, quando finalizamos a história e entenderam a atividade, pararam com as falas relacionadas às instalações e contribuíram com bastantes sugestões de alimentos e receitas⁸⁷.

⁸⁵ A atividade *Sugerindo um cardápio para um CMEI em criação* foi realizada no dia 31 de agosto de 2018. Em ambas as turmas, após a execução dessa dinâmica, procedemos à avaliação de pratos servidos no CMEI através de uma adaptação da metodologia da Seleção Visual. Contudo, essa segunda técnica de escuta das crianças será apresentada de forma independente na continuidade do texto.

⁸⁶ A história utilizada na *Consulta* (2011) já é derivada da experiência de Cruz em sua tese em 1987, na qual já oferecia opções de histórias para a escuta de criança sobre diversos motes em instituições educacionais.

⁸⁷ Infelizmente, tomadas do foco do aprofundamento das questões alimentares, não incentivamos a expressão de outras ponderações das crianças, como essas que relatamos a cerca das construções especificamente. Assim, se

Durante o processo, convidamos um grupo por vez para fazer suas sugestões oralmente, enquanto íamos escrevendo rapidamente, para nosso registro, cada item dito pelas crianças, em uma lousa branca presente na sala. Utilizamos apenas de diferentes cores de caneta e colunas para alocação das sugestões de cada grupo, deste modo, poderíamos, posteriormente, diferenciar as contribuições deles.

A primeira dificuldade, que surgiu no decorrer dessa atividade, foi a reclamação de algumas crianças que ao verem suas sugestões repetidas por uma colega do mesmo grupo, alegava que “não vale”, pois “eu já tinha falado” ou que “a ideia é minha”.

Nesse sentido, foi possível presenciar, por exemplo, a seguinte situação em um dos grupos:

Diálogo 12:

Mo1, 5 anos: “Carninha de peixe” – sugeriu em voz alto.

Passado um tempo, outro menino do mesmo grupo disse:

Mo2, 5 anos: “Sardinha!”

Depois de outras sugestões, uma das meninas do grupo disse, para que eu escrevesse também:

Ma, 5 anos: “Peixe!”

Então, passaram a discutir:

Mo1: “Mas eu já falei! Carninha de peixe... É sardinha!”

Ma: “Peixe, então...” – concordava ela. “Eu também quero falar esse!” – reclamava.

Para desfazer esses incômodos, explicávamos que não tinha problema de mais de uma criança ter se lembrado de algo e que estávamos registrando tudo; além de que o importante eram as ideias e não exatamente quem as tinham dito.

De fato, nossa preocupação era registrar da forma como falavam, no caso “peixe” genericamente ou especificamente “sardinha”.

Porém, não nos ocupamos de anotar a quantidade de vezes em que uma mesma comida foi falada dentro de um grupo, objetivando alcançar a variedade de opções a que se remetiam, portanto numa perspectiva mais qualitativa⁸⁸. Então, quando se repetiam, dizíamos simplesmente “já anotei essa” e apontávamos aonde, mesmo que não soubessem ler ainda.

Outro pequeno equívoco, que também ocorreu, e tentamos minimizar, foi o fato de que algumas crianças interpretaram a situação como uma competição, em que cada grupo deveria falar mais itens do que o outro, e, assim, tentavam pensar e dizer mais e mais coisas, na tentativa de ver na lousa a parte de suas ideias mais cheia do que a dos demais grupos. Quanto

deixássemos que as crianças continuassem falando, provavelmente, teríamos mais informações sobre o que acham importante no CMEI, como um todo.

⁸⁸ Ainda assim, o aspecto quantitativo poderia ajudar a validar o grau de concordância de uma citação pelas demais crianças. Para tanto, a aplicação precisaria ser filmada ou ter o auxílio de mais pesquisadores preocupados estritamente com tal registro, já que a situação era grupal e as respostas feitas oralmente, o que trazia muita dinamicidade e exigiria rapidez nas anotações.

a isso, lembrávamos que não era uma competição e que não tinha vencedor, mas os incentivávamos a participar acolhendo e registrando todas as suas ideias.

Foram levantados pelas crianças tanto alimentos isoladamente, como também receitas. Ao final, assim ficaram os registros dos quatro grupos do Infantil IV:

Foto 136: Registros da Atividade *Sugerindo um cardápio para um CMEI em criação* no Infantil IV.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

A mesma dinâmica foi realizada com a turma do Infantil V com a participação de 15 crianças.

A história narrada às crianças, assim como para a primeira turma, também lhes fez recordar de elementos associados a constituição e construção física de um CMEI. Falavam bastante sobre o cimento e mesmo compreendendo a proposição para tratarmos sobre a alimentação, vez ou outra citavam cimento como uma forma de fazer uma brincadeira conosco.

Nessa ocasião, a preocupação com a autoria das ideias e a competição pelo número delas não se fez tão marcante. No entanto, as crianças pareciam aplicar-se para trazer mais diversidade às sugestões, esforçando-se para encontrar opções “inusitadas”, animando-se mais com guloseimas do que com as comidas mais saudáveis e cotidianas.

O quadro de registro dessa segunda aplicação ficou assim organizado:

Foto 137: Registros da Atividade *Sugerindo um cardápio para um CMEI em criação no Infantil V.*

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

Finalizado esse momento de produção de dados com as crianças, detivemo-nos à apreciação do conjunto de opiniões levantadas e ao planejamento de algumas atividades para conseguirmos, retornar às crianças, e realizar uma análise desses resultados de forma conjunta com elas.

Nesse sentido, desenvolvemos uma série de atividades para serem realizadas com as crianças que objetivavam a reflexão coletiva acerca das ideias levantadas.

O primeiro passo para a construção desses momentos reflexivos foi trazer materialidade às sugestões das crianças para que pudéssemos pensar juntas sobre elas. Como ainda não sabem ler, não poderiam se valer apenas das palavras escritas. Portanto, parte de nossa preparação incluiu a busca por ilustrações, em bancos de dados de imagens na *Internet*, que representassem cada uma das sugestões das crianças. Preferimos desenhos em preto e branco que pudessem ser, depois, coloridos por elas. Seguindo a sugestão das educadoras regentes das turmas, fizemos a reprodução da ilustração juntamente da palavra correspondente, escrita somente em letras maiúsculas. Tais ilustrações foram impressas em meia folha de A4, tal como no exemplo seguinte:

Ilustração 27: Composição representativa para banana.

Fonte: Só escola (2018).

Contudo, nem sempre as representações encontradas foram tão evidentes ou bem discriminadas, tal como nesses exemplos que destacamos:

Ilustração 28: Composição representativa de arroz doce, creme de milho, polenta e “sopinha”

Fonte: Blog Canto da Tia, 2018; Tudo desenhos, 2018; SILVA, 2018; Tudo desenhos, 2018.

Felizmente, isso não se mostrou problemático na prática com as crianças. Embora, reconheçamos que facilmente uma imagem poderia ter sido substituída pela outra, na representação de um dos itens; o que constatamos foi que, uma vez apresentados os desenhos e suas identificações, de acordo com as correlações que nós propusemos, as crianças aceitaram as representações e foram capazes de reconhecer as ilustrações como convencionalizado, sem equívoco ou confusão, ao longo de todos os momentos de trabalho.

A partir deste trabalho prévio, que incluiu, portanto, a escolha das ilustrações, a organização dos arquivos com o desenho e a palavra correspondente a cada um dos itens elencando pelas crianças e a impressão e recorte dessas folhas, retomamos a discussão com as turmas.

Assim, em outra data⁸⁹, iniciamos tal reflexão sobre os resultados, principiando com a reapresentação deles através dessas ilustrações. Nossa estratégia foi conversar com as crianças lembrando-as da atividade e dizendo que para tudo aquilo que elas falaram, achamos um desenho e que naquele momento, iríamos colori-los.

Então, os desenhos iam sendo distribuídos aleatoriamente para as crianças. Nesse momento, confirmávamos o reconhecimento e caso não identificassem o item apresentávamos

⁸⁹ O trabalho de reflexão sobre os resultados produzidos na atividade *Sugerindo um cardápio para um CMEI em criação* foi realizada no dia 22 de setembro de 2018, com cada turma separadamente, junto ao momento reservado à disciplina de Artes.

a correlação planejada. Quando finalizavam a pintura com lápis de cor, recebiam um novo desenho para colorir. Como o número de sugestões foi grande, cada criança pôde colorir por volta de quatro desenhos.

Na turma do Infantil IV, as crianças lembravam-se de suas sugestões e queriam pintar exatamente aqueles desenhos que simbolizam suas próprias menções ou, ainda, queriam pintar desenhos que traziam algo que ela quisesse muito comer; assim disputavam a folha com ilustração do sorvete, por exemplo. Já na turma do Infantil V, de modo semelhante, surgiu a reação de algumas crianças apresentarem dificuldade em aceitar pintar algo que não gostavam de comer.

Como havíamos planejado o trabalho coletivo com essas ilustrações, que representavam afinal a contribuição da turma, não víamos necessidade, e nem havia este registro, das crianças colorirem algo que elas próprias tivessem sugerido, além do mais, frequentemente itens foram sugeridos por mais de uma criança.

No mesmo intento de tornar aquele material coletivo, não pedimos que as crianças colocassem nome ao colorirem as folhas. No entanto, devido à prática cotidiana das professoras regentes de sempre ensinar que antes de iniciar qualquer atividade em folhas soltas, eles devem pôr seus nomes, naturalmente, algumas crianças nomearam as pinturas e outras, mesmo depois de alertadas de que não gostaríamos de identificar os desenhos, pareciam incomodar-se em não poder afirmar sua autoria neles e outras até queriam levá-los para casa⁹⁰. Contudo, esses ímpetos foram acalmados na medida em que retomávamos que todos iriam usar os desenhos para fazermos algumas atividades⁹¹.

Na sequência, convidamos as crianças para ajudar-nos na organização das sugestões (folhas ilustradas) em tipos de refeição⁹², de acordo com aqueles que faziam no CMEI – café da manhã e/ou lanche da tarde e almoço – e também em frutas e guloseimas e além de um grupo específico para alimentos exclusivos para os bebês (menção que ocorreu em ambas as

⁹⁰ Em seus estudos sobre cooperação e competição na Educação Infantil, Marilícia Witzler Antunes Palmieri e Angela Uchoa Branco (2007) constatam, entre outros, como institucionalmente, são oferecidas às crianças mais oportunidades para o desenvolvimento de atividades individuais ou competitivas do que para as atividades cooperativas. E, até mesmo ao proporem atividades tidas como cooperativas, as professoras acabam por motivar ou até orientar às crianças para ações individuais e não verdadeiramente coletivas. Desta forma, essa dificuldade de trabalhar em favor de um grupo, muitas vezes é resultado da cultura institucional e não necessariamente uma característica das crianças.

⁹¹ De toda forma, cabe a reflexão de que talvez devêssemos ter assentido com a colocação dos nomes das crianças nas folhas pintadas, para dar valor a sua autoria, mesmo que, posteriormente, fossemos trabalhar com as folhas de forma coletiva.

⁹² Esclarecemos que muitos outros trabalhos pedagógicos poderiam ser feitos mediante este material. Todavia, seguimos esse caminho baseando-nos nos interesses de nossa pesquisa em confrontar a alimentação desejada pelas crianças (sugestões) com a alimentação a elas oferecida (cardápio da instituição).

turmas). Para facilitar a visualização desses grupos, organizamos, no chão, cinco bambolês cada um simbolizando um conjunto, e solicitamos que as crianças uma a uma viessem à frente, pegassem um desenho, identificassem-no para os colegas e, depois, colocassem-no dentro conjunto pertinente.

Novamente, em ambas as turmas, surgiram manifestações de dificuldade em realizar a atividade com desenhos que haviam sido pintados por outra criança. No entanto, as crianças não apresentaram problemas para arrumar os itens nos conjuntos. A cada desenho a turma como um todo assentia sobre a classificação apontada pela ou pelo colega. A única exceção foi a salsicha que a garota (6 anos – Inf. V), que a deveria classificar, ia dispô-la junto às guloseimas, mas as demais crianças indicaram que deveria estar com os itens do almoço. Tal como nesse caso, alguns itens poderiam figurar em mais de um grupo e, assim, optamos por acatar a alocação que a turma determinasse.

Os 55 itens indicados pela turma do Infantil IV ficaram assim distribuídos entre os grupos propostos:

Quadro 2: Distribuição dos Alimentos e Receitas Sugeridos pela turma do Infantil IV em tipos de refeições

Café da Manhã e/ou Lanche da Tarde – 13 itens

Arroz doce	Leite com chocolate
Bolacha com leite	Leite com iogurte
Chá	Margarina
<i>Hamburger</i>	Pão
Iogurte com leite	Queijo
Lanche com salsicha	Rosquinha
Leite (citado por dois grupos)	Salame

Frutas – 12 itens

Abacate	Mamão
Abacaxi	Melancia (citado por dois grupos)
Banana (citado por dois grupos)	Melão
Cereja	Morango
Laranja	Pera
Maçã (citado por dois grupos)	Uva (citado por dois grupos)

Almoço – 26 itens

Almôndega	<i>Hamburger</i>
Arroz (citado por quatro grupos)	Macarrão (citado por dois grupos)
Bacom	Mandioca
Batata (citado por dois grupos)	Ovo
Batata Frita	Panqueca
Carne (citado por três grupos: “carne”; “carne boa”, “carninha”)	Peixe frito
Carne de porco (citado por quatro grupos)	Polenta (citado por dois grupos)
Carne moída (citado por dois grupos)	Repolho
Creme de milho (citado por dois grupos)	Salada (citado por dois grupos)
Couve	Salsicha
Farinha	Sardinha (citado por três grupos)
Feijão (citado por dois grupos)	“Sopinha”
Frango	Tomate

Guloseimas – 4 itens

Beijinho	Pirulito
Brigadeiro	Sorvete

Especificamente para os bebês – 1 item

Papinha

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Feita a distribuição de todos os itens nos grupos pré-determinados, passamos a conversar com as crianças para identificarmos quais itens cotidianamente existiam nas refeições no CMEI e quais daqueles que não existiam ou eram raras vezes servidos. Tal momento foi conduzido por nós de forma oral e as crianças respondiam em voz alta conjuntamente num único coro. De tal maneira que cada item, representado por seu papel com desenho e palavra correspondente, era pego nas mãos por nós, apresentado a turma e questionado se era ou não servido sempre no cardápio do CMEI. Aqueles alimentos ou receitas freqüentes tiveram seus papéis retirados dos conjuntos (bambolês) que representavam cada tipo de refeição, restando, por tanto, ao final, apenas aqueles que não eram servidos ou que eram raramente servidos.

Apenas na turma do IV, ocorreram algumas incoerências entre as respostas da turma, que foram resolvidas quando questionávamos diretamente a criança que respondera diferente.

Desse modo, eram comuns algumas confusões entre aquilo que já haviam experimentado em casa e aquilo que comiam de fato no CMEI. Assim, quando dizíamos e “têm cereja?” e alguém despontava com um sim, questionamos novamente para essa criança, reforçando que estávamos perguntando sobre a comida do CMEI e ouvíamos, por exemplo, “meu pai já comprou uma vez, no bolo do mercado” (Mo, 5 anos – Inf. IV) ou outras frases do gênero “eu como na minha vó” (Ma, 5 anos – Inf. IV). Dessa maneira, então situávamos novamente de que aquele item não era servido no CMEI, mas que legal que já haviam comido.

Uma situação interessante ocorreu em relação ao morango. Pelo nosso convívio com as crianças, sabíamos que elas gostam muito de morango e que essa fruta nunca era servida na instituição. Por isso, quando um dos meninos afirmou categoricamente que tinha sim no CMEI, nos surpreendemos. Ao perguntarmos novamente, ele explicou: “morango tem sim! Nós comemos aquela vez na sala do Pré II” (Mo, 5 anos – Inf. IV), referindo-se ao dia em que em nossa atividade do “Suco Misterioso” levamos morango para as turmas. Nesse sentido, pareceu-nos importante a percepção dele de que nossa atividade de pesquisa era parte das atividades do CMEI.

Dos 55 itens indicados pela turma do Infantil IV, 22 foram apontados como inexistentes no cardápio ou raramente servidos e ficaram assim distribuídos:

Quadro 3: Alimentos/Receitas inexistentes ou raramente servidos – Infantil IV

Café da Manhã e/ou Lanche da Tarde – 4 de 13 itens

Hamburger

Leite com iogurte

Queijo

Salame

Frutas – 7 de 12 itens

Abacaxi

Cereja

Laranja

Melão

Morango

Pera

Uva (citado por dois grupos)

Almoço – 7 de 26 itens

Almôndega

Bacom

Batata Frita

Hamburger

Panqueca

Peixe frito

Sardinha (citado por três grupos)

Guloseimas – 4 de 4 itens

Beijinho

Brigadeiro

Pirulito

Sorvete

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Nessa turma foi possível avançar na discussão desses resultados com as crianças. Assim, prosseguimos confirmando com todo o grupo de crianças a aprovação das sugestões. Assim, perguntávamos “seria legal se na comida do CMEI tivesse sardinha?”, mostrando-lhes a folha correspondente, e a sala nos respondia, então, oralmente de forma conjunta.

Nesse processo, os itens sugeridos foram sendo todos referendados pela turma que se agradaria de tê-los no cardápio, sendo que a única exceção, para a qual não houve consentimento, foi o salame.

Tal item foi sugerido por apenas um dos grupos da sala. Nessa ocasião, queríamos compreender como o garoto que sugeriu imaginava que esse item poderia ser comido no CMEI. Então dissemos a ele: “Salame, para comer como?”. E ele respondeu “hummm... com um limãozinho por cima (Mo. 5 anos – Inf. IV)”, revelando conhecer esse alimento mais como um petisco. Já nesse segundo momento, ao perguntarmos para toda a turma se seria bom ter salame na comida do CMEI, pudemos verificar que a maioria das crianças nunca tinha comido, desconhecendo essa opção e, por isso, não viam necessidade de servi-la.

Discutir com as crianças as sugestões parecia-nos importante para verificar se opiniões isoladas correspondiam aos interesses de todo o grupo. Além disso, também desejamos conversar com as crianças sobre alimentação saudável, pois nem todos os alimentos ou receitas gostosas devem ser comidos com muita frequência.

Nesse sentido, lançamos a seguinte questão sobre as opções sugeridas e aprovadas pela turma: “todas essas comidas podem ser comidas todos os dias?”. Espontaneamente, foram respondendo sobre alguns itens isolados:

Mo, 4 anos – Infantil IV: “Sorvete não pode comer sempre, porque tem dia que está frio”

Mo, 5 anos – Infantil IV: “Sorvete não pode comer todo dia porque senão congela o cérebro”

Mo, 5 anos – Infantil IV: “Brigadeiro e beijinho não pode comer todo dia porque é de aniversário”

Depois, fomos perguntando um a um, novamente tomando nas mãos as folhinhas com os desenhos e, desta vez, questionando os porquês de sim ou não das respostas e acrescentando explicações relacionadas aos aspectos nutricionais. Alguns desses aspectos eram conhecidos das crianças e outros não. Assim, quando perguntadas do porquê não deviam comer peixe frito todos dias, responderam “porque é frito”, mas questionados sobre o salame, responderam “porque é frito”, na sequência do raciocínio anterior.

Os aspectos aqui levantados pelas crianças indicam-nos que parte delas não compreende os malefícios de comer receitas muito doces, preparações mais gordurosas, alimentos processados etc. Assim, os primeiros exemplos desaconselham o consumo baseados

mais no contexto – “dias frios”, “aniversário” –; diferentemente, desse último, no qual as questões de saúde norteiam as respostas. Nesse sentido, apontam-nos para um mote importante no trabalho de educação alimentar e educação em saúde.

Como aproveitamento dessa atividade para outros fins pedagógicos, também pudemos explorar aspectos relacionados ao letramento. Nesse sentido, primeiramente foi solicitado que cada criança identificasse quais vogais estavam presentes no nome de um dos itens sugeridos. Depois, utilizando do alfabeto colado na sala, redistribuímos os desenhos para as crianças e fomos solicitando quem delas tinha em mãos algum alimento ou receita que começasse com a letra “A”, daí reuníamos o conjunto, dispondo tais folhas juntas no chão; e seguimos assim por todo o alfabeto, colocando, dessa forma, todos os 55 itens em ordem alfabética, considerando apenas as iniciais, de cada palavra. Para finalizar esse momento, pedimos que as crianças se dispusessem em fila, segundo a inicial de seu nome, em frente à fila dos alimentos que também iniciassem por essa letra. Então, encerramos oralmente recapitulando, por exemplo, “Maytê, começa com M; igual a morango que começa com M, manga que começa com M” etc.

Como sugestão do educador de Artes, por tratamos tanto de comida nesse dia, ele achava interessante, levamos alguma ideia de receita para prepararmos com a turma. Ao olharmos para as sugestões das crianças e as impossibilidades do cardápio da instituição, bem como para as condições de preparo em sala, optamos por fazer com as crianças uma receita de frutas – item bastante apreciado e indicado por elas – com creme de iogurte – raro de ser servido no CMEI e muitas vezes caro para o consumo familiar.

Para fazer a receita, emprestamos da cozinha o liquidificador, tábua, faca e potinhos e colheres para servir que foram levados para a sala da turma. Providenciamos o iogurte natural e frutas como pera, manga, morango e uva, que são frutas difíceis de serem consumidas pelas crianças na instituição. Para “incrementar o creme de iogurte” foi utilizado do chocolate em pó disponível na instituição e também um pouco de leite. As crianças ajudaram a picar as frutas e distribuí-las nos potinhos e também ajudaram a pôr os ingredientes no copo do liquidificador e acompanharam o creme ser batido.

Esses potinhos com fruta e creme foram servidos e comidos na sala. As crianças parecem ter gostado demais da experiência e do preparo, seguem alguns comentários:

Mo, 4 anos – Infantil IV: “Dia mais delicioso da minha vida!”

Mo, 5 anos; Ma, 5 anos – Infantil IV: “Muito bom!”

Ma, 5 anos – Infantil IV: “Hummm, delícia!”

Observamos que algumas crianças tomaram só o “caldinho” por não gostar de todas as frutas e percebemos a necessidade, em outra oportunidade, de deixá-las comporem o potinho apenas com as frutas que gostam, ainda que as incentivemos a experimentar as demais. No entanto, de toda forma, todas as crianças experimentaram tanto as frutas, como o iogurte.

Já na turma do Infantil V, elencou ao todo 54 itens que ficaram organizados da assim nos grupos:

Quadro 4: Distribuição dos Alimentos e Receitas Sugeridos pela turma do Infantil V em tipos de refeições

Café da Manhã e/ou Lanche da Tarde – 23 itens

Arroz doce	Leite em pó
Água	Pão
Biscoito	Pastel (citado por dois grupos)
Bolacha (citado por três grupos)	Pizza (citado por dois grupos)
Bolinha de Queijo	Pudim
Bolo	Quibe
Bolo de cenoura	Sanduíche
Cachorro-quente	Suco (citado por dois grupos)
Chá	Torrada
Coxinha	Torta de Morango
Gelatina (citado por dois grupos)	Vitamina
Leite	

Frutas – 6 itens

Banana	Manga
Maçã	Melancia
Mamão (citado por dois grupos)	Morango (citado por dois grupos)

Almoço – 18 itens

Arroz	“Miojo” (macarrão instantâneo)
Batata Frita	Ovo
Carne (boi)	Pastel (citado por dois grupos)
Carne moída (citado por dois grupos)	Pizza (citado por dois grupos)
Chips	Polenta (citado por dois grupos)
Feijão	Quibe
Frango	Salada (citado por dois grupos)
Linguiça	Salsicha
Macarrão	“Sopinha”

Guloseimas – 10 itens

Bala	Doce de Leite
Brigadeiro	Paçoca
Chiclete	Picolé
Chips	Pirulito
Chocolate (citado por dois grupos)	Sorvete (citado por três grupos)

Para os bebês – 1 item

“Mamá”

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Contudo, em função das características do horário previsto para Artes nessa sala (que é entrecortado com o lanche e mais curto em função da saída das crianças), o trabalho com tais itens foi um pouco mais pontual.

Ao refletirmos sobre os itens lembrados e aqueles que figuram nas refeições da instituição, das 54 sugestões das crianças, 30 foram indicados como ausentes do cardápio ou pouquíssimas vezes servidos, como se pode observar no quadro seguinte:

Quadro 5: Alimentos/Receitas inexistentes ou raramente servidos – Infantil V

<i>Café da Manhã e/ou Lanche da Tarde – 12 de 23 itens</i>	
Bolinha de Queijo	Pudim
Cachorro-quente	Quibe
Coxinha	Sanduíche
Gelatina (citado por dois grupos)	Torta de Morango
Pastel (citado por dois grupos)	Torrada
Pizza (citado por dois grupos)	Vitamina
<i>Frutas – 2 de 6 itens</i>	
Manga	Morango (citado por dois grupos)
<i>Almoço – 7 de 18 itens</i>	
Chips	Pastel (citado por dois grupos)
Batata Frita	Pizza (citado por dois grupos)
Linguiça	Quibe
‘Miojo’ (macarrão instantâneo)	
<i>Guloseimas – 10 de 10 itens</i>	
Bala	Doce de Leite
Brigadeiro	Paçoca
Chiclete	Picolé
Chips	Pirulito
Chocolate (citado por dois grupos)	Sorvete (citado por três grupos)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Infelizmente, nesse momento houve necessidade da direção de ausentar o professor da sala, oferecendo-nos uma estagiária para finalizarmos as atividades. Infelizmente, ambas não estávamos preparadas para isso e por falta de coesão entre nossos objetivos e pelo fato de a turma estar muito agitada, a conclusão dos trabalhos foi tumultuada, não sendo possível avançarmos no questionamento item a item. Mas conseguimos realizar o trabalho pedagógico de ordenamento alfabético e de correlação das iniciais dos nomes das crianças com as iniciais dos nomes dos ingredientes ou receitas.

Para esta turma, optamos por preparar uma vitamina, pois seria uma receita diferente da turma do Infantil IV, mas ainda semelhante tanto pelos ingredientes utilizados, como pelas condições de preparo.

Além disso, motivou-nos também o fato de sabermos que, apesar de terem se lembrado desse item, a vitamina não é algo muito bem aceito pelas crianças no dia-a-dia na instituição. Tal como faziam com os sucos, no caso das vitaminas as crianças não se relacionam com os sabores e as possibilidades de combinação dos ingredientes: simplesmente há aquelas que gostam de vitamina (seja ela do que for) e as que não gostam de vitamina (seja ela do que for) e sequer experimentam.

Para a execução da receita de vitamina, providenciamos morango e pera e, pegamos na cozinha, maçã, mamão e leite, além dos utensílios.

Em função de não ter ocorrido contato prévio entre nós e a estagiária, pois a substituição do docente não estava programada, não pudemos evitar o fato de que, antes que

podéssemos organizar a turma para auxiliar na preparação da receita, ela impôs-se às crianças, obrigando-as a permanecerem sentadas e em silêncio, de modo que nos vimos obrigadas a manter suas orientações e abdicar da participação das crianças para não causar problemas maiores. Fora esse ocorrido, o qual lamentamos muito, as crianças se interessaram bastante em acompanhar a receita.

Nesta turma, embora quase todas as crianças experimentassem a receita, houve quem não provasse. As falas mais comuns, que se deram enquanto servíamos a bebida, eram “põe só um pouquinho que eu vou experimentar” ou mesmo “não quero... eu não gosto de vitamina”. E ao provar faziam toda uma cena, de que precisavam de coragem, tapavam os narizes etc. Raros foram os exemplos como este, de um garoto de 6 anos (Inf. V), que nos disse: “pode pôr bastante, que eu tenho certeza que está uma delícia!”.

Ao final da degustação, poucas crianças afirmaram gostar de fato da receita, embora parecesse haver certa graça em dizer que era ruim, já que era uma preparação com recusa maciça das crianças no CMEI.

Talvez o aproveitamento dessa oportunidade fosse muito melhor, se tivéssemos utilizado justamente do mote do sabor para organizar a atividade, como no caso do Suco Misterioso, que se orientava pela cor. Nesse caso, provavelmente, haveria mais experimentação e até mesmo aprovação, se oferecêssemos vitaminas diferentes, cada uma com uma única fruta ou diferentes combinações delas, no mesmo dia, para prova e comparação.

De toda forma, em ambas as turmas, o trabalho de escuta das crianças, através dessa adaptação da história da *Consulta* (2011), foi extremamente profícuo e, para além da produção de dados, tal estratégia permitiu nos aprofundar o diálogo com as crianças, levando-as a uma problematização dos resultados levantados e da realidade do próprio CMEI – já que realizamos diretamente esse confronto de expectativas (sugestões) e a realidade (cardápio).

Ademais, essa dinâmica com as crianças poderia ser disparadora de uma série de ou outros trabalhos pedagógicos sobre a alimentação, como também servir de base para o trabalho sobre outras questões e conceitos, tal qual como nos aproximamos do trabalho com letramento, utilizando-nos das palavras relativas aos alimentos e receitas para explorar alguns aspectos.

As folhas com as ilustrações e as palavras correspondentes aos alimentos e receitas sugeridos e coloridos pelas crianças, que foram utilizados nessa atividade, foram guardadas e

posteriormente usadas novamente na aplicação da metodologia que intitulamos “Caderninho”, que será narrada adiante.

Além disso, os resultados foram levados a conhecimento da nutricionista responsável pelo cardápio e também da coordenadora de Educação Infantil do município, na tentativa de medirmos possíveis inclusões.

5.3.3 Comidas bem gostosas

Logo após todos os grupos terem dado suas sugestões de comidas para um novo CMEI, realizamos com as crianças um pequeno teste de compreensão com um material que seria utilizado para uma futura metodologia, que empregaríamos, e para a própria dinâmica que se seguira.

Assim, resolvemos apresentar às crianças a escala hedônica facial, utilizada na cartela lúdica, conhecida como “método das carinhas”, presente dentre os métodos do teste de aceitabilidade sugerido pelo *Manual para aplicação dos testes de aceitabilidade no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)* (BRASIL, 2017b)⁹³ para crianças. A escala consiste de uma gradação de cinco pontos que varia de “DETESTEI” a “ADOREI” e que são expressos através de diferentes expressões faciais (carinhas), como se observa:

Ilustração 29: Modelo de escala hedônica facial de cinco pontos

Fonte: Manual para aplicação dos testes de aceitabilidade no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), 2017.

A estratégia utilizada foi ir de grupo em grupo, e mostrar para as crianças a cartela com as cinco carinhas dispostas em linha, de acordo com a gradação, e conversar com elas levantando, aleatoriamente, os seguintes questionamentos:

⁹³ Tal manual faz parte do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); segundo estabelece, um dos procedimentos para o controle de qualidade da alimentação servida aos escolares seria o teste de aceitabilidade (BRASIL, 2017b). Nesse sentido, os Centros Colaboradores de Alimentação e Nutrição Escolar (CECANEs) da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) desenvolveram o referido manual e o CECANE da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que o atualizou em relação à legislação vigente, no intuito de “explicar os procedimentos de maneira prática para a aplicação de testes de aceitabilidade no ambiente escolar, a fim de garantir o cumprimento da Resolução CD/FNDE nº 26/2013, consolidando o controle de qualidade dos alimentos ofertados na alimentação escolar”. (BRASIL, 2017, p. 4).

“Uma criança comeu uma comida deliciosa e ela adorou. Que cara vocês acham que ela fez?”

“Uma criança comeu uma comida mais ou menos gostosa. Que cara vocês acham que ela fez?”

“Uma criança que comeu uma comida ruim. Que cara vocês acham que ela fez?”

“Uma criança comeu uma comida boa. Que cara vocês acham que ela fez?”

“Uma criança comeu uma comida muito ruim. Que cara vocês acham que ela fez?”

O que foi percebido rapidamente é que não havia muito consenso das crianças tanto entre “GOSTEI” e “ADOREI”, como entre “NÃO GOSTEI” e “DETESTEI”. Em diversos grupos, as duas carinhas positivas eram percebidas como positivas, mas a distinção e a gradação entre elas não eram tão evidentes para as crianças. Já as carinhas relativas às questões negativas não eram confundidas entre si, mas tanto “NÃO GOSTEI” como “DETESTEI” eram indicados pela carinha de “NÃO GOSTEI” e a carinha de “DETESTEI” praticamente não foi apontada pelas crianças. Ao inverter a lógica das perguntas e interrogar que será que aquela criança tinha comido para fazer aquela cara, uma das crianças disse “algo nojento!!!” (Mo, 5ª nos – Inf. IV), ou seja, representava um extremo para as elas.

Finalizada essa breve conversa com os grupos, seguimos com mais uma técnica para a escuta das crianças sobre a alimentação, desta vez, com o objetivo de focalizar com as crianças diretamente a avaliação da alimentação servida no CMEI, que frequentavam. Para tanto, utilizamos uma adaptação da técnica da Seleção Visual, que como já apresentamos, se constitui da oferta de material visual aos sujeitos para que, a partir deles, possam falar, ajuizar ou escolher sobre determinada questão (EVANGELISTA, 2016).

Como no dia da aplicação da técnica⁹⁴, as crianças já estavam dispostas em grupos de três ou quatro colegas, as mantivemos assim e cada um dos grupos recebeu duas fotos para observar e discutir com os colegas de grupo o que havia em cada foto.

Nesse caso, as fotos retratavam algumas das opções de almoço servidas na instituição. Tais fotografias foram feitas com o celular pessoal de uma das cozinheiras, a nosso pedido. Para tanto, durante duas semanas (de 20 a 30 de agosto de 2018), as cozinheiras montaram um prato, como o das crianças, que continha todos os alimentos disponíveis para o almoço naquela data e o fotografaram. Nossa solicitação era para que o prato fosse registrado visto de cima, tal qual como o olhamos, quando estamos sentados à mesa – aliás, o mesmo ângulo

⁹⁴ Ambas as atividades, portanto, *Sugerindo um cardápio para um CMEI em criação* e a avaliação das comidas do CMEI mediante a adaptação da metodologia da Seleção Visual, ocorreram no dia 31 de agosto de 2018, durante o momento reservado à disciplina de Artes.

empregado na dinâmica do prato preferido – e o fundo escolhido para essas fotos foram as toalhas de mesa utilizadas no refeitório pelas próprias crianças⁹⁵.

Ao todo, foram impressas oito fotografias, com diferentes composições de cardápio, em um tamanho um pouco maior que o convencional (21 cm x 15 cm), para possibilitar um melhor reconhecimento dos alimentos servidos no prato, como se pode ver:

Foto 138: Almoço 30 de agosto de 2018

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018

Foto 139: Almoço 29 de agosto de 2018

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018

Foto 140: Almoço 28 de agosto de 2018

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018

Foto 141: Almoço 27 de agosto de 2018

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018

⁹⁵ Desse modo, acreditamos ter seguido a contento os quatro critérios propostos por Rheingantz *et al.* (2009 *apud* EVANGELISTA, 2016) para a escolha das imagens por respeitarmos a unidade entre elas, a relação com o ambiente real analisado e a pertinência com o aspecto econômico e o sociocultural. Além disso, destacamos que apesar de apresentar apenas um estímulo visual (fotos) para a sinalização pelas crianças de suas preferências alimentares, as crianças provavelmente não o fizeram apenas pela imagem dos pratos, mas também, pela memória sensorial completa que poderiam ter deles. Afinal, todas as fotografias eram registros de refeições consumidas, “tal e qual”, pelas crianças na instituição, em um tempo relativamente próximo, já que as imagens foram retratadas de 20 a 30 de agosto de 2018 e a apreciação, através da técnica da Seleção Visual, pelas crianças ocorreu em 31 de agosto de 2018.

Foto 142: Almoço 24 de agosto de 2018

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018

Foto 143: Almoço 22 de agosto de 2018

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018

Foto 144: Almoço 21 de agosto de 2018

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018

Foto 145: Almoço 20 de agosto de 2018

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018

Na sequência, as crianças foram convidadas a apresentar, em dupla, a fotografia para os demais colegas da sala. Perguntávamos o que as crianças estavam vendo na imagem e elas descreviam os alimentos no prato; em seguida, pregavam a foto em um varal que colocamos na sala.

Durante o processo, algumas crianças demonstraram bastante curiosidade sobre as fotos e sua origem, comentando muito intrigadas “Maytê onde você arrumou essas comidas todas?” (Mo, 5 anos – Inf. IV), “ei! Parece que eu conheço essa toalha...” (Mo1, 4 anos – Inf. IV) ou ainda “Maytê, você andou nos espionando? Porque essa toalha é daqui do CMEI!” (Mo2, 4 anos – Inf. IV). Mantivemos o interesse delas questionando retoricamente “será?”, mas deixando a resposta em aberto.

Ao final da apresentação das oito fotos, retomamos a pergunta do garoto (Mo2) questionando o grupo se achavam o mesmo que o colega – que as fotos eram do CMEI – e, então as demais crianças começaram a reparar e também a identificar as fotos. Só então, explicamos que todas as fotos dispostas no varal eram fotografias dos pratos de comida que eles almoçavam no próprio CMEI. Inclusive, indicamos a combinação que haviam comido no dia anterior, para que tivessem certeza da questão. Explicamos, ainda, que não foi preciso

“espioná-los”, mas que havíamos pedido a uma das cozinheiras que fizesse essas fotos, uma para cada dia. Então perguntamos se gostaram das fotos e se estavam bonitas e todos pareciam muito satisfeitos com as imagens.

Prosseguimos a atividade, retornando ao quadro e desenhando para as crianças uma carinha feliz – tal qual a carinha referente à expressão “eu gostei” da escala hedônica facial – e perguntamos às crianças se aquela criança havia comido uma comida boa, mais ou menos ou ruim, e juntas todas responderam “boa”. Então, explicamos as crianças que elas ganhariam duas etiquetas amarelas (em formato de círculo) e canetas, para que também pudessem desenhar duas carinhas felizes nelas. Assim, cada criança fez a seu modo suas carinhas “felizes”.

A partir de então, explicamos que iríamos chamar as crianças para nos contarem quais, daquelas comidas das fotos, elas achavam mais gostosas.

Para facilitar a dinâmica, o professor distribui um material para que as crianças brincassem nas carteiras, enquanto nós íamos chamando uma a uma para virem conosco, próximas ao varal de fotos dos pratos servidos.

Sublinhamos o fato, de que, desta vez, realizamos uma mudança de estratégia, no que diz respeito à organização da situação da votação. Nas demais votações baseadas na técnica da Seleção Visual, na qual nós utilizamos o varal para melhor visualização das opções, nós deslocamos as crianças para outro espaço físico, antes do início da votação e depois seguimos chamando-as de volta a sala para, então, votarem de forma a estar sozinhas conosco. Essa “necessidade” advinha da preocupação de questionar cada criança individualmente, visando diminuir a ocorrência de respostas duplicadas e a influência do grupo sobre cada uma. Contudo, estarem sozinhas na sala para responder uma pergunta poderia ser sentido por algumas das crianças como algo um pouco intimidador. Acreditamos até que isso não tenha se passado com a grande maioria das crianças em nossa pesquisa, porque elas já nos conheciam e depositavam confiança em nós. No entanto, na tentativa de minorar ao máximo possíveis tensões desse momento, acreditamos que fosse possível conversar com as crianças individualmente, mas mantendo a presença de seus colegas na sala, criando uma situação muito mais confortável para todos, e assim o fizemos.

Portanto, enquanto as demais crianças permaneceram na sala brincando em seus lugares, chamávamos junto ao varal cada uma das crianças, solicitando que escolhesse dois pratos bem gostosos, entre aqueles das fotos, e indicasse isso colando suas duas carinhas nos versos das fotografias.

Essa nova estratégia de indicação de preferência, não mais puramente verbal como realizamos outrora, em outras dinâmicas, visava contornar a dificuldade apresentada por algumas crianças em relação à noção de quantidade que se expressa através dos números. Afinal, em momentos passados, quando solicitamos que nos indicassem verbalmente três atividades “bem legais”, por exemplo, algumas disseram não saber bem “o que era o três”, ou seja, quantas atividades deviam apontar; ou, ainda, se perdiam na contagem, durante as indicações. Assim, dando lhes concretamente duas “carinhas” para colarem acreditamos ter driblado essa questão, pois a quantidade de escolhas já estava materializada para cada criança, que conseguia, assim, administrar melhor sua avaliação. Ressaltamos que de tal forma, nesta dinâmica, em ambas as turmas, não houve nenhuma única manifestação de dúvida em relação à quantidade de respostas por nós solicitadas.

No entanto, a mudança de uma manifestação estritamente verbal para uma sinalização concreta através de um adesivo, implicou-nos tomar alguns cuidados para garantir que as respostas dos colegas tivessem a mínima influência na resposta de cada uma das outras crianças. Nesse sentido, pensamos que ver certa quantidade de adesivos colados em determinado prato, poderia induzir alguma criança a indicá-lo também. Por isso, de pronto, já descartamos colar os adesivos, na frente junto às imagens das fotografias. Como solução para tal inconveniente, pusemos no verso de cada foto, um envelope e, dentro dele, colocamos um papel⁹⁶, no qual, aí sim, as crianças deveriam colar seu adesivo, em caso de escolha desse prato como sua opção. Portanto, dessa forma, a criança somente visualizava a quantidade de adesivos, que determinado prato recebera de outros colegas, caso já a tivesse escolhido também. Como segue abaixo:

Foto 146: Exemplo de papel com a votação das carinhas da turma do Infantil IV.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

A votação ocorreu em ambas as turmas de forma muito dinâmica. Foi preciso, apenas, auxiliar algumas delas para não se confundirem na hora de colarem os adesivos, pois como se

⁹⁶ Tal papel continha a descrição escrita dos componentes do prato visando evitar alguma possível troca física de papéis de suas correspondentes fotos, em um momento de análise posterior.

decidiam olhando de frente para as fotos, mas deveriam votar no verso das mesmas, ocorria que, durante esse deslocamento, algumas perdiam a exata localização da fotografia escolhida. Portanto, nos certificávamos das escolhas das crianças antes que elas se dirigissem para o lado de trás das fotos e, assim, garantíamos que estavam colando os adesivos de acordo com suas decisões.

Como gostaram muito dos adesivos e era um material diferente daqueles de seu cotidiano, depois que votavam, resolvemos dar as crianças um novo adesivo para colarem onde desejassem ou levarem para casa, se preferissem.

Como resultado, obtivemos que todas opções de cardápio contidas nas fotos receberam, ao menos, uma indicação, em ambas as turmas, além do fato de elegeram as mesmas três alternativas como preferidas, variando apenas a ordem dos resultados.

Desse modo, as combinações mais apreciadas pelas crianças, dentre as opções retratadas, foram: 1) macarrão com carne moída, alface e beterraba, arroz e feijão, que somou ao todo 15 votos (1ª mais votada no Infantil IV e 2ª mais votada no Infantil V); 2) omelete, macarrão, arroz e feijão, que contabilizou 13 votos (2ª mais votada no Infantil IV e 1ª mais votada no Infantil V); e 3) carne com mandioca, macarrão, arroz e feijão, que recebeu ao todo 10 votos (3ª mais votada nas duas turmas).

Infelizmente, no período em que decidimos registrar as refeições, por motivos de organização e de orçamento, já não conseguiam ofertar na instituição um cardápio bem variado, havendo repetições de ingredientes, dias sem salada ou, ainda, a ausência de preparações de maior aceitação pelas crianças, como nos contavam verbalmente, referindo-se à carne de porco e à polenta, por exemplo. Talvez por isso, não tenhamos atingido alto grau de concordância nos resultados e observado, na verdade, uma certa dispersão entre eles.

Outro fator, que só conseguimos elencar posteriormente, foi o fato de que ao fotografarmos o prato como um todo – incluindo arroz, feijão, mistura e salada – requisitamos das crianças uma análise global da refeição e, talvez, essa não seja uma tarefa fácil. Como relataremos na sequência, percebemos em outra atividade, que incluía a votação, mas também, um momento para comentarem suas opiniões, que, às vezes, as crianças não apontam determinado prato como algo gostoso, devido a apenas um elemento pontual. Assim, é possível que, apesar de gostarem de macarrão com carne moída, não tenham indicado essa combinação, pois não gostem de beterraba e, na fotografia, havia beterraba misturada na salada de alface. Logo, a depender da especificidade que se queira avaliar, talvez houvesse

benefícios se as fotos retratassem apenas a mistura e outras, apenas a salada, procedendo a análises separadas.

Além disso, pudemos, então, reconhecer que o que as crianças levam em conta, nesse tipo de metodologia, para se posicionar são: 1) os aspectos visuais que a fotografia permite apreciar, ou seja, a apresentação e a disposição dos alimentos e preparações no prato; 2) as suas preferências alimentares, para análise das opções e combinações de cardápio; e 3) ainda, mobilizam sua memória sensorial – olfativa, gustativa, tátil (julgando nuances que envolvem a textura dos alimentos) –, nesse caso, para dizer se é ou não uma comida “bem gostosa”. Portanto, o fato de analisarem as fotos de refeições consumidas, tal qual apresentadas, fortalece a relevância dos apontamentos feitos pelas crianças para a análise da alimentação na instituição.

Do ponto de vista da adaptação da metodologia da Seleção Visual da área da Arquitetura para a investigação das preferências alimentares das crianças, acreditamos que a oportunidade tenha sido bastante importante e que, seus resultados tenham evidenciado esta técnica como uma estratégia útil e interessante para a produção de dados também em referência a questões relacionadas à alimentação.

Destacamos ainda, que diferentemente do que nos momentos em que avaliaram as atividades desenvolvidas nas aulas, também através da metodologia da Seleção Visual, ao analisarem as comidas, as crianças pareciam não ter dúvidas de suas preferências, não demonstrando nenhuma hesitação ao se manifestarem.

No entanto, precisamos fazer algumas ressalvas que antevemos quanto a possíveis variações no procedimento apresentado.

Primeiramente, vale indicar que provavelmente a metodologia não nos traria resultados tão confiáveis para a análise das refeições oferecidas na instituição, se não houvéssemos utilizados fotos das próprias refeições realizadas no CMEI, exatamente como são oferecidas às crianças.

Imaginemos, por exemplo, o apelo estético produzido por imagens retiradas de revistas culinárias. Ou até a minimização de determinadas características visuais, se a imagem fosse apenas uma ilustração e não uma foto. Desse modo, solicitar a análise de um prato, como macarrão com carne moída, poderia levar a resultados muito diferentes se o estímulo imagético fosse uma foto da refeição servida no cotidiano da instituição ou uma fotografia de uma receita em meios de divulgação ou apenas um desenho dessa mesma receita.

Dessa forma, concluímos que não é válido transpor os resultados obtidos através de fotos de outros contextos ou mesmo ilustrações para uma análise das refeições feitas na instituição, mesmo quando as imagens retratem o mesmo alimento ou receita consumida.

A segunda observação é sobre a possibilidade de utilizar a metodologia para conhecer os interesses das crianças em incluir determinados alimentos ou preparações no cardápio da instituição. Portanto, discutimos, nesse momento, a utilização da metodologia para analisar alimentos que ainda não são consumidos no CMEI.

Nesse caso, acreditamos que a técnica possa sim trazer os interesses das crianças em determinadas preparações ou comidas, mas talvez não seja tão profícua, já que, não é possível garantir que esses resultados se manterão, quando tais alimentos ou receitas forem inclusos no cardápio. Afinal, nessa avaliação, não temos como afiançar que a criança teria todos os elementos para mobilizar sua memória sensorial corretamente.

Assim, se expostas a estímulos de alimentos ou preparações não consumidos no CMEI, mas consumidos em casa, por exemplo, a memória sensorial ativada traria para a análise elementos que podem não se reproduzir, quando as receitas fossem executadas na instituição.

Já, no caso de alimentos ou receitas totalmente desconhecidos das crianças, a criança julgaria apenas pelos aspectos visuais e poderia ou não fazer associações acertadas em relação às suas preferências alimentares já consolidadas e a sua memória sensorial relativa às preparações que julgasse semelhantes. De maneira que, por exemplo, as crianças podem interessar-se muito por uma fruta que considerem “bonita” ou achar que uma lasanha ao molho branco deva ser deliciosa, mas na hora que provarem, podem não manter o mesmo juízo.

Portanto, para fins de levantamento de interesse em novos itens, é preciso conhecer melhor o repertório alimentar das crianças ou agregar à técnica os testes de aceitação, com receitas produzidas na instituição ou também outras formas de explorar e conhecer as opções avaliadas. Ainda assim, reforçamos que mesma nesta variação, o ideal é que as fotos fossem de receitas preparadas na instituição e não imagens retiradas de outros contextos, evitando assim criar falsas expectativas.

5.3.4 “Hoje tem votação?”

Dando prosseguimento a avaliação da alimentação oferecida às crianças no CMEI que frequentavam, resolvemos realizar com as duas turmas da pré-escola o teste de aceitação dos cardápios de almoço servidos na instituição. O teste de aceitação é um dos procedimentos que compõem o teste de aceitabilidade que deve ser praticado para a análise da alimentação escolar, como explicaremos a seguir.

Assim, como já apontado brevemente, dentro do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o teste de aceitabilidade faz parte das medidas que visam garantir a qualidade da alimentação escolar oferecidas às crianças e adolescentes da rede básica.

Tal teste de aceitabilidade, conforme explicado no *Manual* (BRASIL, 2017, p 5), “é o conjunto de procedimentos metodológicos, cientificamente reconhecidos, destinados a medir o índice de aceitabilidade da alimentação oferecida aos escolares”, dentre os quais, está o teste de aceitação.

Ainda é apontado que os diversos procedimentos, os quais compõem o teste de aceitabilidade, devem ser aplicados⁹⁷ sempre nas situações em que a Entidade Executora “introduzir no cardápio alimento novo ou quaisquer outras alterações inovadoras, no que diz respeito ao preparo, ou para avaliar a aceitação dos cardápios praticados frequentemente”; salientando, ainda, que o teste de aceitabilidade é parte da análise sensorial dos alimentos⁹⁸. (BRASIL, 2017, p. 4).

No caso da avaliação da alimentação escolar, o Grupo de Trabalho responsável pelo *Manual* (BRASIL, 2017b) adotou como testes a serem utilizados dois desses métodos – a escala hedônica e o resto-ingestão (avaliação de restos) – “pelo fato de serem os mais utilizados no país, além de apresentarem várias vantagens, como a praticidade” (p. 8).

Visando facilitar as ações a serem executadas no teste de aceitabilidade escolar, o Grupo de Trabalho criou o instrumento chamado “Árvore Decisória” (BRASIL, 2017, p. 34), o qual organiza em fluxograma as escolhas de teste, que comporão o teste de aceitabilidade, as relacionando às condições da realização da licitação, à modalidade de distribuição da

⁹⁷ Conforme a legislação vigente do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e a resolução do próprio Conselho Federal de Nutricionistas (CFN) é de responsabilidade da nutricionista ou do nutricionista responsável técnico (RT) do PNAE planejar e coordenar a aplicação do teste de aceitabilidade da alimentação escolar e, ao final, produzir relatório, no qual constem todas as etapas do teste, e arquivar tais informações por, no mínimo, cinco anos (Cf. BRASIL, 2017).

⁹⁸ Dentre os métodos de análise sensorial, encontram-se os métodos afetivos que visam avaliar somente a aceitação e preferência dos produtos e não necessitam de provadores treinados, voltando-se diretamente para apreciação dos consumidores finais (Cf. BRASIL, 2017).

alimentação escolar e à série do estudante. Em tal instrumento, sinaliza-se que a escala hedônica de 5 pontos é um tipo de teste que pode ser aplicado, obedecendo-se as variações em relação à série dos estudantes, por qualquer profissional da escola após treinamento.

Outra questão, que se pode observar ao longo do Manual (BRASIL, 2017b), e que se confirma nesse fragmento da Árvore Decisória, é o fato de, apesar do PNAE destinar-se a zelar pela alimentação em toda a Educação Básica, não há orientações a respeito da aplicação de teste de aceitabilidade junto à Educação Infantil.

Tais considerações podem ser conferidas no extrato da Árvore Decisória, que expõe as possibilidades a partir já do alimento lícitado, que reproduzimos na sequência:

Ilustração 30: Extrato da Árvore Decisória quanto às opções de métodos a serem aplicados no teste de aceitabilidade da alimentação escolar

Fonte: Manual para aplicação dos testes de aceitabilidade no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), 2017.

Mais do que não abordar a aplicação do teste de aceitabilidade na Educação Infantil, com relação às creches, há a dispensa e até a invalidação dos instrumentos, já que, justificadamente,

[...] é sabido que, a partir dos seis meses de idade, deve ocorrer a introdução de novos alimentos no padrão alimentar da criança, e que essa introdução deverá ser feita de forma lenta e gradual, pois a criança tende a rejeitar as primeiras ofertas. Ademais, recomenda-se, nesse caso, de oito a dez exposições a um novo alimento para que ele seja aceito pelo infante sem necessariamente ter uma preocupação constante de conciliação com a aceitabilidade da criança. Com esse indicativo, fica o teste de aceitabilidade invalidado para a clientela de creches, pois o rejeite neste caso pode não fazer correlações de aceitação ou de preferência. (BRASIL, 2017, p. 11).

No entanto, permanece uma lacuna específica sobre como realizar a aplicação do teste com a pré-escola, mesmo porque até recomendam, em um momento, que o Conselho de Alimentação Escolar (CAE) considere, para a aplicação de teste de aceitabilidade, escolas que contenham, preferencialmente, os três níveis de ensino, dentre os quais mencionam expressamente a pré-escola (BRASIL, 2017, p.10).

Entendendo, portanto, que poderíamos explorar esta possibilidade, optamos por realizar uma experiência com as crianças da pré-escola e o teste de aceitação⁹⁹ com a utilização da escala hedônica, como sugerido no *Manual para aplicação dos testes de aceitabilidade no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)* (BRASIL, 2017b) aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No entanto, optamos pela metodologia da votação com cartelas lúdicas criadas a partir da escala hedônica. Essa opção tratava-se da estratégia de abordagem mais lúdica e concreta, dentre as demais sugeridas, e dispensava a necessidade de os participantes saberem ler e escrever, portanto, pareceu-nos a mais adequada também às nossas crianças.

Tal proposição de execução do teste de aceitação incluía o que chamavam de “cartelas”, no entanto, poderiam ser simplesmente “fichas”, com a ilustração de cada uma das carinhas representativas das sensações que as crianças teriam tido ao comerem determinada comida

Como já relatado, em momento anterior, havíamos feito junto às crianças um pequeno teste de compreensão dessas “carinhas” que comporiam a cartela hedônica facial. Pelos resultados obtidos – tanto a dificuldade de compreender a diferença de gradação das duas expressões positivas que representariam “ADOREI” e “GOSTEI”, como a rejeição da última expressão como representante de “NÃO GOSTEI” – resolvemos utilizar apenas os três pontos/carinhas centrais da escala (originalmente de cinco pontos).

Além disso, as professoras regentes das turmas, interessadas no estímulo do letramento junto às crianças, solicitaram que acrescentássemos às fichas de votação as palavras escritas, em letras de forma; o que acrescenta à nomeação do material o adjetivo “mista”. Adotando tal sugestão, percebemos a necessidade de também fazer uma adaptação na ficha que representava o ponto médio da escala que, no material contava com o significante “INDIFERENTE”, e passamos a indicar como “NÃO SEI”.

⁹⁹ Optamos por não realizar o teste de resto-ingestão, por dois motivos: 1) há a recomendação que sua realização seja feita pela nutricionista ou pelo nutricionista responsável pelo PNAE; e 2) o mesmo requer balança para pesagem das preparações e restos produzidos e tal item estava indisponível no CMEI à época.

Desse modo, então, resultaram estas três fichas, desenvolvidas conforme, o *Manual* (BRASIL, 2017b) indicava, em quadrados de 7 cm, as quais foram impressas coloridas e plastificadas, em número suficiente para todas as crianças (ao menos 40 fichas de cada expressão):

Ilustração 31: Carinhas utilizadas da Cartela Hedônica Facial Mista

Fonte: Manual para aplicação dos testes de aceitabilidade no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), 2017.

Na metodologia adotada, o procedimento a ser conduzido seria o de uma votação individual, na qual cada criança colocaria a ficha em uma urna – que deveria ser uma caixa de papelão simples sem nenhum estímulo visual –, escolhida dentre as três, que melhor expressasse sua relação de prazer com a comida consumida.

Visando a adequada compreensão e assimilação das crianças em relação à dinâmica que ocorreria nesse procedimento, como sugestão das professoras regentes das turmas, as três fichas com as carinhas foram impressas também em tamanho maior (14cm por 21cm) e dispostas na salas das turmas para terem seus significados retomados pelas professoras, antes das crianças se dirigirem ao refeitório, nos primeiros dias em que ocorreriam as votações.

Esse procedimento de escuta das crianças foi conjugado a outro que denominamos “Caderninho” e será descrito na sequência. O desenvolvimento de ambas as metodologias se deu entre 08 e 26 de outubro de 2018. Apesar disso, aproveitamos para já incluir aqui o desenho de um desses “caderninhos”, no qual uma das crianças, logo no primeiro dia de votação, registrou tais fichas de votação ao seu modo:

Foto 147: Desenho das carinhas registradas no “Caderninho” dia 08/10 – Ma, 4 anos – Inf. IV.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Especificamente, a votação, a que nos referimos, ocorria imediatamente após o almoço, ainda no refeitório. Portanto, durante a refeição, já nos posicionávamos em uma das

mesas do refeitório, próximas à mesa em que comiam as duas turmas participantes da pesquisa, e organizávamos o material para a votação: dispúnhamos as fichas em pilhas e na sequência adequada e deixávamos a urna ao lado. Além disso, também levávamos papel e caneta para registrar o resultado final da votação, naquele dia.

Cada turma votava separadamente. De forma geral, o que ocorria era que, assim que as crianças finalizavam a refeição, a professora da turma solicitava que fizessem uma fila próxima a nós. Depois, nós íamos chamando individualmente cada criança para votar; enquanto a professora garantia que as demais crianças e, principalmente, a próxima criança da fila se mantivessem a uma distância razoável de nós, dando-nos privacidade para a votação e a breve conversa que se seguia.

A conversa tinha o objetivo de confirmar que a criança escolhera a melhor expressão para o que sentia em relação à comida, portanto perguntávamos à criança – se ela havia gostado da comida, se ela não sabia se tinha gostado ou não, ou se ela não havia gostado da comida – e ela nos respondia oralmente e, depois, escolhia a carinha condizente. Em alguns casos, quando percebíamos dificuldade na escolha da ficha – demonstrada por certa hesitação –, ajudávamos dizendo, por exemplo, para quem dizia ter gostado da comida, algo como: “quem comeu e gostou, faz qual carinha?” ou “quem gosta da comida faz uma carinha feliz, qual dessas está feliz?”.

Pelo fato de na condução da votação também conjugarmos a manifestação oral das crianças, a metodologia que empregamos contou com os instrumentos identificados respectivamente como escala hedônica verbal e cartela hedônica facial mista.

No entanto, tais auxílios verbais de nossa parte, para melhor escolha da ficha, só foram necessários de início e para algumas das crianças, pois a maioria delas já compreendia bem a identificação das “carinhas”, desde o começo das votações e ao longo do processo passaram a conjugar a fala e escolha da ficha de modo totalmente coerente e natural.

A justificativa apresentada às crianças para a realização dessa atividade foi que “as cozinheiras precisavam saber se a comida estava gostosa ou não, para poderem melhorar” e que, por isso, a opinião delas [das crianças] era tão importante; nesse sentido, reforçando que precisávamos que nos dissessem a verdade, “que não tinha problema dizer que não gostou; que o importante era falarem mesmo o que acharam.”

Entretanto, ao longo das votações, mais alguns refinamentos e cuidados precisaram ser empregados. Tais necessidades foram sendo percebidas por nós nos dias iniciais de aplicação, como contamos na sequência.

Assim, no dia 08 de outubro de 2018, a comida servida havia sido arroz, feijão, polenta com carne moída, salada de repolho com tomate e sopa. Da turma do Infantil IV, 12 das 14 crianças presentes (0,86) disseram e votaram apontando ter gostado da comida e duas disseram e votaram não saber.

Como era o primeiro dia e presenciamos as crianças comendo, ficamos curiosas com o fato de dizerem que não gostavam ou que não sabiam se gostavam ou não. Já, com a turma do Infantil V, que fora a segunda a votar, aproveitamos para questionar, junto à conversa para nos certificarmos da ficha escolhida pela criança, o porquê da opinião, nos casos em que mencionavam “NÃO SEI” e “NÃO GOSTEI”. Na data, nove das 18 crianças presentes (0,50) disseram e votaram como tendo gostado, quatro apontaram não saber e cinco votaram dizendo que não gostaram da comida.

Ao serem questionadas, nem todas as crianças conseguiam exprimir uma justificativa para o seu voto, no entanto, dentre as quatro que disseram não saber se tinham gostado ou não, uma apontou que não comia feijão, a outra disse que o feijão misturou com a polenta e uma terceira de que não gostou da salada. Já dentre as cinco que votaram expressamente não ter gostado, um disse que não comia polenta e a outra que não gostou da polenta.

Como é possível notar, os motivos elencados para a análise do voto relacionavam-se com mais de um fator: com a polenta (duas crianças) ou com a salada (uma criança) ou com o feijão (uma outra criança) ou ainda com a apresentação do prato, especificamente com a disposição dos elementos (uma quarta criança).

Dessa maneira, percebemos que novamente estávamos solicitando das crianças uma apreciação global da refeição, mas que o voto se dava por razões diferentes para cada criança, de modo que passamos a considerar indispensável a conversa que visava compreender o que motivara a escolha das crianças.

No segundo dia de votação, mais um aspecto foi levantado. Pudemos perceber que a votação se dava igualmente para quem havia comido todos os elementos do cardápio e para aqueles que haviam posto somente parte deles, no prato. Essa situação trouxe aspectos interessantes para análise dos resultados, afinal se desconhecêssemos quem comera o quê, poderíamos generalizar a opinião da criança de forma equivocada, para alimentos que sequer consumiu.

Para ilustrar, trazemos aqui a seguinte situação que foi percebida. Ocorria de, em ambas salas, haver crianças com alimentação extremamente restritiva: umas só comiam arroz; enquanto outras não comiam feijão ou só comiam feijão. Nesse dia, especificamente, da sala

do Infantil V, duas garotas só colocaram no prato o arroz; e, na votação, uma delas votou “GOSTEI” (porque o arroz devia estar bom e porque provavelmente não sentiu necessidade de outros elementos no prato) e a outra votou “NÃO GOSTEI”, porque não comia nada além do arroz, embora tenha verbalizado que “queria votar gostei”. Ademais, na sala do Infantil IV, uma garota, que comeu somente arroz e salada e votou “NÃO SEI”, pois apesar daquilo que comera estar bom, provavelmente não estava satisfeita com o cardápio e gostaria que outras coisas tivessem sido servidas. Por isso, também notamos a necessidade de localizar dentre os votos aqueles dessas crianças mais seletivas¹⁰⁰, para relativizar adequadamente a abrangência das opiniões expressas pelas fichas da carinha, por elas escolhidas.

Já no terceiro dia de votação, pudemos perceber um completo entendimento das crianças a respeito da dinâmica da votação e sua importância. Elas definitivamente compreendiam o uso das carinhas e até foi possível observar a seguinte comparação: uma criança ao selecionar a ficha “GOSTEI”, pôs na urna e disse “hoje eu vou dar 50 mil! (Ma, 6 anos – Inf. V)”, como se fosse dar nota à comida e, no caso, uma nota bem acima de dez. Outras, além de votar, já entendendo completamente a justificativa desta iniciativa e fazendo uso dessa oportunidade de ser ouvida, votavam e pediam-nos expressamente para dizermos determinadas coisas às cozinheiras, como, por exemplo, “diz que ‘tá’ muito boa a comida hoje!” (Ma, 6 anos – Inf. V).

Além disso, uma das crianças, ao votar, disse que pegara a carinha, cuja expressão era originalmente expressa por “INDIFERENTE” e que havíamos adaptado para “NÃO SEI [se gostei ou se não gostei]”, e justificou seu voto dizendo-nos que “gostou mais ou menos da comida” (Mo, 5 anos, Inf. V). Essa colocação nos pareceu muito mais oportuna em relação ao sentido que queríamos atingir com aquela expressão que, portanto, seria o ponto intermediário entre “NÃO GOSTEI” e “GOSTEI” que passamos, a partir de então, a utilizar a expressão “MAIS OU MENOS” para nominá-la.

Portanto, depois desses três dias de aplicação, consolidamos o procedimento da seguinte forma: a partir do momento em que a criança se aproximava para a votação, questionávamos o que ela tinha achado da comida. A conversa tinha o objetivo de assegurar que a criança escolhera a melhor expressão para o que sentia em relação à comida, portanto lhe perguntávamos – se havia gostado da comida, se tinha gostado mais ou menos da comida ou se ela não havia gostado. Então, a criança nos respondia verbalmente e optava pela carinha

¹⁰⁰ Não é nossa intenção enquadrar as crianças em transtornos alimentares ou nutricionais; nossa escolha de termos reflete apenas a busca pela melhor precisão de significado, mas não está, mesmo que, por ventura, coincida à nomenclatura, relacionada a qualquer classificação de doença.

apropriada. Quando percebíamos dificuldades na escolha da ficha, auxiliávamos a identificação interpelando, por exemplo, a quem dizia ter gostado da comida, com algo como: “quem comeu e gostou, faz qual carinha?” ou “quem gosta da comida faz uma carinha feliz, qual dessas está feliz?”¹⁰¹. Em caso de terem gostado, não perguntávamos o porquê, apenas registrávamos os comentários, caso acontecessem espontaneamente. Já nos casos em que votavam ter gostado “MAIS OU MENOS” ou “NÃO GOSTEI”, perguntávamos o motivo simplesmente inquirindo “por quê?” e anotando exatamente a resposta dada; no entanto, se houvesse alguma hesitação por parte da criança, lançávamos respectivamente mais duas outras perguntas na tentativa de ajudá-la a formular melhor sua resposta: primeiramente “o que podia melhorar pra comida ficar gostosa?” e, se ainda fosse necessário “o que podia ter pra comida ficar gostosa?”. Depois, finalizávamos, simplesmente agradecendo a participação.

De toda forma, ressaltamos que a partir do momento em que fazíamos uma pergunta e a criança nos respondia verbalmente, aceitávamos sua resposta como formulada, acolhendo, sem solicitar mais explicações, respostas como “não sei” ou ainda outras, que se tratavam mais de uma “tradução” da ficha escolhida nas próprias palavras da criança, como no caso em que um dos garotos nos explica o motivo de ter votado “[gostei] MAIS OU MENOS”, dizendo-nos: “porque estava um pouquinho gostosa e um pouquinho mais ou menos” (Mo, 5 anos, Inf. IV). Contudo, isso ocorria em número bem menor do que em relação àquelas respostas que traziam outros elementos para justificar as escolhas.

Feitos tais ajustes, seguimos aplicando a dinâmica por mais duas semanas¹⁰².

O registro de todo esse processo era feito por nós mesmas à mão em uma folha que já continha o cardápio do dia, no momento da votação. Nessa folha, também registrávamos os comentários feitos pelas crianças¹⁰³ e, no fim, a contagem total dos votos da urna em cada uma das carinhas. Os dados foram anotados separadamente para cada uma das salas, mesmo que posteriormente, os analisamos em conjunto.

Para tal análise dos resultados produzidos ao longo dos dias, utilizamos duas estratégias diferentes: uma de análise estrita das votações e outra de análise e discussão dos comentários das crianças, durante as votações.

¹⁰¹ Passado alguns dias, as crianças diziam o que acharam e escolhiam a ficha, na maioria das vezes, simultaneamente.

¹⁰² Infelizmente, no momento da produção de dados não nos ativemos anotar os nomes das crianças junto aos comentários. Por isso, diferentemente do padrão dos demais subitens, neste não foi possível fazermos a identificação do gênero, nem da idade ao lado das falas transcritas, apenas a turma pôde ser indicada.

¹⁰³ Passado alguns dias, as crianças diziam o que acharam e escolhiam a ficha, na maioria das vezes, simultaneamente.

No que diz respeito aos votos das crianças quanto às refeições consumidas, ou seja, no que se refere a uma análise quantitativa do procedimento, foi possível organizar o total dos votos, localizando cardápios de maior e de menor aprovação; todavia não pudemos utilizar para tal o referencial sugerido no *Manual* (BRASIL, 2017b) por dois motivos: primeiro e mais importante, o referencial preconizado exigia para sua aplicação o mínimo de 100 crianças participantes da amostra – e nós, mesmo trabalhando com todas as crianças da pré-escola, atingíamos no máximo 40 crianças; e em segundo lugar, o fato de termos utilizado uma escala de três pontos ao invés de uma de cinco pontos.

Visando mitigar essas questões, consideramos primeiramente os votos de ambas as turmas juntos. Depois, trabalhamos com os nossos dados expressando-os numericamente em termos decimais e não em porcentagem, no cuidado de não provocarmos uma “ilusão estatística”, que pudesse fazer com que os dados fossem interpretados com proporções maiores do que representavam na realidade; e, também, não classificamos cardápios como aceitos ou rejeitados, já que o voto de uma única criança chegou, em alguns dias, a ter o peso de 3,5 no resultado total.

Além disso, os votos atribuídos à nossa categoria média “[gostei] MAIS OU MENOS” não puderam ser computada nem como “GOSTEI” e nem como “NÃO GOSTEI”, o que em alguns casos pode ter minimizado a aprovação das refeições, já que, na escala de cinco pontos, tanto a categoria “ADOREI” como a “GOSTEI” eram somadas para verificação da preparação e, tal soma para ser considerada aprovada deveria alcançar ao menos 85% dos votos.

A distribuição dos índices positivos em cada dia pode ser conferida, e eles comparados, a partir do gráfico 6:

Gráfico 6: Distribuição dos índices de votos “GOSTEI”, de acordo com as datas de aplicação da votação, em referência ao valor de aprovação da escala de 5 pontos.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Ao avaliá-los, consideramos que os resultados atingidos são bem expressivos, mesmo se comparados ao referencial da escala de cinco pontos (aprovação com valores iguais ou superiores a 85%), como sugerimos com a inclusão desta referência no gráfico.

Assim, das 12 refeições testadas, verifica-se que cinco atingiram, na categoria “GOSTEI”, ao menos 0,86 dos votos das crianças (30 de 35 crianças), que outra atingiu 0,82 dos votos de aprovação das crianças (23 de 28); e ainda que seis obtiveram tiveram os resultados de aceitação entre 0,75 (30 de 40 crianças) e 0,65 (21 de 32 crianças).

Como houve algumas repetições de misturas ao longo dos dias, também foi possível verificar a concordância dos índices atingidos em dias de refeições parecidas.

Assim, por exemplo, a polenta com carne foi servida em quatro dias e obteve índices de 0,94 (32 de 34 crianças), 0,88 (23 de 26 crianças) e 0,86 (30 de 35 crianças), relativos à aprovação tornando-se, respectivamente, a segunda (16/10/2018), a terceira (24/10/2018) e a quarta refeição (22/10), mais bem avaliadas. A exceção deu-se no dia 08 de outubro de 2018, que reverteu à preparação o pior índice positivo alcançado na análise das doze refeições avaliadas, 0,65 dos votos “GOSTEI”, na data em que votaram 32 crianças ao total.

Essa concordância entre os resultados deu-se, igualmente, nos dias em que serviram carne com cebola e tomate, que obtiveram índices positivos de 0,86 com votos de 30 das 35 crianças presentes (23/10/18) e 0,82 com votos de 23 dos 28 crianças presentes (10/10/18), e macarronada com frango e com carne, que alcançaram respectivamente, em índices positivos,

0,75 através de 30 votos das 40 crianças presentes (17/10/2018) e 0,71 com 25 dos 35 votos (26/10/18).

Essa distribuição pode ser acompanhada, adiante, no quadro de ranking que contém o cardápio oferecido na data e a contabilização dos votos e seus índices:

Quadro 6: Ranking das avaliações das refeições realizadas no CMEI através da metodologia da votação das carinhas

Datas (Semana)	Cardápio	Ranking	Total de crianças votantes no dia	Votos “GOSTEI” (índice positivo)
18/10/18 (2ª S)	Arroz; feijão; carne com mandioca, salada de alface	1ª	35	34 (0,97)
16/10/18 (2ª S)	Arroz; feijão; polenta com carne, salada de cenoura	2ª	34	32 (0,94)
24/10/18 (3ª S)	Arroz; feijão; polenta com frango, salada de alface	3ª	26	23 (0,88)
22/10/18 (3ª S)	Arroz; feijão; polenta com carne moída, salada de alface	4ª	35	30 (0,86)
23/10/18 (3ª S)	Arroz; feijão; carne com tomate e cebola, salada de repolho		35	
10/10/18 (1ªS)	Arroz; feijão; carne com cebola e tomate, salada de alface e cenoura	5ª	28	23 (0,82)
17/10/18 (2ª S)	Arroz; feijão; frango com macarrão, milho, ervilha e cenoura, salada de repolho	6ª	40	30 (0,75)
26/10/18 (3ªS)	Arroz; feijão; macarrão com carne moída, brócolis, couve flor e salada de alface	7ª	35	25 (0,71)
11/10/18 (1ªS)	Arroz; feijão; sopa de legumes com carne, salada de repolho e tomate	8ª	32	22 (0,69)
09/10/18 (1ªS)	Arroz; feijão; frango ao molho com batata e cenoura, salada de alface e beterraba	9ª	35	24 (0,68)
25/10/18 (3ªS)	Arroz; feijão; carne com cenoura e vagem, salada de repolho	10ª	36	24 (0,66)
08/10/18 (1ª S)	Arroz; feijão; polenta com carne, salada de repolho com tomate e sopa	11ª	32	21 (0,65)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2019.

Já, ao nos determos na análise mais qualitativa dos comentários proferidos pelas crianças nas votações, pudemos encontrar outros elementos muito interessantes e contributivos, tanto para a melhora das refeições servidas, como até para a própria análise dos fatores que são considerados em conta pelas crianças em suas análises das refeições.

Para tanto, organizamos os 62 comentários referentes às avaliações das 12 refeições em seis categoriais gerais – “elogios”, “estado pessoal”, “cuidados no servir”, “preferências pessoais”, “cardápio”, “críticas” –, e, em alguns casos, as subdividimos em outras subcategorias.

Como não solicitamos comentários das crianças que votaram por “GOSTEI”, o número de comentários que figurariam em categorias positivas, restringiu-se aos “elogios”, que foram feitos espontaneamente pelas crianças. Assim tivemos os seguintes comentários:

CATEGORIA: ELOGIOS

“Hoje eu vou dar 50.000!” (10/10/18 – Inf. V)
 “Tá muito boa a comida hoje” (10/10/18 – Inf. V)
 “Achei uma delícia! Comi duas vezes!” (18/10/18 – Inf. IV)
 “Gostei! Fala pra ela que eu adorei” (22/10/18 – Inf. V)
 “Fala que eu amei” (23/10/18 – Inf. V)
 “Gostei muito, eu adorei!” (25/10/18 – Inf. IV)
 “Adorei” (26/10/18 – Inf. IV)
 “Você fala que adorei!” (26/10/18 – Inf. V)

Além desses comentários positivos, existiram outros, que, apesar de serem as justificativas das crianças para os votos de “[GOSTEI] MAIS OU MENOS” e “NÃO GOSTEI”, de fato, não desabonavam em nada as refeições servidas.

Parte desses comentários compôs a categoria “estado pessoal” que, no caso de nosso estudo, pôde ser subdividida em três outras: “apetite”, “mal-estar/doença” e “estado de humor”. Os comentários aqui arrolados, assim, compuseram o grupo:

CATEGORIA: ESTADO PESSOAL

SUBCATEGORIA APETITE

“Tava sem muita fome” (24/10/18 – Inf. V)

SUBCATEGORIA MAL-ESTAR/DOENÇA

“Minha garganta ‘tá’ doendo” (25/10/18 – Inf. IV)

SUBCATEGORIA HUMOR

Estava bravo (18/10/18 – Inf. V)
 Estava chorando (26/10/18 – Inf. IV)

No que concerne a subcategoria humor, na verdade, não obtivemos comentários propriamente. Sua criação deve-se às observações da pesquisadora, que foram assim registradas, por conta de que as emoções foram expressas de forma extremamente clara pelas crianças. Assim, em um dos dias um menino estava muito bravo e havia até se auto-agredido e no outro a criança não conseguia nem falar, tentando conter o choro no momento da votação, ambos votaram “NÃO GOSTEI”.

Nota-se, por conta dessa categoria, que as crianças, ao votarem, não avaliam apenas a comida, mas sim, a experiência da refeição como um todo; portanto, a refeição pode não lhes parecer proveitosa, por exemplo, se a comida está boa, mas sua garganta dói. Isso nos traz uma consideração importante quanto ao procedimento realizado: afinal, talvez, sem a explicação sobre o voto poderíamos imputar uma avaliação negativa equivocadamente à comida.

Outra categoria que alude à avaliação da experiência da refeição, mas não necessariamente à comida, foi a categoria que intitulamos “cuidados no servir”, que pudemos ainda subdividir em “disposição [dos elementos no prato]” e “quantidade”, como se observa abaixo:

CATEGORIA: CUIDADOS NO SERVIR

SUBCATEGORIA DISPOSIÇÃO

“O feijão misturou com a polenta” (08/10/18 – Inf. V)

SUBCATEGORIA QUANTIDADE

“Eu não gosto quando a [diz o nome da professora] põe muito” (08/10/18 – Inf. V)

“Peguei bastante” (22/10/18 – Inf. IV)

Existiu também uma criança que inicialmente pegou a ficha do “[GOSTEI] MAIS OU MENOS” e justificou a escolha dizendo que comeu muito, mas depois preferiu trocar de ficha e votar “GOSTEI”, argumentando que gosta de “eu gosto de todas as comidas” (22/10/18 – Inf. IV); o que, depois, nos pareceu curioso, porque não tínhamos mais certeza de que ela gostara de tudo que havia sido servido ou se quis dizer que gosta de votar com a carinha feliz de “gostei”. De toda forma, é outro exemplo de criança que considerou a quantidade excessiva de comida como um aspecto que influenciou negativamente na avaliação de sua refeição.

Aliás, em todos esses três casos da subcategoria “quantidade”, a avaliação negativa esteve atrelada ao excesso de comida servida ou consumida e não a sua falta; no entanto, sublinhamos que, em outros locais, nos quais o adulto sirva o prato e a repetição não seja livre, talvez possam aparecer também comentários nesse sentido.

A relevância desta categoria “cuidados no servir” é que, ambos os aspectos – tanto da disposição dos elementos no prato, como da quantidade servida – são bastante fáceis de serem solucionados, se há atenção e cuidado no servir das preparações e, principalmente, escuta das crianças em relação a estas preferências.

Portanto, aparecerem comentários como esses, só reforçam a importância desse zelo e do efeito positivo que possuem na experiência alimentar da criança. Além disso, fortalecem a motivação para experiências educacionais, nas quais as próprias crianças se servem e, para tanto, precisam de orientação adequada com vista à construção da autonomia e responsabilidade necessária para essa prática.

Igualmente relevante, está a forte relação que este subitem guarda com o problema do desperdício, que precisa ser combatido em todos os âmbitos que envolvem a alimentação no país, incluindo a alimentação escolar¹⁰⁴.

No entanto, para além dos comentários que não focalizavam diretamente a comida, as crianças também teceram comentários que tratavam especificamente da aceitação das preparações, das opções do cardápio ou da qualidade final das preparações que compuseram os almoços avaliados na instituição.

Alguns desses comentários foram reunidos na categoria “preferência pessoal” que, por sua vez, foi subdividida em outras duas: “desagrado com uma preparação”, a qual representava a recusa ou resistência a algum alimento ou receita, provavelmente independente de local onde é servido e agregou frases do tipo “não gosto”, “não como” e “não sou fã”; e a “desagrado com um ingrediente”, que representava o descontentamento mais pontual em função apenas de um dos ingredientes de uma preparação, caracterizada por falas do tipo “não gostei” e “tinha [...]” (indicando reconhecer a existência daquilo que a desagradou). Seguem na sequência os dois conjuntos de comentários transcritos:

CATEGORIA: PREFERÊNCIA PESSOAL

SUBCATEGORIA DESAGRADO COM UMA PREPARAÇÃO

“Não como polenta” (08/10/18 – Inf. V)

“Não gosto de feijão” (08/10/18 – Inf. V)

“Queria que tivesse batata, não como sopa” (11/10/18 – Inf. IV)

“Não como sopinha, só feijão” (11/10/18 – Inf. V)

“Não como sopinha. Queria porco” (11/10/18 – Inf. V)

“Não gosto muito de salada” (22/10/18 – Inf. V)

“Não sou muito fã de carne” (25/10/18 – Inf. V)

“Não gosto muito de carne” (25/10/18 – Inf. V)

¹⁰⁴ Segundo estimativas da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO) cerca de 30% do total de alimentos produzidos para a alimentação humana no mundo não chegam às pessoas. No Brasil, acredita-se que essa taxa atinge à 10% dos alimentos produzidos; em 2013, por exemplo, a quantidade de comida jogada fora chegou a 2,6 milhões de toneladas de alimentos. Esses números estão relacionados tanto à perda como ao desperdício, ou seja, com problemas que se estendem por toda a cadeia alimentícia: da produção (colheita, pós-colheita, processamento), armazenamento e transporte – momentos nos quais ocorre a perda – e também do varejo até a mesa, onde ainda figura também o problema do desperdício, tanto no consumo como descarte, seja em restaurantes ou domicílios, em função do comportamento mesmo das pessoas (Cf. BRASIL, 2018). De modo especial, o Brasil sofre igualmente de ambos os problemas: “o Brasil, embora ainda enfrente perdas elevadas na fase pós-colheita, também apresenta elevado desperdício no final da cadeia. As evidências mostram o Brasil como um país que alia características de países em desenvolvimento no que diz respeito às perdas dentro das propriedades rurais e no escoamento da produção, com hábitos de consumo de países ricos, caracterizado pelo elevado descarte de alimentos no final da cadeia” (EMBRAPA, 2019). Paradoxalmente, o Brasil ainda enfrenta a questão da fome e da insegurança alimentar com índices bastante alarmantes e segundo relatório da ONU, o combate a essa mazela “se estagnou” (Cf. Estado de São Paulo, 2018).

SUBCATEGORIA DESAGRADO COM UM INGREDIENTE

RECEITA: frango ao molho com batata e cenoura

“Não gostei da cenoura” (09/10/18 – Inf. IV)

RECEITA: salada de alface e beterraba

“Não gostei da salada, não gosto de beterraba” (09/10/18 – Inf. V)

RECEITA: carne com cebola e tomate

“Tinha cebola” (10/10/18 – Inf. IV)

RECEITA: macarrão com frango, milho, ervilha e cenoura

“Não gostei da cebola no macarrão” (17/10/18 – Inf. IV)

“Não gostei da cenoura na carne” (17/10/18 – Inf. V)

“Por causa do frango” (17/10/18 – Inf. V)

RECEITA: carne com cenoura e vagem

“Não gostei porque tinha azeitona” (25/10/18 – Inf. IV)

“Tinha cenoura” (25/10/18 – Inf. V)

RECEITA: farinha de milho

“Comi algo que tinha gosto ruim” (25/10/18 – Inf. V)

RECEITA: macarrão com carne moída, brócolis e couve flor

“Tinha cebola no macarrão” (26/10/18 – Inf. IV)

“Tinha milho na sopa” (26/10/18 – Inf. IV)

Ao atentarmos para o conteúdo dos comentários da subcategoria “desagrado com uma preparação” percebemos, além da insatisfação mais pontual com a polenta¹⁰⁵, três comentários de recusa de sopa, feitos inclusive na data em que tal receita foi servida como mistura, um sobre resistência à salada e outros dois à carne.

Há ainda um comentário de recusa ao feijão, que como já apontamos, apesar de ser o único que figurou durante a votação, diversas crianças realmente não comem feijão, ao menos, no CMEI; e, em menor número, há também aquelas que não comem arroz.

Já, ao verificar os ingredientes que mais figuraram entre aqueles que geraram insatisfação nas crianças e comprometeram a avaliação das preparações, como um todo, estão: a cebola e cenoura ambas com três menções; a beterraba, o milho, a vagem (que até fora confundida com azeitona), o frango e a farinha de milho (que na verdade, não foi apresentada com tal, causando uma surpresa desagradável na garota, que achava que se tratava de farinha de mandioca) cada uma com uma citação.

Outras considerações das crianças dirigiram-se diretamente às opções do cardápio e compuseram uma categoria com essa denominação; ainda foi possível subdividi-la, pois as falas reunidas se tratavam de propostas em dois sentidos: um era de uma sugestão que representava uma “alternativa” que a criança elaborou àquilo que fora servido, e, o outro, de

¹⁰⁵ Classificamos tal comentário como pontual, haja vista que, em diversas oportunidades que avaliamos as refeições e estava presente a polenta os índices de aceitação foram muito bons.

uma sugestão visando “complementar” aquilo que havia sido servido. Ambas subcategorias mostraram-nos alimentos ou receitas de interesse das crianças, no entanto, a primeira ainda nos sinalizou itens que, ao menos, na data, não as agradaram tanto.

Vejamos, portanto, a primeira dessas subcategorias:

CATEGORIA: CARDÁPIO

SUBCATEGORIA ALTERNATIVA

RECEITA: Sopa de legumes, com carne

“Quería que tivesse batata, não como sopa” (11/10/18 – Inf. IV)

“Não como sopinha. Quería porco” (11/10/18 – Inf. IV)

RECEITA: macarrão com frango, milho, ervilha e cenoura

“Preferia polenta” (17/10/18 – Inf. IV)

“Preferia carne moída” (17/10/18 – Inf. V)

RECEITA: polenta com carne moída

“Quería carne de frango” (22/10/18 – Inf. V)

RECEITA: carne com cenoura e vagem

“Quería outra comida” (25/10/18 – Inf. IV)

Nela, a maior parte dos comentários evidenciou as preferências, bastante singulares, de algumas crianças que traziam opções para pequenas modificações – macarrão com carne ao invés de frango, polenta de frango ao invés de carne –; outras que polarizaram sua sugestão e a preparação que não as agradou, solicitando a troca de uma pela outra – como nos dois casos que apontaram para a substituição da sopa, por batatinha ou porco, e do macarrão por polenta –; além, do comentário “queria outra comida”, que somente demonstrou o desinteresse no cardápio oferecido, mas não precisou outra possibilidade.

Apesar da manifestação de desagrado, ora com a preparação, ora com algum determinado ingrediente ou até com as opções de cardápio, muitas vezes, ainda assim, essas crianças não deixam de experimentar e comer, chegando, às vezes, até a repetir.

De toda forma, essa questão pode estar ainda minimizada e invisibilizada pelas crianças que sequer se serviram desses itens e, que por isso, não fizeram comentários a respeito.

Assim, julgamos bastante oportuno conhecer essas resistências, almejando não, necessariamente, substituir determinados itens do cardápio, mas sim, reavaliá-los em duas medidas.

Uma seria repensar a necessidade e vantagem de preparações com determinada combinação de alimentos, como por exemplo, a salada de alface e beterraba, que servidas juntas, podem fazer com que crianças que gostem apenas de uma das opções, acabem por não

consumir nenhuma. Nesse caso, inclusive, isto foi comunicado às cozinheiras que passaram a separar os itens servidos como salada.

E a outra seria uma reflexão sobre a importância da modificação dos cardápios, trazendo preparações diferentes, e também a importância de manter a diversidade já preconizada no planejamento das refeições que, por problemas de organização das licitações e de recursos, não se fez presente durante essas três semanas das votações, mas que, pela nossa permanência no campo, sabemos que se prolongou até o fim do ano letivo.

Contudo, bem mais que isso, esses resultados nos mostram a necessidade – e o foco – de trabalhos de educação alimentar e nutricional que poderiam ser realizados no intuito de ampliar o repertório das crianças. Afinal, as crianças, talvez mais do que em outras fases da vida, vivam um processo intenso de construção de hábitos e padrões alimentares.

Aliás, como os próprios comentários sinalizam há inclusive uma ausência de apresentação dos novos alimentos quando da introdução no cardápio, de modo que as crianças não sabem sequer os nomes corretamente, como se deu com o exemplo da vagem, que fora identificada como azeitona.

Ainda analisando a categoria “cardápio”, olhemos para a subcategoria “complementação” que agregou aqueles comentários que aludiram a possibilidades de enriquecer a refeição servida, como se pode acompanhar na transcrição:

CATEGORIA: CARDÁPIO

SUBCATEGORIA COMPLEMENTAÇÃO

“Faltou farinha” (11/10/18 – Inf. IV)

“Não tinha creme de milho” (22/10/18 – Inf. IV)

“Queria creme de milho” (23/10/18 – Inf. IV)

“Podia ter suco” (23/10/18 – Inf. IV)

“Queria que tivesse batatinha” (25/10/18 – Inf. IV)

“Queria batatinha” (26/10/18 – Inf. IV)

“Queria mandioca” (26/10/18 – Inf. V)

O primeiro comentário, ainda que único, toca em um item fundamental para as crianças: a farinha. Pudemos presenciar e reconhecer como grande parte das crianças gosta e tem o costume de consumir farinha junto das demais opções do almoço. Curioso, é que a farinha não faz parte do cardápio da instituição, mas é servida diversas vezes, embora, como denuncie a criança, há dias em que a farinha falta na mesa e essa ausência é sentida por elas. Aliás, sabendo desse apreço das crianças, ocorreu algumas vezes, em que as cozinheiras, para agradar as crianças, trouxeram de casa a farinha, já que faltava na instituição.

Na sequência, outros dois comentários sugerem o creme de milho, que juntamente com a carne de porco, já citada, costuma fazer parte do cardápio semanal da instituição, ainda

que no período das três semanas de votação não foram feitas nenhuma vez. Essa é, inclusive, uma das combinações preferidas das crianças.

Outro comentário cita a possibilidade de servir suco no almoço. Fato é que, durante o almoço, nenhum líquido é oferecido às crianças, nem água; somente ao final da refeição é que é permitido que as crianças, em fila, dirijam-se ao bebedouro e ao banheiro para, então, prepararem-se para a hora do sono.

Os outros comentários mencionaram o desejo de ter “batatinhas” (duas vezes) e mandioca junto às preparações. Normalmente, a batata figura apenas picadinha, junto à sopa, e, poucas vezes, é servida frita ou assada, de modo mais perceptível para as crianças. Assim como, a mandioca também não é tão frequente no cardápio, mas servida com carne, foi a combinação indicada como preferida pelas crianças, tanto nesta votação, como na metodologia da Seleção Visual.

Portanto, essa categoria “cardápio”, tanto em suas sugestões de alternativa como em complementação, nem sempre representou a reprovação do mesmo, mas fez emergir os anseios das crianças por maior presença de determinados alimentos ou preparações na refeição. Aliás, observa-se que, no caso desta metodologia, curiosamente, somente vieram à tona sugestões dentro do escopo do próprio cardápio da instituição.

Todavia, existiram comentários das crianças que se dirigiram diretamente sobre a qualidade do que fora servido, demonstrando sua insatisfação a esse respeito; portanto, organizamos uma categoria chamada “críticas”. Alguns de seus comentários ficaram reunidos na subcategoria “avaliação geral”, na qual as justificativas oferecidas não conseguiram precisar o motivo da avaliação negativa, como se pode acompanhar:

CATEGORIA: CRÍTICAS

SUBCATEGORIA AVALIAÇÃO GERAL

“Tá mais ou menos” (10/10/18 – Inf. V)

“Não gostei” (16/10/18 – Inf. V)

“Porque tava um pouquinho gostosa e um pouquinho mais ou menos” (17/10/18 – Inf. IV)

“Não sei” (17/10/18 – Inf. IV)

“Não sei” (22/10/18 – Inf. IV)

“Tava um pouquinho ruim” (23/10/18 – Inf. IV)

“Eu comi tudo e não sei o sabor” (25/10/18 – Inf. IV)

“Gostosa e ruim” (26/10/18 – Inf. IV)

Já os demais comentários, bem mais específicos, originaram duas subcategorias: uma de “problemas com ingredientes” e outra de “problemas no preparo”, como se pode observar adiante:

CATEGORIA: CRÍTICAS

SUBCATEGORIA PROBLEMAS COM INGREDIENTES

“Mais ou menos ruim a farinha; só experimentei a ‘verdinha’ [vagem]” (25/10/18 – Inf. IV)

“A carne tinha nervo” (25/10/18 – Inf. V)

SUBCATEGORIA PROBLEMAS NO PREPARO

“Não gostei da polenta” (08/10/18 – Inf. V)

“Não gostei da salada” (08/10/18 – Inf. V)

“Só o feijão estava durinho” (11/10/18 – Inf. V)

“Salada muito azeda” (24/10/18 – Inf. IV)

“Salada muito azeda” (26/10/18 – Inf. IV)

“Melhorar a sopa, menos batata” (26/10/18 – Inf. V)

Todas essas observações, aqui relatadas, foram nas datas comunicadas diretamente às cozinheiras.

A perspicácia desses argumentos, e dos das demais categorias também, só nos mostra como as crianças são capazes de discernir elementos bastante específicos e comunicá-los corretamente. Todavia, vale frisar que tal habilidade de apreciar e analisar a alimentação, como todas as outras, não é nata; pode e deve ser trabalhada pelas educadoras e educadores junto às crianças, visando seu aprimoramento¹⁰⁶.

No que tange a uma análise mais específica sobre a metodologia aplicada, o procedimento mostrou-se prático de ser realizado e razoavelmente rápido.

Ademais podemos dizer que, ao longo de todo processo de votação sobre os almoços da instituição, as crianças pareceram se envolver bastante na atividade e apreciar participar. Uma vez, uma delas respondeu muito satisfeita a um dos colegas que perguntou, certo dia, se iriam votar novamente: “sim, vamos votar para sempre, até as férias!” (Ma. 6 anos – Inf. V). Esse episódio não foi único e, ao final, das votações, também foram, bastante recorrentes, as perguntas sobre quando votaríamos novamente ou sobre o porque tínhamos encerrado as votações.

Em síntese, podemos indicar que a aplicação da metodologia da votação através das carinhas (cartela hedônica facial mista e escala hedônica verbal) com acréscimo das explicações orais com as crianças da pré-escola para que avaliassem seus almoços na instituição foi uma experiência ímpar em muitos sentidos.

¹⁰⁶ Para tanto, as educadoras e os educadores podem utilizar estratégias bem direcionadas, como jogos sensoriais variados que explorem as nuances do paladar e dos demais sentidos, no que se relacionam à alimentação. Contudo, é relevante salientar que, mais importante que momentos pontuais de reflexão sobre o tema, são a chamada de atenção e de percepção cotidiana sobre a alimentação, nos momentos da instituição: quer seja apresentando cardápios e alimentos, quer seja convidando as crianças a repararem naquilo que estão consumindo e solicitando que tentem expor suas percepções, as quais, inclusive, podem ser facilitadas pelos adultos, que podem instigar determinados aspectos, como: “vamos sentir o cheiro da comida, que será que fizeram hoje?”, “a comida está quente ou fria?”, “é salgada ou doce?”, “tem alguma coisa crocante, hoje?” etc.

Primeiramente, a aplicação da metodologia, por si só, foi capaz de modificar o lugar da criança no que dizia respeito ao tema da alimentação no CMEI, imputando-a a um lugar de fala potencialmente valorizado, contributivo e necessário, além de formalizar um canal de diálogo entre essas crianças e adultos da instituição sobre a questão.

Assim, por exemplo, no caso em que a criança comentou que não gostou, quando uma das professoras lhe servira muito e, por isso, havia votado que “NÃO GOSTEI” na avaliação da comida, houve a possibilidade de que a educadora conversasse com esse menino e esclarecesse essa crítica. Afinal, ele sempre comia tudo o que era lhe posto no prato, de modo que sua ponderação causou lhe surpresa. A criança, então, pôde aproveitar a oportunidade e dizer-lhe que “não queria magoá-la, por isso não falava nada” (Mo, 6 anos – Inf. V). Assim, conversando, puderam restabelecer um combinado a respeito, pois não era a intenção dela que ele comesse além do que gostaria. Outrossim, ainda no período das votações, o mesmo menino sentiu-se a vontade para dizer a essa educadora, como ela mesma nos relatou, que também não gostava de “tudo junto e misturado” no prato, como ela pensava.

Da mesma forma, as crianças puderam também elogiar e criticar as preparações, valorizando assim as cozinheiras e seu trabalho, e também contribuíram para a melhoria de sua própria alimentação – fato esse que tentamos deixar bastante explícito para as elas.

De modo que, quando nos diziam, por exemplo, “fala pra ela [para cozinheira] que eu adorei”, sempre respondíamos “pode deixar, vamos falar sim! Ela ficará contente”; ou quando percebíamos a hesitação de uma criança em escolher a ficha ou até uma fazendo graça de que escolheria uma das fichas ou outra, retomávamos a importância da opinião delas, dizendo “lembra? As cozinheiras precisam saber a verdade. Não tem problema dizer que gostou, não gostou ou gostou mais ou menos, mas tem que ser a verdade. Senão como elas vão saber e melhorar?”. Ou ainda, por exemplo, no caso da garota que comentou sobre a salada de alface e beterraba – alegando que não gostava da beterraba e, a partir de então, solicitamos que as saladas fossem separadas –, fizemos questão de falar para ela, na oportunidade seguinte em que houve salada com a beterraba separada, “viu, como sua observação foi importante? Elas já mudaram o jeito de servir a salada”.

Em segundo lugar, podemos ressaltar que participar da votação possibilitou às crianças vivenciarem um momento de apreciação e reflexão sobre a comida no cotidiano da instituição, sendo chamadas a isso e valorizadas pelo seu engajamento.

Outro ponto de destaque são os elementos que emergiram através dos comentários como relevantes para a avaliação da alimentação por parte das crianças. Logo, se

quantitativamente não encontramos parâmetros para populações menores que 100 crianças no *Manual* (BRASIL, 2017b), o que nos causou a dificuldade de interpretar mais categoricamente alguns resultados; do ponto de vista qualitativo, aprendemos muito sobre o que importa para as crianças quando elas estão se alimentando¹⁰⁷, considerações essas que expõem que as crianças avaliam a experiência da refeição como um todo e não apenas a comida.

De maneira que, em terceiro lugar, elencamos que os resultados produzidos forneceram elementos que podem nortear a composição dos cardápios e receitas da instituição, apontar um foco para possíveis trabalhos de educação alimentar e nutricional com as crianças, bem como, para possíveis treinamentos com os adultos envolvidos no processo da alimentação escolar.

5.3.5 Caderninho

Como já exposto, durante o mesmo período da aplicação da votação com as “Carinhas”, realizamos também uma intervenção que, inicialmente, chamávamos de “Bloquinho”, mas que, posteriormente as crianças a re-nomearam como “Caderninho”, e nós acatamos.

A ideia da prática do “Caderninho” era que as crianças efetuassem um registro diário de sua alimentação na instituição – no caso, do almoço – almejando a diversos objetivos: 1) que as crianças passassem a perceber melhor aquilo que consumiam no CMEI, conhecendo os alimentos, reparando em suas escolhas na refeição, ampliando seu repertório alimentar e reduzindo o desperdício; 2) que essa atividade retroalimentasse a metodologia da votação, ou seja, tanto uma, quanto a outra, impulsionariam a percepção e a reflexão da criança sobre a comida; 3) que as educadoras, através dessa sistematização, pudessem também se atentar para o que consumia cada criança e as estimulassem na melhora do repertório e no consumo consciente em termos da redução do desperdício; 4) que através desse registro, pudéssemos criar um canal de comunicação com a família sobre a alimentação escolar, bem como, até da própria família com a criança a esse respeito¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Ainda que saibamos que nossos resultados, provavelmente, não esgotaram todos os aspectos, ou seja, se aplicada, novamente ou em outro contexto, essa metodologia pode revelar ainda mais critérios relevantes para o juízo das crianças (talvez elementos de apresentação visual e de temperatura, por exemplo), de toda forma, nossa experiência com a metodologia pareceu confirmar que ela é bastante apropriada para tal tarefa.

¹⁰⁸ Até a data, as famílias não eram informadas sobre o cardápio servido na instituição às crianças.

Assim, o “Caderninho”, material de fácil reprodução, foi feito em folhas de A4 brancas grampeadas na metade, que continham algumas impressões:

Quadro 7: Composição do “Caderninho”

<div data-bbox="255 398 753 707"> <p>MEU ALMOÇO NO CMEI</p> <p>NOME: _____</p> </div>	<p>CAPA</p> <p>Descrição: com o título da atividade “Meu almoço no CMEI” e um espaço reservado para nome da criança, além de um espaço no qual poderia ser feito um desenho de abertura.</p>
<div data-bbox="255 775 753 1084"> <p>BLOCO DE REGISTRO</p> <p>NESSE PEQUENO BLOQUINHO, AS CRIANÇAS SERÃO CONVIDADAS A REGISTRAR, POR ESCRITO OU ATRAVÉS DESENHOS, AQUILO QUE COMERAM NO ALMOÇO.</p> <p>ESTA SERÁ UMA FORMA DA FAMÍLIA ACOMPANHAR A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR DE SUA CRIANÇA E PARTICIPAR INCENTIVANDO-A A COMER MELHOR. POR ISSO, SOLICITAMOS QUE OLHEM TODOS OS DIAS ESSE MATERIAL E ASSINEM A FOLHINHA FEITA.</p> <p>APROVEITEM TAMBÉM A OPORTUNIDADE PARA FALAR A RESPEITO DA ALIMENTAÇÃO COM SUA CRIANÇA.</p> <p>DESDE JÁ AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO!</p> </div>	<p>FOLHA DE ABERTURA</p> <p>Descrição: Continha um resumo da proposta para as famílias e que o esperávamos da participação delas ao longo da atividade</p>
<div data-bbox="255 1151 753 1460"> <p>SEGUNDA-FEIRA - 08/10/2018</p> <p>CARDÁPIO DO DIA: ARROZ, FEIJÃO, POLENTA COM CARNE MOÍDA, SALADA DE REPOLHO COM TOMATE E SOPINHA</p> </div>	<p>FOLHAS PARA REGISTRO</p> <p>Descrição: Folhas em branco, nas quais posteriormente colávamos uma filipeta de papel com a data e o cardápio servido, com espaço para que as crianças realizassem o registro a seu modo.</p>
<div data-bbox="255 1621 753 1930"> <p>SURPRESA!</p> <p>JÁ REALIZAMOS O REGISTRO DO ALMOÇO DURANTE UMA SEMANA INTEIRA.</p> <p>AGORA, TEREMOS UMA NOVIDADE: COLAREMOS ALGUNS ADESIVOS PARA VALORIZAR COMPORTAMENTOS POSITIVOS EM RELAÇÃO À ALIMENTAÇÃO.</p> <p>CONHEÇA NOSSO CÓDIGO:</p> <p>COMEU DE TUDO </p> <p>NÃO DESPERDIÇOU COMIDA </p> <p>EXPERIMENTOU ALGO NOVO </p> </div>	<p>NOTA EXPLICATIVA</p> <p>Descrição: A partir da segunda semana, introduzíamos uma novidade no procedimento que era, então, explicada às famílias para que continuassem a acompanhar o processo: passaríamos a colar alguns adesivos para valorizar, e comunica-los de alguns comportamentos das crianças, a saber: comer de tudo, não desperdiçar comida e experimentar algo novo.</p>

<div data-bbox="255 255 753 566"> <p>21 DE OUTUBRO – DIA NACIONAL DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR</p> <p>NOSSA ATIVIDADE ACABOU... AGRADECEMOS MUITO A COLABORAÇÃO E ESPERAMOS QUE TENHAM GOSTADO DE PARTICIPAR!</p> </div>	<p style="text-align: center;">CONTRA-CAPA</p> <p>Descrição: continha o título “21 de outubro – dia nacional da alimentação escolar”, um espaço destinado à criação de um desenho pelas crianças e um agradecimento que marcava a finalização da atividade.</p>
--	--

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

A idealização dessa atividade deu-se através da necessidade levantada em conjunto com as educadoras, ainda em 2017, de que as famílias soubessem o cardápio real servido a sua criança e aquilo que ela quis comer. Além disso, houve ainda inspiração na pesquisa Medrado (2014), na qual a autora relatou que, na instituição em realizava seu estudo de campo, havia prática do registro da rotina pelas crianças em conjunto com a educadora em uma folha, no final de cada dia, além de um registro da rotina semanal, feito também pela criança para a comunicação com a família.

Diferentemente de outras intervenções, nesta atividade, conseguimos nos reunir previamente com todos e todas as educadoras responsáveis pelas turmas da pré-escola, além da coordenadora pedagógica e da diretora. A ideia fora lhes apresentada e houve a concordância de todos, incluindo, portanto, as professoras regentes, a de Literatura, o de Artes e o de Educação Física e a professora destacada para o acompanhamento do aluno com necessidades especiais, no Infantil V¹⁰⁹. Isso fora muito importante, pois a execução desse registro necessitava de investimento cotidiano com as turmas para a organização de um momento para sua realização. Esse momento acabou sendo reservado no período logo após o sono.

Assim, as crianças almoçavam, votavam ainda no refeitório (de acordo com a metodologia das “Carinhas”) e seguiam para o banheiro e, depois, para as salas das turmas, para a “hora do sono”. Ao acordarem, já recebiam seus “Caderninhos” e os estojos eram disponibilizados, para fazerem os seus registros.

Além disso, dado esse intervalo entre a refeição e o registro, optamos por colar na lousa das salas um desenho de cada um dos itens que compôs o almoço realizado, facilitando a recapitulação da refeição. Esse desenho era o mesmo da atividade “Sugerindo um cardápio para um CMEI em criação”, o qual trazia o nome do alimento ou receita, uma ilustração

¹⁰⁹ Ainda que em função da organização da rotina das turmas, a atividade foi acompanhada majoritariamente pelas educadoras regentes de cada turma e pela professora auxiliar do Infantil V.

correspondente retirada da internet e impressa, já colorida pelas crianças da turma. Assim, pudemos reutilizar o material já produzido pelas crianças, de modo a valorizar a produção delas e também a colaboração para o coletivo, já que, cada alimento tinha apenas uma representação e fora pintado por somente uma das crianças da turma, mas era apresentado como suporte para a atividade de todos os colegas. Como tais representações também continham a palavra escrita correspondente, estimulávamos o letramento e cópia, se assim, desejasse a criança.

Seguem na sequência, algumas ilustrações coloridas pelas crianças de ambas as turmas (arroz e feijão e polenta pela turma do Infantil IV; e carne moída, cenoura e farinha, pelo Infantil V), que exemplificam o segundo cardápio mais apreciado pelas crianças dentre os dias pesquisados:

Ilustração 32: Reprodução das ilustrações coloridas pelas crianças

SEGUNDA-FEIRA - 16/10/2018

CARDÁPIO DO DIA: ARROZ, FEIJÃO, POLENTA COM CARNE MOÍDA, SALADA CENOURA.

FEIJÃO E ARROZ

POLENTA

CARNE MOÍDA

CENOURA

FARINHA

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Poucas vezes ocorreu de ser servido algo que não fora mencionado pelas crianças na dinâmica da “sugestão de cardápio”. Nas ocasiões em que isso ocorrera, localizávamos as ilustrações faltantes e acrescentávamos (houve tal necessidade em exemplos como, alface, cebola, brócolis e couve-flor).

A adaptação da metodologia que realizamos para o garoto com paralisia cerebral, que possuía dificuldades para escrever e desenhar, fora a confecção de miniaturas desses desenhos, para que ele os pudesse colar em suas páginas, registrando aquilo que havia comido, conforme ilustramos com uma folha de seu próprio “Caderninho” do dia 10 de outubro de 2018:

Foto 148: Folha de 10/10 - Caderninho, Mo, 6 anos – Inf. V

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

A realização dos registros no “Caderninho” deu-se nos dias letivos entre oito de outubro de 2018 e 26 de outubro de 2018. Nesse período, gostaríamos que as cozinheiras pudessem ter implementado algumas das sugestões das crianças no cardápio, no entanto em função dos recursos destinados para o período, isso não foi possível.

Nosso planejamento em relação à aplicação do “Caderninho”, foi reservar a primeira semana para acomodação das crianças a sua prática. Já a partir da segunda semana, introduziríamos uma novidade que seria “o reconhecimento/a recompensa” com o ganho de adesivos para aquelas crianças que tivessem comportamentos positivos em relação à alimentação, destes escolhemos três para premiar, assim: as crianças que comeram de tudo que fora servido no dia ganhariam, na página, um adesivo de coração vermelho; aquelas que experimentassem algo novo receberiam um adesivo de carinha em tamanho pequeno e aquelas que não desperdiçassem comida, no prato, levariam uma carinha de tamanho grande. Ou seja, independentemente da dificuldade de cada criança em comer tudo ou até da instituição de oferecer elementos diferentes ou mais apazíveis ao gosto das crianças, todas tinham a chance de serem agraciadas ao menos com o adesivo do “não desperdício”. E na terceira semana, estenderíamos a metodologia, ampliando os dias de atividade, já com a introdução dos adesivos, ou seja, do acompanhamento e da devolutiva das professoras e professores sobre o comportamento alimentar das crianças.

Com relação à organização necessária para a execução dessa atividade, podemos afirmar que a mesma contou com uma verdadeira colaboração de diversos atores.

Desse modo, coube à pesquisadora, digitar, todos os dias, o cardápio que seria servido, imprimi-lo, recortá-lo e colá-lo em cada um dos “Caderninhos”, além de separar as ilustrações a serem coladas nas lousas e aquelas para uso do garoto que requeria adaptação.

Para as educadoras e educadores solicitou-se o acompanhamento e estímulo dos registros das crianças: a cada dia, no momento da atividade, as educadoras retomariam o cardápio consumido com as crianças, distribuiriam os materiais e solicitariam que as crianças registrassem apenas aqueles itens que haviam comido¹¹⁰. Além disso, guardariam os “Caderninhos” em sacos plásticos e os colocariam nas agendas, para que as famílias pudessem acompanhar o dia-a-dia da atividade. A partir da segunda semana também ficou com elas a responsabilidade de colar os adesivos nos “Caderninhos”, conforme fosse o caso.

Já aos familiares, como pedíamos na folha de abertura do “Caderninho”, coube à assinatura das folhas a cada dia, indicando ter visto o registro de sua criança.

As crianças, por sua vez, foram convidadas ao registro de sua alimentação e o engajamento na atividade. Para a realização desse registro, oferecemos-lhes apenas os materiais habituais – lápis colorido e lápis grafite –, além da cola, no caso do menino com necessidades especiais.

Especialmente na turma do Infantil IV, a professora regente solicitou nossa participação nos primeiros dias de aplicação, o que foi excelente, pois adiante ela se ausentaria para um curso em outra cidade e ninguém no CMEI se responsabilizaria pelo prosseguimento da atividade com as crianças, portanto, nós mesmas assumimos esse momento com a turma durante tal período.

Ressalta-se ainda que as educadoras, com uma única exceção de um educador, que, em seus dias com as turmas não orientou a atividade, participaram com bastante envolvimento, garantindo o sucesso da realização do “Caderninho” que perderia seu sentido, se não houvesse a continuidade adequada durante sua realização.

Outra importante inserção das educadoras, tanto as regentes das turmas como da educadora de apoio do Infantil V, foi na avaliação do processo; já que participaram ao final de uma entrevista devolutiva e avaliativa da metodologia junto à pesquisadora.

Nessas entrevistas a avaliação voltou-se ao artefato do “Caderninho” propriamente; ao processo de aplicação da atividade; à percepção delas sobre os resultados atingidos com as crianças (em termos de ampliação de repertório alimentar e diminuição do desperdício) e

¹¹⁰ Às famílias, então, caberia a comparação entre o que fora servido e aquilo que sua criança consumiu.

também aos resultados mais pedagógicos, que puderam ser inferidos a partir dos registros das crianças na série.

Já em nossas análises, do “Caderninho”, detivemo-nos a identificar e a anotar as seguintes questões: o acompanhamento familiar; comentários sobre o registro em desenho; comentários sobre o uso da escrita e a seleção de exemplos a serem escaneados para ilustração de caso.

Assim, complementaremos a discussão dos dados agregando a visão das educadoras e as sínteses que produzimos.

Dessa maneira, para começarmos a ponderar o alcance dos objetivos pretendidos ao longo dessa atividade, nos debruçaremos, inicialmente, sobre a questão da modificação da percepção das crianças em relação a sua alimentação e sobre a reflexão delas sobre o tema.

Ao longo dos dias, foi possível perceber que as crianças passaram a deter-se mais naquilo que estavam consumindo na instituição.

Assim, foi notável a substituição do vocabulário mais genérico, utilizado anteriormente, por termos mais específicos – como troca da designação “salada”, para toda e qualquer hortaliça pela variedade servida, no caso, alface ou repolho – e a melhor pormenorização das preparações através da identificação de seus ingredientes, como no caso do detalhamento de receitas tais quais: a “polenta” que passava ser “polenta com carne moída ou com frango” ou a “carninha”, nomeada como “carne com cebola e tomate” ou “com mandioca” ou “com cenoura e vagem” conforme o dia.

Essa substituição de vocabulário e a melhor definição dos pratos refletem tanto uma ampliação de conhecimentos a respeito dos alimentos, como a maior atenção com que as receitas foram apreciadas pelas crianças. Aliás, foi pela conjunção das atividades da “Votação” e do “Caderninho”, que pudemos perceber tal ponto, exatamente no momento destinado a conversa sobre o voto, na primeira metodologia.

No entanto, são alguns dos próprios comentários das crianças que nos alertam para a importância da apresentação do cardápio servido antes de seu consumo nas refeições, pois nem sempre, apesar de seus esforços, as crianças conseguiam nomear ou até identificar corretamente os alimentos, como se percebe nos seguintes excertos:

RECEITA: macarrão com frango, milho, ervilha e cenoura
 “Não gostei da cebola no macarrão” (17/10/18 – Inf. IV)

RECEITA: carne com cenoura e vagem
 “Não gostei porque tinha azeitona” (25/10/18 – Inf. IV)
 “Mais ou menos ruim a farinha; só experimentei a ‘verdinha’ [vagem]” (25/10/18 – Inf. IV)
 “Eu comi tudo e não sei o sabor” (25/10/18 – Inf. IV)

RECEITA: farinha de milho

“Comi algo que tinha gosto ruim” (25/10/18 – Inf. V)

RECEITA: macarrão com carne moída, brócolis e couve flor

“Tinha cebola no macarrão” (26/10/18 – Inf. IV)

“Tinha milho na sopa” (26/10/18 – Inf. IV)

Ademais, esse momento também possibilitou-nos constatar que, durante a votação, que antecedia em muito a realização do “Caderninho”, as crianças já estavam pensando a respeito de como fariam seus registros nele, como nos mostrou esta questão feita logo após o voto, quando a garota aproveitou a ocasião para nos indagar: “que cor faz o repolho?” (Ma, 6 anos – Inf. V).

Também, pudemos verificar até que, inclusive no momento em que as crianças eram servidas, suas decisões sobre o que aceitar e quanto ou se deveriam ou não repetir as preparações passaram a ser mais bem calculadas, estando atreladas ao desejo de ganharem os adesivos, aos olhares das educadoras e educadores, ao elogio ou à reprimenda dos familiares e dos próprios colegas que se incentivavam e também se cobravam a tal respeito.

Para ilustrar, apresentamos o caso de uma das garotas do Infantil V que só comia arroz e raras vezes, arroz com farinha. Sentada junto aos amigos, ficou em dúvida se experimentava o feijão ou não. A colega, ao seu lado, começou a incentivá-la: “vai [diz o nome da amiga]! Você precisa experimentar pra ganhar os adesivos! Você consegue!”. Tomada de coragem, a garota, então, pediu para colarem o feijão e, enfim comeu; disse, depois, que “até que era bom”. A amiga, então, lhe parabenizou “assim, está bem melhor!”, falando do prato, agora com arroz e feijão.

Ou ainda, outra colega da mesma sala que também não consumia feijão e que disse que só teria coragem de experimentar, apenas, quando determinada professora, que viria na outra semana, servisse o prato. Dizia ter medo que outra educadora pusesse demais.

Com efeito, tanto o acompanhamento dos registros alimentares das crianças, como a tarefa de colar ou não os adesivos, mobilizou a atenção das educadoras e dos educadores fortemente em relação ao que consumiam as crianças e ao que elas desperdiçavam.

Aliás, descobrimos, posteriormente, na entrevista avaliativa com as educadoras que até a maneira de servirem a alimentação foi modificada, por iniciativa delas, em função da preocupação com o desperdício, como revelou o comentário da professora auxiliar e foi confirmado pela professora regente do Infantil V, em nossa conversa:

Extrato 1 da Entrevista Avaliativo-Devolutiva do Caderninho – Inf. V

Professora Auxiliar: Mas eu achei bastante, é..., legal que eu percebi, assim, a diferença de.... Achei mais legal servir eles do jeito que ta sendo servido do quando vinha o prato pronto. Eu não sei se essa ..., fez parte também do projeto?

Pesquisadora: Não...

Professora Auxiliar: Ahhh...

Pesquisadora: Já tinha...

Professora Auxiliar: Essa mudança não foi...

Professora Regente - Inf. V: Foi uma ideia da [cita o nome da Professora Regente do Infantil IV]. Daí ela conversou comigo, eu falei 'vamos experimentar, então'. Porque... Falou assim: 'daí a gente passa servindo, a gente passa perguntando, a gente mais ou menos a quantidade que eles comem. Tem criança que come mais, daí a gente já põe mais, aquela criança que a gente sabe...' Igual o [cita um menino] põe uma colher. Daí, agora, igual pra [cita uma menina], eu ponho um tanto maior, porque eu sei que ela come mais. Daí já evita também o desperdício aí.

Pesquisadora: É porque o prato vindo da cozinha era muito desperdício, né.

Professora Regente - Inf. V: É porque daí vem a quantidade igual pra todos.

Professora Auxiliar: A quantidade pronta não é todos que conseguem comer aquela quantidade. Eu achei essa mudança muito válida.

De início, podemos comentar primeiramente as opções adotadas pelas crianças para representar os alimentos consumidos no almoço, dentre as quais localizamos algumas mais e outras menos figurativas.

Assim, algumas crianças utilizaram, para simbolizar as comidas ingeridas, apenas de borrões/manchas de cor ou de tracinhos, pintinhas ou ainda de bolinhas – às vezes com uma atenção extra na intenção de aproximar as cores da representação e do alimento representado –, como se pode verificar nos exemplos seguintes:

Foto 149: Folha de 17/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 150: Folha de 25/10 - Caderninho, Mo, 4 anos – Inf. IV¹¹¹

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 151: Folha de 23/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV¹¹²

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 152: Folha de 10/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

¹¹¹ Única alteração na folha é o apagamento da assinatura da mãe.

¹¹² Única alteração na folha é o apagamento da assinatura da mãe.

Foto 153: Folha de 17/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV¹¹³

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Outros registros mesclaram um pouco de representações ainda abstratas com outras já mais figurativas. Excelente exemplo disso é a representação da cenoura, que pode ser reconhecida em diversos registros, nos quais outros elementos já não são tão facilmente identificados:

Foto 154: Folha de 23/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

¹¹³ Única alteração na folha é o apagamento da assinatura da mãe.

Foto 155: Folha de 09/10 - Caderninho, Mo, 4 anos – Inf. IV

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 156: Folha de 17/10 - Caderninho, Mo, 4 anos – Inf. IV

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Mas há também os desenhos em que podemos reconhecer vários elementos, apesar das diferentes formas e estilos de representação adotados por cada criança:

Foto 157: Folha de 09/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV¹¹⁴

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 158: Folha de 09/10 - Caderninho, Ma, 4 anos – Inf. IV¹¹⁵

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 159: Folha de 24/10 - Caderninho, Ma, 5 anos – Inf. V

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

¹¹⁴ Única alteração na folha é o apagamento da assinatura da mãe.

¹¹⁵ Única alteração na folha é o apagamento da assinatura da mãe.

Foto 160: Folha de 24/10 - Caderninho, Ma, 6 anos – Inf. V

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Em outros, localizamos até cópias das ilustrações disponibilizadas nas salas para a rememoração do cardápio e facilitação da construção pelas crianças da relação de correspondência entre a palavra escrita e o referido alimento.

Aqui, apresentamos dois desenhos feitos por crianças diferentes, nos quais encontramos a cópia da ilustração convencionada para representar a “carne moída”; na sequência, ainda, expomos os recortes de ambos, dando ênfase a este elemento em comparação com a ilustração utilizada:

Foto 161: Folha de 22/10 - Caderninho, Ma, 4 anos – Inf. IV¹¹⁶

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

¹¹⁶ Única alteração na folha é o apagamento da assinatura da mãe.

Foto 162: Folha de 22/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Ilustração 33: Comparação entre os extratos dos desenhos da representação de carne moída (Folha 22/10 – Caderninho, Ma, 4 anos e Mo, 5 anos – Inf. IV) e a ilustração adotada

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

No primeiro desenho, também podemos visualizar duas cópias da representação da ilustração da “polenta” que destacamos abaixo:

Ilustração 34: Comparação entre os extratos do desenho das representações de polenta (Folha 22/10 – Caderninho, Ma, 4 anos – Inf. IV) e a ilustração adotada

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Outro caso, foi a cópia da ilustração acordada para o “arroz e feijão”, como observamos na folha do “Caderninho” desta garota, que repetiu tal estratégia, em praticamente todos os seus demais desenhos:

Foto 163: Folha de 09/10 - Caderninho, Ma, 6 anos – Inf. V

Fonte: Acevo da Pesquisadora, 2018.

Ilustração 35: Comparação entre o extrato do desenho da representação do arroz e feijão (Folha 09/10 – Caderninho, Ma, 6 anos – Inf. V) e a ilustração adotada

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

E também a cópia da cenoura e da batata, como se verifica no exemplo abaixo:

Foto 164: Folha de 09/10 - Caderninho, Mo, 6 anos – Inf. V

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Ilustração 36: Comparação entre o extrato do desenho da representação da cenoura e da batata (Folha 09/10 – Caderninho, Mo, 6 anos – Inf. V) e a ilustração adotada

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Outro quesito a comentar é a organização e a distribuição dos elementos na folha. Como alguns exemplos anteriores já demonstravam, independentemente da complexidade das representações, os desenhos figuraram tanto distribuídos na folha, como em linha, ou também dentro de círculos, de painéis, ou ainda junto à representação do prato, ora visto de cima, ora visto de perfil:

Foto 165: Folha de 23/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV¹¹⁷

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 166: Folha de 17/10 - Caderninho, Ma, 5 anos – Inf. IV

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

¹¹⁷ Única alteração na folha é o apagamento da assinatura da mãe.

Foto 167: Folha de 16/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV¹¹⁸

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 168: Folha de 08/10 - Caderninho, Ma, 6 anos – Inf. V¹¹⁹

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

¹¹⁸ Única alteração na folha é o apagamento da assinatura da mãe.

¹¹⁹ Única alteração na folha é o apagamento da assinatura da mãe.

Foto 169: Folha de 08/10 - Caderninho, Mo, 6 anos – Inf. V¹²⁰

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 170: Folha de 08/10 - Caderninho, Ma, 6 anos – Inf. V¹²¹

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

¹²⁰ Única alteração na folha é o apagamento da assinatura da mãe.

¹²¹ Única alteração na folha é o apagamento da assinatura da mãe.

Foto 171: Folha de 16/10 - Caderninho, Ma, 5 anos – Inf. IV

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 172: Folha de 08/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. V

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Bem menos comum, foi o registro da situação da refeição e não aos alimentos propriamente. No primeiro exemplo percebemos o desenho das carinhas da votação e de uma mesa com cadeiras, além dos alimentos; já nos dois seguintes, temos garotas comendo à mesa e, no próximo, diversos meninos à mesa, com a representação do prato consumido ao centro:

Foto 173: Folha de 08/10 - Caderninho, Ma, 4 anos – Inf. IV¹²²

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 174: Folha de 18/10 - Caderninho, Ma, 5 anos – Inf. IV¹²³

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 175: Folha de 18/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

¹²² Única alteração na folha é o apagamento da assinatura da mãe.

¹²³ Única alteração na folha é o apagamento da assinatura da mãe.

Raros, também, foram os casos de desenhos cujo tema da alimentação pareceu escapar da representação. Esses casos foram aqueles, onde há a primazia das figuras humanas retratadas; contudo, não podemos afirmar categoricamente que não trataram do tema, já que o contexto da alimentação no CMEI é de socialização junto com os demais colegas, o que configuraria tais desenhos como representando também o contexto. Segue um exemplo:

Foto 176: Folha de 09/10 - Caderninho, Ma, 4 anos – Inf. IV¹²⁴

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Ademais, houve alguns desenhos, nos quais apenas um ou outro elemento destoava do contexto da alimentação; como no próximo, em que há o acréscimo de um coração junto ao prato, e no seguinte, em que além da comida há a retratação da amiga:

Foto 177: Folha de 08/10 - Caderninho, Ma, 5 anos – Inf. IV

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

¹²⁴ Única alteração na folha é o apagamento da assinatura da mãe.

Foto 178: Folha de 09/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV¹²⁵

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Na ocasião em que o último desenho foi feito estávamos na sala da turma e pudemos acompanhar a situação. Enquanto os “Caderninhos” eram distribuídos, o garoto já desenhava. Quando fomos explicar que era para retratarem aquilo que haviam consumido no almoço, ele exclamou: “Ih! Agora já desenhei a [cita o nome da colega a seu lado]!” (Mo, 5 anos – Inf. IV). Daí, explicamos que tudo bem, que poderia desenhar os alimentos também, e ele o fez ao lado direito como podemos observar.

Como esses e diversos exemplos de desenhos já demonstram, para além dos alimentos e receitas, também localizamos o registro de alguns outros elementos. Aqui elencamos o repertório desses demais elementos ilustrados pelas crianças junto ao “Caderninho”: figuras humanas (seis crianças, por diversas vezes); colher (cinco crianças, bastantes ocasiões); mesa (duas crianças, algumas vezes); caneca(s) (duas crianças, diversas vezes); panelas (duas crianças, várias vezes); garfo (uma criança, uma vez); coração (duas crianças, uma vez cada); sol (duas crianças, uma vez cada); além da cópia das carinhas usadas na votação (uma única vez) e da cópia dos adesivos de coração e de carinha (uma vez em cada dia por uma das crianças).

Já sobre a escrita, podemos indicar que foi possível acompanhar, através da sequência dos registros das crianças, suas tentativas de apropriarem-se da palavra escrita. Na continuidade, mostraremos apenas exemplos dos itens observados e as variantes apresentadas nos registros.

Assim, no que tange à organização espacial no papel, identificamos a disposição das letras e palavras no espaço, se estavam na horizontal ou em outros sentidos, se estavam

¹²⁵ Única alteração na folha é o apagamento da assinatura da mãe.

dispersas ou próximas aos respectivos desenhos ou até em formato de lista. Os exemplos a seguir ilustram um pouco das variações neste quesito:

Foto 179: Folha de 18/10 - Caderninho, Ma, 6 anos – Inf. V

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 180: Folha de 25/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 181: Folha de 09/10 - Caderninho, Ma, 5 anos – Inf. IV¹²⁶

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Outro aspecto a ser acompanhado foi a própria cópia das letras e palavras, podendo perceber a dificuldade ou não do traçado das letras ou de apenas algumas delas, o espelhamento de letras ou até de palavras inteiras, por alguns; e a inclusão, omissão ou troca – frequente ou ocasional – de letras no conjunto das palavras.

Deste modo, o primeiro exemplo, mostra-nos o grande desenvolvimento de um garoto do Infantil IV, que ao longo dos dias do “Caderninho” vinha ousando tentar desenhar algumas letras e, no último dia, fez em formato de lista o desenho de várias letras em uma primeira tentativa, ao menos na série do “Caderninho”, de formalizar a escrita:

¹²⁶ As alterações na folha são o apagamento da assinatura da mãe e o do pai.

Foto 182: Folha de 25/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV¹²⁷

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

O exemplo seguinte já traz uma única letra, o “R”, cujo traçado vem sendo aprimorado:

Foto 183: Folha de 19/10 - Caderninho, Mo, 4 anos – Inf. IV¹²⁸

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

No outro vemos a cópia em lista, apenas com a inversão pontual do “F” na palavra “farinha” (que não se repetiu no “F” de “feijão”):

¹²⁷ Única alteração na folha é uma mudança no contraste para facilitar a visualização da escrita.

¹²⁸ A única alteração na folha é o apagamento da assinatura da mãe.

Foto 184: Folha de 10/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Enquanto, neste é possível um espelhamento completo da palavra “feijão”, que inclusive aparece com duas tentativas de reprodução e com a omissão da letra “I”, além da inclusão de um “L” na primeira sílaba da palavra “farinha”:

Foto 185: Folha de 18/10 – Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV¹²⁹

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Já nessa folha, podemos ver em diversas palavras letras faltando e algumas trocas também:

¹²⁹ Única alteração na folha é o apagamento da assinatura da mãe.

Foto 186: Folha de 22/10 – Caderninho, Mo, 6 anos – Inf. V¹³⁰

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Por fim, um exemplo, no qual a escrita parece bastante consolidada e a criança explora apenas a organização espacial. Nessa folha, vemos a palavra “macarrão” figurando duas vezes: completa, em primeiro lugar na lista, e incompleta, na última linha seguida da palavra “repolho”. Aqui, não é possível saber se o garoto a repetiu propositadamente ou se esqueceu, que já escrevera e a interrompeu; se foi escrevê-la embaixo e viu que não seria possível finalizá-la e, então, escreveu-a novamente em cima, desta vez completa etc.

Foto 187: Folha de 17/10 - Caderninho, Mo, 6 anos – Inf. V¹³¹

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

¹³⁰ Única alteração na folha é o apagamento da assinatura da mãe.

¹³¹ Única é uma mudança no contraste para facilitar a visualização da escrita.

Foi interessante notar que, apesar do cardápio oferecido nesses dias não ter variado muito, ocorreu que as palavras correspondentes a estes alimentos e preparações expuseram as crianças a praticamente todas as letras do alfabeto, com exceção das letras “K”, “Q”, “W”, “X” e “Y”.

Além da cópia dos nomes dos alimentos, também encontramos a escrita de alguns outros elementos como: o nome da criança (não apenas na capa, mas nos demais registros), a data (numérica) e o dia da semana (na data em que a professora trabalhou esse conteúdo com as crianças em sala) ou, ainda, partes de textos impressos no Caderninho mesmo, como a palavra “cardápio” e “salada” (no lugar de copiar o tipo que fora servido e figurava na lousa, junto da ilustração) e o próprio título “Meu almoço no CMEI”. Como se vê nos exemplos abaixo, com a escrita do nome do dia da semana e da criança (que precisou ser apagado em função da manutenção da confidencialidade) e no outro em que há a transcrição do título do “Caderninho”:

Foto 188: Folha de 08/10 - Caderninho, Ma, 5 anos – Inf. V¹³²

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

¹³² As alterações na folha são o apagamento da assinatura da mãe e o nome da criança escrito por ela própria, além de uma mudança no contraste para facilitar a visualização da escrita.

Foto 189: Folha de 08/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV¹³³

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Ao analisarmos o processo da atividade com as educadoras, de forma geral, a percepção delas é de que as crianças gostaram de participar e que realizavam os registros demonstrando bastante envolvimento e verbalizaram, muitas vezes, chateação com o encerramento da atividade, como nos conta uma das educadoras, quando questionadas se achavam que as crianças cansaram de realizar a atividade ao longo de três semanas: “eu acho que as crianças queriam mais. Eles cobraram, sabe? ‘Professora cadê o livrinho?’” (Auxiliar, Inf. V).

Esse engajamento foi sentido também junto às famílias, por exemplo, relatamos à professora do Infantil IV, que a mãe de uma de suas crianças veio ao CMEI, na segunda-feira, após a finalização dos registros no “Caderninho”, para dizer, preocupada, que não havia encontrado o bloco do filho; no entanto, havíamos recolhido todos os “Caderninhos” na sexta-feira anterior. Ao tomar contato com a história, a professora também comentou que cerca de outros três casos, como esse, também ocorreram com ela.

A única consideração negativa das educadoras a respeito da proposição foi com relação ao tempo dispensado a sua realização e ao momento do ano letivo em que se deu a proposta. A professora do Infantil V, explica “[...] não achei difícil a aplicação. Assim, na verdade, o nosso tempo é que estava meio escasso; e agora, principalmente nesse finalzinho, né, de ano[...] foi meio tumultuado, eu achei que foi um pouco tumultuado”.

¹³³ Única alteração na folha é o apagamento da assinatura da mãe, além de uma mudança no contraste para facilitar a visualização da escrita.

De toda forma, até para continuidade e aprofundamento do trabalho pedagógico referente à alimentação, seria mais interessante que uma intervenção desse tipo fosse realizada no início do ano.

Já, quando avaliamos com as professoras o “Caderninho” enquanto instrumento, não nos apontaram nenhuma consideração de necessidade de mudança. Ainda assim, surgiram de nossa análise das produções das crianças e do acompanhamento do processo, diversas questões.

A primeira foi referente à apresentação do “Caderninho” que continha uma explicação para as famílias sobre a atividade. Não foram muitos os casos de problemas em relação à compreensão da proposta. Todavia, temos três exemplos bastante diferentes que valem ser comentados.

Um primeiro exemplo foi o caso de um garoto (6 anos – Inf. V) que depois do primeiro dia de realização do registro, não trazia mais o “Caderninho” para CMEI. Contudo, um dia perguntado sobre onde está estava seu “Caderninho” ele respondeu que não o trazia, pois a mãe havia jogado no lixo. Como a situação era bastante extrema e víamos a mãe diariamente levando-o na instituição, propusemo-nos a conversar com ela, decididas a compreender a situação e principalmente resolvê-la, afinal, se fosse verdade, faríamos outro “Caderninho” para ele, que inclusive se dedicava com capricho, na feitura dos registros. Ao conversarmos com a mãe, ela disse que escondeu o “Caderninho” e que disse mesmo para ele que havia posto no lixo, mas que, se era para ele levar todos os dias para o CMEI, mandaria novamente na bolsa dele. Portanto, apesar de não entrarmos no mérito do julgamento da ação da mãe, foi possível orientá-la, ao menos, de que aquela era um atividade educacional. Assim, felizmente, o menino pôde levar novamente o “Caderninho” e, então, juntamos suas produções que haviam sido feitas em folhas avulsas e ele pôde continuar suas produções no “Caderninho” como os demais colegas.

Um segundo exemplo foi o caso de um dos garotos (5 anos – Inf. IV), cuja mãe depois de deixar de assinar as atividades do filho, em alguns dias, optou por assinar todas as folhas antecipadamente, portanto também sem compreender que a assinatura não era uma necessidade ou resposta à professora, mas era uma forma – alegórica – dela se fazer presente no acompanhamento do filho no dia a dia educacional.

Já o terceiro caso foi o de outra mãe que não havia entendido bem o ir e vir do bloco, esquecendo-o vários dias em casa. Felizmente, ela optou por ir pessoalmente ao CMEI para perguntar a respeito e, a partir daí, passou a mandar o “Caderninho” diariamente e a

acompanhar as atividades de seu filho (5 anos – Inf. IV) com regularidade, incluindo inclusive elogios na execução dos registros.

Consideramos que se houvesse abertura institucional, uma reunião com as famílias poderia ter sido bastante frutífera no sentido não só de compreenderem as atividades realizadas no “Caderninho”, mas, principalmente, de se engajarem no acompanhamento da alimentação na instituição e em casa, estimulando a sua criança na ampliação do repertório alimentar e na atenção ao combate ao desperdício.

Todavia, nem sempre há abertura institucional para reuniões ou nem sempre há autonomia e liberdade para a educadora ou para o educador de conversar com as famílias que não estão respondendo segundo as expectativas. Então, uma medida, que independe dessas possibilidades, é a melhora mesmo do texto de abertura.

Assim, pensamos em refazê-lo tentando aumentar a clareza sobre a dinâmica da atividade:

Ilustração 37: Sugestão para modificações na folha de Abertura do “Caderninho”

CADERNINHO
<p>TODOS OS DIAS, AQUI NO CMEI, AS CRIANÇAS SERÃO CONVIDADAS A REGISTRAR, POR ESCRITO OU ATRAVÉS DESENHOS, NESSE PEQUENO CADERNINHO, AQUILO QUE COMERAM NO ALMOÇO.</p>
<p>DEPOIS, LEVARÃO ESSE CADERNINHO PARA CASA, PARA QUE VOCÊS POSSAM VER E CONHECER O QUE ELAS COMEM NA INSTITUIÇÃO. ESSA SERÁ UMA FORMA DA FAMÍLIA ACOMPANHAR A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR DE SUA CRIANÇA E PARTICIPAR INCENTIVANDO-A A COMER MELHOR.</p>
<p>POR ISSO, SOLICITAMOS QUE OLHEM TODOS OS DIAS ESSE MATERIAL E ASSINEM A FOLHINHA FEITA; DEPOIS, RECOLOQUEM O CADERNINHO NA BOLSA PARA QUE NO DIA SEGUINTE A CRIANÇA POSSA NOVAMENTE REGISTRAR SUA ALIMENTAÇÃO NA SALA JUNTO COM OS DEMAIS COLEGAS.</p>
<p>APROVEITEM TAMBÉM A OPORTUNIDADE PARA FALAR A RESPEITO DA ALIMENTAÇÃO DE FORMA GERAL COM SUA CRIANÇA.</p>
<p>DESDE JÁ AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO!</p>

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Uma segunda consideração é sobre a possibilidade de incluir um espaço próprio para a assinatura, para o visto dos familiares na impressão das folhas do “Caderninho”. Essa seria uma tentativa de aumentar as possibilidades de a família atentar para a importância de marcar seu acompanhamento.

No entanto, na avaliação das professoras participantes, essa é uma barreira difícil de ser transposta. Elas inclusive nos narram episódios de crianças que não foram a passeios por falta de assinatura nas agendas, muito provavelmente, fruto apenas da falta de atenção ou esquecimento das famílias. Inclusive, indicam-nos que consideram toda e qualquer manifestação da família como um sinal de acompanhamento, como nos narram:

Extrato 1 da Entrevista Avaliativo-Devolutiva do Caderninho – Inf. V

Professora Regente - Inf. V: Do [cita o nome de um menino] eu não sei o que aconteceu com a mãe dele, é de uns..., esse semestre. Que ela sempre via os bilhetes e sempre assinava. E ele ficou em dois passeios sem ir...

Professora Auxiliar- Inf. V: Em dois passeios.

Professora Regente - Inf. V: Porque ela não assinou. Daí eu ficava ‘mas eu não acredito que sua mãe não assinou’. Porque ela sempre... Ela nunca foi de assinar bilhete assim, mas quando mandava autorização – daí que você vê: ela sempre assinou! E aí esse semestre...

Pesquisadora: Ela deixou passar!

Professora Regente - Inf. V: É deixou.

Pesquisadora: É tem mãe, que eu vi pela [turma do Infantil V], que não gosta de assinar, que faz só OK., né! Eu não sei se não gosta...

Professora Regente - Inf. V: Não, mas é...

Professora Auxiliar- Inf. V: OK é assinar!

Professora Regente - Inf. V: Um risco que ela fizer lá, eu vejo que ela viu!

[...]

Professora Auxiliar- Inf. V: Pra mim já é uma glória! Às vezes o livrinho está fora da agenda, daquela data, você viu que a mãe olhou.

Pesquisadora: Hum hum.

Professora Auxiliar- Inf. V: Tá fora da data, ela fez...

Professora Regente - Inf. V: Não, a gente observa!

[...]

Professora Auxiliar- Inf. V: Então, tudo isso serve de parâmetro.

Portanto, elas acham que esse espaço para as assinaturas poderia ser sim feito, mas não acreditam que alterasse tanto essa realidade. Uma das professoras até ironiza: “É que pra assinar precisa... Demanda procurar uma caneta” (Professora Auxiliar – Inf. V) – embora, para algumas famílias esse até possa ser de fato um empecilho.

A educadora da turma do Infantil IV, ao nos contar sobre uma das famílias diz “eu sei que ela [a mãe] viu porque a gente põe os bilhetinhos, às vezes, cola. Eu vejo que viu... [...] Mas não costuma assinar, não costuma assinar”.

Portanto, compreendemos que neste CMEI assinar bilhetes ou atividades não se concretizou como um hábito construído com as famílias, a despeito das diversas iniciativas das educadoras, desde o berçário, como nos falaram.

No entanto, ainda assim, acreditamos ser importante frisar e mostrar aquilo que esperamos dos familiares em relação à participação deles nas atividades das crianças na instituição; essa é parte importante do acompanhamento de sua educação como um todo. Por isso, consideramos que, em uma nova oportunidade, é importante figurar impresso esse local para o visto da família.

Outro ponto que nos pareceu relevante foi que nesta ocasião, em função da pesquisa, fomos nós as responsáveis por digitar os cardápios, imprimir, recortar e colar em cada um dos Caderninhos, sendo este um trabalho diário, em função de não haver o seguimento do cardápio de forma corrente. Contudo, essa tarefa foi bastante dispendiosa e acreditamos que, em outra oportunidade ou em uma ocasião em que esta atividade fosse feita apenas pelas educadoras, por exemplo, poderia ser interessante a impressão em cada uma das folhas do Caderninho de um cardápio genérico, com espaço para que as próprias crianças, ou se necessário fosse, que as e os educadores completassem apenas com os elementos diferenciados, que dizem respeito somente aos tipos de salada e mistura oferecidos.

Mais uma consideração estrutural relevante sobre o Caderninho diz respeito a uma avaliação sobre o uso dos adesivos.

Dificuldades práticas que envolvem a questão são o custo e a disponibilidade de grande quantidade de adesivos iguais para a manutenção do código, conseqüentemente da comunicação propriamente.

Sobre isso, as professoras envolvidas, que inclusive não se utilizavam dessa prática em suas demais atividades com as crianças, acreditaram que foi uma estratégia útil e que cumpriu sua função motivadora:

Extrato 2 da Entrevista Avaliativo-Devolutiva do Caderninho – Inf. V

Professora Auxiliar- Inf. V: Nossa! Mas eles ficavam loucos com aqueles adesivos... ‘Professora dá três. Professora dá dois’.

Pesquisadora: Dá três! Risos

Professora Auxiliar- Inf. V: ‘Não, você não comeu tal coisa, então, não merece três’. Nos dias que foi... Então eu via também eles dialogando com a Professora Regente também. Eles queriam adesivos.

Pesquisadora: Serviu de estímulo, então?!

Professora Auxiliar- Inf. V: A parte mais que eles gostavam era do adesivo! E de votar também!

Extrato 2 da Entrevista Avaliativo-Devolutiva do Caderninho – Inf. IV

Professora Regente - Inf. IV: Ah... Eu gostei. Eu achei que eles tiveram bastante interesse, principalmente, pela parte de *competição*, né?! Eles queriam ganhar os adesivos, as figurinhas. Semana passada teve uns, que já não tava mais [distribuindo os adesivos], e [disseram]: ‘hoje eu experimentei, eu comi tudo, eu vou ganhar? Carinha?’ – risos. (grifo, nosso).

E quando questionadas sobre a possibilidade de trocarmos os adesivos por carimbos por serem uma opção mais barata e fácil de reproduzir na quantidade necessária, ponderaram que:

Extrato 3 da Entrevista Avaliativo-Devolutiva do Caderninho – Inf. IV

Professora Regente - Inf. IV: [Os adesivos são] Mais colorido, mais legal. É eles adoraram.

Pesquisadora: [...] Mas talvez o carimbo fosse uma coisa que funcionasse também...

Professora Regente - Inf. IV: Ah! O carimbo já tem na sala, que nem, às vezes eu faço... Mas eles adoraram esse tipo...

Pesquisadora: Ganhar?

Professora Regente - Inf. IV: Sim... Até eu acho que eu vou aderir a esse negócio da estrelinha, pra estar colocando, porque eu achei bem legal, bem bacana.

[...]

Professora Regente - Inf. IV: Incentiva, eles, né... Motiva a alguma coisa.

Logo, nesse contexto, as educadoras envolvidas acreditavam que os adesivos foram mais interessantes do que seriam os carimbos, ainda assim, não é possível comparar a adesão a ambos, já que apresentamos diretamente os adesivos como alternativa de reconhecimento no “Caderninho”. Isso posto, não se limita, portanto, que nesse e em outros contextos educacionais, outras sinalizações, além dos adesivos, pudessem ser adotadas, com o mesmo ou maior sucesso, para evidenciar a adoção dos comportamentos alimentares positivos.

De toda forma, precisamos pensar mais criticamente sobre o uso dos adesivos, sob algumas questões.

A primeira delas refere-se a sua vinculação como fomentador de competição entre as crianças, como sugere a professora do Infantil IV, no Extrato 2.

A esse respeito, nós mesmas não presenciamos uma situação que corroborasse o sentido atribuído pela professora, do qual só tivemos conhecimento na avaliação final do processo, apesar disto, indicamos que o uso deve ser mesmo revisto, se se julgar que por ventura esteja estimulando a competição entre as crianças, prática que não é pertinente aos objetivos da atividade e sequer adequada.

Outro ponto é sua função enquanto um reforçador externo, cujo perigo representa a possibilidade de que, em sua ausência, a ação não se mantenha. Aliás, presenciamos as educadoras fazendo uso dos adesivos enquanto premiação para conter outros comportamentos à mesa, como “se não ficar quietinho, não tem adesivo”.

Contudo, ressaltamos que, no que se refere à comida propriamente, acreditamos fortemente que há um diferencial: porque o prazer de comer pode coexistir ao de ganhar o adesivo. Por exemplo, a das garotas do Infantil V que experimentou feijão por causa do adesivo, gostou e continuou comendo, mesmo após o encerramento da distribuição dos adesivos; quer dizer, ela manteve um comportamento. Neste caso, é interessante também que a comida é em si uma gratificação.

De todo modo, o adesivo por si só, como sinalizamos anteriormente, não comunicava exatamente às famílias o que havia sido experimentado, carecendo, a nosso ver, de complemento, pela educadora ou educador, através de uma anotação. Portanto, para a expressão do desperdício ou do fato de ter comido de tudo, o potencial comunicativo do

adesivo foi suficiente, mas no caso da experimentação de novos alimentos ou receitas, deixou um pouco a desejar.

Assim, como exemplo dessas modificações aventadas e das considerações sobre o adesivo (que pode ou não ser mantido), segue um modelo com as alterações imaginadas:

Ilustração 38: Sugestão para modificações na folha do Caderninho

____/____/____ - _____-FEIRA

CARDÁPIO DO DIA:

ARROZ

FEIJÃO

MISTURA: _____

SALADA DE _____

Comeu de tudo? _____

Desperdiçou comida? _____

Experimentou algo novo? _____

Visto da família:

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2019.

Mais considerações poderiam ser feitas sobre alterações na proposta ou na aplicação do instrumento, se considerarmos ampliar os objetivos e alcances das ações.

No que concerne à alimentação, por exemplo, poderiam ser feitos registro de outras refeições feitas na própria instituição e não apenas do almoço.

Outra possibilidade que consideramos a partir da participação das crianças foi o registro de refeições ou preferências alimentares fora da instituição, já que, ao longo dos registros, alguns se destacaram por trazerem conteúdo diverso ao proposto que era sobre o almoço na instituição.

Dessa maneira, encontramos, por exemplo, o desenho feito por um menino logo no primeiro dia de atividade, no qual ele desenha um prato de brigadeiro que sua mãe traria ao CMEI, porque naquele dia realizariam um pic-nic especial em comemoração à Semana da Criança:

Foto 190: Folha de 08/10 - Caderninho, Mo, 5 anos – Inf. IV

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Outra contribuição inusitada foi de uma das garotas que quando solicitada a desenhar em casa o cardápio do almoço servido no CMEI, no dia 23 de outubro de 2018, optou provavelmente por fazer a sua janta naquela data. Infelizmente a imagem captada não consegue mostrar bem o desenho e nem a transcrição feita por algum familiar do conteúdo, mas nossas anotações apontavam que apesar de ter sido servido arroz, feijão, carne com tomate e cebola e salada de repolho no dia, a menina registrou ter consumido arroz, feijão, coxa de frango e batata.

Essas intervenções levantam uma possibilidade de atividade junto à família através do registro de refeições de casa ou de outras propostas (uma comida bem gostosa do fim de semana; uma fruta que comeu durante a semana em casa, uma receita preferida etc.) como forma de realizar um levantamento dos hábitos alimentares da criança em casa, além de ser uma diversificação da atividade e uma forma de ampliação do envolvimento familiar.

Outra reflexão que fizemos foi em relação à atividade como favorecedora da construção de habilidades e competências expressivas, incluindo questões estéticas, estilísticas, do desenho e da escrita.

Um primeiro ponto a esse respeito emergiu de outra intervenção de um garoto do Infantil IV, a qual nos fez cogitar a possibilidade do uso de outros materiais expressivos que não somente o lápis de cor.

Ele ousou, por conta de ter cola disponível no estojo, fazer um desenho no qual, ao lado das bolinhas que costumeiramente desenhava, colocou restos de papel crepom que estavam

guardados no estojo de uma amiga e raspas de lápis apontado, para assim, representar diferentes alimentos no prato.

O bonito efeito, que pode ser visualizado na foto, despertou o desejo em outros colegas de também usarem colagens naquele dia:

Foto 191: Folha 23/10 – Caderninho Mo, 5 anos, Inf. IV

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Infelizmente, não tínhamos material disponível para tal. Mas o interesse das crianças nos convocou a pensar sobre alternativas a serem eleitas no lugar do lápis de cor, que poderiam ampliar a liberdade expressiva das crianças, favorecer o contato com novos recursos e até manter o interesse no registro sempre em alto nível, no transcorrer dos dias.

Assim, levantamos algumas possibilidades de diversificação dos recursos expressivos como: utilizarmos as canetinhas coloridas, a caneta esferográfica, a colagens de materiais (papéis coloridos como fez o garoto ou folhetos de ofertas, os grãos propriamente ou até das miniaturas que fizemos na adaptação da metodologia), o giz colorido, a pintura; enfim, quaisquer recursos expressivos que pudessem compor e variar o estilo dos registros das crianças.

Além disso, impressionou-nos, mas também nos incomodou, a ocorrência dos desenhos copiados das ilustrações na lousa, já apresentados anteriormente, porque, se de um lado esta era uma possibilidade de certa liberdade em termos de forma de registro, embora fosse um registro temático, tal fato nos evidencia que poderia haver, na maneira como organizamos a situação, um incentivo à estereotipia nos desenhos.

Portanto, também pensamos em como organizar a situação de forma a favorecer a experimentação artística e a liberdade criativa das crianças no seu desenho livre, ainda que temático.

Surgiu-nos a ideia de introduzir novas apresentações do cardápio às crianças, no lugar das ilustrações – que poderiam ser mantidas na parte inicial do trabalho –, já em momentos mais avançados, poderíamos apresentar o cardápio através de fotos, através de recortes, de brinquedos e também através dos próprios alimentos *in natura*, o que poderia inclusive facilitar a criação por parte das crianças de relações mais fortes entre os alimentos e suas receitas, facilitando o reconhecimento e a exploração de aspectos relativos à transformação, ou seja, ao preparo dos alimentos.

Já mais especificamente sobre a escrita, visando garantir maior autonomia às crianças, pensamos que poderia ser desenvolvido um pequeno cardápio individual para cada uma delas, com um rol dos vários alimentos que poderiam constar no almoço, para que, de lá, as crianças pudessem, se assim desejassem, copiar as palavras.

Segue um extrato do que imaginamos que seria esse cardápio de referência:

Ilustração 39: Extrato de um possível cardápio de referência para suporte do registro no Caderninho.

CARDÁPIO
FEIJÃO
ARROZ
CARNE MOÍDA
CARNE
FRANGO

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2019.

Esta alternativa agradaria às professoras que, por vezes, comentaram que as crianças precisavam se levantar para ler melhor as ilustrações na lousa.

Ou, mais interessante ainda, seria a possibilidade de as crianças levarem esse cardápio de referência para casa, no dia em que fossem solicitados os registros junto à família, garantindo maior suporte à atividade. Afinal, apesar da experiência em um único dia, no qual foi solicitado o registro domiciliar na turma do Infantil V, localizamos algumas crianças que

vinham produzindo registro com uso tanto de desenho como da escrita e que, neste dia, se restringiram ao desenho, de modo que concluímos que, neste momento, o suporte visual ainda era fundamental para que as crianças pudessem realizar todo seu potencial e interesse no desenvolvimento da atividade.

Nesse caso também de atividades para casa talvez fosse importante acrescentar breves orientações à família sobre o que se espera da criança e como podem ajudá-la a partir de suas competências e habilidades já desenvolvidas.

Observa-se ainda que neste pequeno extrato de nossa sugestão para um cardápio de referência, separamos a representação de “arroz e feijão”, que antes era feita com uma única figura, em duas, uma para cada grão.

Ambos os grãos se encontravam juntos na representação, pois, quando buscamos por ilustrações na Internet, não encontramos nada que representasse adequadamente um e outro de forma separada e, naquele momento, também não tínhamos em mente, tal uso que fizemos posteriormente. Portanto, somente quando nos debruçamos sobre a análise meticulosa dos registros feitos pelas crianças que percebemos a consequência deste deslize.

Infelizmente, em função da ilustração única para representar o feijão e o arroz, a representação escrita desses alimentos também foi feita junta “FEIJÃO E ARROZ”, de modo a levar ao erro algumas crianças, que se alimentavam apenas de um dos dois grãos.

Assim, localizamos em várias produções os seguintes registros escritos: “FEIJÃO E” e “E ARROZ”. Ou seja, quando tentavam registrar por escrito o que consumiam, não sabiam exatamente o que copiar. Assim, ao invés de registrar somente a palavra “feijão” ou a palavra “arroz”, copiaram também o “e” que unia a ambas, como se verifica na sequência:

Foto 192: Folha de 25/10 - Caderninho Ma, 6 anos – Inf. V¹³⁴

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 193: Folha de 23/10 - Caderninho Mo, 6 anos – Inf. V¹³⁵

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Infelizmente, tais equívocos não foram percebidos a tempo pelas educadoras em sala e nem por nós, que em função do volume e das demais atribuições no processo, só nos detivemos a olhar e a analisar as produções das crianças ao final de toda atividade.

Nesse momento, um desses casos chamou-nos bastante atenção, pois houve variações, ao longo dos dias, na forma utilizada para registrar o consumo exclusivo de “arroz”; o que

¹³⁴ Única alteração na folha é o apagamento da assinatura da mãe.

¹³⁵ Única alteração na folha é o apagamento da assinatura da mãe.

talvez sinalizasse alguma intervenção por parte da professora, de um familiar ou até colega. Trata-se do “Caderninho” de uma das garotas do Infantil V (6 anos).

Em nossa análise, observamos que seus registros escritos se iniciaram em 11/10/18 e vão até o final da série. Curiosamente, nesse primeiro registro escrito figurava “FEIJÃO E ARROZ”, mas o fato é que ela se alimentava apenas de arroz e farinha. Ou seja, acabou copiando sem compreensão do que estava no modelo.

No próximo dia de registro, em 16/10/18, parece ter sido esclarecida a questão, pois podemos perceber o registro escrito de “FEIJÃO E ARROZ” apagado (não bem captado na reprodução da imagem) e outro novo registro trazendo somente a palavra arroz, no entanto, mantendo a conjunção “e” no início, como sendo uma única palavra.

Assim, nos dias seguintes, tal como outras crianças, foi levada ao erro e passou a registrar “E ARROZ” nos demais dias, como se pode ver mantido nessa produção já do penúltimo dia de seu “Caderninho”:

Fotos 194-195: Respectivamente folhas de 11/10 e de 16/10 - Caderninho Ma, 6 anos – Inf. V¹³⁶

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 196: Folha de 25/10 – Caderninho Ma, 6 anos – Inf. V¹³⁷

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Dessa maneira, foi somente depois de finalizada a atividade, no momento em que produzimos esse relatório sobre o conjunto das produções, que compreendemos que não só

¹³⁶ Única alteração na folha é o apagamento da assinatura da mãe, além de uma mudança no contraste para facilitar a visualização da escrita.

¹³⁷ Única alteração na folha é o apagamento da assinatura da mãe, além de uma mudança no contraste para facilitar a visualização da escrita.

essa, mas outras observações poderiam ter sido feitas às crianças no sentido de potencializar suas capacidades e aprendizagens, e assim, suas produções.

Durante nosso trabalho de análise, que, depois, foi apresentado às educadoras regentes de cada turma, ativemo-nos a detalhar o acompanhamento de diversos aspectos. Tais informações foram resumidas de modo individual para cada criança; afinal, o desenvolvimento delas é bastante singular e particular. Um exemplo destas anotações segue adiante:

Acompanhamento do Caderninho: Ma, 5 anos – Inf. V

- Família registrou o acompanhamento do processo (mãe e pai). Em 09 e 10/10, a mãe realizou a transcrição sobre a quais alimentos corresponderiam os desenhos da filha. No dia solicitado (23/10) realizou a atividade utilizando o registro em desenho e um familiar transcreveu os alimentos representados.
- Seus registros em desenho são de um prato visto de perfil, com os alimentos diferenciando-se pela cor e pelo formato ou então o faz em camadas de cores apenas (17-26/10). No dia solicitado para realização da atividade em casa (23/10) opta por sobrepor camadas de cores diferentes sem desenhar o prato. Em 25/10 faz cada alimento separadamente em linha preocupando-se com a forma e as cores, destaca-se dentre eles a cenoura. Em 26/10, retoma a representação apenas por cores formando camadas, mas desta vez, faz o prato visto de cima.
- Agrega em vários desenhos, o desenho de uma colher.
- Seus registros escritos iniciam-se em 11/10, interrompendo-se apenas no dia em que a atividade foi realizada em casa (23/10). No dia 22/10, além dos alimentos registra também a data numérica referente ao dia. Copia corretamente as palavras com raras omissões de letras. Ainda aprimora o traçado das letras “N”, “E” “C”, “J” e “L” que aparecem espelhadas.
- Exemplos: 09/10; 10/10; 17/10; 22/10; 23/10; 25/10.
(Acervo da Pesquisadora, 2018).

Para executar esse trabalho, em função da necessidade de síntese, elaboramos um rol de itens a serem analisados:

Quadro 8: Rol de Elementos a serem observados na análise e acompanhamento do “Caderninho”

Aspectos	Questões a serem percebidas
Acompanhamento Familiar	Família registrou ou não o acompanhamento? Se sim – com qual frequência? É possível saber que(quais) familiares registraram o acompanhamento? Há outras formas de acompanhamento para além do visto na atividade: Há transcrições? Há recados? Se houve tarefa para casa, ela foi feita, com ou sem registro do acompanhamento? Houve caso de ter desenhado em casa por conta de faltado no CMEI? Outra observação particularmente relevante.
Registro em desenho	Qual ou quais as formas adotadas para a representação dos alimentos? Há uma forma preferencial ou mais recorrente? Como é o uso das cores? E a distribuição no papel? Outra observação particularmente relevante.
Outros elementos do desenho	Há o retrato de outros elementos para além dos alimentos consumidos no almoço? O que é desenhado e quando?
Uso da escrita	Quando inicia o uso da escrita? Com qual frequência a escrita é utilizada? Como é a disposição/organização da escrita no papel? A disposição das palavras tem qual relação com o desenho? Características relativas: ao traçado das letras, à omissão, à troca ou ao espelhamento de letra; à presença de espelhamento de palavra. Há o uso do registro escrito para retratar outros elementos que não só aqueles alimentos consumidos no almoço?
Exemplos	Identificação de registros bastante representativos das características levantadas anteriormente

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Ressalvamos, porém que este protocolo de observações agrega os aspectos que nos mobilizaram na análise da proposta e, por conta disso, guardam nossas preocupações e sensibilidades particulares. Por isso, caso outro educador ou educadora deseje desenvolver uma ação como essa, tal protocolo pode ser adaptado a partir dos interesses e objetivos da nova iniciativa.

Sublinha-se que a observação cotidiana, ou mesmo semanal, desses ou de outros pontos facilitaria também as intervenções mais profícuas junto às crianças que mencionamos.

Com essas tantas considerações, reforçamos o êxito que acreditamos ter logrado na utilização desta intervenção, alcançando satisfatoriamente os objetivos pretendidos e outros resultados até não aventados.

5.3.6 O dia do Boneco-Biscoito e outras bolachas

Como nossas observações já apontavam e parte das atividades de escuta também reafirmou, havia grande interesse e consumo por parte das crianças de bolachas na instituição.

Juntando este interesse e uma possível discussão sobre como são feitas as bolachas, com o currículo proposto para Artes, criamos junto ao professor uma atividade para as crianças.

Assim, já estava previsto o tema das formas e recortes, ao qual imaginamos poder combinar a feitura de bolachas pelas crianças. Além disso, na formação pedagógica dada aos educadores do município pelos organizadores do material didático apostilado, adotado pela prefeitura, houve a apresentação de uma atividade que narrava a seguinte história:

O boneco biscoito

Era uma vez, há muito tempo, uma velha senhora que estava assando um grande biscoito de gengibre em formato de boneco. Quando ele estava pronto e ela abriu o forno, o biscoito como por encanto pulou da forma e saiu correndo pela janela. A senhora e o marido começaram a correr atrás dele, pois estavam famintos, mas o biscoito conseguiu escapar, enquanto gritava:

– Corra, Corra! Corra o mais rápido que puderem! Vocês não podem me pegar. Eu sou o homem de biscoito de gengibre!

Logo à frente, o biscoito encontrou vários animais, famintos que também queriam come-lo: a vaca, o porco, o cavalo... e ninguém conseguia alcançá-lo.

Para todos, ele gritava:

– Corra, Corra! Corra o mais rápido que puderem! Vocês não podem me pegar. Eu sou o homem de biscoito de gengibre!

Bem, o homem de biscoito de gengibre, correndo como nunca, assustou-se quando chegou à margem do rio.

E agora? Foi o que ele pensou.

Aí uma raposa apareceu muito prestativa e ofereceu-lhe uma ajuda para atravessar o rio.

– Suba nas minhas costas, disse a raposa. Vou levá-lo até a outra margem.

– Mas você não está com fome? Não vai me comer? Perguntou o homem de biscoito de gengibre.

– Não, respondeu a raposa!

O homem de biscoito de gengibre aceitou o convite e subiu em suas costas.

Durante a travessia, a raposa foi queixando-se que o homem era muito pesado e pediu a ele que mudasse de lugar até chegar a seu focinho.

Quando chegaram à outra margem do rio, a raposa o jogou para cima, tentando comê-lo. O homem de biscoito de gengibre foi muito mais esperto e saiu correndo:

– Corra, Corra! Corra o mais rápido que puder! Você não pode me pegar. Eu sou o homem de biscoito de gengibre!

A raposa escorregou nas margens do rio e foi levada pela correnteza.

E dizem que até hoje o homem de biscoito de gengibre corre por aí sem que ninguém consiga pegá-lo. (Sem fonte, cedido pelo educador)

Além disso, o material também trazia uma receita de biscoito como sugestão para acompanhar a história com as crianças.

Aproveitando, portanto, dessa atividade que fora sugerida aos educadores, organizamos vários momentos com as crianças: primeiro a contação da história, depois a

feitura das bolachas, depois a degustação e por fim o registro da atividade de forma livre por cada uma delas.

No entanto, por motivos de saúde, não pudemos realizar a atividade como previsto. Assim, em um das sextas-feiras o professor apenas contou para as crianças a história do “Boneco Biscoito”.

Na semana seguinte, logo na segunda-feira, às crianças já vieram perguntar-nos se havíamos melhorado e se faríamos o boneco biscoito, havia muita expectativa em função de um “boneco que ganhava vida”.

Então, na sexta-feira dia 26 de outubro de 2018, conseguimos concluir o planejamento, executando as receitas com as crianças de ambas as turmas, sendo pela manhã com a turma do Infantil IV e pela tarde com a turma do Infantil V.

Uma das garotas do Infantil V (5 anos), vendo a atividade da turma do Infantil IV pela manhã, foi embora chorando, porque tinha dentista à tarde, período em que iríamos desenvolver a atividade junto a sua turma. Passados uns trinta minutos, retornou ao CMEI, a mãe explicou que ela pediu para voltar porque queria muito participar e, por isso, a mãe decidiu remarcar o dentista e trazê-la de volta.

Como a receita do boneco biscoito necessitava de ir ao fogo e depois resfriar, portanto de preparo prévio, e não poderia ser completamente feita pelas crianças, preferimos organizar duas receitas diferentes. Primeiro, faríamos bolachinhas de sequilho, que seriam totalmente preparadas pelas crianças na sala e, depois, concluiríamos com elas o corte e a decoração das bolachas do boneco biscoito.

Para tanto, a turma foi dividida em quatro grupos, segundo a preferência das crianças. As crianças lavaram as mãos e ganharam toucas descartáveis da cozinha para cobrir os cabelos. Cada grupo recebia uma bacia, na qual os ingredientes eram depositados. Depois cada grupo, recebeu um corante diferente, para poder reconhecer suas bolachinhas depois de prontas.

Nós e o educador de Artes íamos orientando as crianças a mexer os ingredientes e depois a fazer as bolinhas e dispô-las na forma. As crianças também usaram garfos para marcar a massa, imprimindo textura às bolachinhas.

Durante o processo, cada grupo também ia sendo interpelado a finalizar conosco seu boneco biscoito. Apesar do “título” da atividade, foram levados diferentes cortadores – em formato de coelho, borboleta, menino, menina, árvore de Natal e estrela – para que as crianças escolhessem o modelo que desejassem fazer sua bolacha, também foram apresentados

brinquedos que, se bem higienizados, poderiam servir de cortadores. Ademais, foram disponibilizados confeitos coloridos de chocolate para que as crianças fizessem a decoração do seu biscoito, como se pode acompanhar na foto:

Foto 197: Feitura do boneco biscoito com a turma do Infantil IV

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Depois de decorado, cada biscoito era disposto na forma junto ao nome da criança que o fez.

Ao final, ambas as receitas – de sequilho e os biscoitos decorados – foram levados ao forno. As crianças, então, foram convidadas a registrarem a sua maneira o processo e a própria receita de sequilhos que foi disponibilizada para cópia.

Segue abaixo a narrativa e as ilustrações de parte-a-parte das atividades feitas por uma garota do Infantil V (6 anos). Destacamos que os desenhos foram feitos em uma única folha e ela nos contou verbalmente sobre cada um deles, para melhor compreensão, recortamos cada desenho e transcrevemos a explicação correspondente ao lado:

Foto 198: Desenho e transcrição sobre a preparação do sequilho I (Ma, 6 anos – Inf. V)

“Aqui é tudo misturado; aqui colocou tudo [os ingredientes na bacia]”.

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 199: Desenho e transcrição sobre a preparação do sequilho II (Ma, 6 anos – Inf. V)

“Aqui foi quando a [cita o nome da professora auxiliar do Inf. V] misturou que ficou rosa, o nosso”.

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 200: Desenho e transcrição sobre a preparação do sequilho III (Ma, 6 anos – Inf. V)

“Aqui foi quando a gente fez todas as bolinhas [de sequilhos na forma]”.

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 201: Desenho e transcrição sobre a preparação do sequilho IV (Ma, 6 anos – Inf. V)

“Aqui eu fiz todos os biscoitinhos”.

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Para completar, agregamos, aqui, a receita de sequilhos copiada por um dos garotos do Infantil IV:

Foto 202: Receita de Sequilho (Mo, 4 anos – Inf. IV)¹³⁸

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

A mesma garota, também, desenhou parte do processo do boneco biscoito, como trazemos na continuidade:

¹³⁸ Única alteração na folha é o apagamento da assinatura da criança e alteração de contraste para facilitar a visualização..

Foto 203: Desenho e transcrição sobre a preparação do boneco biscoito I (Ma, 6 anos – Inf. V)

“Aqui a Maritê fez pra amassar com o rolo”.

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 204: Desenho e transcrição sobre a preparação do boneco biscoito II (Ma, 6 anos – Inf. V)

“Aqui são as formas: o menininho, a árvore de Natal e a estrela”.

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

O resultado final da bolacha pronta foi desenhado por um menino do Infantil IV:

Foto 205: Desenho do Boneco Biscoito (Mo, 5 anos – Inf. V)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Durante a atividade, o professor ia explorando com as crianças os conceitos mobilizadores daquele conteúdo das formas e recortes atrelando de maneira prática com o desenvolvimento das receitas.

Na hora do lanche os biscoitos de sequilhos prontos foram servidos não só para as duas turmas da pré-escola, mas como também, para as demais turmas do CMEI. As crianças gostaram de saber, pelas cores dos sequilhos, quais bolachas haviam sido feitas por cada grupo.

Ao longo de todo o dia, observamos as crianças fazerem bastante graça em alusão à história; gritavam – “ai meus Deus! Eu vi o boneco biscoito passando correndo!” – ou “Olha, o boneco biscoito”, e perguntávamos “onde?” e eles diziam “já foi correndo!”. Também

alertavam as serventes, dizendo que eles, os bonecos biscoitos, podiam sair correndo das formas.

No fim do dia, todos levaram seu “boneco biscoito” ou a bolacha decorada em outro formato para casa. Talvez até por conta disso, a atividade com as receitas de bolacha teve boa repercussão também com as famílias. Muitas pediram, pelas crianças, a receita para fazerem em casa. Até famílias de crianças de outras turmas que viram na *van* escolar ou mesmo na saída, nossas crianças com suas bolachas, nos pediram a receita.

Diversas funcionárias da instituição também se interessaram, inclusive para fazer em casa com seus filhos, netos e sobrinhos.

As receitas, tanto dos sequilhos, como do biscoito de gengibre para fazerem o boneco biscoito, foram disponibilizadas às famílias na Exposição de Encerramento da Pesquisa.

Esclarecemos que nossa intenção era realizar além dessa, outras atividades combinadas à temática da alimentação, com as crianças, mas, no entanto, por conta da falta de tempo e de recursos no CMEI, não foi possível desenvolver outras iniciativas nesse sentido.

5.3.7 Nosso Almoço Especial

Depois de tantos momentos tratando da alimentação junto às crianças, ouvindo suas aspirações e considerações sobre a comida, pensamos que seria interessante e justo terem uma oportunidade de verem suas opiniões contempladas no cardápio da instituição.

As cozinheiras tinham se disponibilizado a realizar as receitas de hambúrguer, almondega e panqueca para as crianças, no entanto, como já estávamos no período final do ano letivo e as entregas dos alimentos já não estavam ocorrendo como o programado, inviabilizou-se a execução desses pratos.

Uma alternativa que encontramos foi realizar uma única refeição diferenciada que intitulamos um “Almoço especial” – mantivemos o foco no almoço, por ser essa a refeição que mais trabalhamos nas atividades de escuta.

A ideia era que esse “Almoço especial” fosse organizado de acordo com os interesses das crianças, para tanto realizaríamos um planejamento coletivo da ocasião.

Antes de abordarmos a proposta com as crianças, discutimos a proposição com a gestão municipal, posteriormente com a gestão do CMEI e com as educadoras e os educadores, seguindo a hierarquia a que estão submetidos os projetos na cidade.

A coordenação da Educação Infantil no município, não viu nenhum problema na execução da atividade, permitindo a solicitação de ingredientes diferenciados à cozinha central e, caso esses não pudessem ser fornecidos, a solicitação da contribuição aos familiares.

Já no CMEI, de primeiro momento, a gestão não se opôs, apenas preocupou-se com o que precisaríamos, já que não podia dispor de mais funcionários e nem de muitas alternativas diferenciadas de alimentação. Esclarecemos que apenas os educadores das próprias crianças já seriam suficientes e que, a depender do cardápio que seria pensado com as crianças, poderíamos ver os ingredientes necessários e como providenciá-los.

Os educadores e educadoras foram todos convidados a participar, contudo, somente o professor de Artes, a professora Assistente do Infantil V e o professor de Educação Física quiseram contribuir; as professoras regentes e a de Literatura, apesar de estarem em hora atividade na data, prefeririam ir como “convidadas”.

O almoço ficou efetivamente marcado para a data de 30 de novembro de 2018. Mas como a atividade seria organizada com as crianças, nosso planejamento e o desenvolvimento iniciaram-se muito antes.

Uma primeira conversa realizou-se com a turma do Infantil IV, em 21 de setembro de 2018. Na ocasião, o professor de Artes conversou com elas a respeito e uma síntese das ideias foi registrada:

Foto 206: Ideias para um Almoço Especial

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Como é possível notar, as crianças ocuparam-se de pensar em utensílios (talheres, pratos, panelas), equipamentos (fogão, mesa) e condições (silêncio) que julgaram necessárias para a execução do almoço, além do cardápio (arroz, feijão, creme de milho, carne de porco e salada de pepino com tomate, que já era a preferência já manifesta das crianças), ao qual acrescentaram os sucos de laranja e uva (item não servido no almoço da instituição). Também pensaram sobre o local onde gostariam de realizar o almoço, sugerindo fazê-lo no campo em frente à instituição, e na decoração, que imaginaram poder ser desenhos presos a uma árvore, como uma árvore de Natal.

Portanto, mais uma vez, reforça-se a percepção de que se alimentar é mais do que a relação direta com a comida; para as crianças, alimentar-se envolve a situação como um todo.

Depois dessa primeira conversa, que por motivos de intercorrências na instituição, não pode ser feita nesta data com a turma do Infantil V, conseguimos uma primeira versão do que poderia ser para as crianças um “Almoço especial”.

Ao retomarmos a conversa com a direção do CMEI, apresentando esta possibilidade de configuração do “Almoço especial”, houve muita resistência; alegou-se que daria muito trabalho. No entanto, como tínhamos a parceria com três educadores dissemos que juntos daríamos conta.

Tal resistência, e até rejeição à execução da proposta, acompanhou-nos até a hora de servir a comida. Todavia, como essa oposição foi verbalizada apenas como uma “preocupação”, e não se expressou como uma “proibição” propriamente, seguimos adiante.

Dando continuidade ao projeto, então, realizamos uma reunião conjunta com ambas as turmas no dia 28 de setembro de 2018, já que faríamos um almoço só para todas as crianças.

Tal reunião, por si só, também era uma experiência nova para as crianças. Primeiramente, apresentamos a elas a ideia da realização do “Almoço especial”. Contamos que já havíamos iniciado uma discussão com a turma do Infantil IV, mas que, como todos juntos faríamos um único almoço, íamos retomar a discussão para decidir alguns pontos.

Organizamos a reunião em formato de assembleia: expúnhamos um tema, colhíamos sugestões e depois encaminhávamos uma votação. Se necessário, fazíamos algumas intervenções, no sentido de facilitar negociações entre elas e garantir a observação de “um princípio” – basicamente: como era um “Almoço especial”, ele deveria ser “especial” para todo mundo, ou seja, era preciso que todos, ao final, ficassem satisfeitos e se sentissem contemplados nas decisões.

Iniciamos a discussão utilizando os temas já levantados na primeira conversa. Assim, começamos tratando do lugar. Nesse momento, retomou-se a proposta do campo e acrescentou-se a ideia de realizar no solário das salas. Na votação, prefeririam fazer mesmo no campo e, até a criança que propôs o solário, achou que, no campo, seria mais divertido.

Depois, voltamos a organização dos materiais necessários, ao que as crianças elencaram: mesas, cadeiras, pratos, colheres, toalha, guardanapos, água, copo, garfo, faca e pote para as comidas.

O fato de citarem garfos e facas surpreendeu os educadores presentes, afinal, na instituição só utilizavam colheres. Pensamos que este é outro aspecto que poderia ser investigado com as famílias: como é a situação alimentar das crianças em casa. Esta informação seria útil às educadoras e aos educadores para estruturar a situação alimentar na instituição e propor incrementos no sentido de favorecer a autonomia das crianças em ambos os contextos.

Outro item trazido – os guardanapos – também não eram utilizados na instituição; assim como, a água, a qual não tinham acesso durante as refeições.

Mais um ponto a ser destacado diz respeito à menção às toalhas de mesa, item que fora acrescentado no contexto da instituição, mas que, em meio ao segundo semestre, fora retirado sem maiores explicações. Aqui, as crianças mostraram que valorizavam a toalha como item importante, ao menos, numa ocasião especial.

A partir da discussão dos materiais necessários, tratamos também de alguns preparativos, reconhecendo a necessidade de levarmos mesas, cadeiras, toalhas, pratos, talheres, copos e tigelas para o campo, bem como, depois de guardarmos tudo e limparmos o local.

Nesse sentido, comentamos junto às crianças sobre a necessidade de formarmos equipes. Abordamos, então, que formaríamos várias equipes para levar tudo, arrumar as mesas etc. e depois, uma equipe de limpeza; o que desencadeou o seguinte diálogo:

Diálogo 13:

Ma1, 6 anos, Inf. V: “Eu não quero fazer parte da equipe de limpeza.”

Pesquisadora: “Não, da equipe de limpeza, todo mundo vai fazer parte.” – falei, explicando.

Ma2, 5 anos, Inf. V: “Todo mundo?”

Pesquisadora: “Sim, todo mundo. Essa é a única equipe que todos precisam participar.” – assenti.

Ma1: Até você?

Pesquisadora: Sim, todo mundo! – reforcei.

Ma3, 6 anos, Inf. V: “Até a [citando o nome de uma das professoras regentes]?”

Pesquisadora: “Ah..., ela eu não sei. Ela será nossa convidada.”

Tal resposta evasiva foi a única que nos veio à mente, naquele momento. Acreditamos, sim, que adultos e crianças devem se ocupar da limpeza decorrente do uso que fazem dos espaços e materiais, sem nenhuma depreciação em razão desta função. No entanto, uma resposta mais certa exigiria de nós prevermos o grau de participação e envolvimento das demais educadoras, que, de antemão, optaram por não participar da atividade, alegando que preferiam apenas “ir”, como se a participação em um almoço pudesse ser restrita à apreciação da situação. De todo modo, a insistência das crianças neste questionamento específico apontou-nos para as questões de poder que envolvem adultos e crianças na instituição.

Quando fomos discutir a decoração, as crianças citaram uma série de ideias, às vezes, mais completas, às vezes elencando pontualmente algum aspecto que gostariam de ver contemplado, assim, agregamos as seguintes possibilidades: bandeirinhas, flores, brilho, bolinhas coloridas, tapete colorido e vaso (“para as florzinhas” – Ma, 5 anos – Inf. V).

Durante a conversa, sempre tentávamos incluir todas as ideias, sem julgamentos e o grupo das crianças parecia fazer o mesmo, aceitando somar tudo para a composição do “Almoço Especial”.

Uma discussão maior mesmo ocorreu em função da decisão sobre o cardápio. Tal como nos demais aspectos, neste item nós não fizemos, em princípio, nenhum direcionamento, fosse apontando elementos necessários ou interditando outros. Portanto, livres de qualquer orientação nossa ou dos educadores presentes começaram a levantar as receitas que comporiam o cardápio do dia. As crianças pensaram em arroz, feijão, farinha, creme de milho, carne de porco, panqueca, salada de alface, salada de repolho, salada de tomate, salada de pepino, salada de beterraba, salada de cenoura e torrada. Ao ser questionado como seria a torrada, o garoto que sugeriu disse: “assim, pra comer antes da comida” (Mo, 5 anos, Infantil V) .

O fato era que infelizmente as cozinheiras não conseguiam oferecer duas misturas diferentes na mesma data. Portanto, dissemos às crianças que precisaríamos chegar a uma única escolha de mistura, porque de nada valeria planejarmos e ser impossível executar, portanto dada às condições precisaríamos votar.

Explicamos e realizamos a votação, na qual venceu a opção da panqueca. No entanto, algumas crianças começaram a reclamar e até choraram, dizendo que não gostavam de panqueca ou que nem conheciam e como fariam se provassem e não gostassem no dia. Portanto, intercedemos junto ao grupo, tentando contornar a situação, afinal esta seria uma

oportunidade única, portanto, não havia possibilidade de em outro momento tais crianças serem atendidas.

Alegando, então, que o almoço deveria ser “especial” para todo mundo e que a sugestão de creme de milho e porco era a preferência unânime das crianças na instituição, questionamos se o grupo poderia abrir mão da votação, em favor de agradar o máximo de colegas possível; já que, aqueles mesmo, que preferiam panqueca, também adoravam a outra opção. Felizmente, a proposição foi aceita e o grupo pareceu satisfeito, resolvendo por porco e creme de milho.

Para beber sugeriram suco de laranja, suco de uva, água e refrigerantes e, então, alguns sugeriram votar, mas novamente as crianças começaram a reclamar, até que uma delas disse que cada um poderia trazer o que fosse beber e a solução foi acatada.

No tocante à sobremesa, as crianças apresentaram uma lista de desejos que conjugou frutas – que depois particularizaram em uva e morango –, bolo, uma “torre” de docinhos e gelatina colorida.

A discussão a este respeito também foi intensa. Até que as crianças começaram a perguntar se daria pra fazer e já se resignavam dizendo “ah, acho que isso não vai dar”. Esclarecemos, então, que iríamos verificar a possibilidade da execução de tudo, mas que as frutas e a gelatina colorida eram certeza que dariam certo e que o bolo talvez não desse certo na cozinha, todavia, como era a atividade de “despedida” da Pesquisa, caso não fosse possível das cozinheiras fazerem, nossa contribuição seria levar um bolo para comermos juntos. Muito contentes comemoram e uma das crianças acrescentou “Maiti... podia ser com os docinhos em cima!”, ao que respondemos que nos lembrariamos dessa ideia.

Tal modo de participar, trazendo algo de casa, era bastante presente nas conversas entre as crianças. Por exemplo, a garota que sugeriu flores, dizia que no sítio da vó, havia flores que poderia trazer. O garoto que sugeriu a gelatina colorida alegrou-se propondo que “daí cada um traz uma cor”. Ou ainda como outra garota que disse que a gelatina colorida da sua madrinha era uma delícia, que ela havia feito no aniversário do irmão, portanto que iria tentar pedir, se a madrinha poderia fazer ou se mandava a receita, porque era muito boa.

Portanto, essa forma de participar parece muito natural e valorizada pelas crianças, apenas não a acatamos plenamente, em função de não ser uma prática usual e bem vista na instituição que, por ser pública, vê nesses pedidos à família, não a oportunidade de participação e compartilhamento, mas sim, uma forma de assumir uma fragilidade do poder público em prover recursos.

Além das demais ideias, ainda sugeriram que na ocasião fizemos a oração (prática que costuma anteceder o almoço no CMEI) e que tivesse música.

Finalizado este momento de discussão e de planejamento com as crianças, passamos a garantir as negociações para a realização do evento junto à gestão, realizando os trâmites e medidas necessárias. Entretanto, ainda havia bastante tempo até a realização do Almoço.

Foi comum, durante o intervalo que se estabeleceu entre a reunião e a data oficial, a manifestação da expectativa e ansiedade das crianças a este respeito, embora estivéssemos, nesse momento, desenvolvendo as demais atividades de escuta e intervenções aqui já relatadas.

Conforme entrávamos nas salas para trabalhar com as crianças, elas passaram a nos questionar “já é hoje?”, “quando vai ser mesmo o jantar?”. No entanto, com as atividades de fim de ano se iniciando – ensaio para a apresentação de encerramento e organização da formatura para a turma do Infantil V –, as crianças começaram a ficar mais preocupadas – “Maytê, o ano tá acabando, vai dar mesmo tempo de fazer o Almoço?” – e até impacientes – “esse almoço não chega nunca!”.

Quando passamos a realizar as atividades do Caderninho, pelo maior contato com as famílias, até algumas mães nos perguntaram “quando vai ser o Almoço Especial?”, fosse porque a filha “não parava de falar” dele, fosse porque precisavam faltar e a criança não queria correr o risco de perder o almoço, fosse porque as crianças já queriam trazer as coisas, contribuindo para a sua realização.

Aplacando um pouco essa ansiedade, duas aulas foram reservadas para a produção da decoração junto com as crianças. Assim, em 09 e 23 de novembro de 2018, no turno matutino, com a turma do Infantil IV, e no turno vespertino, com o Infantil V, durante as aulas de Artes, pudemos confeccionar, conforme as manifestações das crianças, bandeirinhas e bolinhas, para enfeitar o “Almoço Especial”. Também visitamos a área para medir e planejar a colocação da decoração.

Os enfeites desenvolvidos também visavam aproveitar materiais em desuso ou sem perspectiva de virem a ser utilizados. Dessa maneira, um dos modelos de bandeirinhas foi feito exclusivamente com canudos plásticos coloridos e fio; outro aproveitava de recortes de estopa em formato oval, que haviam sido doados à instituição, nos quais as crianças carimbaram com tinta, diferentes formatos; e o terceiro tipo de bandeirinha, era de jornal com a aplicação de corações de tecidos variados. Já as bolinhas, assemelhando-se às bolas de

Natal, como imaginavam as crianças, foram feitas através da pintura de bolas de isopor e decoradas com botões e fitas para poderem ser penduradas nas árvores.

Com pouco mais de uma semana de antecedência, foram enviados bilhetes nas agendas das crianças, solicitando algumas contribuições para o “Almoço Especial”: refrigerante, suco de uva, suco de laranja, um pouco de uva, uma caixinha de morango, uma lata de leite condensada e caixinhas de gelatina. Aos poucos as crianças foram trazendo, conforme os pedidos.

Apesar de todos os esforços e organização, na data, havia previsão de chuva forte. Essa possibilidade poderia inviabilizar o almoço no campo, já que lá as únicas áreas cobertas eram inutilizáveis, devido à ausência de manutenção e vandalismo. O solário que também fora cogitado pelas crianças, tampouco era coberto.

No dia do Almoço, pela manhã, o tempo estava nublado. Iniciamos com as crianças, retomando todo o planejamento, ainda na sala:

Foto 207: Retomada da Organização do Almoço Especial

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Em seguida, partimos para a colocação da decoração no campo. As crianças pareciam eufóricas, pois já às 9h da manhã perguntavam se já estava na hora, alegando estarem com fome.

Infelizmente, tão logo pusemos tudo, o tempo começou a piorar. Com vento e nuvens mais escuras aproximando-se, optamos por não arriscar, já que não havia sequer troca de

roupas para crianças. Realizamos algumas fotos com ambas as turmas e retiramos tudo novamente.

De volta à instituição, sem nenhuma outra opção coberta, afora o próprio pátio onde fica o refeitório, foi preciso reformular os planos. Evitando ficar no mesmo refeitório do dia-a-dia das crianças, pensamos em utilizar de outro espaço próximo, para alocar as mesas e bancos, e também fazê-lo de forma diferente da usual, diminuindo as semelhanças com a rotina.

Como o refeitório é de uso comum, foi preciso esperar todas as demais turmas comerem nele para podermos retirar as mesas e bancos e, rapidamente, reorganizarmos tudo.

No momento propriamente, algumas equipes mais organizadas formaram-se para determinadas tarefas como: arrumar os vasos para as mesas (tarefa que compreendia encher as garrafinhas com água, cortar e separar as flores; dividi-las em cada uma das garrafas e depois distribuí-las) e ajudar a fazer as torradas (quatro crianças foram à cozinha ajudar as merendeiras a fazerem as torradas, ficando responsáveis por passar uma manteiga “colorida” nas fatias de pão e colocar nas formas). As demais crianças ajudaram levando os bancos e mesas, dispondo toalhas, colocando pratos, segurando as bandeiras para que conseguíssemos pendurar.

Como anteriormente idealizávamos fazer o almoço ao ar livre, havíamos pego uma barraca de praia emprestada com uma das professoras, para colocar as comidas embaixo. Mantendo a estratégia de seguir ao máximo o planejamento inicial e não “cair na rotina”, montamos a barraca mesmo sob o pátio coberto.

Com a correria, acabamos nos esquecendo de recolocar as bolas e de pôr a música. Ainda assim, a iniciativa parece ter sido um sucesso!

A decoração das bandeirinhas, que pode ser vista no extrato abaixo, transpassou todo o espaço, como que o demarcando.

Foto 208: Bandeirinhas – Almoço Especial

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Aliás, tal espaço costumava ser de passagem, sem qualquer outra funcionalidade ou uso.

Foram arrumadas três mesas, cada qual com uma cor de toalha, em formato de “U” voltadas para o espaço interno da instituição. A frente delas ficaria localizada a barraca com as comidas e uma mesa de apoio com as bebidas, como tentamos apresentar na foto seguinte:

Foto 209: Organização do espaço para o Almoço Especial

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Enquanto aguardavam pelas comidas, passamos a servir as torradas amarelas e vermelhas, nas mesas.

Foto 210: Crianças na mesa arrumada

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018

Quanto ao cardápio, felizmente, pôde ser executado exatamente como queriam as crianças, como se pode ver na foto abaixo:

Foto 211: Comidas servidas – Almoço Especial

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Com as comidas já postas à mesa, devido à quantidade grande de opções de preparações, optamos por criar uma fila e ajudar as crianças a servirem-se. Apesar de não ser prática corrente no CMEI, não houve nenhuma intercorrência: as crianças aguardaram tranquilamente na fila e, depois de se servirem, dirigiram-se sem problemas com seu prato à mesa.

A distribuição das crianças na mesa também se deu com total liberdade de escolhas – segundo suas afinidades sentaram-se em uma das três mesas.

Assim, seguiu-se uma refeição com bastante conversa e entrosamento, inclusive entre as salas. No entanto, sem gritaria ou barulho excessivo.

Finalizada a refeição, foram servidos morangos e uvas, de vários tipos – já que diferentes crianças contribuíram com esse item –, e a gelatina colorida. As crianças comeram tanto, que concordaram em deixar o bolo para o lanche da tarde.

A foto seguinte mostra um pouco da organização, disposição e decoração do ambiente, mas, infelizmente, não transparece todo o clima do momento:

Foto 212: Almoço Especial

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Com tantos preparativos e momentos diferentes daqueles do almoço cotidiano, a refeição estendeu-se mais tempo que o comum. No entanto, como a rotina que se seguia seria a hora do sono, isso não pareceu problemático para os educadores e a educadora responsáveis pelas turmas naquele dia, justamente aqueles que concordaram em nos ajudar e participar efetivamente. Contudo, esse “atraso” pareceu preocupar as demais educadoras não envolvidas no evento.

De fato, as educadoras regentes apenas passaram pelo espaço onde se realizava o almoço; como em uma exposição, viram as comidas e conversaram um pouco com as crianças, mas não se envolveram mais, tampouco, sentaram-se com elas.

A Coordenação da Educação Infantil Municipal havia liberado professores e as cozinheiras para almoçarem com as crianças neste dia. Contudo, dada toda a movimentação no sentido de servir às crianças, também não conseguimos tempo para compartilhar a comida com elas.

Quanto à participação das gestoras, ocorreu que a pedagoga não conseguiu se fazer presente na organização prévia, mas auxiliou durante o almoço; a diretora teve problemas pessoais e precisou fazer seu horário de almoço em casa. A coordenadora da educação infantil também não pode participar, desculpando-se por intercorrências de última hora.

Já a psicóloga, responsável pelo acompanhamento deste CMEI, feito exclusivamente às quintas-feiras, que estava de licença-prêmio, foi convidada e se fez presente ajudando bastante durante todo o Almoço.

Parte da idealização deste momento “especial” foi inspirada no livro *As Linguagens da Comida – receitas, experiências, pensamento* da Coleção Reggio Emilia. Diferentemente do nosso “Almoço especial”, que no CMEI se revestiu de excepcionalidade, uma prática semelhante é narrada como parte da rotina de crianças bem menores – inclusive – em instituições educacionais italianas, isso por considerarem o tempo da alimentação como uma experiência total, não focalizando exclusivamente a nutrição, mas os aspectos culturais, sociais e também estéticos e sensoriais presentes na relação com a comida e com a refeição.

Parte de nossos anseios, além de propiciar às crianças a concretização de suas aspirações, materializando-os em um momento diferente e afetivo, era mostrar aos adultos que é possível estabelecer outras relações com a rotina alimentar das crianças nas instituições de educação infantil, bem como, com as próprias comemorações que realizam.

Para se ter ideia, quando apresentamos a proposta aos educadores e dentre outros aspectos trouxemos à baila o cardápio escolhido, uma professora questionou-nos se havíamos permitido “qualquer comida” ou se restringimos às crianças a uma alimentação saudável. Segundo as expectativas dela, as crianças iriam querer pizza, cachorro-quente, sorvete. Ela não conseguia crer que as crianças com liberdade para escolher, optassem por uma comida já pertencente no cardápio da instituição.

O fato é que, poderia ter ocorrido realmente o que ela imaginou, e precisaríamos, então, discutir com as crianças a esse respeito, talvez adaptando as preparações, equilibrando saúde e prazer. No entanto, o ponto que gostaríamos de ressaltar, principalmente, porque não foi o que se sucedeu, é outro: a questão da comida não parecia ser a chave do evento, como pensavam os adultos.

Inclusive, a fala da professora não foi uma manifestação única nesse sentido. Assim, em dado momento do planejamento do evento, a diretora tentando dissuadir-nos de utilizar o campo como local do almoço, conforme queriam as crianças, também nos verbalizou até de forma mais enfática, perguntando-nos “eu sei que você quer oferecer uma comida gostosa, diferente para as crianças, mas precisa ser no campo, não pode ser ‘normal’, no refeitório?” E tivemos que lhe dizer que a comida não era o nosso objetivo principal, nosso objetivo era fazer um almoço de acordo com os interesses das crianças que, no caso, perpassavam o uso de um outro espaço.

Portanto, ressaltamos que, diferentemente do pensava, ao menos boa parte das educadoras dessas crianças, o que, a nosso ver, tornaria o almoço “especial” não era exatamente o cardápio, a despeito de ter nos debruçado e discutido bastante sobre ele, afinal todos os elementos eram importantes. De modo fiel cremos que fora toda a participação e o envolvimento permitido às crianças que fizeram deste um momento memorável. Uma das crianças até comentou com a psicóloga “nem parece que estamos no CMEI!”.

No Almoço ainda aproveitamos para homenagear as pessoas que sempre estão envolvidas com a comida na instituição e participaram da realização do evento, tornando-o possível também: as duas serventes que trabalham como cozinheiras no CMEI. As crianças entregaram-lhes flores e fizemos fotos todos juntos.

Posteriormente, à tarde, foi solicitado que elas registrassem o “Almoço especial” em forma de desenho. As crianças foram orientadas a desenhar o almoço especial ou aquilo que mais gostaram nele.

Ao todo foram realizados 40 desenhos, sendo 16 da turma do Infantil IV (da qual estiveram presentes 15 crianças) e 24 da turma do Infantil V (da qual estiveram presentes 17 crianças). Como os números evidenciam, nessa data, algumas crianças utilizaram também do verso do papel produzindo dois desenhos.

Nas produções do Infantil IV sobressaíram registros de comida de forma isolada; já na turma do Infantil V, figuraram também bastantes representações dos alimentos, no entanto agregando diversos elementos da situação como um todo. A distribuição dos elementos representados nos desenhos das crianças pode ser acompanhada nos dois quadros seguintes, que trazem uma síntese dos desenhos de cada uma das turmas. A identificação de tais elementos foi feita por nós junto às crianças, que nos contaram o que era o quê.

Quadro 9: Elementos do registro do “Almoço especial” – Turma do Infantil IV

Elementos do registro – Infantil IV			
Almoço Especial			
Comidas (29 vezes)			
Arroz	4 vezes	Feijão	4 vezes
Bolo	1 vez	Gelatina	10 vezes
Carne	3 vezes	Torrada	2 vezes
Creme de Milho	4 vezes	Uva	1 vez
Bebidas (1vez)		Decoração (1 vez)	
Refrigerante	1 vez	Enfeite de bola	1 vez
Pessoas (4 vezes)			
Colegas	1 vez	Si própria(o)	3 vezes
Utensílios			
Prato	4 vezes		
Elementos da Estrutura (3 vezes)			
Banco	2 vezes	Mesa	1 vez

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Como pode-se observar, a comida aqui foi o centro das representações. A gelatina foi a preparação que mais apareceu, presente em mais da metade dos desenhos. Assim, trazemos dois deles para ilustrar:

Foto 213: Registro do “Almoço especial” (Mo, 5 anos – Inf. IV)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 214: Registro do “Almoço especial” (Ma, 5 anos – Inf. IV)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Tal reprodução estrita da preparação foi a mais recorrente, nesta turma. Talvez ainda por reflexo da prática do “Caderninho”, tenham optado por registrar exclusivamente comidas preferidas ou aquilo que comeram.

Nesse sentido, trazemos também outra representação de alimentos que fora a do prato como um todo.

Esse primeiro exemplo foi exatamente a forma como muitos realizaram no “Caderninho”. Nele o menino desenha o prato com arroz, feijão e torrada, provavelmente, aquilo que comeu:

Foto 215: Registro do “Almoço especial” (Mo, 5 anos – Inf. IV)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

A torrada foi um item simples, mas muito apreciado pelas crianças que comeram bastante e elogiaram.

Também reproduzimos um outro desenho do prato como um todo, “tão especial”, que foi feito em um “prato de coelho”, como nos contou sua autora, mostrando-nos as “orelhas”:

Foto 216: Registro do “Almoço especial” (Ma, 5 anos – Inf. V)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Segundo sua descrição, ela desenhou arroz amarelo, creme de milho, feijão e carne. Também fez uma segunda produção, na qual traz ela mesma e as amigas esperando a comida e outro prato, desta vez, com creme de milho e “feijão azul em formato de milho”:

Foto 217: Registro do “Almoço especial” (Ma, 5 anos – Inf. IV)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Assim como o desenho anterior, houve, em menor quantidade, quem também ilustrasse mais elementos, como seguimos mostrando na sequência.

Aqui, o autor do desenho diz ter feito a carne, a uva, o creme de milho, a gelatina colorida, um banco e ele mesmo, ao centro, “comendo tudo”.

Foto 218: Registro do “Almoço especial” (Mo, 5 anos – Inf. IV)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

No seguinte, vemos o “enfeite de bola” com fita verde, o prato com creme de milho, a gelatina colorida e novamente a torrada, aqui “vermelha”:

Foto 219: Registro do “Almoço especial” (Mo, 5 anos – Inf. IV)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Uma das produções que se destacou das demais foi o registro do bolo, um dos garotos optou por fazê-lo, segundo ele, “de coração e com carinha”:

Foto 220: Registro do “Almoço especial” (Mo, 5 anos – Inf. IV)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Já na turma do Infantil V é possível verificar uma ampliação da gama dos elementos registrados, conforme o quadro resume:

Quadro 10: Elementos do registro do “Almoço especial” – Turma do Infantil V

Elementos do registro – Infantil V			
Almoço Especial			
Comidas (35 vezes)			
Arroz	6 vezes	Gelatina	1 vez
Bolo	3 vezes	Morango	2 vezes
Carne	6 vezes	Ovo	2 vezes
Creme de Milho	2 vezes	Repolho	2 vezes
Comidas (genérico)	1 vez	Salada (genérico)	1 vez
Docinhos	2 vezes	Tomate	1 vez
Feijão	3 vezes	Torrada	1 vez
Frutas (genérico)	1 vez	Uva	5 vez
Bebidas (11 vezes)			
Suco de laranja	1 vez	Suco de uva	1 vez
Suco de limão	1 vez	Refrigerante	8 vezes
Decoração (24 vezes)			
Árvore de Natal	1 vez	Coração de balão	1 vez
Bandeirinhas	11 vezes	Flores na mesa	6 vezes
Enfeite de bola	4 vezes	Lacinhos	1 vez
Pessoas (12 vezes)			
Colegas	3 vez	Pesquisadora	2 vezes
Familiares	1 vez	Si própria(o)	6 vezes
Utensílios (6 vezes)			
Colher	1 vez	Prato	5 vezes
Elementos da Estrutura (16 vezes)			
Banco	2 vezes	Cadeira	3 vezes
Barraca	2 vezes	Mesa	9 vezes
Elementos da Natureza (13 vezes)			
Árvore	1 vez	Gramma	4 vezes
Campo	1 vez	Nuvens	2 vezes
Flores na grama	2 vezes	Sol	2 vezes

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Apesar de, ao final, o Almoço não ter sido realizado no campo, as crianças passaram boa parte do tempo da preparação lá e puderam brincar e fazer fotos. O que talvez explique a presença do campo propriamente nos registros ou de elementos da natureza não presentes na situação real do Almoço, como nestes desenhos. Enquanto o primeiro mostra a natureza em um campo aberto, é possível reparar que, o segundo, mescla os elementos estruturais organizados no pátio coberto para o almoço com a grama do campo:

Foto 221: Registro do “Almoço especial” (Ma, 6 anos – Inf. V)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 222: Registro do “Almoço especial” (Ma, 6 anos – Inf. V)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

A decoração e o contexto também estiverem mais presentes nessas produções, como pode se ver nesses desenhos “duplicados” que mostram a decoração, a barraca de comidas e as mesas de apoio com seus enfeites de flores ou no seguinte, que nos possibilita ver a organização das mesas das crianças, com os bancos, suas toalhas coloridas, pratos, colheres e vasos de flores, além da decoração aérea:

Fotos 223-224: Registro do “Almoço especial” (Mo, 6 anos – Inf. V e Ma, 6 anos – Inf. V)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 225: Registro do “Almoço especial” (Ma, 5 anos – Inf. V)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

A comida foi bastante retratada também, mas junto com outros elementos, como podemos ver nessa cuidadosa reprodução das bandeirinhas:

Foto 226: Registro do “Almoço especial” (Mo, 6 anos – Inf. V)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Um destaque foi o refrigerante que, foi representado junto a mais elementos, em desenho ou teve seu nome transcrito, mas também ganhou representações gigantes como neste caso de desenho duplicado, dos mesmos autores do anterior:

Fotos 227-228: Registro do “Almoço especial” (Mo, 6 anos – Inf. V e Ma, 6 anos – Inf. V)

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

De nosso ponto de vista a iniciativa foi bastante frutífera. Acreditamos que alguns dos problemas decorrentes da mudança dos planos – que não permitiram executar tudo como previsto e, em função do pouco tempo, acabaram por sobrecarregar os adultos, de modo a não conseguirmos sentar com as crianças para comer –, poderiam ser minimizados em outras ações, mas felizmente, não comprometeram negativamente o evento. Havia tantas novidades

em termos de representatividade dos desejos das crianças que, talvez, aquilo que não pôde ser realizado não tenha feito tanta falta ao Almoço.

Confiamos, assim, que as crianças puderam desfrutar da participação em diversos âmbitos do “Almoço Especial” e que para elas e para nós, pesquisadores e educadores e educadoras, foi uma grande realização, por vários motivos.

Primeiramente, pelo fato de ser uma realização coletiva, na qual diversos atores se envolveram e participaram efetivamente, entre eles as crianças. Portanto, tratou-se sim de um almoço *para* as crianças, no entanto realizado *com* elas.

Depois, outro ponto bastante subjetivo, mas muito relevante foi o clima atingido; pareceu-nos que o momento organizado para a alimentação foi mais calmo, mais acolhedor e de maior possibilidade de envolvimento com os alimentos e de escolha das preparações que as crianças iriam comer – tanto pela variedade, principalmente de saladas, bebidas e sobremesas ofertadas, como pela participação na feitura dos próprios pratos. Além disso, a disposição das mesas e bancos e a livre organização das crianças em seus lugares possibilitaram mais conversas e relações mais agradáveis à mesa.

Nesse sentido, a refeição inclusive demorou-se mais. Não foram quinze ou vinte minutos dedicados exclusivamente a comer tudo que estava no prato. As crianças, primeiro, imaginaram; depois esperaram; depois passaram a construir esse momento fazendo a decoração previamente e, no dia, participando de toda a arrumação. Na sequência, teve a “torrada” que como desejo delas foi servida antes da comida, momento em que, então, elas puderam degustar e apreciar suas torradas conversando, enquanto as comidas eram postas. Passou-se então a fila para se servir. E, só então à mesa. Depois, ainda recolheriam tudo para a sobremesa: nova escolha, novo momento de prazer.

Esse maior tempo pareceu-nos de maior envolvimento e “curtição”, no sentido, da apreciação dos detalhes, dos momentos e, claro, dos alimentos!

Dessa maneira, a nosso ver, a atividade conseguiu dar corpo às aspirações das crianças e constituiu-se como um momento de relação bastante positiva com a comida e com a alimentação, fomentando a experiência de outros aspectos que não só a nutrição.

Portanto, pensamos que momentos como esse poderiam fazer-se mais presentes no planejamento educacional, em dias comemorativos, por exemplo, bem como, vários elementos menores – como servir-se, a escolha de algumas preparações, pôr a mesa, enfeitá-la e até “tirar a mesa”, recolhendo, ao final, os utensílios usados – poderiam até ser incorporados aos momentos diários de alimentação das crianças na instituição.

5.3.8 Exposição

A exposição para a comunidade sobre as contribuições das crianças na pesquisa foi a forma que optamos por fazer uma devolutiva às famílias, aos funcionários e, principalmente, para as próprias crianças.

Nossa ideia era que as crianças reconhecessem suas contribuições na pesquisa e que tais contribuições fossem reconhecidas pelas pessoas importantes na vida delas – seus familiares, professoras, professores e colegas.

Assim, no dia 07 de dezembro de 2018, ao longo da manhã e da tarde, organizamos com as crianças e os educadores – de Artes e a professora auxiliar do Infantil V – a disposição dos elementos representativos de cada atividade.

Os resultados expostos foram aqueles relativos à escuta sobre a alimentação. Como esse era o tema central, optamos por realizar a exposição no mesmo local, onde fora realizado o Almoço Especial, como se pode observar na foto abaixo:

Foto 229: Exposição de Encerramento da Pesquisa – Plano Geral

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

As produções das crianças e os objetos ou materiais alusivos às atividades desenvolvidas também não foram simplesmente dispostos no espaço, havia uma proposta de alcançar certa interatividade, pois gostaríamos que a Exposição pudesse ser, como também objetivamos para os outros momentos da pesquisa, inspiradora de exploração e aprendizado.

Como apresentaremos, a partir das fotos a seguir, as atividades executadas com as crianças figuraram na Exposição de muitas formas: pela exibição de seus produtos; pelo

retrato através de fotos ou dos registros das crianças em desenho, pela representação por meio de objetos ou materiais alusivos a ela e até mesmo pela sua reprodução, para que crianças e convidados pudessem juntos participar daquela proposta.

Foto 230: Foto anotada 1 - Exposição de Encerramento da Pesquisa

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 231: Foto anotada 2 - Exposição de Encerramento da Pesquisa

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Foto 232: Foto anotada 3 - Exposição de Encerramento da Pesquisa

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Começaremos destacando o Almoço Especial, já que esse tomou um espaço bastante grande no conjunto das atividades exibidas, e a dinâmica do Prato Preferido, que foram dispostos conjuntamente.

O Almoço Especial, fora a última atividade realizada com as crianças antes da exposição, uma semana antes, portanto, ainda muito vivo na memória delas. Para apresentá-lo na Exposição, organizamos dois totens de caixas de papelão para expor tanto desenhos das crianças registrando a ocasião, como as fotos feitas no dia.

Foto 233: Totens com desenhos e fotos do Almoço Especial – exposição final

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Além disso, aproveitamos a sua decoração “aérea”, que permanecera no espaço do pátio, além de reproduzirmos a estrutura das mesas, decorando-as com um vaso de flores, tal qual no dia do Almoço, para retratar também os produtos finais da Dinâmica “Prato preferido”, que puderam ser assim exibidos:

Foto 234: Mesa com os “Pratos Preferidos” – exposição final

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Tal canto, também contou com varais de fotos que expunham, ao fundo, as Comidas bem Gostosas (fotos de pratos do almoço preparados na instituição) e a participação das

crianças em outras atividades como a Brincadeira de Comidinha; e, à direita, foram apresentadas fotografias individuais feitas por nós de todas as crianças almoçando na instituição, em um dia comum, no refeitório. As fotos reveladas eram material inédito para todos e todas!

Com relação ao dia do Boneco Biscoito e dos Sequilhos, organizamos uma mesa que fazia referência aos ingredientes e utensílios necessários às duas preparações e disponibilizamos cópias impressas de ambas as receitas, que eram oferecidas aos visitantes, para que levassem para casa e pudessem reproduzir as bolachas em família, como solicitados pelas crianças e adultos, na data em que realizaram a atividade em sala.

Fotos 235-236: Canto do “Boneco Biscoito” e Sequilhos – exposição final

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Para a apresentação da Brincadeira do Suco Misterioso, organizamos novamente o jogo com sucos “clarinhos”, utilizando o suco de limão, abacaxi e caju. Portanto, repetimos as frutas já apresentadas em sala, mas trocando o melão pelo caju que, portanto, foi novidade. Como, quando fazíamos na sala com as crianças, também neste momento, levamos as folhas do limoeiro, do cajueiro e a coroa do abacaxi para observarem e conhecerem. As frutas inteiras também foram apresentadas, além da castanha de caju torrada, que levamos para experimentação.

Fotos 237-238: Espaço para a Brincadeira do Suco Misterioso – exposição final

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Durante a Exposição, as crianças apresentavam a brincadeira aos seus convidados e, juntos, bebiam cada um dos três copinhos de suco, para tentar adivinhar qual era qual.

Já a atividade “Sugerindo um cardápio” apareceu organizada em cartazes que exibiam o conjunto geral das sugestões de ambas as salas para o cardápio de um CMEI em criação. Como os desenhos já estavam desgastados pelo uso em outras atividades, para esse momento foram reimpressos e pintados novamente pelas crianças.

A disposição em dois cartazes visava dividir as sugestões em dois tipos: no cartaz superior, os alimentos ou receitas que já eram efetivamente servidos no CMEI que frequentam as crianças e, no cartaz debaixo, aquelas sugestões que eram servidas poucas ou nenhuma vez no cardápio da instituição, como mostra a foto:

Fotos 239-240: Cartazes com as “Sugestões de comidas para um CMEI em criação” – exposição final

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Quanto ao Caderninho, por já ser um material de conhecimento das famílias, optamos por incorporá-lo na mostra de outra forma, realizando uma releitura da atividade. Assim, em uma brincadeira com o próprio nome dado pelas crianças para o material – no diminutivo, nós confeccionamos um “Caderninho grandão” para servir de livro de presença na Exposição.

Tal “Caderninho grandão” foi disposto em uma mesa ao final da Exposição e todos os visitantes, crianças e adultos, foram convidados a assiná-lo. Suas folhas continham algumas frases impressas, tais quais: “as crianças sabem do que gostam e do que não gostam”; “as crianças votam não apenas pelo gosto, mas também pela aparência e apresentação dos pratos”; “além de avaliarem a comida também avaliam a experiência da refeição como um todo”; “a opinião das crianças é muito importante para a qualidade da educação infantil!”.

Juntamente, com esse “Caderninho grandão” de presença da Exposição, foram colocadas as fichas de votação das Carinhas e a urna. Nossa proposta foi que as crianças ensinassem seus convidados como era votação que faziam sobre as comidas do CMEI e que, depois, votassem juntos, sobre se haviam gostado da Exposição, gostado mais ou menos ou não gostado da Exposição. Felizmente, nossa aprovação foi geral e absoluta!

Foto 241: Mesa com o “Caderninho grandão” e Carinhas para a Votação – exposição final¹³⁹

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Aliás, toda a participação das crianças pareceu-nos muito entusiasmada e feliz. Foram enviados bilhetes nas agendas convidando a todos para a Exposição – das 15h até às 17h, a Exposição estaria aberta à visitação. Quando nos aproximávamos do horário, as crianças já estavam na porta da sala ou no pátio espiando se alguém já chegara.

Quando os convidados – pais, mães, irmãos, irmãs, madrinhas, vós, vós e até amigas da família (que vieram representando familiares que não puderam comparecer) – chegavam, a criança passeava junto com eles pela mostra e, não raro, batiam fotos na Exposição. Inclusive outras crianças de outras salas também fizeram fotografias lá.

Nesse sentido, percebemos que as famílias e as crianças viveram a Exposição como uma novidade. Afinal na cidade não há esse tipo de evento e, na instituição, são raras as oportunidades semelhantes. Na maioria das vezes, em que há exibição das produções das crianças no CMEI, são apresentados apenas um cartaz ou trabalho; dificilmente atinge-se o volume apresentado nessa ocasião, de modo que as crianças puderam em diversos pontos: se reconhecer, protagonizar e apreciar diversas produções de sua autoria e de autoria coletiva, feitas com seus colegas.

¹³⁹ Única alteração na foto é o borramento da face da criança, convidada da exposição, para garantir seu anonimato.

Também foram convidados gestores, como a diretora de Educação do município, a coordenadora da Educação Infantil, além de diretoras e pedagogas das demais instituições de educação infantil da cidade, a nutricionista e os representantes do Conselho Municipal de Educação.

Na Exposição, participaram todas as crianças de ambas as turmas e as e os educadores envolvidos, cerca de 30 convidados e uma das diretoras de um outro CMEI convidadas compareceu.

Como devolutiva de pesquisa, a ocasião e a forma pareceram-nos oportuna e responsiva à necessidade de comunicar e dar visibilidade às participações e opiniões das crianças.

Havia um cartaz que abria/fechava a Exposição e contava com nosso reconhecimento do trabalho coletivo e também nossos agradecimentos: que reiteramos aqui, com a reprodução do mesmo, do qual apenas retiramos os nomes:

Ilustração 40: Cartaz – exposição final

Esses são resultados parciais da pesquisa de Doutorado de Maytê Gouvêa Coletto Bezerra realizada na USP sob orientação da Prof. Dra. Tizuko Morshida Kishimoto.

A maior parte das atividades foi realizada em parceria com o Prof. [nome] (Artes) e em outras contamos também com o Prof. [nome] (Ed. Física), a Prof.^a [nome] (Infantil IV), a Prof.^a [nome], a Prof.^a [nome] (Infantil V) e Prof.^a [nome] (Literatura). Além de toda a equipe operacional. O projeto teve o apoio da direção do CMEI e do Departamento Municipal de Educação de [cidade] e, só foi possível, graças aos familiares e, principalmente, às crianças.

A todos, nosso muito obrigada!!!

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Com a finalização da Exposição, foram organizados, para cada criança, um saquinho com suas produções, suas fotos e seu Caderninho para devolução. Além do fato de que esses materiais eram por direito das crianças, parentes que não puderam comparecer à Exposição, também teriam, assim, acesso ao menos à participação de sua criança na pesquisa.

6. Considerações Finais

O reconhecimento desse estatuto moral «público» das crianças é certamente a condição da construção, com elas, de cidades menos assépticas, de jardins mais ensolarados, de cidadãos menos cúpidos... (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 204).

Em nossa pesquisa, o propósito era tentar justamente aprender a escutar as crianças, almejando fazer valer a participação delas em algo que lhes diz bastante respeito: as experiências cotidianas que passam na educação infantil. Não se tratava de privilegiá-las em detrimento dos demais atores, mas trazê-las ao diálogo.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que as crianças agregam distintas e particulares considerações em relação aos demais atores sociais (ROCHA, 2008; FERANDES, 2016), ou como indica Teresa Vasconcelos (2015, p. 35), do “reconhecimento da infância como um projeto que ajuda a fazer convergir diferentes e variadas formas de a ‘ver’ e ‘conhecer’”. Assim, a escuta da criança implica em vê-las como sujeitos centrais da pesquisa, atores sociais relevantes com voz, competentes e necessários ao processo de qualificação da educação infantil, portanto, agora com vez em uma política pública que lhes é concernente, mas que costuma ser inteiramente pensadas por adultos.

Tomando a participação como “um modo de exercício de uma acção influente num contexto concreto” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 197), podemos dizer que, em muitas políticas públicas brasileiras, a participação dos sujeitos-cidadãos em sua construção, avaliação e monitoramento é pequena. Talvez pelo curto tempo decorrido após o regime ditatorial, as raras instâncias de diálogo e participação são pouco ocupadas pela população.

A educação ainda guarda a peculiaridade de atingir diretamente famílias inteiras e timidamente conseguir mobilizar esse grande contingente de pessoas, de maneira que vemos a baixa repercussão de greves e protestos, a pequena presença das famílias nas associações de pais e mestres, a escassa formação dos grêmios estudantis etc.

No caso da educação infantil, por se tratarem de bebês e crianças menores, sua participação sequer é cogitada; está oculta na participação das famílias, que, por sua vez, corresponde mais a participação das mulheres, mães e avós, e que, de toda forma, é pouco acolhida em iniciativas verdadeiramente democráticas, principalmente, no que tange ao monitoramento da qualidade.

Outrossim, colocamos a opinião da criança como parte de um todo da comunidade de Educação Infantil e não como um desejo a que se deva obedecer cegamente, “a mimar seus

caprichos” de “pequeno lorde” ¹⁴⁰, tal qual coloca Vasconcelos (2015), a partir das provocações suscitadas no contato com essa obra artística:

[...] a criança deseja estar fora do centro, quer estar imersa em relações, quer interagir com outros e tornar-se interdependente. O desafio colocado [...] é a necessidade de repensar a educação da criança num mundo de interações realizadas em diferentes comunidades: a família (onde ela é uma entre outros), a escola (uma comunidade de pares e de adultos), uma determinada comunidade imersa num contexto específico, a sociedade em geral. A criança é ‘central’, mas ela não é ‘o centro’. O centro é um mundo complexo e intrincado de relações.

Portanto, nessa pesquisa não se pretendia apenas ouvir as crianças, fornecendo-lhes testemunho e registro para suas considerações, queríamos chamá-las ao diálogo e à ação, mediando-lhes uma oportunidade de participação completa na instituição de Educação Infantil que frequentavam, ajudando a fazer dela uma utopia realizável, como diz Sarmento (2002), centro da vida cívica para as crianças.

Apesar de sintonizarmos-nos às propostas de pedagogia da participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), nosso trabalho não focalizava o incremento da prática pedagógica cotidiana, mas visava aumentar as “ferramentas de profissão”, como destacam Joana de F. Luís, Sofia Andrade e Paula C. Santos (2015), disponíveis às educadoras e educadores, na intenção de favorecer-lhes a construção de oportunidades adequadas à participação das crianças na avaliação das condições e práticas mais estruturais da instituição de educação infantil.

No entanto, como nos lembram as próprias autoras, tais instrumentos, dão suporte a uma atitude experiencial da educadora ou educador, “cuja base são a sensibilidade, a autonomia e a estimulação” (LUÍS; ANDRADE; SANTOS, 2015, p. 525). Tais instrumentos “sustentam a prática do profissional e o ajudam a consciencializar-se relativamente às oportunidades de participação que oferece (ou não) à criança/ao grupo com quem está no quotidiano educativo” (LUÍS; ANDRADE; SANTOS, 2015, p. 525).

Logo, não é demais reforçar, que não são os instrumentos ou técnicas de escuta que garantem uma efetiva participação das crianças, mas sim, a sua associação a uma atitude de interesse e abertura a elas. Como salientam as autoras,

não se pode falar em participação da criança e em qualidade da intervenção sem se atentar para os aspetos da autovigilância que o educador deve integrar na sua identidade profissional, nem falar de autenticidade se a preocupação do educador centrar-se mais nos seus propósitos (e menos nos da criança) relativamente ao planeamento da ação e ao próprio desenvolvimento da ação educativa (LUÍS; ANDRADE; SANTOS, 2015, p. 539).

¹⁴⁰A autora refere-se ao quadro “O pequeno lorde” de Ana Vidigal, disponível em: <<http://tinyurl.com/ora9e8d>>, acessada em 18 dez. 2019.

Assim, postulam:

A qualidade educativa requer, portanto, que, por um lado, o educador desenvolva uma confiança genuína nas capacidades da criança, com entusiasmo, empenho e disponibilidade; por outro lado, exige que o educador desenvolva competências de descoberta dos interesses e necessidades das crianças, visando sempre a sua autonomia e participação (LUÍS; ANDRADE; SANTOS, 2015, p. 539).

A partir dessas premissas, partimos para uma reflexão sobre os resultados alcançados no desenvolvimento desta tese.

6.1 Sobre o Trabalho em Campo: O CMEI que pesquisamos

Ao final de nosso estudo, conseguimos trabalhar em campo ouvindo as crianças sobre o CMEI de forma mais geral – sobre seus ambientes, a relação com os adultos e as adultas e sobre algumas atividades –, mas principalmente sobre a alimentação. Aliás, nesse caso, mais do que ouvi-las; pudemos dialogar e realizar algumas ações que consideravam seus desejos nesse âmbito.

Nesse sentido, a pesquisa nos permitiu notar a importância dada por elas às refeições e ao momento que compartilham com seus colegas à mesa.

Para as crianças, a limpeza do ambiente – da mesa, do chão e de possíveis acidentes com a comida, que venham sujar as próprias crianças ou o local – era demandada, bem como, elas almejavam conforto ao se sentarem e a possibilidade de escolherem seus próprios lugares, mais próximos aos colegas de sua preferência, o que reforça o momento, quanto a sua relevância para a socialização (LESSA, 2011).

Também reconhecemos que o clima que se antecedia à refeição e aquele que se estabelecia durante a mesma interferiam na experiência das crianças com a alimentação, principalmente, se a criança vivenciara emoções negativas, como tristeza, raiva ou frustração.

Além disso, se convidadas a apreciar a comida e a avaliá-la faziam-no com perspicácia e acurácia, que só aumentava quanto maior era o conjunto de informações que elas tinham sobre os alimentos e as receitas.

Não obstante, as crianças demonstravam grande prazer na experiência sensorial com a alimentação, deliciando-se com a descoberta dos sabores, mas também com a dos cheiros e com os aspectos estéticos envolvidos na apresentação do prato. Ademais, para elas, a questão estética não se restringia ao prato, sendo, sim, bastante valorizada também ao que se refere ao ambiente e à mesa, como pudemos acompanhar no planejamento do almoço especial.

Outra experiência estimada pelas crianças foram os momentos em que puderam ter algum protagonismo frente ao processo de preparação de receitas e alimentos, agregando a rotina alimentar também aprendizagens culinárias e gastronômicas, além das outras tantas que são reforçadas neste contato direto com o processo de transformar os alimentos e fazer a comida.

Aprendemos ainda que ao expressarem livremente suas preferências e recusas em termos alimentares as crianças o faziam de forma integrada, sem distinguir o contexto familiar do contexto institucional. Ao julgarem sua satisfação frente a um prato ou a uma dada refeição, faziam-no globalmente, não considerando apenas a comida, e sim a experiência da refeição como um todo, portanto avaliando também: limpeza, conforto ambiental, possibilidade de sentarem onde lhes interessa e clima emocional.

Especialmente, ao que tocava à composição do cardápio, as crianças mostraram gostar de diversos alimentos, tanto daqueles comuns à dieta do dia-a-dia, como a combinação de arroz e feijão e as frutas, como daqueles mais “especiais” que não deveriam ser comidos todos os dias, como o sorvete e o bolo.

Nesta pesquisa, mostraram-nos conhecer a diferença entre alimentos saudáveis e alimentos que deveriam ser comidos com moderação, no entanto as justificativas das crianças para tal diferença não alcançava plenamente os motivos relacionados à saúde, limitando-se mais às razões contextuais.

Tomando a avaliação das crianças sobre a alimentação no CMEI pesquisado, a maior parte das manifestações delas sobre o cardápio, nem sempre revelava a reprovação daquilo que era oferecido, mas, em muitas vezes, fizeram emergir o desejo delas pela maior presença de determinados alimentos ou preparações no cotidiano.

Mesmo assim, as crianças apontaram que a instituição deixava a desejar na variedade das frutas ofertadas e na falta do peixe – a sardinha – no cardápio, bem como que não atendia completamente seus interesses ao que se referiam a alguns laticínios mais custosos, como o iogurte e o queijo.

Igualmente, também figuraram sugestões das crianças que ampliariam o repertório contemplado no cardápio, fosse variando as formas de apresentar os mesmos ingredientes já disponíveis – como quando sugeriram a carne moída na forma de almondegas, hambúrgueres e panquecas no cardápio –, fosse pela maior diversidade no tipo do alimento apresentado – como com a incorporação de feijão preto ou do espaguete, no lugar de servir sempre feijão carioca e macarrão parafuso.

Quanto às guloseimas, citadas e sugeridas pelas crianças, avaliamos que apesar de sua incorporação não ser recomendada na dieta alimentar rotineira das crianças, elas já eram servidas em dias de comemorações ou atividades especiais na instituição. Assim, acreditamos que até nesse âmbito as considerações das crianças poderiam ser atendidas. Portanto, entendemos que a escolha de quais guloseimas servir poderia ser mais variada, até buscando opções mais saudáveis, conforme os interesses manifestos pelas crianças da própria instituição e não se valendo um “gosto infantil” idealizado pelos adultos, que muitas vezes se distanciava dos desejos das crianças e, em outras, até se revelavam mais projeções de seus próprios gostos pessoais.

Desse modo, salientamos que o trabalho de escuta das crianças em relação às questões alimentares vividas na instituição de Educação Infantil nos forneceu ricas contribuições que puderam tanto nortear a preparação dos cardápios e das receitas, como nos sinalizaram para os necessários focos de trabalhos de educação alimentar e nutricional com as crianças e também para treinamentos com os adultos envolvidos no processo da alimentação escolar.

Além disso, constatamos que a própria aplicação das metodologias de escuta das crianças em avaliação direta da alimentação servida na instituição a elas, abre um canal de diálogo com os adultos, no qual lhes é atribuído valor e importância, e aciona um movimento coletivo de implicação com a questão da alimentação que une adultos às crianças, imputando a elas verdadeira participação social nesse contexto.

Como já relatamos, nessa pesquisa houve várias dificuldades em campo com os adultos, que acabaram por nos dispor o tema da alimentação como o único “permitido”, justamente porque, em contraste ao valor atribuído pelas crianças ao tema, a alimentação era um momento e uma questão pelos quais nenhum adulto se sentia inteiramente responsável.

Assim, a alimentação das crianças que deveria ser uma incumbência e preocupação coletiva, acabava sendo uma simples tarefa, cuja execução dividia-se com diversas pessoas; diminuindo-se, dessa forma, a apenas em uma obrigação pontual, desconectada dos demais trabalhos.

Esta conotação levou-nos a seguinte questão: as refeições no CMEI seriam uma pausa ou uma continuidade do trabalho pedagógico?

Se tomarmos as crianças como referência para responder a essa pergunta, sabemos que tudo que ocorre com elas, em relação ao CMEI, faz parte do processo educacional que lá se dá. Assim, a resposta seria simples: para as crianças não há pausa no trabalho pedagógico.

No entanto, vamos examinar essa questão sob o prisma da condução do trabalho, ou seja, sob a perspectiva dos adultos e adultas da instituição.

Como observamos, tanto o café da manhã, como o lanche das crianças era conduzido pelas serventes, sem qualquer instrução ou orientação sobre como fazê-lo e sobre a relevância desse momento para as crianças. As preocupações resumiam-se em oferecer o alimento e mantê-las quietas e sentadas, com grande acento na questão disciplinar. De toda forma, para as serventes, esse momento era uma quebra em sua rotina de trabalho, já que, mesmo sem muita consciência e até reconhecimento, estavam elas a conduzir um momento pedagógico com as crianças.

Já do ponto de vista do trabalho das professoras e professores, alguns desses momentos eram, de fato, uma pausa em seu próprio trabalho, já que eram liberados para fazerem suas refeições, enquanto as crianças estavam sob os cuidados das serventes. Desse modo, só a condução do almoço das crianças era de responsabilidade de professoras e professores.

Nessa refeição, percebíamos que havia por parte das e dos docentes uma preocupação maior que ia além de oferecer o alimento se estendendo ao objetivo de conseguirem fazê-los comer bem. Todavia, o que observávamos era que as estratégias utilizadas para isso restringiam-se à insistência: “come um pouquinho mais”, “você não comeu nada hoje, vai ficar com fome!” etc. Percebemos que a preocupação resumia-se a duas coisas: ao aspecto nutricional, através da estratégia do convencimento à mesa, e também ao controle disciplinar, já que o refeitório ficava no centro da instituição, aos olhos de todas e todos, logo o que nos parecia à prova era a capacidade de controle de turma exercida pelas professoras e professores.

Portanto, mesmo com a impropriedade da dicotomia entre cuidar e educar, essa cisão parece ainda vigorar na Educação Infantil, e, nesse quadro, provavelmente a alimentação encontra-se polarizada como algo mais próximo do âmbito do “cuidado”, que do campo “educativo”, sendo relegada a uma atividade de segunda ordem, assumindo menor importância.

No entanto, sabemos que a alimentação extrapola em muito o aspecto nutricional, como já expusemos, agregando também questões de natureza social, cultural, estéticas, políticas e econômicas. O desconhecimento ou a desconsideração dessas outras dimensões relacionadas à alimentação empobrecem a experiência alimentar das crianças, podendo

comprometer sua saúde e desenvolvimento, e também empobrecem a experiência educacional como um todo.

Se tomarmos a refeição como continuidade do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição, presumimos que ela deva comportar ao menos parte dos objetivos e valores que organizam os demais momentos no CMEI.

Além disso, a educação alimentar não se limita às refeições e ao momento da mesa, nos quais, no caso, equivocadamente a preocupação recaia a apenas a uma educação religiosa impositiva e arbitrária, possivelmente ferindo as crenças de algumas crianças e suas famílias e mesmo as concepções religiosas de alguns funcionários e funcionárias da instituição.

No que tange a educação alimentar e nutricional, aliás, salientamos que são inúmeras as situações e as formas em que a temática da alimentação poderia ser trabalhada e vivida no cotidiano da instituição de educação infantil, incluindo aquelas mais circunscritas à mesa, mas também as extrapolando.

Ademais, o trabalho com a alimentação se fortalece quanto mais atores se envolverem nele, portanto, além da participação das crianças, a presença das educadoras e educadores, das estagiárias, das cozinheiras, das serventes, das gestoras, da nutricionista, dos familiares e até de agricultores é muito bem-vinda e soma ao trabalho aspectos diversos e de grande valor.

A esta altura, talvez o leitor ou leitora se pergunte acerca dos efeitos de nosso trabalho no campo. Sobre isso, podemos dizer que é muito difícil, praticamente impossível, precisar o que de nossas ações reverberou nas mudanças ocorridas no CMEI.

Afinal, a instituição é bastante complexa, com diversos atores diferentes, sujeita a demandas e pressões de várias ordens e direções. Logo, gostaríamos de pensar que nossa pesquisa pode ter sido mais uma dessas influências nas tomadas de decisão na instituição.

Podemos aludir à brincadeira de jogar pedras em um lago, como metáfora para compreender essa situação. De tal modo, ao jogarmos uma pedrinha na água, é possível perceber aproximadamente onde a pedra a tocou; é possível, até, ver algumas das ondas, que reverberaram na superfície, no entanto, apenas pela observação, não podemos afirmar os efeitos produzidos nas profundezas – dessa maneira, que conseguimos imaginar os impactos de nossa pesquisa nesse CMEI.

Enquanto estávamos lá, realizando o estudo em campo, percebemos que apesar de nossa proposta ser para trabalharmos juntas, criando um plano de ação comum, pela dinâmica institucional e mesmo pelas relações, que conseguimos estabelecer com as adultas e os adultos na instituição, isso não foi possível.

Todavia, pareceu-nos também que somente nossa presença e o propósito assumido coletivamente de tentar alterar as questões da alimentação no CMEI foram como uma lembrança viva dessa intenção, suscitando, ao longo do ano, diversas ações, ainda que isoladas, tanto por parte da equipe gestora, quanto das professoras regentes e das próprias cozinheiras.

Assim, testemunhamos alterações de horários, mudanças na organização das crianças nas mesas, um aumento do cuidado com a limpeza no refeitório e nas mesas propriamente, incluindo a adesão ao uso de toalhas, alterações na forma de servir as crianças, fosse diminuindo as porções, fosse compondo o prato de forma individualizada, fosse até preparando a comida diferentemente, como no caso das cozinheiras.

Para além do nível institucional, observamos ainda, na cidade, a recomposição do Conselho de Alimentação Escolar (CAE), com o desejo expresso de constituir um “conselho ativo”. Bem como, a nutricionista da cidade, responsável por toda a organização do cardápio do CMEI, parece ter acolhido algumas das sugestões das crianças, em termos de escolha de alimentos, e algumas de nossas indicações de reestruturação organizacional, que levamos a seu conhecimento. Inclusive, ela orientou à direção da instituição a divulgar para as famílias os cardápios servidos no CMEI.

Contudo, nosso trabalho, apesar de ter se valido da questão da alimentação como foco da escuta das crianças, não se tratava de uma pesquisa sobre alimentação infantil ou educação alimentar. Mas sim, de um estudo que queria escutar as crianças e experimentar diferentes formas de fazê-lo, visando encontrar aquelas que poderiam, posteriormente, ser realizadas pelos próprios educadores com suas turmas.

O tema da alimentação nos foi oferecido, de início, pela gestão, depois, nos foi oferecido novamente pelas professoras, até que, nos foi ofertado pelas crianças, quando não o recusamos mais. Servindo-nos dele, pudemos apreciar com as crianças suas perspectivas, seus desejos e suas emoções.

No entanto, a escuta das crianças não era por curiosidade ou benevolência, mas por direito e respeito, já que são as beneficiárias do serviço de educação pública infantil; e por mérito, já que as crianças sabem de seus interesses e podem contribuir na melhoria da qualidade da Educação Infantil que lhes é dedicada.

6.2 Sobre as Metodologias e suas Possibilidades de Uso pelas Educadoras e Educadores

Quando apoiadas em Thiollent (1986), imaginávamos para o momento final da pesquisa-ação uma transformação social, também considerávamos, como o próprio autor, que a sensibilização, a mudança de percepção ou a tomada de consciência já seriam respostas suficientes.

Diante disso, podemos afirmar que, mesmo com as oscilações da participação dos adultos ao longo de toda a pesquisa, em sua fase final, enquanto aplicávamos a metodologia do “Caderninho” e organizávamos os preparativos para o “Almoço Especial”, encontramos nos educadores e educadoras a maior acolhida ao projeto e, quiçá, tenhamos consigo auxiliá-las e auxiliá-los a cogitarem a escuta das crianças em seu dia-a-dia.

Afinal, tal qual constata as autoras, Luís, Andrade e Santos (2015, p. 538), “quando a criança sente que a sua voz é escutada, quando se sente verdadeiramente incluída, ela, entusiasticamente, expressa as suas intenções e pensamentos”. E nesse processo ganha a criança e ganha a profissional ou o profissional que a acompanham, pois “ambos aprendem, sentem bem-estar e satisfação pelo que fazem, ambos se sentem realizados” (LUÍS; ANDRADE; SANTOS, 2015, p. 539). Neste ato conjunto de investimento, ganha sentido o fazer educativo e a caminhada que se toma.

Infelizmente, esse momento de maior entrelaçamento de propósitos e ações deu-se quando nosso tempo em campo já se esgotava. Aqui, foram os tempos da pesquisa, nossas necessidades acadêmicas, que se sobrepuseram aos tempos da instituição. Talvez esse exato momento fosse propício ao princípio de um novo ciclo interativo, mais organizado e coeso, que precisou ficar para outra oportunidade.

Das várias metodologias, técnicas e instrumentos, que utilizamos para nos auxiliar na escuta das crianças, acreditamos ter encontrado ótimas alternativas, considerando a possibilidade de educadoras e educadores da educação infantil pública virem a utilizá-las também. Assim, ao mesmo tempo em que, primávamos pela simplicidade, em termos de recursos materiais e organizacionais, também almejávamos recursos potentes, capazes de estimularem às crianças à observação, à reflexão e ao reconhecimento de seus desejos, bem como, também à possibilidade de ousarem sonhar coisas antes nem cogitadas.

Os diversos êxitos e considerações sobre as metodologias empreendidas já foram tecidos no capítulo anterior, mas podem vir a ser divulgados futuramente de forma ainda mais acessível aos educadores e educadoras.

Contudo, vislumbramos que a escuta das crianças deveria ser conteúdo estruturante da formação inicial de professores, já que funda um tipo especial de relação pedagógica. Sobretudo, agora, momento em que o país reestrutura as diretrizes curriculares para a formação docente, possibilidades como estas poderiam encontrar mais abertura e acolhimento. Da mesma forma, que reforçamos a importância dessa abordagem na formação continuada das e dos educadores da infância, principalmente, que esta seja feita em contexto, de modo a favorecer a reflexão sobre a teoria e a prática e a construção de sentidos e atuações contextualizadas.

6.3 Últimas Palavras

Pessoalmente, essa pesquisa foi-me uma grande oportunidade de realização e satisfação. Ouvir as crianças foi um grande prazer. As perspectivas delas alargaram em muito meu olhar na pesquisa e na vida também.

Desde pequeninha, segundo palavras da minha mãe, eu dizia querer ir pra “escola”; o que resultou em minha matrícula na educação infantil, passando por turmas de “maternal”, “jardins” e “prés”. À época, a creche e a pré-escola eram bastante opcionais aos pais. Minha instituição era particular. Lembro-me da sala, do banheiro, das aulas de balé e do lanche. Gostava de levar para casa as caixas de camisa encapadas com todos os “trabalhinhos” do ano. Era o tempo das “tias” e meu sonho era ser como elas: ensinar na lousa, passar tarefas, visar cadernos, carimbar carinhas, colar estrelinhas e preencher boletins. Para “tristeza” de meu irmão menor, era com ele que realizava todas essas brincadeiras.

Nascida em meados da década de oitenta, já estava com dez anos quando a Nova LDB foi promulgada. Dessa forma, para mim, a educação infantil que vivi teve ares de preparação escolar e foi seguida, já aos seis anos, por uma primeira série alfabetizadora e com cartilha.

Sempre gostei de aprender, de estudar e da escola. Formei-me em Psicologia e fui tornando-me professora.

Já docente universitária, pude conhecer a educação infantil pública, como supervisora de estágio de Psicologia. Adentrar a uma instituição desse tipo novamente fez maravilhar-me diante das possibilidades oferecidas às crianças e aos bebês, mas também, pensar em tantas limitações ainda colocadas para as experiências, nessa fase da vida. Essa educação infantil era de longe muito diferente daquela que realizei, mas também cheia de lacunas e paradoxos.

Agora, ao retornar à Educação Infantil, desta vez, como pesquisadora, iniciei um percurso de aprofundamento de estudo neste campo.

Em tal exercício, de pensar a educação infantil, no qual, acabei por retomar a minha própria, percebi o fato de que, como eu, a grande maioria das educadoras infantis não fez educação infantil nenhuma ou não, ao menos, a preconizada hoje, da mesma maneira, como a maioria dos adultos das famílias atuais. Talvez por isso, a forma como a educação infantil se apresenta – estruturada e desenvolvida – possa nos parecer à primeira vista muito mudada, já bem constituída e suficientemente boa.

Contudo, ciente dos enormes desafios postos à Educação Infantil tentei, a meu modo, ajudar respondê-los.

Sarmiento (2002) refletindo se teríamos ainda o direito à utopia, aponta-nos que “a resposta só pode ser: mais do que nunca há agora não apenas o direito, mas o dever de construir e realizar a utopia, mesmo que isso seja a única coisa que nos resta fazer” (SARMENTO, 2002, p. 280).

Certa de que os tempos são outros, mas que os problemas de desigualdade igualmente se aprofundam e se alastram e que os direitos duramente construídos ainda carecem de efetivação, acredito que perseverar e esperar são nosso caminho e nosso alento.

Da esq. para dir.: a autora, Maytê e duas colegas de sala (Ma, 6 anos – Inf. V)

Referências

- ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educ. Soc. [online]**, v. 26, n. 91, p. 419-442, 2005.
- ALMEIDA, Renata Provetti Weffort. Se essa escola fosse minha...: a organização da educação infantil e o grupo de crianças em contexto escolar. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10718/1/Renata%20Provetti%20Weffort%20Almeida.pdf>>. Acesso em 26 nov. 2017.
- ALMEIDA, Synara do Espírito Santo. Participação de crianças nas rotinas da educação infantil. 2015. 169 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4753/1/SYNARA_ESPIRITO_SANTO_ALMEIDA.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.
- ALTMANN, Helena. Exclusão nos esportes sob um enfoque de gênero. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 9-20, 2002.
- ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar"? **Rev. Estud. Fem. [online]**, v. 19, n. 2, p.491-501, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> . Acesso em 06 nov. 2019.
- ANDRADE, Elisângela Borges de. As Representações Sociais de Alunas Sobre Sua Auto-exclusão nas Aulas de Educação Física do Ensino Médio. In: Anais Eletrônicos do IX EnFEFE - Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Niterói, 2005. Disponível em:<<http://cev.org.br/biblioteca/as-representacoes-sociais-alunas-sobre-sua-auto-exclusao-nas-aulas-educacao-fisica-ensino-medio/>>. Acesso em 09 nov. 2019.
- ANDRADE, Rosimeire Costa de. A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias. 2007. 301f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3276/1/2007_Tese_RCACRUZ.pdf>. Acesso em 05 nov. 2017.
- ANTUNES, Arnaldo. Saiba. In: _____. **Saiba**. São Paulo: BMG, 2004.1 CD/SMD. Faixa 1.
- ANTUNES, Arnaldo; TATIT, Paulo. O seu olhar. In: _____. **Ninguém**. São Paulo: BMG, 1995.1 CD/SMD. Faixa 9.
- ARANEGA, Carla Duffles Teixeira; NASSIM, Claudia Perez; CHIAPPETTA, Ana Lúcia Magalhães Leal de. A importância do brincar na educação infantil. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 141-146, abr./jun. 2006. Disponível em:<<https://www.redalyc.org/pdf/1693/169320515003.pdf>>. Acesso em 06 nov. 2018.

ARAÚJO, Viviam Carvalho de. A brincadeira na Instituição de Educação Infantil em Tempo Integral: O que dizem as crianças?. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/Dissertacao_Viviam.pdf>. Acesso em 05 nov. 2017.

ARAÚJO, Elisangela Alves de. Tecendo sentidos: a educação infantil na perspectiva das crianças, famílias e educadores(as). 2015. 238 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, São Paulo, 2015. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100134/tde-06052015-161201-pt-br.php>>. Acesso em 21 nov. 2017.

AZEVEDO, Bárbara Raquel Coutinho Toscano. Ler é poder saber o que a gente não sabe: sentidos da leitura por crianças de educação Infantil. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22260/1/BarbaraRaquelCoutinhoToscanoAzevedo_DISSERT.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>>. Acesso em 20 set. 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055/20952>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

BASTOS, Maria Nazareth Sciam. Razão e emoção na linguagem do pré-escolar: implicações no processo de alfabetização. **Anais da 18ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: 1995.

Blog Brinquedos de Papel. Pintar a Mão – Colorir Mãos. 16 jul. 2009. Disponível em: <<https://papeis.blogs.sapo.pt/125625.html>>. Acesso em 16 abr. 2019.

Blog Canto da Tia. Vamos colorir e desenhar – Panela de sopa. 11 ago. 2012. Disponível em: <<https://cantodatia.blogspot.com/2012/08/vamos-colorir-e-desenhar.html>>. Acesso em 05 set. 2018.

BODROVA, Elena; LEONG, Dweborah J. Adult Influences on Play: the Vygotskian Approach. In: FROMBERG, DorisPronin; BERGEN, Doris (Ed.). Play from Birth to Twelve. Contexts, Perspectives and Meanings. London: Routledge, 2006. P. 167-172.

BORBA, Ângela Meyer. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. – 2005. 298 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Niterói, 2005. Disponível em: <http://www.btd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2008-01-22T111143Z-1188/Publico/Tese-Angela%20Borba.pdf>. Acesso em 05 nov. 2017.

BRASIL. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 16 out. 1996. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html>. Acesso em 30 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006a. v. 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006b. v. 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília : MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em 12 fev. 2015.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2fmnKeD>>. Acesso em 30 nov. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 de dezembro de 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Manual para a aplicação dos testes de aceitabilidade no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Organização Ana Luiza Sander Scarparo, Gabriela Rodrigues Bratkowki; Revisão e Atualização CECANE UFRGS. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2017b.

BRASIL. Obesidade infantil traz riscos para a saúde adulta. Ministério da Saúde. BRASIL. 2019. Disponível em: <<http://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/45494-obesidade-infantil-traz-riscos-para-a-saude-adulta>>. Acesso em 10 nov. 2019.

BRINCAR E PENSAR. Disponível em: <<http://www.brincarepensar.com.br/arquivos/apresentacao.php>>. Acesso em 15 dez. 2017.

BUCCI, Lorenzza. "A escola é da diretora": a gestão de uma pré-escola municipal sob o olhar das crianças. 2016. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-18082016-163550/pt-br.php>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

CAIXETA, Michele Caroline Bueno Ferrari; LUKIANTCHUKI, Marieli Azoia. *Avaliação Pós-Ocupação em Creche: uma abordagem sobre os instrumentos de avaliação utilizados*. Simpósio Brasileiro de Qualidade do Projeto no Ambiente Construído. IX Workshop Brasileiro de Gestão do Processo de Projeto na Construção de Edifícios. 2009. In: **Anais Eletrônicos do ...** São Carlos, 2009. Disponível em: <<http://www.iau.usp.br/ocs/index.php/SBQP2009/SBQP2009/paper/viewFile/17/98>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

CAMPOS, Maria Malta; CRUZ, Silvia Helena Vieira da. **Consulta sobre qualidade na Educação Infantil**: o que pensam e querem os sujeitos desse direito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/412>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, NELSON; ABUCHAIM, Beatriz. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, 2011.

CASSIMIRO, Maria Aparecida D'Ávila. Os Espaços de Educação Infantil no Campo da Lente das Crianças. 2012. 143p. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2012. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/maria_aparecida_d_avila_cassimiro.pdf>. Acesso em 07 nov. 2017.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. *The ethics of educational and social research*. In: _____.; _____.; _____. **Research Methods in Education**. 5 ed. Londres e Nova Iorque: Routledge Falmer, 2000. p. 49-72.

Colorir.com. Desenho de 5 anos para colorir. Disponível em:<<https://festas.colorir.com/aniversario/5-anos.html>>. Acesso em 16 abr. 2019.

Colorir.com. Desenho de Manga para colorir. Disponível em:<<https://comida.colorir.com/frutas/manga.html>>. Acesso em 16 abr. 2019.

Colorir Desenhos. Cenoura. Disponível:<<https://colorirdesenhos.com/desenhos/2141-cenoura>>. Acesso em 16 set. 2019.

Colorir.com. Desenho de bife para Colorir. Disponível em:<<https://comida.colorir.com/carnes-e-peixes/bife.html>>. Acesso em 18 set. 2019.

Colorir.com. Desenho de Coxas de frango para Colorir. Disponível em:<<https://comida.colorir.com/carnes-e-peixes/coxas-de-frango-2.html>>. Acesso em 18 set. 2019.

Colorir.com. Desenho de Placas de peixes para Colorir. Disponível em:<<https://comida.colorir.com/carnes-e-peixes/placa-de-peixes.html>>. Acesso em 18 set. 2019.

Colorir.com. Desenho de Salsicha para Colorir. Disponível em:<<https://comida.colorir.com/carnes-e-peixes/salsicha.html>>. Acesso em 18 set. 2019.

Como faz Arroz - Soltinho. Blog Como faz Arroz. 21 mar. 2016. Disponível em:<<https://comofazearroz.blogspot.com/2016/03/desenhos-de-arroz-para-colorir.html>>. Acesso em 12 set. 2019.

CORRÊA, Bianca Cristina. *Considerações sobre Qualidade na Educação Infantil*. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 19, p. 85-112, julho/ 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a05.pdf>>. Acesso em 05 jan. 2016.

CORSI, Bianca Rodriguez. *Conflitos na Educação Infantil: o que as crianças tem a dizer sobre eles*. 2010. 131p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2010. Disponível em:<www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/.../BIANCA_RODRIGUEZ_CORSI.pdf>. Acesso em 10 jan. 2018.

COSTA, Bethania de Assis. *Com a voz as crianças: um estudo sobre as representações de escola na educação infantil*. 2012. 271 f. Dissertação (Mestrado em Economia familiar; Estudo da família; Teoria econômica e Educação do consumidor) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012. Disponível em:<<http://alexandria.cpd.ufv.br:8000/teses/economia%20domestica/2012/243482f.pdf>>. Acesso em 22 nov. 2017.

CRUZ, Silvia Helena Vieira da. A representação da escola em crianças da classe trabalhadora. 1987. 2v. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1987.

CRUZ, Silvia Helena Vieira da. A representação de escola em crianças da classe trabalhadora. In: **Anais da 15ª Reunião da ANPED**. Caxambu, 1992.

CRUZ, Silvia Helena Vieira da. Fala, menino! Uma experiência de pesquisa sobre o cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 44, n. 2, p. 20-35, 2002.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A perspectiva de crianças sobre a creche. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 6, n.3, p. 155-175, ago./out. 2015. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1909/1548>>. Acesso em 02 mar. 2020.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim. Políticas públicas e a voz das crianças. **LAPLAGE EM REVISTA**, Sorocaba, v. 3, p. 29-43, 2017. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/241/465>>. Acesso em 02 mar. 2020.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

DEVIDE, Fabiano Pries; OSBORNE, Renata; SILVA, Elza Rosa; FERREIRA, Renato Callado; CLAIR, Emerson Saint; NERY, Luiz Carlos Pessoa. Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v. 17 n. 1, p.93-103, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n1/a11v17n1>>. Acesso em 06 nov. 2019.

Dreamstime. Menino e menina. Disponível em: <<https://pt.dreamstime.com/fotografia-de-stock-menina-e-menino-image15385042>>. Acesso em 16 abr. 2019.

ELALI, Gleice Azambuja. **Ambientes para educação infantil**: um quebra-cabeças? Contribuições metodológicas nas avaliações pós ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área. 2002. 580 p. 2 v. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ELALI, Gleice Azambuja. *O ambiente da escola – o ambiente na escola*: uma discussão sobre a relação escola–natureza em educação infantil. **Estud. psicol.**, Natal, v. 8, n. 2, p. 309-319, 2003.

ELLIOTT, John. **La investigación-acción en education**. Madrid: Ediciones Morata, 1990.

EMBRAPA. Hortaliça não é só salada. 2019. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/hortalica-nao-e-so-salada>>. Acesso em 10 nov. 2019.

ESTEVES, Lúcia Máximo. **Visão Panorâmica da Investigação-Ação**. Porto: Porto, 2008.

EVANGELISTA, Ariadne de Sousa. Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço educacional na Educação Infantil. 2016. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/136198>>. Acesso em 10 jan. 2018.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p.279-287, jan./jun. 2006. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cpa/n26/30394.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2019.

FARIAS, Kátia Cristina Fernandes. As concepções das crianças sobre as características de uma boa professora de Educação Infantil. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7346/1/2012-DIS-KCFFARIAS.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. **Anais da 10th Conference of the European Sociological Association**. 2011. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15425/1/Quest%C3%B5es%20conceituais,%20metodol%C3%B3gicas%20e%20%C3%A9ticas%20na%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20com%20crian%C3%A7as%20em%20Portugal.pdf>>. Acesso em 06 fev. 2015.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21 n. 66, p.759-779, jul./set. 2016. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0759.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

FERNANDES, Odara de Sá; ELALI, Gleice Azambuja. *Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: O que aprendemos observando as atividades das crianças*. **Paidéia**, Riberão Preto, v. 18, n. 39, p. 41-52, 2008.

FERREIRA, Manuela. “Ela é nossa prisioneira!” - questões teóricas, epistemológicas e éticometodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151- 182, jul./dez. 2010.

FILGUEIRA, Fernando Antonio Reis. **Novo Manual de Olericultura**: agrotecnologia moderna na produção e comercialização de hortaliças. 2 ed. rev. e ampl. Universidade Federal de Viçosa: Viçosa, 2003.

FILGUEIRAS, Alberto. Adaptação transcultural e avaliação psicométrica do Ages and Stages Questionnaires (ASQ) em creches públicas da cidade do Rio de Janeiro. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. 2011.

FNDE. Fundo nacional do Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação, Brasil. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-projetos-arquiteticos-para-construcao/proinfancia-tipob>>. Acesso em 15 dez. 2017.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p.89-101, set./dez. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863/1134>>. Acesso 09 nov. 2019.

FINCO, Daniela. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 119-134, jan./jun. 2010.

FRANCISCHEN, Mafalda Nesi. Refletindo sobre pesquisa-ação. **Faz Ciência**, Francisco Beltrão, v. 3, n. 1, p. 167-176, 1999.

FRANCISCO, Deise Juliana; BITTENCOURT, Ivanise. Ética em pesquisa com crianças: problematizações sobre termo de assentimento. Anais do II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança – Pesquisa com Crianças: desafios éticos e metodológicos. Porto Alegre. 2014. Disponível em: <<http://paginas.urisantiago.br/userfiles/Termo%20Assentimento.pdf>>. Acesso em 28 nov. 2019.

FONSECA, Cláudia. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 50-59, maio/ago. 2005.

GOBBI, Marcia. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **Educ. Soc.**, v. 32, n. 117, p.1213-1232, dez. 2011.

GOBBI, Marcia. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educ. rev.** [online], n. 43, p. 135-147, 2012.

GOLLOP, Megan M. Entrevistar a los niños: uma perspectiva de investigación. In: SMITH, Anne B.; TAYLOR, Nicola J.; GOLLOP, Megan. (Coord.). **Escuchemos a los niños**. México: FCE, 2010. p. 56-85.

GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho. “Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo”: a representação da escola feita pela criança de baixa renda em sua primeira experiência discente. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. 1990.

HARMS, Thelma. *O uso de escalas de avaliação de ambientes na educação infantil*. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 148, p.76-97, abr. 2013.

HILL, Malcolm. *Ethical Considerations in Researching Children’s Experiences*. In: GREENE, Sheila; HOGAN, Diane. (Ed.). **Researching Children’s Experience: Methods and Approaches**. Londres; Thousand Oaks; Nova Deli: Sage, 2005. p. 61-86.

HONORATO, Aurélia et al. A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. 2006. **Anais da 29ª Reunião da ANPED**. 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT16-2172--Int.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2015.

IPARDES. Perfil *Avançado* do Município de Jandaia do Sul. Disponível em:<http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=293&btOk=ok>. Acesso em 12 jan. 2016.

JOÃO, Janaína da Silva. Educação Infantil para além do discurso da qualidade: Sentidos e significações da educação infantil para famílias professores e crianças. 129 p. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007. Disponível em:< <https://core.ac.uk/download/pdf/30371054.pdf>>. Acesso em 02 mar. 2020.

JUSTO, J. S.; VASCELOS, M. S. Pensando a fotografia em pesquisas qualitativas em psicologia. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 3, p. 760-774, 2. sem. 2009.

KATZENSTEIN·SCHOENFELDT, Betina. Os Três Personagens: um novo teste projetivo. **Arq. bras. Psic.**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 4, p. 67-89, out./dez. 1979.

KEA, Beraldo. Gênero de brincadeira na percepção de crianças de 5 a 10 anos. 1993. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n.116, p. 41-59, jul. 2002.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. *A pesquisa em cidades pequenas*. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 78-98, jan./abr. 2016.

LAEVERS, Ferre. *Educação Experiencial*: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 1, p.57-69, jan./abr. 2004.

LAEVERS, Ferre (Ed.). **Well-being and Involvement in Care Settings**. A process-oriented Self-evaluation Instrument. Research Centre for Experimental Education. Leuven: Leuven University, 2005.

LAROSSA, Jorge. A Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 29, n.1, p. 27-43, jan./jun. 2004.

LEONTIEV, Aléxis Nikolaevich. Os princípios psicológicas da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. (Ed.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

LESSA, Juliana Schumacker. O espaço alimentar e seu papel na socialização da infância: o caso de uma creche pública. 209 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis,

2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95440/295798.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 02 mar. 2020.

LOFFLER, Daliana. Educação Infantil na escola do campo: o que as crianças nos sinalizam sobre este contexto. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível: <http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5655>. Acesso em 22 nov. 2017.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Mapa dos cheiros: cartografia com crianças pequenas*. **Revista Geografares**, nº12, p.211-227, jul. 2012.

LOPES, Valéria Virgínia; GRINKRAUT, Ananda; NUNES, Míghian Danae Ferreira. Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e a política de avaliação. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 102-123, dez. 2014. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/274/275>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

LUÍS, Joana de Freitas; ANDRADE, Sofia; SANTOS, Paula Coelho. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 6, p. 521-541, abr./jun. 2015.

MACHADO, Ernani Simplício; SILVA, Helga; FLEMMING, Liane ; CAVALCANTI, Patrícia Biasi; AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen; RHEINGANTZ, Paulo Afonso. Uma reflexão sobre métodos utilizados em APO: estudo de caso da creche Edson Luiz – RJ. XII Encontro Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído. 2008. In: **Anais Eletrônicos do**, Fortaleza, 2008. Disponível em: <<http://www.infohab.org.br/entac2014/2008/artigos/A1733.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2017.

MARQUES, Fernanda Martins. Concepções de Crianças sobre a Escola de Educação Infantil. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29689/000777613.pdf?sequence=1>>. Acesso em 26 nov. 2017.

MARQUES, Fernanda Martins; SPERB, Tania Mara. A escola de educação infantil na perspectiva das crianças. **Psicol. Reflex. Crit.**, Rio Grande do Sul, v. 26, n. 2, p.414-421, 2013.

MARTINS, Cristiane Amorim. A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil. 2009. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2009.

MARTINS Filho, Altino José. Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação. 2005. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102039/223570.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 28 nov. 2017.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010a. Disponível em:

<<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496/1935>>. Acesso em 08 fev. 2015.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. **Anais da 33ª Reunião da ANPED**. 2010b. Disponível em:

<<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6068--Int.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2014.

MARTINS, Maria Aparecida Camarano. Os relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da educação infantil envolvendo crianças abrigadas: análise em busca do sentido da qualidade. 2007. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em:

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2912/1/2007_MariaAparecidaCamaranoMartins.PDF>. Acesso em 28 nov. 2017.

MARTINS, Cristiane Amorim. A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil. 2009. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2009. Disponível em:

<http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2983/1/2009_Tese_CAMartins.pdf>. Acesso em 10 jan. 2018.

MEDRADO, Juliana Basílio. A prática do registro da rotina de uma turma de Educação Infantil e os sentidos e significados atribuídos pelas crianças e sua professora. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9UVMLP/dissertacao___juliana_basilio_medrado.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MEIRISSE, Antonio. Origens das Instituições de Atendimento à Criança Pequena: o caso das creches. In: MEIRISSE, Antonio et. al. **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MIRKA, Eugenia Csoban. Los tests psicológicos. In: TORBAY, Gustavo Peña et al. (Ed.). **Una Introduccion a la psicologia**. Caracas: Universidad Catolica Andres, 2006. Cap. 10.

MONGUILHOTT, Aline Djulei. Os sentidos de escola para as crianças da educação infantil. 2008. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2008. Disponível em: <http://www.bc.furb.br/docs/DS/2008/330745_1_1.pdf>. Acesso em 28 nov. 2017.

MOREIRA, Vera L B. Planejamento urbano em pequenos municípios: o caso do Paraná. 2007. 219 f. Dissertação (Mestrado em Urbanismo). Pontífica Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2007.

MORO, Catarina; SOUZA, Gisele de. *Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações*. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 100-125, maio/ago. 2014

MOSS, Peter. *Para além do problema com qualidade*. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-25.

MÜLLER, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. Estudos da infância: outra abordagem para a pesquisa em Educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 11-22, jan./abr. 2014.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MORO, Catarina. *Avaliação na Educação Infantil: um debate necessário*. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-302, abr./ago. 2013.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Gênero, sexualidade e educação infantil: conversando com mulheres, meninas e meninos. *Paidéia*, Belo Horizonte, ano V, n. 4, p. 147-168, 2008. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/923/697>>. Acesso em 09 nov. 2019.

O BRASILERINHO. Brasileiros comem menos arroz e feijão e mais sal e açúcar. 16 out. 2011. Disponível em:<<https://www.obrasileirinho.com.br/brasileiros-comem-menos-arroz-e-feijao-e-mais-sal-e-acucar/>>. Acesso em 16 set. 2019.

OFICINA DE TEXTOS. Sheila Ornstein e a Avaliação Pós-Ocupação. Entrevista com Sheila Walbe Ornstein. Disponível em: <<https://www.ofitexto.com.br/comunitexto/arquiteta-sheila-ornstein-fala-avaliacao-pos-ocupacao/>>. Acesso em 02 mar. 2020.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. *Do Outro Lado: A Infância sob o Olhar de Crianças no Espaço da Creche*. 2001. 187 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001. Disponível em:< <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/81742> >. Acesso em 15 nov. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 22, n. 1, p. 81-93, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado. Construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ORNSTEIN, Sheila Walbe. Avaliação Pós-Ocupação (APO) no Brasil, 30 anos: o que há de novo? **Revista Projetar**, Natal, v.2, n. 2, p. 7-12, ago. 2017.

PACHECO, Cecília *et al.* A concepção da linguagem escrita de crianças de 4 a 5 anos. In: **Anais da 19ª Reunião da Anped**. Caxambu, 1996.

PALAVRA CANTADA. Pomar. São Paulo: Palavra Cantada, 1996. Canções de Brincar.

PALMIERI, M. W. A.; BRANCO, A. U. Cooperação, competição e, individualismo em uma perspectiva sociocultural construtivista. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 2, p. 189-198, 2004.

PALMIERI, Marilícia Witzler Antunes; BRANCO, Angela Uchoa. Educação infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 365-378, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572007000200014&lng=en&nrm=iso> . Acesso em 03 jun. 2019.

PASCUCCI, Maria Verônica. Sobre a escuta como acolhimento do *outro*: fragmentos de uma poética da escuta como caminho de formação humana. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 22, n. 3, p. 561-575, set./dez. 2017.

PAULA, Elaine de. Caminhos de investigação com crianças pequenas: rompendo fronteiras. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.113-135, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524/1932>>. Acesso em 30 nov. 2019.

PAUSEWANG, Gudrum Steineck. **A Escola dos Meninos Felizes**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Solange Jobim. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. **Cad.Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 138, p.1019-1035, set./dez. 2009.

PRADO, Renata Lopes Costa; VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves; ROSEMBERG, Fulvia. Ética na pesquisa com crianças: uma revisão da literatura brasileira das ciências humanas e sociais. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, 14(29), f. 1-22, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5120/512054679004/512054679004.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

PRADO, Vagner Matias do; ALTMANN, Helena; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Condutas naturalizadas na educação física: uma questão de gênero? **Currículo sem Fronteiras (online)**, v. 16, n. 1, p. 59-77, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss1articles/prado-altmann-ribeiro.pdf>>. Acesso em 06 nov. 2019.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Pro-Posições**, v. 22, n. 1, p. 199-211, abr. 2011.

Revisão ética na pesquisa em ciências humanas e sociais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 857-863, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000400857>. Acesso em: 22 dez. 2019.

RIBEIRO, Ana Filipa Gomes Paiva. Elaboração da ansiedade nas respostas à prova “Era uma vez...” em crianças da Casa da Praia. 2011. 58 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia. Lisboa, 2011.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação da UFSC, 1999.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: Silvia Helena Vieira Cruz. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

ROSEMBERG, Fulvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p.47-68, 2001. 73302015000400857&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 nov. 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Políticas de educação infantil e avaliação*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr. 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

SAGER, Fábio. O significado do espaço físico da escola: Uma abordagem das representações sociais do lugar. 2002. 145 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3079/000381720.pdf?sequence=1>>. Acesso em 31 jan. 2018

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade: a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de educação infantil. 2013. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9UGKGW/vers_o_final.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 jan. 2017.

SANTOS, Celiane Oliveira dos. As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de educação infantil na cidade de Fortaleza. 2015. 190f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14788/1/2015_dis_cosantos.pdf>. Acesso em 21 nov. 2017.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.). **As crianças contexto e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. p.9-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 265-283, Apr. 2002. Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200015&lng=en&nrm=iso>. access on 16 Dec. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, v. 26, n. 91, p.361-378, ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 25, 2007, p. 183-206.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações [Online]**, n. 4, p. 91-113, 2008. Disponível em:< <http://configuracoes.revues.org/498>>. Acesso em 12 fev. 2015.

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. A construção do eu no contexto da educação infantil: influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo. 2009. 269 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/6121/1/2009_TESE_SMOSCHRAMM.pdf>. Acesso em 31 jan. 2018.

SILVA, Juliana Bezzon da. Crianças assentadas e educação infantil no/do campo: contextos e significações. 2012. 162 p. Dissertação (Mestrado em Ciências – Área de concentração: Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-13032013-090524/pt-br.php>>. Acesso em 22 nov. 2017.

SILVA, Marina. Sopa de Carne e Legumes com Noel Gallagher. Blog Batata Frita Pode? 29 maio de 2014. Disponível em:<<https://batatafritapode.com/2014/05/29/sopa-de-carne-e-legumes-com-noel-gallagher/>>. Acesso em 05 set. 2018.

SILVEIRA, Débora de Barros. Falas e imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças. 2005. 173 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2005. Disponível em:< <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2386/TeseDBS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 20 out. 2017.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cad.Pesqui.**, n. 112, p.7-31, mar. 2001.

Só Escola. Molde-banana-em-eva. 20 jun. 2017. Disponível em: <<https://www.soescola.com/2016/12/dinamica-da-matematica-cada-macaco-na-sua-banana.html/molde-banana-em-eva>>. Acesso em 5 set. 2018.

SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. As indicações das crianças sobre uma edificação adaptada para a educação infantil. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 5, n.1, 1º semestre de 2005a, p. 73-91.

SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. *Crianças de um acampamento do MST: propostas para um projeto de educação infantil*. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n.2, p. 181-189, 2005b.

SOUZA, Fabiana dos Santos; RHEINGANTZ, Paulo Afonso; SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. *Contribuições para o projeto de ambientes destinados para a educação infantil*. PROJETER 2005 – II Seminário sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura. In: **Anais Eletrônicos do...** 2005. Disponível em: <http://projedata.grupoprojetar.ufrn.br/dspace/bitstream/123456789/1320/1/180%20SOUZA_FS%20et%20al.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2016.

SOUZA, Fabiana dos Santos. A qualidade do espaço construído da creche e suas influências no comportamento e desenvolvimento da autonomia em criança entre 2-6 anos. Estudo de caso: da creche UFF. 2003. 170 p. Dissertação (Mestrado em Arquitetura - Teoria e Projeto) – Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.gae.fau.ufrj.br/assets/creche_uff_s_fabiana.pdf>. Acesso em 07 nov. 2017.

SOUZA, Mônica Maria Silva de. Qualidade na educação infantil: o olhar da criança sobre a pré-escola. 2006. 113 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UFC, 2006. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7264>>. Acesso em 20 out. 2017.

TEBET Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr. 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 jan. 2018.

Tudo Desenhos. Prato fundo de sopa para colorir. Disponível em: <<http://www.tudodesenhos.com/d/prato-fundo-de-sopa>>. Acesso em 05 set. 2018.

Tudo Desenhos. Panela de barro para colorir. Disponível em: <<http://www.tudodesenhos.com/d/panela-de-barro>>. Acesso em 05 set. 2018.

Tudo Desenhos. Prato de Feijão para colorir. Disponível em: <<http://www.tudodesenhos.com/d/prato-de-feijao>>. Acesso em 12 set. 2019.

As Linguagens da Comida – receitas, experiências, pensamentos, Coleção Reggio Emilia

Ultracoloringpages. Moedor de Carne Desenho para Colorir. Disponível em: <<http://www.ultracoloringpages.com/pt/p/moedor-de-carne-desenho-para-colorir/ae63a2d018e9a86a11dacf62e1f8e843>>. Acesso em 18 set. 2019.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. 2019. **Convenção sobre os Direitos das Crianças**. 2019. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em 02 jan. 2020.

VASCONCELOS, Teresa. Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade. **Investigar em Educação**, n. 4, 2ª série, p. 25-42, 2015.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
CONTATOS INSTITUCIONAIS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada “A qualidade da educação infantil na concepção de suas crianças”, orientada por Tizuko Morchida Kishimoto, e que tem como pesquisador/a responsável Maytê Gouvêa Coletto Bezerra, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, as quais podem ser contatadas pelo e-mail *colettomayte@gmail.com* ou telefone (44) 99877-4282.

Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a participação do CMEI _____. Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. As responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Nome:

Cargo:

Local e data.

Assinatura do responsável

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS E RESPONSÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, declaro saber da participação de meu/minha filho/a _____ na pesquisa “A qualidade da educação infantil na concepção de suas crianças”, desenvolvida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela pesquisadora Maytê Gouvêa Coletto Bezerra, orientada por Tizuko Morchida Kishimoto, as quais podem ser contatadas pelo email *coletomayte@gmail.com* ou telefone (44) 99877-4282.

Esta pesquisa de doutorado tem como objetivo desenvolver formas das educadoras e educadores conhecerem a opinião das crianças sobre esse CMEI, para sua melhoria. Para isso, serão utilizados atividades comuns para as crianças como o desenho, a roda de conversa, a fotografia, a maquete etc. Essas atividades serão aplicadas pela pesquisadora junto com as educadoras no próprio CMEI durante seu horário normal durante os meses de fevereiro de 2018 a dezembro de 2018.

Para que possam, depois, analisar melhor os resultados, esses momentos com as crianças podem ser filmados, gravados ou fotografados, mas se esclarece que esses registros serão usados apenas para essa pesquisa ficando sob guarda das pesquisadoras responsáveis e seu grupo de pesquisa e não serão divulgados em nenhum outro meio.

Assim, compreendo que as responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade das crianças quanto aos dados envolvidos na pesquisa. De modo que o que será divulgado são então as opiniões das crianças, seus trabalhos, mas não seu nome, sua imagem ou voz.

Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e que meu/minha filho/a poderá escolher participar ou não de cada uma das atividades sem nenhum constrangimento, sendo que nesse momento outra atividade lhe será oferecida.

Sei que a qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho.

Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

Nome:

Local e data.

Assinatura do responsável

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA EDUCADORAS E EDUCADORES DO CMEI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “A qualidade da educação infantil na concepção de suas crianças”, e que tem como pesquisadora responsável Maytê Gouvêa Coletto Bezerra, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Tizuko Morchida Kishimoto, as quais podem ser contatadas pelo email *colettomayte@gmail.com* ou telefone (44) 99877-4282.

Essa pesquisa de doutorado tem por objetivos desenvolver metodologias de levantamento de opinião das crianças sobre o CMEI que frequentam para a melhoria de sua qualidade.

Minha participação consistirá em estudar com a pesquisadora os procedimentos e/ou instrumentos já selecionados de escuta de crianças contribuindo com possíveis adaptações e participar de sua aplicação com as crianças e também de sua avaliação. Essas atividades serão aplicadas pela pesquisadora junto com as educadoras no próprio CMEI durante seu horário normal durante os meses de outubro de 2017 a dezembro de 2018.

Para que possamos, depois, analisar melhor os resultados, sei que esses momentos com as crianças podem ser filmados, gravados ou fotografados, mas entendo que esses registros serão utilizados apenas para essa pesquisa ficando sob guarda das pesquisadoras responsáveis e seu grupo de pesquisa e não serão divulgados em nenhum outro meio.

Assim, compreendo que as responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a minha privacidade e das crianças quanto aos dados envolvidos na pesquisa. De modo que o que será divulgado são as opiniões, trabalhos, mas não nossos nomes, imagem ou voz.

Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome:

Local e data.

Assinatura

APÊNDICE D: RELAÇÃO DAS TURMAS DE 2018 DO CMEI NO INÍCIO DO ANO LETIVO

Turma	Faixa etária contemplada à data da matrícula	Quantidade de Crianças	Quantidade de Educadoras (ed.) e Estagiárias* (es.)
Berçário A	De 6 meses a 11 meses	9	1 ed. + 2 es. (1 manhã/ 1 tarde)
Berçário B1	De 11 meses a 1 ano e 11 meses	15	1 ed. + 2 es. (1 manhã/ 1 tarde)
Berçário B2	De 11 meses a 1 ano e 11 meses	13	1 ed. + 2 es. (1 manhã/ 1 tarde)
Maternal 1C	De 1 ano e 11 meses a 2 anos e 11 meses	17	1 ed. + 2 es. (1 manhã/ 1 tarde)
Maternal 2D	De 2 ano e 11 meses a 3 anos e 11 meses	16	1 ed. + 1 es. (manhã)
Maternal 2E	De 2 ano e 11 meses a 3 anos e 11 meses	15	1 ed. + 1 es. (tarde)
Infantil 4	De 3 ano e 11 meses a 4 anos e 11 meses	21	1 ed.
Infantil 5	De 4 ano e 11 meses a 5 anos e 11 meses	22	1 ed. +1 ed. Auxiliar
Total		Todas as turmas	1 ed. (Artes) + 1 ed. (Literatura) + 1 ed. (Educação Física) + 1 es (Educação Física)
		136	12** ed. + 11 es.

*Cada estagiária fica no CMEI durante meio-período

**Ao todo o CMEI contava com 15 professoras e professores, sendo que uma trabalhava somente duas manhãs no berçário a para completar sua carga horária e outras duas professoras se encontravam em licença, uma maternidade e outra licença-prêmio.

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA FEUSP

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA

FEUSP 088/2017

Projeto: "A qualidade da educação infantil na concepção de suas crianças: investigando possibilidades de escuta"

Interessados: Maytê Gouvêa Coletto Bezerra e a Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto

A Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo analisou os materiais apresentados referentes à pesquisa: "A qualidade da educação infantil na concepção de suas crianças: investigando possibilidades de escuta", de autoria da pesquisadora de doutorado: Maytê Gouvêa Coletto Bezerra, orientanda da Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto. Considerou que a pesquisa cumpre com todos os requisitos e determinações da Resolução CNS 510/2016 sobre a Ética na Pesquisa com Seres Humanos.

São Paulo, 20 de setembro de 2017

Profa. Dra. Flávia I. Schilling

Presidente da Comissão de Ética em Pesquisa da FEUSP

cep.fe@usp.br

ANEXO B – PROJETO PRÓ-INFÂNCIA TIPO B