

# 1 Os caminhos da pesquisa

“Aprender a viver juntos se constitui, hoje, numa necessidade. Não se trata mais de fazer uma escolha. Não. Já estamos todos juntos” (Barcelos, 2008:18).

Este capítulo tem como objetivo apresentar os caminhos, simbólicos e concretos, percorridos na construção deste trabalho. Inicialmente é traçado o contorno da pesquisa, apresentando sua justificativa, referencial teórico escolhido para diálogo, questões centrais e objetivos propostos. Em seguida, os aspectos metodológicos são abordados, abrangendo o contato com a Secretaria de Educação, o posicionamento enquanto pesquisadora, as expectativas geradas por este trabalho e um panorama da escola onde a pesquisa foi realizada.

## 1.1. Desenhando os contornos

Este subcapítulo traz a justificativa da dissertação e apresenta o objeto de estudo e o aporte teórico-metodológico, bem como os objetivos da pesquisa.

Esta pesquisa decorre do pressuposto de que a produção de conhecimento precisa estar orientada para contribuir na mudança da situação de urgência do quadro planetário atual. A importância da questão ambiental é indiscutível e a cada dia alcança maior espaço nas discussões, nos âmbitos governamental, midiático ou acadêmico.

O ponto de partida é a crítica à modernidade e ao paradigma cartesiano com base em Plastino (2005), que apresenta a racionalidade como conceito central na compreensão do conhecimento produzido na modernidade, sobre o mundo e o ser humano. Este, definido como um ser racional capaz de conhecer as leis que orientam o real e, conseqüentemente, capaz de dominá-lo, deixa-se seduzir pela idéia de progresso.

Imperando como a forma de conhecimento por excelência, a razão desqualifica outras formas milenares de produção do conhecimento, que passam a não ser consideradas aceitáveis. Para Morin (2007:59) esta hipersimplificação é como uma doença da mente, pois impede a compreensão da complexidade do real:

“a simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo.” A redução do conhecimento àquele proporcionado pela razão leva ao empobrecimento das experiências e do conhecimento produzido pela humanidade.

A distinção cartesiana entre *res-extensa* (corpo) e *res-cogitans* (razão) está na base da concepção que separa corpo e mente, a partir da qual o cogito cartesiano eleva a mente e rebaixa o corpo, favorecendo não apenas o estabelecimento de uma concepção de sujeito de conhecimento que é definido pela racionalidade, como também uma concepção de objeto passível de ser conhecido a partir da observação externa racional, num mundo regido pelo determinismo. O *cogito* cartesiano, “penso, logo existo”, tem como consequência uma concepção cindida de ser humano, produzida por ele mesmo: a de que ao corpo se opõe a mente, à razão se opõe a emoção, e ao ser humano se opõe a natureza. De acordo com Plastino,

“Considerar e respeitar a natureza, incluindo a do próprio homem, não significa necessariamente aderir a uma concepção determinista da existência, subordinando a criatividade humana a determinações biológicas ou outras. Mas significa abandonar a arrogante posição de conquistador de um mundo estranho, para assumir a radical pertinência a um real extraordinariamente rico e complexo, que contribuímos para criar quando o conhecemos. O mundo natural não é um inimigo a conquistar, como pensou o mundo moderno, mas, como nós, expressão da vida. E também condição para nossa vida. Convém lembrar que a palavra latina *natura* significa ‘a que vai nascer’ (PLASTINO, 2005:136).

A maior expressão do paradigma cartesiano, segundo Tiriba (2006), é o modelo de sociedade capitalista-urbana-patriarcal-industrial. Cada vez tornam-se mais claros os prejuízos advindos desse modelo, no sentido do desequilíbrio ambiental, da desigualdade social e do sofrimento pessoal. A crise de emergência planetária vivida atualmente aponta para a necessidade de se sair de uma postura antropocêntrica, que vê a natureza através de uma ótica utilitarista e gerencial. É preciso compreender que as crises que ameaçam o planeta são de natureza sistêmica, e que questões como aumento da pobreza, degradação humana e ambiental e violência têm suas raízes no modelo de civilização dominante (Tratado de Educação Ambiental, 1992; Barcelos, 2008; Capra, 2006; Carvalho, 2008; Tiriba, 2006; Grün, 1994).

A humanidade passa por um momento de barbárie em todos os sentidos, e é preciso analisar criticamente o presente no intuito de compreender que “o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é e, portanto, é possível mudar o futuro” (Kramer, 2003:16). É imprescindível mudar valores, numa dura missão que só se concretizará a partir do trabalho realizado

“numa perspectiva de humanização, de resgate da experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo, escrevendo a história coletiva, apropriando-nos das diferentes formas de produção da cultura, criando, expressando, mudando. Com experiências de socialização onde se pratique a solidariedade entre crianças, jovens e adultos, e existam laços de coletividade, eles capazes de gerar o sentido de pertencimento com reconhecimento das diferenças” (idem).

Outros autores, como Carvalho (2008), Barcelos (2008), Michael (2006) e Margolin (2006) também apontam o papel fundamental da experiência e do resgate das tradições como caminho possível para a transformação do mundo que vivemos para o mundo que desejamos.

Numa postura ética coerente com a questão ambiental, a mudança de valores inclui o sentimento de pertencimento do ser humano à natureza. É preciso que as crianças desenvolvam uma consciência local e planetária. Nesta perspectiva, o ser humano se percebe como uma, dentre as tantas espécies que habitam o planeta, e a natureza é concebida pelo seu valor intrínseco: o valor na natureza, e não o valor da natureza (Grün, 1994). Construir uma sociedade solidária é utopia necessária, especialmente diante de uma situação na qual, se as relações entre seres humanos e natureza continuarem seguindo o padrão vigente, o resultado esperado é a catástrofe. Para tanto, uma educação que seja ambiental deve “estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, (...) tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico” (Tratado de Educação Ambiental, 1992).

A transição paradigmática caracteriza o momento atual, no qual o paradigma vigente já não atende às necessidades da humanidade. É preciso, portanto, um novo paradigma que sustente a humanidade daqui por diante. Segundo Kuhn (2003:219), “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham”, ou a lente através da qual uma comunidade enxerga a realidade e dá sentido a ela. São os “princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso” (Morin, 2007:10).

Um paradigma está condenado quando se mostra incapaz de abarcar novos postulados teóricos que expõe a incoerência do sistema em questão. Assim, uma nova teoria substitui a antiga, por vezes integrando-a e relativizando-a. Um paradigma ecológico que substitua o atual ainda não está consolidado, embora existam autores como Guattari (2007), Morin (2007) e Grün (1994) que indiquem possibilidades de caminho.

Buscando aproximar a discussão das questões ambientais e do momento de mudança de paradigma com a Educação Infantil, esta pesquisa investiga a relação das crianças com a natureza e suas concepções acerca da natureza.

No documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, Campos e Rosemberg (1995) definem ações concretas para a educação de crianças de 0 a 6 anos. Um dos critérios afirma que as crianças têm direito ao contato com a natureza, e suas ações relacionadas são:

“Nossa creche procura ter plantas e canteiros em espaços disponíveis; Nossas crianças têm direito ao sol; Nossas crianças têm direito de brincar com água; Nossas crianças têm oportunidade de brincar com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza; Sempre que possível levamos os bebês e as crianças para passear ao ar livre; Nossas crianças aprendem a observar, amar e preservar a natureza; Incentivamos nossas crianças a observar e respeitar os animais; Nossas crianças podem olhar para fora através de janelas mais baixas e com vidros transparentes; Nossas crianças têm oportunidade de visitar parques, jardins e zoológicos; Procuramos incluir as famílias na programação relativa à natureza” (p.5).

Considerando que o contato com a natureza é um direito das crianças; procurando articular as dimensões macro e micro; e na intenção de que o referencial teórico sustente as análises do campo realizadas numa escola de Educação Infantil; foram escolhidos autores cujas obras contribuem com olhares a partir da filosofia, da Psicologia do desenvolvimento e da sociologia da infância.

Em termos teórico-metodológicos, trata-se de uma pesquisa *com* crianças, de orientação etnográfica, e que tem como referenciais (1) o paradigma da complexidade, (2) o conceito de três ecologias proposto por Guattari; (3) a concepção walloniana de desenvolvimento infantil e (4) a discussão de Wallon e Maturana sobre educação.

Guattari (2007) propõe uma forma de articulação ético-política baseada em três registros ecológicos, que chama de ecosofia. Os três registros ecológicos a que o autor se refere são o das relações do ser humano consigo mesmo; com os

outros seres humanos; e com todos os entes não-humanos, ou seja, com a biodiversidade. Em seu livro, Guattari sustenta a necessidade de construção de novas formas de relações subjetivas dos seres humanos nesses três níveis, a partir da possibilidade de se refazer a práxis humana em diferentes domínios, “em todas as escalas individuais e coletivas e no que concerne à vida cotidiana e à democracia” (2007:8).

A dimensão micropolítica é fundamental na mudança do mundo: a proposta ecosófica será possível a partir da organização de práticas micropolíticas e microsociais, como por exemplo, a criação de novas solidariedades, práticas estéticas e práticas analíticas das formações do inconsciente. Nesse sentido, para o autor a reconstrução social se dará menos por leis, decretos e programas burocráticos e mais por práticas inovadoras e experiências alternativas centradas no respeito à singularidade, no trabalho permanente de produção da subjetividade, na conquista de autonomia e na articulação ao resto da sociedade.

A complexidade é caracterizada pelo emaranhado, pelo inextricável, pela desordem e pela ambiguidade da incerteza (Morin, 2007). A desordem e a ordem, mesmo antagônicas, cooperam para a organização do universo. A física contemporânea, na busca pela menor unidade do átomo, chegou à microfísica que, por sua vez, mostrou que uma postura simplista é impossível. A proposta de Morin (2007) traz outra noção para a compreensão da antropologia – a hipercomplexidade. Para o autor

“A realidade antropossocial é complexa, por que o todo está na parte, que está no todo. Desde a infância, a sociedade, enquanto todo, entra em nós, inicialmente, através das primeiras interdições e das primeiras injunções familiares: de higiene, de sujeira, de polidez e depois as injunções da escola, da língua, da cultura” (MORIN, 2007:75).

Do campo da Psicologia do desenvolvimento, Henri Wallon (2007) é valioso interlocutor. Sua teoria psicogenética entende as dimensões afetiva, cognitiva e motora do ser humano de forma indissociada, constitutivas do ser humano. O fato de dar à afetividade a mesma importância constitutiva que têm a cognição e o ato motor é um dos pontos mais interessantes da psicogenética walloniana.

Maturana (2005, 2006) sustenta a reflexão teórica a partir dos conceitos de acoplamento estrutural, languagear e espaço de convivência, bem como por

defender o respeito como pedra fundamental da educação - que se dá, essencialmente, no encontro de dois seres. Como Wallon, Maturana (2005, 2006) compreende o ser humano de forma complexa e atribui à afetividade um papel fundamental em sua constituição. Dois pontos importantes para este autor são: viver é sinônimo de conhecer; o ser humano aprende com o corpo inteiro. O conhecimento é corpóreo, está gravado no corpo humano e inclui as sensações e os sentimentos vivenciados, além da dimensão racional.

O conceito de acoplamento estrutural supõe que o conhecimento se dá nas trocas estabelecidas a partir das relações do ser humano com o outro, mas também com o ambiente à sua volta. Neste processo, um movimento em espiral que só é interrompido pela morte, o sujeito se modifica e modifica o outro simultaneamente, a cada momento, em cada encontro. Este conceito dá a dimensão da importância do espaço de relação entre o eu e o outro, e é chamado de espaço de convivência por Maturana (2005).

O espaço de convivência implica num ambiente acolhedor à construção do conhecimento, pois parte do princípio de que este é construído na relação estabelecida entre dois seres. Inclui também a necessidade de reconhecer a alteridade pois, sem respeito ao outro, às suas diferenças, desejos e necessidades, não há aprendizado, não há paz no viver e no conviver. No mesmo sentido, Nunes (2009) reflete sobre o cotidiano e as atividades da rotina escolar, colocando que essas são atividades que evidenciam as relações humanas, especialmente nos aspectos da partilha, da generosidade e da atenção. Portanto, é fundamental que as relações sejam humanizadas, pois esses espaços de interação favorecem a construção da autonomia e do respeito.

Reflexões sobre a emoção também estão presentes em Maturana e em Wallon. Maturana afirma que todas as ações e gestos humanos estão fundamentados no emocional, sustentando que “não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato” (2005:22). Não só as ações, mas também a linguagem é carregada de emoções: “nós, humanos, existimos na linguagem, (...) todo o ser e todos os afazeres humanos ocorrem, portanto, no conversar - que é o resultado do entrelaçamento do emocional com o linguajar” (Maturana, 2006:11). Nesse sentido, este autor aproxima-se de Wallon (2007), para quem o gesto é carregado de afeto.

No campo da sociologia da infância, o conceito de reprodução interpretativa (Corsaro e Molinari, 2005b) compreende que as crianças não introjetam simplesmente a cultura na qual vivem, mas são capazes de reproduzi-la conforme sua interpretação. Elas se apropriam criativamente da cultura do mundo em que vivem e contribuem para a sua produção e transformação.

Realizar uma pesquisa *com* crianças envolve uma série de aspectos éticos e implicações metodológicas que devem ser observadas, a fim de que as crianças participantes sejam, de fato, respeitadas enquanto atores sociais contextualizados histórica, social e culturalmente. É fundamental observar a simetria ética sem, contudo, cair numa postura ingênua que desconsidere a assimetria nessas relações. Da mesma forma, é preciso evitar o perigo de um olhar adultocêntrico em relação ao discurso, à produção cultural e às relações sociais das crianças (Delgado e Muller, 2008; Silva, Barbosa e Kramer, 2008; Campos, 2008; Ferreira, 2008).

A pesquisa *com* crianças se baseia na compreensão de que “a criança pode produzir discursos sobre si mesma, sobre o(s) outro(s) e sobre os eventos, de forma que possa existir a partir de seu próprio discurso, de sua maneira própria de ver e de pensar” (Francischini e Campos, 2008). Nas palavras de Ferreira,

“trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos” (2008:147).

Em relação ao espaço escolar, este é percebido como o que qualifica as relações das crianças com a natureza. Nesse sentido, são focos de atenção desta dissertação tanto o espaço físico, como as atividades que privilegiam o contato da criança com a natureza.

No decorrer da elaboração do projeto da pesquisa algumas questões se fizeram presentes: a natureza aparece no espaço físico da escola? Como? No cotidiano escolar, as crianças tem contato com a natureza, em seus diversos aspectos (vegetal, animal, terra, água, vento, areia etc)? Como a escola apresenta a natureza às crianças?

Ao optar por incluir na investigação estes aspectos, a intenção é pesquisar práticas escolares que favoreçam o desenvolvimento de uma relação de proximidade e de pertencimento entre crianças e natureza. A pesquisa também busca identificar se a natureza é colocada a serviço do aprendizado, via apreensão

racional, ou se existe contemplação e apreciação sensorial, afetiva e estética, como outras formas de apreensão e que permitem a construção de uma relação de pertencimento ao invés de uma relação de dominação.

São objetivos específicos desta pesquisa identificar as práticas escolares que envolvem a natureza na Educação Infantil; compreender se essas práticas favorecem a construção de relações subjetivas de proximidade e pertencimento das crianças com todos os entes não-humanos, ou seja, com a biodiversidade presente na natureza; e perceber se a concepção das crianças acerca da natureza é coerente com a forma pela qual esta é apresentada pela escola. Foi com esses objetivos que cheguei à Secretaria e à escola.

## **1.2. A chegada à escola**

Este item, inicialmente, traça um panorama da rede de Educação Infantil do município onde foi realizada a pesquisa. Em seguida, aborda o processo de entrada em campo, as expectativas geradas por este trabalho e caracteriza a escola onde se realiza esta pesquisa sob os aspectos de espaço, equipe e rotinas.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de Educação Infantil, da rede pública de um município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Está vinculada a uma equipe de pesquisa institucional que realiza estudos de natureza macro e micro.

As trinta e duas observações foram feitas de maio a dezembro de 2009, incluindo observações de segunda a sexta-feira realizadas em novembro. Foram tiradas fotografias em dois eventos abertos aos pais – a festa de aniversário da escola, em junho, e uma gincana, em outubro - e em dezembro foi realizada uma oficina com as crianças. Em função da pesquisa do grupo INFOC, ao qual esta dissertação está vinculada, foi feita uma entrevista com a equipe da Divisão de Educação Infantil e realizada a aplicação de um questionário solicitando informações quanto ao sistema de ensino, organização e funcionamento da Educação Infantil; quanto à formação, ingresso e carreira dos profissionais de Educação Infantil; e quanto aos recursos financeiros e materiais do município.

Desde o primeiro contato a pesquisa foi acolhida com cordialidade e respeito. Na mesma oportunidade em que foi apresentada à Responsável pela Divisão de Educação Infantil, delineou-se um amplo panorama da situação da

Educação Infantil no município. Foram disponibilizados o referencial teórico e a matriz curricular, elaborados coletivamente pela equipe da Divisão da Educação Infantil e Orientadoras Pedagógicas e Educacionais, bem como um relatório que continha análises e estatísticas da rede de Educação Infantil.

A rede de Educação Infantil tem vinte e duas unidades, sendo vinte e uma próprias e uma conveniada. A instituição conveniada – que recebe material didático-pedagógico, merenda e capacitação de pessoal - atende nas modalidades creche e pré-escola, e as unidades próprias dividem-se da seguinte forma: uma creche, cinco pré-escolas, oito creches e pré-escolas e sete estabelecimentos com Educação Infantil e Ensino Fundamental. No total, 3.194 crianças estão matriculadas em 149 turmas de Educação Infantil, com 170 professores e 64 auxiliares. A Responsável pela Educação Infantil, na reunião onde foi apresentado o projeto de pesquisa da dissertação, reconhece que “há muitas crianças fora da escola”, porém a possibilidade de expandir a rede própria do município é pequena, diante da escassez de recursos financeiros da Prefeitura.

Na Coordenação de Ensino desta Secretaria de Educação há cinco Divisões: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Orientação Educacional, Orientação Especial e Educação de Jovens e Adultos, sendo que a equipe da Coordenação de Educação Infantil é formada por cinco pessoas. Há na Secretaria um núcleo de Ensino Religioso mas, segundo a Responsável pela Educação Infantil, estes aspectos são apresentados às crianças como “valores”. A Secretaria define um eixo temático anual que deve ser trabalhado por toda a rede de escolas municipais. O eixo atual é “os quatro elementos: água, terra, fogo e ar.”

A preocupação com a qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas foi tema recorrente no discurso - de grande densidade teórica - da Responsável pela Educação Infantil, embora a falta de recursos materiais seja apontada como problema. Todos os professores são concursados e têm formação em nível superior, o que justifica a ausência de inscrições no Proinfantil<sup>1</sup>. Os concursos realizados, porém, não tiveram prova específica para Educação Infantil. O

---

<sup>1</sup> O Proinfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal, disponibilizado pelo MEC aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas e privada sem fins lucrativos.

acompanhamento da rede de Educação Infantil se dá através de reuniões mensais realizadas pela Coordenação com as Orientadoras Pedagógicas e Educacionais.

Nas escolas de Educação Infantil a modalidade creche recebe crianças de dois e três anos, que permanecem de 7 às 17 horas, diariamente. A pré-escola recebe crianças de quatro e cinco anos em turnos de quatro horas diárias, das 7 às 11 horas ou das 13 às 17 horas. As turmas de creche têm, além do Professor, um Agente Educativo. Neste município as crianças vão para o Ensino Fundamental aos seis anos, e os Diretores das escolas são indicados politicamente, por mandato indeterminado. Os requisitos para ocupar o cargo de Diretor são ser funcionário da rede pública, ter curso de Pedagogia e de Gestão Escolar<sup>2</sup>.

Segundo a Responsável, a Divisão de Educação Infantil opta por realizar nas escolas da rede trabalhos com projetos, que são discutidos e planejados com todos os profissionais, incluindo merendeiras e vigias. A avaliação das crianças é realizada bimestralmente a partir de um modelo descritivo, porém, uma nova proposta de avaliação está sendo construída nas reuniões mensais de acompanhamento.

### **1.2.1. Chegando na escola e sendo (muito bem) recebida**

A escola na qual a pesquisa se realiza é considerada a unidade de referência da Educação Infantil no município, e foi indicada pela Responsável por esta Divisão a partir de dois critérios definidos no projeto: a escola deveria ter um espaço físico privilegiado (um pátio com terra, plantas, árvores); e apresentar preocupação com a natureza e atividades que trouxessem este tema à presença das crianças. Foi definido que a turma a ser observada seria de crianças de quatro anos, no turno da manhã.

Depois do contato com a Responsável pela Educação Infantil, o projeto de pesquisa também foi apresentado e aceito pela Diretora da escola e pela Professora da turma a ser observada. Feito este trâmite, o cotidiano escolar de uma turma com crianças de 4 anos foi sistematicamente observado desde o mês de

---

<sup>2</sup> Os dados foram obtidos no questionário aplicado pela pesquisa institucional “Educação Infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro: concepções e ações”, realizada sob coordenação das Profas. Sonia Kramer, Maria Fernanda Rezende Nunes e Patricia Corsino, com apoio do CNPq e da Faperj.

maio deste ano, num estudo de orientação etnográfica. Também foi realizada uma oficina com as crianças dessa turma, a fim de compreender qual a concepção delas acerca da natureza e, em função da pesquisa institucional à qual este trabalho se vincula, foi realizada uma entrevista com a equipe da Divisão de Educação Infantil do município. Os instrumentos metodológicos usados foram diário de campo, notas técnicas, metodológicas e pessoais.

No processo de encontrar um lugar confortável enquanto pesquisadora foi preciso lidar com diversas variáveis, a começar pela expectativa da escola em relação à pesquisa. Por estar vinculada a um grupo de pesquisa institucional, e na certeza de haverem indicado a melhor escola da rede de Educação Infantil do município, a Responsável por esta Divisão, as Orientadoras e a Diretora estavam certas de que a pesquisa seria “um sucesso” - no sentido de que a pesquisa apresentaria resultados positivos, exemplares. No discurso dessas profissionais fica nítido o orgulho com que falam do trabalho realizado e do compromisso que as move.

Em dois eventos da escola abertos à comunidade, a Diretora referiu-se a mim como “a nossa mestranda”, e “a nossa amiga”. A alta expectativa gerou um profundo desconforto em mim, uma vez que o trabalho de pesquisa pressupõe uma entrada em campo, por parte do pesquisador, sem expectativas e pré-conceitos. Por isso mesmo, enquanto pesquisadora, sabia que somente pelo fato de ser um olhar estranho àquela realidade, havia a possibilidade de que eu fizesse leituras diferentes das feitas por aquelas profissionais. Um sentimento ambíguo se fez presente, alimentado pelo contraste entre manter uma postura adequada de pesquisa, na qual o compromisso está em fazer uma leitura do campo – nem sempre agradável, e o receio de produzir uma leitura que fosse contra as, tão altas, expectativas sobre a pesquisa. Pois, a pesquisa em educação tem como condição ética ser apresentada àqueles que foram pesquisados.

Em muitas situações foi difícil estabelecer uma relação de empatia com a escola, embora sempre tenha observado o comprometimento por parte das profissionais e uma preocupação genuína em fazer o melhor possível - especialmente a Professora da turma que acompanhei. Ela agia além das suas atribuições, inclusive comprando por si própria materiais que não eram fornecidos institucionalmente, como brinquedos, jogos etc.

No entanto, como Kramer (2009:39), “nem sempre gostei do que vi; nem sempre gostei de me dar conta dos meus próprios sentimentos e modos de reagir ao que vi”. Assustei-me ao presenciar determinadas práticas e atitudes das profissionais em relação às crianças. Presenciar esses eventos suscitou tamanha angústia que, num primeiro momento, não sabia o que fazer com aquele sentimento. Paralisada, eu questionava o papel de pesquisadora e meu compromisso social enquanto profissional da área de Educação. De que adiantava presenciar aquelas situações se eu nada podia fazer, a não ser observar?

Aos poucos fui elaborando esse processo e passei a encarar a pesquisa como a minha contribuição possível para a qualificação da Educação Infantil nesta rede. Nesse percurso, foi preciso construir um lugar confortável enquanto pesquisadora em formação. À medida que saía da imobilidade, percebia as práticas e discursos como expressões das concepções daquele contexto, cujos significados eu desejava compreender e partilhar com os profissionais envolvidos. Dimensionava as dificuldades e limites da ação das profissionais. O que poderia levar a tais atitudes? O cansaço da Professora, tão visível em seu rosto e olhar? O desânimo pelas condições desfavoráveis de trabalho, física e financeiramente? A formação? Espelhar-se na sua própria experiência enquanto aluno? Diante de tais práticas, em alguns momentos era difícil manter o foco da observação nas crianças, o que dificultava a perspectiva de realizar uma pesquisa *com* elas.

A discussão acerca da neutralidade do pesquisador tem mudado, inclusive no campo da física contemporânea. Ao se dar conta de que, olhando para a menor unidade do átomo, um pesquisador vê partícula e outro vê onda, fica claro que a leitura da realidade está vinculada ao olhar de quem a vê. O pesquisador do campo das ciências humanas, portanto, também não é imune às influências – sociais, históricas, culturais e políticas.

Estar ciente de que toda leitura da realidade é parcial, porque é feita a partir de um olhar contextualizado, não invalida a produção de conhecimento realizada pela pesquisa, nem significa que esta não tenha rigor científico. Indo no sentido contrário, a postura adequada é justamente estar ciente de que a subjetividade do pesquisador faz parte da leitura que ele faz e do conhecimento produzido. Segundo Morin (2007:41), sujeito e objeto são constitutivos um do outro, pois “só existe objeto em relação a um sujeito (que observa, isola, define, pensa) e só há sujeito em relação a um meio ambiente objetivo (que lhe permite reconhecer-se,

definir-se, pensar-se, etc, mas também existir)”. A postura da complexidade traz em si o princípio da incerteza e da auto-referência, acarretando autocrítica e auto-reflexão enquanto potenciais epistemológicos.

Sendo este um estudo de orientação etnográfica, na construção desse caminho também foi necessário compreender o que caracteriza uma etnografia. Mais do que aspectos como o tempo de permanência no campo, uma etnografia é caracterizada por um modo de operar específico, sendo isso que a distingue das demais formas de pesquisa. Independentemente do que cada uma das correntes antropológicas (e dos autores que a elas pertencem) toma como foco de seus estudos, acima dessas diferenças o fazer etnográfico é caracterizado por uma forma de operar no campo e fora dele, a partir do que foi observado, anotado e refletido. O que faz um estudo ser uma etnografia não é o fato de ir a campo, nem as recomendações a respeito do tempo de permanência no mesmo, mas sim um modo próprio de operar. Uma etnografia é o texto que se oferece ao leitor, não o seu diário de campo.

O modo de operar etnográfico diz respeito a dois aspectos. O primeiro é a capacidade de registro e o segundo é a capacidade de organização desse registro, no diálogo com as categorias disponíveis ou eleitas. O que entra na etnografia? O que não entra? Partindo dos pressupostos de que fazer uma cartografia não é reproduzir perfeitamente os passos, e de que para lembrar é preciso esquecer, o trabalho etnográfico é fruto do que se decide por eliminar, organizar e hierarquizar. Por isso, as categorias são tão importantes para as ciências sociais, pois dão o contorno da etnografia.

O campo da educação toma emprestado de outros campos de saber, como a Psicologia, a Antropologia e a Sociologia, seus métodos de pesquisa, os modos de ser e de estar no campo e de operar a pesquisa. O modo de operar etnográfico traz sentido à construção da minha postura enquanto pesquisadora, por possibilitar um distanciamento que permite ir além do sentimento de reagir ao que se apresenta, buscando perguntas que possam trazer indicações do significado daquilo. Ao invés de somente reagir emocionalmente às observações, comecei a delinear um caminho de busca e de perguntas que levassem à compreensão do que estava subjacente àquelas situações: o que elas significavam? A partir daí, passei a me preocupar (1) com os significados e não só com os atos; (2) com as perguntas e não só com as respostas; além de (3) incluir a dimensão estética na pesquisa,

implicando em ver com arte e tendo a sensibilidade permeando o modo como se vê e se compreende o outro.

Para Silva, Barbosa e Kramer (2008:83) olhar e ouvir são fundamentais, pois “a tarefa do pesquisador implica recortes e vieses, em procurar a distância, o afastamento, a exotopia (o pesquisador é sempre um outro), de forma a favorecer que o real seja captado na sua provisoriidade, dinâmica, multiplicidade e polifonia.” Nesse caminho foi preciso buscar entender a escola, as práticas, a professora. Foi a partir dessa mudança de postura que a pesquisa, de fato, começou: passando de observadora reativa à inquieta “perguntadora”, com olhos e ouvidos atentos. Uma vez que a postura refletia o desejo de conhecer e compreender os significados da escola não julgando nem avaliando, foi possível colocar-me lado a lado com a equipe da escola, na busca por garantir às crianças o seu direito à uma educação de qualidade. O sentimento, enfim, foi de conforto e parceria ao perceber o desejo das Orientadoras em ver as contribuições da pesquisa, valorizando a importância desse olhar de estranhamento.

O desejo de mostrar às profissionais, que tão bem me receberam, uma leitura da realidade que estranha o familiar, deu o tom da escrita e tornou-se o norte deste trabalho. As situações pinçadas do cotidiano escolar apresentam, a partir de seu próprio fazer, ações e concepções que podem e devem ser problematizadas. Colocando-me na posição de colaboradora e aliada, nunca avaliadora, no processo de melhoria da qualidade da Educação Infantil, espero com sinceridade que minhas contribuições possam gerar reflexões, questionamentos ou, se possível, mudanças.

Ao mesmo tempo foi curioso perceber o que elas – Orientadoras e Professora, acreditavam ser importante para a pesquisa. A percepção delas a respeito do poder interessar ou não estava relacionada aos aspectos pedagógicos. Ao descrever a rotina das crianças a Professora disse: “depois da chamadinha, aí eu entro no conteúdo.” Tempos depois ela fala, “Hoje não vai ter quase nada para você observar, por que vai ter reunião de pais...” Além disso, algumas vezes a Professora fez questão de mostrar o “trabalhinho” - como ela chama - de um de seus alunos, sempre algo que ela considerasse muito interessante. Nesse sentido, é possível pensar que aquilo que as profissionais da escola consideram relevante para a pesquisa seja coerente com o que elas próprias consideram relevante em seu trabalho. Nas vezes em que as profissionais da escola mencionaram que algo

seria importante à pesquisa, este se referia ao “conteúdo” ou a algum evento na escola, de comemoração ou de apresentação da produção das crianças.

Outro aspecto interessante da chegada à escola foi o caminho de ressignificação do lugar social comumente estabelecido nas relações entre adultos e crianças (Campos, 2008; Souza e Castro, 2008). No caso desta pesquisa, a aceitação por parte das crianças foi tranquila, embora no início tivessem dúvidas quanto ao meu papel. Frequentemente, perguntavam o que eu fazia e o que estava sendo escrito no caderno, receosas de que a função da pesquisa fosse anotar o que faziam “de errado” para depois contar à Professora: “Por que você vem para cá e não fica em casa vendo desenho?”, “Você anota tudo que a gente faz, né? Tudo que faz de certo e tudo que faz de errado”, ou “Tudo de bom e tudo de mau”. “Eu anoto as coisas que vão acontecendo”, respondia, e aos poucos o vínculo de confiança foi sendo estabelecido, mesmo estando claro que o lugar ocupado era diferenciado (Corsaro, 2005; Ferreira, 2008).

No decorrer do período de observação, vendo uma adulta sem autoridade, que não agia como os demais adultos da escola, as crianças foram tentando definir para si que lugar era este. Percebiam, por exemplo, que mesmo quando me pediam, as idas ao banheiro eram sempre autorizadas pela Professora. Ao mesmo tempo, quando as crianças solicitavam ajuda para fechar a mochila, colocar creme dental na escova de dentes ou amarrar cadarços, por exemplo, podiam contar comigo. Às vezes as crianças me chamavam de “Tia”, como costumam chamar a Professora e demais funcionárias da escola, e outras vezes me chamavam de Lelê. O fato de ser chamada ora de “Tia”, ora pelo apelido, demonstra o lugar indefinido que eu ocupava para as crianças.

Lentamente, à medida que a confiança se estabelecia, as crianças passaram a me considerar parte da turma e faziam uma série de perguntas sobre mim: “Onde você mora? Você tem filhos? Quantos anos você tem? Você tem mãe? E pai? E irmãos? Qual o nome deles? Você estuda? Onde? Como você vem para cá? Por que você vem? O que você está escrevendo?” Além das perguntas, as crianças passaram a pedir para desenhar no caderno de campo, o que eventualmente acontecia. Passaram também a fazer comentários sobre minhas roupas, cabelo e atitudes: “Você mudou a sandália?”; “Olha o cabelo da tia!”; “Por que você chegou tarde hoje?” Da mesma forma que a Professora fazia quando via alguma

criança com a unha comprida, um dia I.N. falou para mim: “Tem que cortar essa unha, hein?!”

Todos os dias, nos deslocamentos pela escola, indo e voltando do refeitório ou descendo na hora da saída, as crianças me chamavam para ir junto: “Vem, Tia Lelê!”, “Vamos descer, Lelê!”, “Você não vem com a gente, não? Vem logo!” Seja referindo-se a mim como “Tia” (o lugar da autoridade) ou como “Lelê” (o lugar da igualdade), o fato é que as crianças nunca me deixavam para trás. Parece que, vencidas as barreiras da aproximação, eu era considerada parte da turma. Aos poucos, as crianças foram dando respostas para suas próprias indagações a meu respeito, dizendo que eu estudava na “escola de gente grande”. Sobre o diário de campo, I.N. respondeu a uma colega de outra turma que perguntou quem eu era: “Ela fica na nossa turma escrevendo tudo que a gente faz, para mostrar para os amiguinhos” (DC, 24/11/09).

No decorrer do ano demonstrações de afeto tornaram-se frequentes. As descidas nas escadas de mãos dadas, elogios, recebimento de flores caídas no pátio e ofertas de biscoitos e sucos trazidos de casa eram recorrentes. As crianças também se sentiam à vontade para me incluir em suas brincadeiras, de casinha, de cabeleireiro, carrinho etc. Meus diários de campo trazem situações semelhantes às descritas por Nunes e Corsino (2009), demonstrando a necessidade das crianças tocarem os pesquisadores e se fazerem presentes. As autoras se perguntam se essas atitudes demonstram receptividade, afetividade ou a necessidade de contato das crianças com os adultos. No caso desta pesquisa, as atitudes das crianças parecem falar desses três aspectos. Com seus comentários e ações, as crianças deixavam entrever não só que me consideravam parte daquele grupo, mas que se sentiam tranquilas para perguntar e comentar como faziam entre si.

Procurei estabelecer, ao longo do período de observação de campo, uma relação de respeito e simetria ética com as crianças, como defendem os autores que dão suporte teórico-metodológico a esta pesquisa.

### **1.2.2. A escola e o cotidiano: espaço, equipe e rotinas**

A escola pesquisada fica numa praça ampla, num bairro calmo e afastado do centro do município. Na praça há um ponto de ônibus, algumas mesas de cimento, canteiros e brinquedos como escorrega, balanço e gangorra, em mau estado de

conservação. No início do período de observação os brinquedos ainda eram usáveis, porém agora, estão quebrados. Uma parte da praça é cimentada mas há também espaços com terra e poucas plantas, ressecadas e sem manutenção, além de canteiros vazios. A escola fica numa elevação acima do nível da praça e tem acesso por escada e rampa. O portão é de grade, alto, trancado por uma grossa corrente com cadeado.

Próximo à escola as ruas são movimentadas e há comércio, mas a rua da escola é de terra, bastante poeirenta e estritamente residencial. Nos períodos de chuva aparecem grandes buracos e lama e, embora seja percurso de linhas de ônibus, o movimento de outros automóveis nesta rua é pequeno. As crianças que frequentam esta instituição são de famílias de classes populares.

É uma escola<sup>3</sup> privilegiada em termos de espaço, com um prédio amplo e arejado pintado de azul claro e azul escuro, situado à esquerda do terreno. O pátio, que circunda quase todo o prédio da escola, tem espaços de terra e cimentados. A grama é pouca, somente próximo à quadra, e há árvores e plantas. Na parte de trás da escola há uma quadra de esportes e um espaço coberto, onde costumam acontecer as apresentações das crianças em eventos aos pais. Próximo à quadra ficam alguns bancos de cimento e, na parte lateral do pátio, há um grande brinquedo colorido de madeira com escada, escorrega, balanço e argolas, que é chamado por crianças e profissionais de “parquinho”.

O prédio da escola foi construído em dois momentos. Na parte mais antiga, térrea, a entrada tem uma varanda e a porta dá acesso a um largo corredor, onde ficam a secretaria e sala das Orientadoras, a sala de vídeo, a sala de leitura, a sala onde se guardam arquivos e os colchonetes para as crianças dormirem, a sala da Diretora, os banheiros dos funcionários e das crianças e a cozinha.

A sala de leitura é pequena, com cerca de cinco metros quadrados, e mal iluminada. Tem uma janela do tipo basculante no alto, dois grupos de mesas e cadeiras para as crianças, além de várias cadeiras que ficam encostadas na parede e outras que ficam empilhadas ao lado da porta. Há também a mesa da Professora, um armário e um painel de “cantinho da leitura” com poucos livros. Não é um espaço convidativo nem acolhedor, e não oferece conforto para as crianças.

---

<sup>3</sup> A planta baixa da escola encontra-se nos anexos 1 e 2.

Ao final do corredor há uma espécie de vestíbulo, no qual se pode entrar para quatro salas de aula bastante amplas. Cada uma dessas salas tem uma segunda porta que dá para um espaço retangular e descoberto. É um pequenino pátio cimentado privado de cada sala, que é separado do resto do pátio por um muro de cerca de um metro e meio de altura. Este muro é de tijolos, fechado, de modo que não permite que as crianças que ali estão vejam o pátio. Nestas quatro salas ficam as turmas de creche: duas turmas com crianças de dois anos e duas turmas com crianças de três anos.

À esquerda no vestíbulo fica o refeitório, que tem uma saída direto para a parte de trás do pátio, perto da quadra de esportes. Neste espaço há algumas mesas coletivas e cadeiras pequenas, apropriadas ao tamanho das crianças. Do outro lado do refeitório um corredor leva à parte nova da escola: duas salas de aula e um banheiro no térreo e no primeiro andar. Essas salas não têm o mesmo pátio privado que as outras. Nestas ficam, no turno da manhã, as turmas de crianças de quatro anos e à tarde, as turmas de crianças de cinco anos.

O prédio apresenta infiltrações e, nos dias de chuva, muitas goteiras exigem que se espalhe pela escola bacias e baldes.

Existem dois murais grandes na escola, um no corredor e outro na escada, entre o primeiro e o segundo lance, sempre enfeitados. A decoração é feita pelas professoras com muito capricho, e são colocadas algumas produções das crianças. As produções expostas são de turmas variadas e não são colocadas as produções de todas as crianças. Nos murais também são afixadas orientações aos pais e informações a respeito do funcionamento da escola, como regras e resultados da eleição do conselho escolar. As decorações dos murais referentes às datas comemorativas, como dia das mães e festa julhina, são feitas pelas professoras.

Todas as salas de aula são parecidas, em termos de espaço, mobiliário e organização. Algumas salas, porém, têm coisas que outras não, como uma arara com fantasias. Em algumas há o espaço chamado de “cantinho da leitura”, com livros expostos numa altura adequada às crianças. Em outras, os livros ficam em caixas, também na altura das crianças. Cada sala tem na porta um painel de festa com o personagem escolhido pela turma para identificá-la naquele ano. Alternam-se painéis com personagens de filmes, desenhos animados e seriados, como Chaves, Backyardigans, Ursinho Puff, Shrek, Smilinguido, Hello Kitty etc. Na

turma observada a Professora explicitou que as crianças escolhem seu personagem dentre três opções que ela lhes oferece.

Guimarães (2009:96) aponta a importância do espaço “apoiar os relacionamentos das crianças”, sendo um convite à ação, à imaginação e à narratividade. Segundo a autora, há que se diferenciar espaço de lugar: enquanto um é projeto, o outro é construído nas relações. Assim, um espaço torna-se lugar a partir das experiências nele são compartilhadas.

A sala da turma observada é espaçosa, com amplas janelas, suaves cortinas e uma boa iluminação natural<sup>4</sup>. Há um quadro-negro, um ventilador, mesas e cadeiras pequenas agrupadas em conjuntos de seis formando quatro círculos. A Professora tem sua mesa, grande, e junto a esta fica uma carteira reservada à criança que a Professora quer próximo a ela, separada das outras crianças. Perto da porta, uma mesa pequena serve de apoio para garrafas de água, e em outra fica a caixa com livros de histórias e um rolo de papel higiênico. Há uma estante de ferro na qual ficam latas com lápis preto e lápis cera, massinha, peças de lego e peças pequenas de encaixe. Nessa mesma estante ficam os cadernos das crianças, caprichosamente encapados. No chão, embaixo da estante, uma caixa de papelão contém brinquedos de plástico, como um caminhão e bonecos, além de uma boneca e um celular. Ao lado, um armário de ferro que guarda o material a ser usado, como papéis, tintas e cola, além de pertences da Professora.

Como todas as salas de aula da escola, na porta desta sala há um cartaz com o personagem de filme da Disney que identifica a turma naquele ano; acima do quadro-negro, o alfabeto, e na parede oposta há um mural decorado com o mesmo personagem que identifica a turma e outros personagens secundários do mesmo filme.

Dos murais se depreendem as concepções de leitura e de escrita (Nunes, Corsino e Kramer, 2009). O mural da sala também é decorado com enfeites de festa, industrializados, feitos de material emborrachado: um beija flor, um sol e uma abelha, todos com rostos humanos. Na parede da porta estão expostos todos os algarismos e a “chamadinha” e na parede da janela folhas A4, sendo cada uma com determinada letra do alfabeto em estilo bastão e cursiva e em maiúsculas e minúsculas, e há um objeto colado no intuito de identificar a letra em questão.

---

<sup>4</sup> A planta baixa da sala encontra-se no anexo 3.

Chama atenção o fato de que quase todos os objetos colados nestas folhas identificam a letra não pela sua propriedade de objeto em si, mas pela marca do produto que ele vende. A associação à letra correspondente é feita pelo nome comercial do produto, e não pelo substantivo. Para exemplificar, a letra A é associada à embalagem do bolinho “Ana Maria”, B é associada à embalagem de “Bombril”, C à embalagem da bebida láctea “Chocoleco”, D à embalagem de iogurte “Danone”, E à caixa da marca “Elegê” etc. De todas as letras, somente L está associado ao objeto lápis, e O está associado a ovo – uma caixa de ovos está colada na folha de papel. As letras H, M e T não têm nenhum objeto associado. As demais estão associadas a nomes próprios de marcas comerciais, e não a substantivos. Ou seja, os nomes evocam o consumo e não os objetos. A natureza está ausente, pois todos os objetos colados são produtos industrializados. Nenhum material natural está presente nestas folhas de papel.

Alguns aspectos do mobiliário e da organização são características do modelo institucional: o quadro-negro, as letras e os algarismos expostos. As mesas e cadeiras das crianças, apesar de estarem agrupadas e não enfileiradas, são réplicas menores das carteiras usadas no ensino fundamental. A presença da mesa da professora e dos cadernos empilhados na estante também são marcantes. As características que identificam essa sala especificamente como de Educação Infantil são o tamanho das carteiras das crianças e o tipo de decoração no mural.

A equipe da escola é composta pela Diretora, Orientadora Pedagógica, Orientadora Educacional, Inspetoras, Merendeiras, Professoras, Agentes Educativas e Auxiliar de Serviços Gerais. A carga horária das Orientadoras Pedagógica e Educacional é de vinte horas semanais, de forma que permanecem na escola dois dias por semana. É frequente que nenhuma das três – Orientadoras e Diretora - esteja presente durante o turno da manhã.

A rotina das crianças no turno da manhã começa às 7 horas. As professoras as esperam na varanda da escola, onde são formadas as filas de cada turma, às vezes, uma fila de meninos e outra de meninas. Por volta de 7:30 horas vão para as salas e as crianças sentam-se em suas carteiras, quase sempre nos mesmos lugares. Na turma observada a média de frequência é de dez a quinze crianças.

Enquanto aguardam o café da manhã a Professora faz a “chamadinha”. Após se alimentarem, ela pede ajuda para listar no quadro-negro os nomes das crianças presentes. Esta atividade se configura não apenas como um reconhecimento dos

presentes, mas principalmente como um exercício de matemática. A Professora lista os nomes dos meninos, conta junto com as crianças quantos estão presentes e escreve os algarismos embaixo da lista. Explica que o primeiro algarismo corresponde à dezena e que o segundo corresponde à unidade. Depois, faz o mesmo com as meninas. Em seguida, pergunta se tem mais meninos ou meninas na sala e em qual das listas ela deverá colocar o sinal de mais e o de menos. Ao escrever os sinais matemáticos, a Professora costuma reforçar o nome do sinal e como deve ser feito. Para finalizar, explicando às crianças o raciocínio, ela coloca no quadro uma equação matemática onde se vê o número de meninas somado ao número de meninos e o total de crianças ( $X + Y = Z$ ).

A atividade seguinte costuma ser situar as crianças temporalmente, configurada como um exercício de alfabetização. A Professora escreve a data por extenso e em letras de forma e, à medida que escreve, vai perguntando às crianças o nome das letras. Depois, apoiando a mão embaixo de cada sílaba, lê pausadamente e aproveita para perguntar às crianças que palavras começam com aquelas letras.

Depois de terminada essa atividade é a vez do “trabalhinho” do dia. O planejamento das turmas de quatro anos é realizado conjuntamente pelas professoras, auxiliadas por livros didáticos, e todas as atividades são igualmente propostas nessas turmas. Frequentemente, são oferecidas às crianças folhas mimeografadas, para colorir ou contendo atividades como exercícios de alfabetização (identificar as letras, caligrafia) e de raciocínio matemático (conjuntos). É raro acontecer a leitura de algum livro, mas quando acontece sempre há, depois, perguntas que as crianças devem responder. Nesses casos, também é pedido às crianças um desenho ligado à história. É interessante perceber que, ao desenhar, as crianças devem sempre fazê-lo a lápis preto e, depois que terminam, podem colorir com lápis cera.

Chama atenção o fato de que as atividades propostas são sempre individuais e devem ser realizadas pelas crianças sentadas em suas mesas. A única atividade na qual as crianças sentam no chão é a leitura de história, seja feita pela Professora ou por uma das crianças da turma. Apesar de haver na sala uma caixa com livros, colocada na altura das crianças, elas não têm acesso aos livros com frequência. A leitura não faz parte do cotidiano, perdendo lugar para os “trabalhinhos”.

Na realização dos “trabalhinhos” é frequente a Professora chamar cada criança em sua mesa, para realizá-lo com atenção individualizada. Enquanto chama as crianças uma a uma, as demais permanecem sentadas em suas carteiras brincando com o que chamam de “materiais”: massinha, peças de lego, um quebra-cabeça e peças pequenas de encaixe. Esses “materiais” são divididos entre as crianças e elas devem brincar individualmente, embora acabem brincando juntas, trocando idéias e conversando, cada uma com suas produções. Nas proximidades de datas comemorativas os “trabalhinhos” são ligados ao tema em questão, e também podem estar associados aos temas definidos pela Secretaria de Educação.

Cada turma tem seu horário de almoço, então é raro que as turmas se encontrem no refeitório. O deslocamento até o refeitório às vezes é feito em fila, com as mãos nos ombros do colega da frente e cantando a música do almoço. Outras vezes é feito em duplas ou até mesmo sem nenhuma orientação específica, só em grupo – depende da decisão da Professora no dia. Invariavelmente as crianças fazem uma oração cantada antes de almoçar, acompanhada pelos movimentos de mãos correspondentes.

Duas vezes por semana há aula de música, que acontece na sala de leitura e é dada por uma Professora com deficiência visual, também responsável pela sala de leitura. Essa Professora também é a responsável por ensaiar as músicas que as crianças cantam nas festas da escola.

A rotina no período de uma hora compreendido entre o fim do almoço e o horário de saída costuma variar. Muito raramente, as crianças são levadas ao pátio para brincar no parquinho. Às vezes, passam a semana toda sem ir. Quando estão no pátio é permitido que fiquem até onde a professora vê – não podem correr nem se espalhar.

Mais frequente é que as crianças continuem o “trabalhinho”, caso não tenha sido terminado, ou brinquem na sala com os brinquedos, ou assistam vídeos, ou peçam que seja contada uma história. Nesse caso, a Professora costuma escolher uma criança para “ser a Professora naquele dia” e contar a história aos colegas do mesmo modo que ela faz. O ritual das perguntas sobre o livro também se repete. Enquanto as crianças brincam ou contam histórias, a Professora costuma permanecer em sua mesa organizando suas coisas, preparando os “trabalhinhos” das crianças ou os murais.

Em relação ao pátio, é possível dividi-lo, quanto à sua utilização, em três espaços: o do parquinho (de terra, na lateral do prédio), o da frente (cimentado, na frente da entrada do prédio da escola) e o de trás (que compreende a quadra e o espaço coberto e alterna cimento e terra). A dinâmica de uso desses espaços é interessante: se uma turma está numa parte do pátio ela não pode ir para outro livremente, e as turmas não brincam juntas, pois quando uma já está no pátio, quando a outra chega é levada para outro espaço.

Na hora da saída as crianças vão em fila para o portão, onde cada turma tem um local específico para ficar aguardando. Esse deslocamento também pode ser em fila ou não, cantando uma música ou não. Existem músicas para cada momento da rotina: leitura de história, ida para o almoço, retorno do almoço, organização da fila e saída, mas o emprego destas fica a critério de cada Professora.

Após tecer o panorama, neste capítulo, dos caminhos que levam a esta pesquisa e de uma apresentação geral da escola onde foram realizadas as observações, o capítulo seguinte irá abordar aspectos específicos dos contextos pedagógico, cultural e de práticas cotidianas na escola em questão. Estes aspectos, característicos da instituição, ajudam na compreensão dos significados da forma como a natureza aparece na escola, o que será desenvolvido nos próximos capítulos.