

# 1 - Sobre a Pesquisa

Esse capítulo contextualiza a construção do objeto de estudo proposto para a pesquisa e da pesquisadora. Explicita as transformações do objeto até a configuração definida como recorte para a dissertação e faz o levantamento bibliográfico de teses e dissertações cujas relações possíveis com o tema da pesquisa são trabalhadas. Em seguida, o campo é trazido, bem como as estratégias de pesquisa. Os conceitos teóricos que fundamentam o trabalho vão sendo importantes interlocutores nesse caminho percorrido.

## 1.1 - A Construção do Objeto

O processo de pesquisa foi repleto de oportunidades e desafios, em encontros com as crianças, com os sujeitos que participam do cotidiano da escola estudada, com as suas significações no que se refere às interações e, de forma específica, às partilhas e à colaboração. Junto a isso, um diálogo com a teoria que permeou essa construção.

Descobriu-se um processo de pesquisa dinâmico, que estrutura, mas que também desestrutura, que confirma, mas também transforma pontos de vista e ressignifica olhares, trazendo novas aprendizagens.

A pesquisa resultou de inquietações amadurecidas ao longo de minha trajetória como aluna e como profissional de educação. Como ponto chave dessa formação e dos caminhos posteriormente trilhados, enfatizo a oportunidade de acompanhamento em sala de aula como facilitadora de uma criança que apresentava um quadro de autismo<sup>2</sup> no ano de 2004. A criança estava, desde a Educação Infantil, na mesma escola, mas em outra sede. O caminho que estava sendo desenvolvido vislumbrava a inclusão da criança em turma regular. A proposta de trabalho a que fui convidada naquela época se dava dentro dessa perspectiva abraçada pela equipe. A ideia era mediar o processo de inclusão da

---

<sup>2</sup> Um registro pode ser encontrado em trabalho apresentado ao Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia, como avaliação da disciplina “Educação Especial”. WAJSBROT, Giselle Reznik. Trabalho sobre Síndrome de Asperger. Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação. RJ: 2007 (não publicado).

criança, auxiliando-a no que se mostrasse necessário, desde o enfoque pedagógico (nesse ano a alfabetização era o eixo central) até a orientação quanto às interações com os sujeitos.

O trabalho se desenvolveu em uma turma de 1º ano em escola particular do Município do Rio de Janeiro. Dentre os principais desafios colocados estava a questão da aproximação entre os alunos. A dificuldade desse aluno encontrava-se especificamente nas interações.

No contexto da sala de aula e da escola em que a criança estava sendo inserida, foi possível perceber um processo de busca e construção, e muitas conquistas, a fim de não colocar uma limitação quanto às interações entre os sujeitos. Acreditava-se nas suas possibilidades de forma integral, uns ajudando aos outros nas suas especificidades. As interações aconteciam, e com elas atitudes de reconhecimento, diálogo, colaboração, troca. Essas atitudes vistas durante aquele ano letivo de 2004 acompanhavam as crianças e os adultos, não havendo destaque especial para a criança com o quadro de autismo.

A partir dessa experiência entrei em contato de forma apaixonada com o tema das interações. Foi um ano de muito estudo do tema do autismo e das interações entre crianças e adultos.

A experiência positiva aqui apresentada levou à busca de maior conhecimento teórico e prático sobre o tema das interações, em curso de especialização<sup>3</sup>, em estágios, e depois, como professora de turma dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Fui aprendendo a observar as crianças, tentando, a partir do seu olhar, perceber suas significações sobre si e sobre os outros sujeitos na sala de aula no cotidiano, com o foco nas interações produzidas. Educadores e alunos estão a todo momento construindo, partilhando, significando e ressignificando as interações em sala de aula no cotidiano escolar, pois são parte integrante desse contexto. Os meus maiores movimentos se davam a partir da perspectiva de aprofundamento dos processos de interações na sala de aula.

Foi então que optei por trazer para a minha dissertação de mestrado essa inquietação, pesquisando os espaços de colaboração na sala de aula, tais como os

---

<sup>3</sup> Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação. Curso de Pós Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia (2005-2007).  
Monografia desenvolvida: “A sala de aula: um espaço psicopedagógico de inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais”

espaços e as interações construídos e trabalhados no dia-a-dia, entre as crianças entre si, entre elas e os adultos, e entre os adultos. Como pano de fundo, está a preocupação em buscar uma educação de qualidade para as crianças, entendendo-as como participantes e sujeitos ativos desse contexto. Esta dissertação partiu do **tema das interações entre os sujeitos que participam da dinâmica da sala de aula.**

A inquietação com a qualidade da educação coloca-se como questão também atualmente. Uma política de universalização da escola ganhou força com a Constituição Federal de 1988, que considera a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) como direito social. Cury (2008) trabalha esse direito na Constituição e o identifica na LDB, que, dentre outros diplomas legais, buscam garantir o direito que está na Constituição Federal de 1988.

A ideia do direito veio reafirmar a educação para todos. Essa conquista foi resultado de lutas e esforço por parte de educadores e da sociedade. O conceito de educação básica foi ampliado e trouxe um novo olhar sobre a educação. Segundo Cury (2002): “Trata-se, pois, de um conceito novo, original e amplo, fruto de muita luta e de muito esforço por parte dos educadores que se esmeraram para que determinados anseios se formalizassem em lei”. (p.170). Segundo Cury (2008), apesar da melhoria quantitativa (que está em processo), também a melhoria qualitativa da educação se faz necessária.

A pesquisa a ser desenvolvida tem como foco o Ensino Fundamental.

Com a ênfase agora não tanto na questão da quantidade, os debates se voltam para o que se entende por qualidade na educação. Esse é um debate amplo e que envolve muitos aspectos. Em uma análise micro, isso vai afetar a organização da escola, as prioridades que vão ser estabelecidas, com que lentes as conquistas, os desafios e a rotina escolar vão ser vistos e trabalhados.

A abordagem da pesquisa como processo se intensificou na entrada e no trabalho de campo, levando a novas inquietações e à transformação do recorte do objeto estudado. O objeto de estudo da dissertação, inicialmente, eram os sujeitos e suas interações entre si e com o conhecimento em sala de aula. Ao longo da pesquisa, no entanto, entender esses sujeitos e suas interações só foi possível a partir de uma ampliação da sala de aula para a dinâmica escolar.

**A dissertação, portanto, a partir dessa ampliação, tem como objetivo conhecer/compreender os sujeitos em interação entre si e com o conhecimento, a partir de um olhar sobre as práticas e as interações. Os espaços e as rotinas de colaboração nas salas de aula e na escola que são (ou não) construídos entre os sujeitos são o foco da pesquisa.**

As questões de pesquisa visam aproximação e análises das interações:

Quais são as formas de linguagem das crianças e dos adultos entre si no cotidiano escolar? Eles conversam, se escutam, se reconhecem?

No contexto observado há trocas? Os professores permitem parcerias?

Com relação à circulação de conhecimento, há práticas de transmissão? As crianças podem participar, trazendo contribuições e expressando o conhecimento que já trazem? Há práticas de diálogo entre os sujeitos? De que forma o conhecimento circula nas atividades, nas brincadeiras, nas falas, nas interações?

As relações que são estabelecidas propiciam participação de todos? Há o reconhecimento de todos como sujeitos que aprendem e ensinam?

Dessas questões de pesquisa principais, objetivou-se aproximar-se e sistematizar as interações no cotidiano escolar, para poder responder. Há o cuidado para não ser determinista; não necessariamente uma sala de aula reflete o que acontece na escola. Mas há caminhos construídos em conjunto.

Debruçar-se sobre as interações com esse enfoque visa conhecer se a criança participa do cotidiano escolar e como participa, se a dinâmica do grupo percebe a todos, não só como integrantes, mas como participantes ativos do cotidiano. Essa, pode-se dizer, é a maior relevância desse trabalho para o campo educacional.

Esse projeto insere-se no campo de pesquisas sobre a infância, que se baseiam nas possibilidades empíricas de estudo das crianças, que, a partir de diversas abordagens metodológicas, pensam as interações, as práticas e as ações no cotidiano com as crianças, trazem debates sobre as concepções teóricas acerca da infância, as propostas pedagógicas, a democratização e qualidade para a educação, os desafios e as conquistas da prática, as políticas, dentre elas a de formação de professores. É um campo que vem se ampliando e conta com estudos multidisciplinares, tais com estudos da linguagem, da sociologia da infância, da história.

Esta pesquisa aqui apresentada se insere no Grupo de Pesquisa sobre a Infância, Formação e Cultura (INFOC), que conta com a participação de professores e alunos da PUC-Rio, UFRJ e UniRio. Esse grupo, no qual esse trabalho é situado, tem como embasamento os estudos da linguagem e os estudos culturais, a antropologia e os estudos da infância. Constrói a visão da criança a partir de referenciais desenvolvidos por Mikhail Bakhtin (1997, 2000, 2006), Lev Vigotski (2000, 2007, 2009) e Walter Benjamin (1987a, 1987b). Dentre os autores privilegiados pelo Grupo de Pesquisa, os que foram lidos e utilizados pela pesquisadora foram Vigotski (2007, 2009) e Bakhtin (1997, 2000, 2006). A criança é vista na sua condição social de ser histórico, político e cultural. Segundo Kramer: “Esses autores concebem o homem (e as crianças!) como um ser produtor de cultura e nela produzido, enfatizam a dimensão expressiva e histórica da linguagem, contribuindo para repensar as relações da infância na cultura e repensar o nosso tempo”.(2009, p.08).

O Grupo de Pesquisa foi um importante interlocutor, onde percebi construindo-me pesquisadora, onde foram estudados outros teóricos, como William Corsaro (2011), que possibilitaram amadurecer conceitos para trabalhar metodologicamente a pesquisa, fundamentada também, em Bakhtin (1997, 2000, 2006).

- Lendo as Teses e Dissertações do Grupo:

As dissertações e teses produzidas por pesquisadores do INFOC contextualizam um estudo dinâmico e construtivo do Grupo que permitiram um diálogo com o recorte da pesquisa e com o tema das interações.

Mello (2008) estudou as interações entre os sujeitos na sala de aula. Ao pesquisar o que se entende por um professor mediador na Educação Infantil, analisa o que significa essa mediação, quais tipos de mediação são realizados pelos sujeitos estudados com o objetivo de registrar signos que revelam ideias e concepções sobre as práticas escolares na Educação Infantil. As mediações são vividas não somente pelos professores e crianças, mas por todos que participam dessas mediações, outros sujeitos -adultos e crianças- no dia a dia das turmas. O trabalho é construído a partir de uma perspectiva histórico-cultural e traz análises caras a esta pesquisa, principalmente a ideia das interações vistas como dialógicas.

Barbosa (2004) estudou as interações das crianças entre si e com os adultos em uma escola pública de Educação Infantil situada no município do Rio de Janeiro. Entendendo as crianças como produtoras de cultura e que nela são produzidas, tem como objetivo, a partir das interações, apreender como as crianças se apropriam do espaço escolar e como esse espaço é significado por esses sujeitos. Barbosa ajuda a pensar as relações com o conhecimento na sala de aula, o que é considerado conhecimento, a rotina das trocas a partir de concepções de criança e de infância que estão presentes no cotidiano e que influenciam toda uma relação entre os sujeitos e deles com o conhecimento.

Motta (2010) pesquisou em uma escola da Rede Municipal de Três Rios a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A partir desse tema, trabalha as concepções de “crianças” e “alunos”, onde os mesmos sujeitos aparecem sendo entendidos de maneiras diferentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A partir dessa indagação, Motta trabalha a ação da cultura escolar sobre as culturas infantis, e de que maneira essa ação faz surgir os chamados “alunos” em detrimento das “crianças”, como um processo que se dá de “transformação” do olhar para os sujeitos. Estuda as resistências das culturas infantis e os diálogos estabelecidos com a cultura escolar. O olhar para a cultura escolar trazido por Motta ajudou a pensá-la como uma construção que é significada pelos sujeitos no cotidiano.

Drago (2005) estudou o processo de inclusão nas salas de aulas regulares de Educação Infantil no município de Vitória. Para isso, trabalha com concepções de educação, infância e inclusão que permeavam o contexto estudado, tanto nos discursos como nas práticas, fazendo uma análise das aproximações e distanciamentos. O que encontrou foi muito mais distanciamento entre o que se fala e o cotidiano propriamente dito. Drago analisa por meio de estudo de caso o cotidiano, a partir das interações entre a criança que está em processo de inclusão e os sujeitos da escola. O que observa foi uma exclusão maior do que a inclusão, na medida em que as interações entre os sujeitos não eram estimuladas e traziam uma visão de falta, e não de possibilidade com relação à criança incluída. Criticando essa prática, Drago propõe reflexões para a educação inclusiva, que foram importantes na interlocução com a pesquisa desenvolvida.

Motta (2007), apoiada pelos estudos da Sociologia da Infância e de autores envolvidos com os estudos da infância, da criança, bem como da Educação Infantil, fundamentada também em Bakhtin, realizou pesquisa com base etnográfica em escola privada, do tipo particular, no município do Rio de Janeiro, tendo como objetivo aproximar e sistematizar as práticas de autoridade pelos adultos- corpo docente e pais- e crianças e o entendimento das práticas pelas crianças. Para tanto, situa as formas com que a autoridade que envolve as crianças aparece na escola, sem deixar de lado o diálogo com o referencial teórico que inicia o trabalho e perpassa as análises empreendidas na dissertação, além de explicitar a metodologia utilizada e os desafios apresentados. As categorias de análise vão dando ao leitor a aproximação com as recorrências e com as práticas observadas e analisadas pela pesquisadora. As reflexões teóricas da autora colaboraram para a pesquisa aqui desenvolvida, bem como para pensar as diversas abordagens das interações nas escolas.

Essas pesquisas desenvolvidas pelo INFOC propõem um diálogo com a infância e com a dinâmica das interações entre os sujeitos. O olhar para as interações não foi e não é único. Ao longo da história, construíram-se concepções diversas sobre o que é ser criança e, em consequência, das interações estabelecidas com ela. De um entendimento de alguém a vir a ser no futuro, sem se reconhecer uma especificidade própria do período da infância, a criança era vista como alguém que precisava ser moldado para se tornar adulto. Contrapondo a esse conceito abstrato de infância, hoje a criança é vista como cidadã, sujeito social e histórico. É na direção do olhar para uma criança cidadã que as pesquisas apresentadas (e esta também) caminham. Segundo Kramer (2007):

Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e que nelas são produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. (p.15)

Esse entendimento de infância vai ao encontro da pesquisa proposta, pois as crianças são vistas como ativas, participando de um grupo, e, portanto, seus espaços de interação são influenciados por suas ações no mundo. O direito a essa experiência faz parte do entendimento de infância proposto aqui, que inclui

práticas na sala de aula e na escola que trabalham o sentido da colaboração, do diálogo, da construção conjunta, do pertencimento a um grupo. Segundo Kramer (2007):

Sem conhecer as interações, não há como educar crianças e jovens numa perspectiva de humanização necessária para subsidiar políticas públicas e práticas educativas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas e elos capazes de gerar o sentimento de pertencer *a.* (p.21).

A partir da visão da criança como ser ativo, da perspectiva das interações como fundamento das relações sociais na escola, e da profissão do professor como uma profissão de interações (Tardif e Lessard, 2009), reconhece-se a relevância das interações. Nesse sentido, reflexões sobre as trocas, circulação de conhecimento a partir ou não de situações programadas, flexibilidade-rigidez de papéis serão chamados para o debate.

No processo da pesquisa, as narrativas dos sujeitos foram centrais. Segundo Moreira e Kramer (2007), para Bakhtin: “A distância para compreender inicia o processo dialógico. Conhecer é reconhecer a presença do outro: a compreensão sempre é, em certa medida, dialógica”.(p. 1052).

As narrativas do campo estudado são trazidos na pesquisa a partir da concepção de eventos trabalhada por Bakhtin (Freitas, 2007; Motta, 2010). Nesse sentido, são levados em conta o texto, os sujeitos e o acontecimento no qual os sujeitos envolvem-se na pesquisa, com o contexto no qual se insere, fazendo parte da dinâmica que é social. Os sujeitos em diálogo, “diálogo compreendido não apenas como uma relação face a face, mas de forma mais ampla implicando também uma relação do texto com o contexto”. (Freitas, 2007, p. 30).

As análises dos sentidos dos eventos, segundo a perspectiva que prioriza o diálogo a partir de como é trabalhado por Bakhtin, são construídas *com* o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Segundo Freitas (2007), são “reflexões que estão marcadas pela preocupação ética de que, embora pesquisadores e pesquisados ocupem lugares diferentes, a pesquisa deve sempre se constituir como um encontro entre sujeitos”. (p.37).

Motta (2010) relata, na prática, a importância do conceito de evento para a sua pesquisa: “para encontrar o sentido dos eventos, eles não deveriam ser mutilados, focados, centrados na sua cena principal, pois o que dava uma unidade

ao acontecimento era a multiplicidade de ações que se desenrolavam simultaneamente (...)” (p.18).

Essa opção metodológica se situa no âmbito da Sociologia da Infância, aporte teórico da dissertação, que traz uma abordagem histórico-cultural e o dialogismo como conceito essencial, para a teoria e a prática da pesquisa. Esses enfoques fundamentam a forma de olhar para as interações e para os sujeitos, interlocutores e construtores do contexto estudado.

Para Freitas, Souza e Kramer (2007): “As visões de homem e de mundo presentes numa determinada perspectiva teórica marcam toda a sua organização metodológica e estrutura conceitual”. (p. 08).

Jobim e Souza (2009), trabalhando teóricos que estudam a linguagem e a ideia de sujeito como ser histórico, social e cultural como Bakhtin, Vigotski, Benjamin, discute a necessidade de se dar importância a como, a partir da linguagem e das interações, as crianças interpretam, constroem e representam o social no qual estão inseridas. É uma possibilidade de ver as questões a partir do olhar das crianças, escutando suas vozes os sentidos por elas construídos, vendo-as como sujeitos e autoras no mundo. As crianças e os adultos têm muito a mostrar sobre os significados por eles construídos a partir do cotidiano do qual fazem parte.

A autora chama essa relação com os sujeitos na pesquisa de espaço do *sentido*. Restaurar o espaço do sentido, para Jobim e Souza, é possível através de uma linguagem que é dialógica (Bakhtin, 2000).

É essa linguagem dialógica que a pesquisa propõe ao longo de suas linhas.

## 1.2 - A Escola e os Sujeitos Pesquisados

A pesquisa foi realizada na Escola Sá Pereira, uma escola particular situada no município do Rio de Janeiro, fundada em 1948, que possui turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, em duas sedes diferentes. Em conversa com a diretora, foi possível conhecer a história da escola, a partir do nascimento.

A diretora relata que a escola começou como um espaço de educação musical, seu fundador era maestro e participou de um movimento no Brasil que defendia a inclusão da educação musical no conteúdo curricular e defendia a

valorização do trabalho de arte-educação, inserido em um movimento da década de 50 que deu origem a abertura de espaços com o intuito de valorização desse trabalho. A diretora explica que “era um movimento não só musical, mas de valorização do trabalho de arte-educação”. Dentro desse panorama a escola, segundo a diretora

nasce nesse momento (...) com o interesse particular nesse trabalho de arte-educação, a princípio oferecendo só cursos de música e depois passando a oferecer outras linguagens também, dança, teatro, artes plásticas, e só na década de 60 que nasce a escola formal, na época com a Educação Infantil que chamava Jardim da Infância e gradativamente eles foram implantando o Fundamental, mas sempre mantendo essa origem da escola que era o trabalho de arte-educação. Até hoje as linguagens artísticas fazem parte do currículo da escola não como uma atividade extra, mas como parte integrante do currículo.

Ou seja, a diretora enfatiza a valorização da arte-educação que esteve e está presente na escola até hoje como eixo da proposta, como parte do currículo. Segundo ela, a arte-educação, incluindo as diversas manifestações culturais, não são entendidas como atividade extra na escola, e sim com um conhecimento que é patrimônio da humanidade e que deve ser transmitido às crianças, como direito.

A opção por pesquisar nessa escola deve-se a seu objetivo de produzir interações, cooperação. Além da sala de aula pesquisada, outra, também do Ensino Fundamental, foi observada como contraponto. Momentos de interações e de circulação de conhecimento entre diferentes turmas no cotidiano da escola foram também observados.

A sede pesquisada funciona em dois turnos, de manhã e à tarde, de modo que uma mesma sala é dividida por duas turmas em turnos diferentes (horário parcial). O material coletivo é o mesmo. Em uma das salas observadas, a comunicação entre os alunos e professores das turmas que dividem o mesmo espaço foi observada através de bilhete afixado no quadro pela turma da tarde para a turma da manhã.

Folha com um desenho colado no quadro.

Tânia<sup>4</sup> pergunta para Karen (auxiliar da turma) o que é. Karen explica que ela tinha faltado, mas que é um recado da turma da tarde pedindo para a turma da manhã não misturar a massinha e cuidar para não perder o Lego. Tem um lindo desenho junto com o bilhete. (Caderno de Campo Turma A 20-05-2011)

Essa comunicação mostra o olhar que os sujeitos construíram do espaço da sala de aula como um espaço coletivo, cujo cuidado é de responsabilidade de todos e de cada um. Ações como essa, e falas sobre colaboração para com a organização e manutenção daquele espaço foram observadas ao longo do trabalho de campo.

A sala de aula e o material coletivo são uma construção feita com as crianças.

Cláudio e Lucio brincam de Lego. Lucio diz que Cláudio pegou o Lego dele. Esther e Tânia falam: *pede desculpas, não tem que brigar, tem que conversar.*

Lucio, choroso, diz que não vai pedir desculpas. Pega peças em outra mesa, até que o desentendimento recomeça. //Estava difícil entender o que acontecia//.

A professora pergunta o que havia acontecido. Lucio diz: *o Cláudio roubou o meu boneco!*

Cláudio fala: *mas eu só peguei uma peça!*

Após conversarem, foi possível entender que Lucio, em outro dia, havia construído um boneco, que estava na caixa. Cláudio pegou uma peça desse boneco.

A professora conversa com os meninos que o brinquedo é dessa turma e da turma da tarde, então as crianças não precisam ficar chateadas quando a sua montagem é desmontada, porque o jogo é de todos. Não dá para guardar as coisas montadas. (Caderno de Campo Turma A 15-04-2010)

Como construção, as questões são trabalhadas com conversa, participação e exposição de opiniões, como no evento da brincadeira. Todos participam e podem entender os combinados na rotina escolar.

De acordo com folha informativa afixada na secretaria fornecida pela coordenadora Anita à pesquisadora, ela possuía, em 2011, 521 alunos, sendo 365 na sede do Ensino Fundamental e 156 na sede da Educação Infantil. A escola tem crescido, pois acolheu o pedido dos pais de ampliarem o atendimento para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), de modo que, a cada ano, está aumentando uma turma. Na sede estudada, o atendimento é do 1º ao 7º ano. De acordo com a

---

<sup>4</sup> Por opção, e com o cuidado de não expor os sujeitos que abriram seu cotidiano para compartilhar com a pesquisadora, os nomes das crianças são fictícios, assim como dos adultos. A escolha dos nomes se deu de forma aleatória.

diretora, a escola possuía no ano de 2011 em torno de 60 (sessenta) professores nas duas sedes, sendo 40 (quarenta) no Ensino Fundamental e 20 (vinte) na Educação Infantil. A coordenadora Anita explicou que as reuniões do Ensino Fundamental I (segmento aprofundado na pesquisa) se dão com a seguinte periodicidade: o planejamento com a escola toda (da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II) acontece, no mínimo, três vezes ao ano (no começo, no meio e no final do ano letivo), além das trocas informais, entre coordenações, entre professores, entre a equipe na rotina da escola.

Com relação às questões pedagógicas especificamente, as coordenadoras costumam se comunicar pelo menos uma vez por mês, mesmo por telefone, para acompanhamento das questões que aparecem de forma continuada entre os setores (Educação Infantil e Ensino Fundamental). O fato das coordenações do Fundamental estarem na mesma sede e na mesma sala, permite, segundo a coordenadora Anita, a troca mais permanente. Pensam juntas constantemente sobre o conteúdo, sobre as práticas. Ainda segundo a coordenadora, as orientadoras costumam se comunicar com uma periodicidade maior entre os segmentos. Com cada ano do Fundamental I, com as professoras das turmas juntas, a coordenadora se reúne uma vez por semana. É um espaço para pensarem nos projetos, nas propostas da sala de aula, nas práticas. Há o colegiado (desenvolvido mais adiante), que acontece uma vez por semana à noite com a equipe do Fundamental e a gestão. Há, no colegiado, planejamento, avaliação, estudo, troca do que a equipe estiver necessitando. Há também o conselho do Fundamental I, caracterizado como uma conversa sobre as crianças, e estão presentes equipe de professores e a coordenação.

Além das salas de aula, a escola possui um salão coberto, onde acontecem as aulas de expressão corporal, canto e as apresentações. Um pátio aberto para as aulas de educação física e um andar anterior ao pátio onde podem acontecer comemorações de aniversário das crianças no horário do lanche, combinadas previamente, e com convite para todas as crianças da turma. Há uma cozinha e a sala dos professores. Em outro prédio, a biblioteca e a sala de música. Há pela escola outros campos para brincadeiras e jogos.

Logo na entrada ficam a secretaria e salas de atendimento e das orientadoras. Há três orientadoras na sede do Ensino Fundamental, uma que

trabalha do primeiro ao quinto anos à tarde, uma que trabalha do primeiro ao quinto anos pela manhã e outra que trabalha no sexto e sétimo anos, sendo o sexto ano à tarde e o sétimo ano pela manhã. Perto do pátio fica a sala das coordenações do Ensino Fundamental (três coordenadoras), e a sala de informática.

No horário do recreio, as crianças lancham na sala. Não há cantina, o lanche é trazido de casa e há uma orientação para a qualidade do lanche oferecido para as crianças. O suco é oferecido pela escola em cada sala de aula no momento do lanche. Antes ou depois das crianças lancharem, muitas vezes elas utilizam espaços comuns da escola. Os horários de utilização dos pátios são combinados previamente. Foi observado que o espaço da brincadeira nesses momentos é múltiplo. Os alunos podem utilizar a biblioteca, os campinhos que ficam no térreo. Há estantes com brinquedos coletivos na escola, de acesso às crianças, triciclos, além da mesa de totó e da mesa de pingue-pongue. Se quiserem trazer brinquedos de casa, há uma orientação de que eles devem ser usados em colaboração, brinquedos que estimulem a interação. No meio do ano a escola colocou um brinquedo coletivo em um dos pátios, perto da estante de brinquedos. Ocupava de ponta a ponta o pátio. As crianças subiam pela escada ou por uma rede, e brincavam no segundo andar ou no primeiro. Para descer, alguns preferiam a rede, outros desciam escorregando por um cano. Foi uma novidade que mobilizou as crianças!

Um evento de recreio observado permitiu perceber as interações entre crianças de turmas diferentes.

Turma A no salão ensaiando uma dança. Quatro meninas de outro ano dançando com as crianças e outras assistindo. Pergunto para a facilitadora quem são as meninas.

Cláudia: *são monitoras de expressão corporal, ajudantes da Patrícia* (professora de expressão corporal)

Pesquisadora: *como assim?*

Auxiliar Karen: *são alunas do sexto ano, que ficam no recreio na sala, elas gostam, e estão ajudando a Turma A.* (Caderno de Campo Turma A 01-07-2011).

A Turma A precisava ensaiar uma dança e, além dos adultos da turma presentes, estavam também alunas do sexto ano ajudando na tarefa. Essas interações nos espaços coletivos são frequentes na escola. As crianças estão acostumadas a conviver e a participar de atividades, na circulação de

conhecimento e nas interações, com alunos de outros anos. Elas se conhecem pelos nomes, cumprimentam-se nos corredores da escola.

Segundo a Proposta Pedagógica<sup>5</sup> da escola, o trabalho baseia-se nos projetos. Diversas teorias se relacionam para o embasamento da proposta. O documento enfatiza, no entanto, que o cuidado de adaptação das teorias às especificidades da escola é tomado. Ao longo do trabalho de cada ano letivo, há a escolha de um tema central, amplo, para a escola, chamado de Projeto Institucional<sup>6</sup>. A partir daí, cada turma, dentro do Projeto, aborda um recorte, permitindo em diversos momentos que as turmas compartilhem o conhecimento construído, a partir da ideia de uma construção coletiva do conhecimento.

O Projeto Institucional do ano em que foi realizada a observação foi chamado de “Navegantes e Aventureiros: navegar é preciso”.

### **1.3 - As Salas de Aula**

As salas de aula observadas foram duas, uma em cada momento do processo de observação, ambas do Ensino Fundamental I. As observações começaram na Turma A da manhã, e depois foram continuadas na Turma B da manhã (nomes fictícios), ajudando a fazer um contraponto. Perfil das professoras regentes, da coordenadora do Fundamental I e da diretora encontram-se no Apêndice 1.

A primeira turma é composta por dezenove alunos, sendo nove meninos e dez meninas. No final do primeiro semestre receberam uma menina que já estudava na escola, em um ano seguinte, mas, acompanhada dos profissionais e em parceria com a família, foi concluído que para ela seria melhor ir para o ano anterior. Pude acompanhar a acolhida da menina pelas crianças da turma. A maioria das crianças já se conheciam. Quando do início da pesquisa, no final do mês de março, foram vistas crianças que se chamavam pelos nomes, interagem, e o acolhimento de crianças novas pareceu estabelecido. A turma recebeu sete crianças que não haviam feito Educação Infantil na escola, mas, segundo a professora, a adaptação foi tranquila.

---

<sup>5</sup> A Proposta Pedagógica, bem como o Projeto Institucional e os Relatórios das Turmas, foram consultados no site da escola após pedido de autorização de utilização dos dados para a pesquisa. Proposta Pedagógica. Disponível <no site da escola>. Acesso em: junho/2011.

<sup>6</sup> Projeto Institucional. p.1 Disponível <no site da escola>. Acesso em: junho/2011.

A turma observada estudava pelo primeiro ano na sede do Ensino Fundamental. Dessa forma as relações com o espaço da sede estavam em construção, mesmo para aqueles que já estudavam na escola, na Educação Infantil.

A escola promove encontros entre as crianças das duas sedes com atividades na adaptação da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. As crianças da Educação Infantil fazem visitas à outra sede e as crianças brincam juntas em atividades promovidas na escola, como pelo professor de Educação Física. Além disso, alguns já conhecem a sede porque têm irmãos ou em função das festas serem nesse local.

Segundo o Relatório da Turma<sup>7</sup>, na primeira semana foi feito um passeio pela escola com as crianças, chamado de “expedição”, para conhecer o espaço e os funcionários, fortalecendo a construção de vínculos. As Turmas que iniciam o Ensino Fundamental escolhem nomes de forma coletiva para a turma (como continuidade do que acontece na Educação Infantil). No ano seguinte a escolha do nome da turma não ocorre. O nome não continua com a turma, ela passa a ser chamada a partir do ano em que está acrescido da identificação se é turma da manhã ou da tarde.

O espaço da sala de aula da Turma A se constitui de mesas e cadeiras agrupadas de forma que, em cada conjunto, sentam-se em torno de 6 ou 7 (seis ou sete) crianças. Os critérios dos lugares onde as crianças sentam variam. Tanto na primeira quanto na segunda turma observadas constatou-se essa variabilidade de critérios. Por exemplo, havia dias em que as crianças escolhiam onde sentar. Em um dia, na Turma A, havia uma ficha com o nome de cada criança no lugar onde ela deveria sentar. Em outro dia, na Turma B, na biblioteca, os alunos deveriam sentar em roda nas almofadas segundo o critério da ordem alfabética.

Não foram observadas reclamações do lugar escolhido pelos adultos. As crianças pareciam estar acostumadas e confortáveis com as dinâmicas propostas. Havia afinidades entre crianças na hora de sentar, mas isso não as impedia de experimentar outros lugares e interagir com a turma.

---

<sup>7</sup> Relatório da Turma A. Primeiro Semestre/2011. p. 1-4. Disponível <no site da escola>. Acesso em: junho/2011.

A mesa da professora da Turma A fica em um canto na frente da sala, mas ela circula, senta nas cadeiras das crianças, senta no meio da sala também. Além dela, convivem na sala com as crianças mais dois adultos: a auxiliar e a facilitadora de uma das crianças. Essas interações foram observadas ao longo da pesquisa.

Do outro lado, na frente, há um abecedário. Cada letra do abecedário está acompanhada de uma figura abaixo. As letras que têm iniciais dos nomes das crianças da sala observada vêm com fotos e os nomes abaixo. Na medida em que o espaço é dividido em turnos diferentes pelas turmas da manhã e da tarde (o horário é parcial), há também um abecedário do outro lado, perto da mesa da professora, assim como dois murais laterais, um para cada turma, onde são colocadas produções das crianças, trocadas de tempos em tempos. Em abril, a Turma A colocou uma faixa dividida entre os meses do ano e abaixo de cada mês os alunos escreveram os dias dos seus aniversários e seus nomes. Foram também colocados desenhos ao longo da faixa.

O quadro e os cabides de mochilas (abaixo do quadro) ficam entre os abecedários. Um quadro do Planeta Terra e um Mapa do Brasil, um de cada lado, compõem também esse espaço.

Há um cantinho da leitura com uma estante de livros. No final da sala, estante e armários com cadernos, assim como jogos. Uma pia e embaixo dela tintas, pilots, massinhas, pincéis.

Cada um tem seu estojo, mas há material coletivo circulando na sala (caixas de pilot, massinhas, formas de plástico para brincar com a massinha, lápis de cor, entre outros). As crianças utilizam esse material livremente e de forma constante no dia a dia. Eles ficam guardados na altura das crianças, para que elas possam pegar. A responsabilidade com a conservação e utilização do material é de todos os integrantes da sala de aula.

Crianças desenham com os pilots do material coletivo.

Viviane: *me empresta o preto?*

Olívia: *espera aí.*

Viviane: *O que você está fazendo?*

Olívia: *O Pão de Açúcar.*

Silêncio

Olívia termina e dá o pilot preto. Pega o laranja.

Olívia: *Laranja fica bom.* (Caderno de Campo Turma A 28-03-2011)

Assim como as crianças se apropriam da forma como circula o material na sala de aula e da responsabilização para com os mesmos assim como com o espaço, elas também participam da organização dos combinados, e os utilizam no cotidiano. Os combinados ficam no canto da sala.

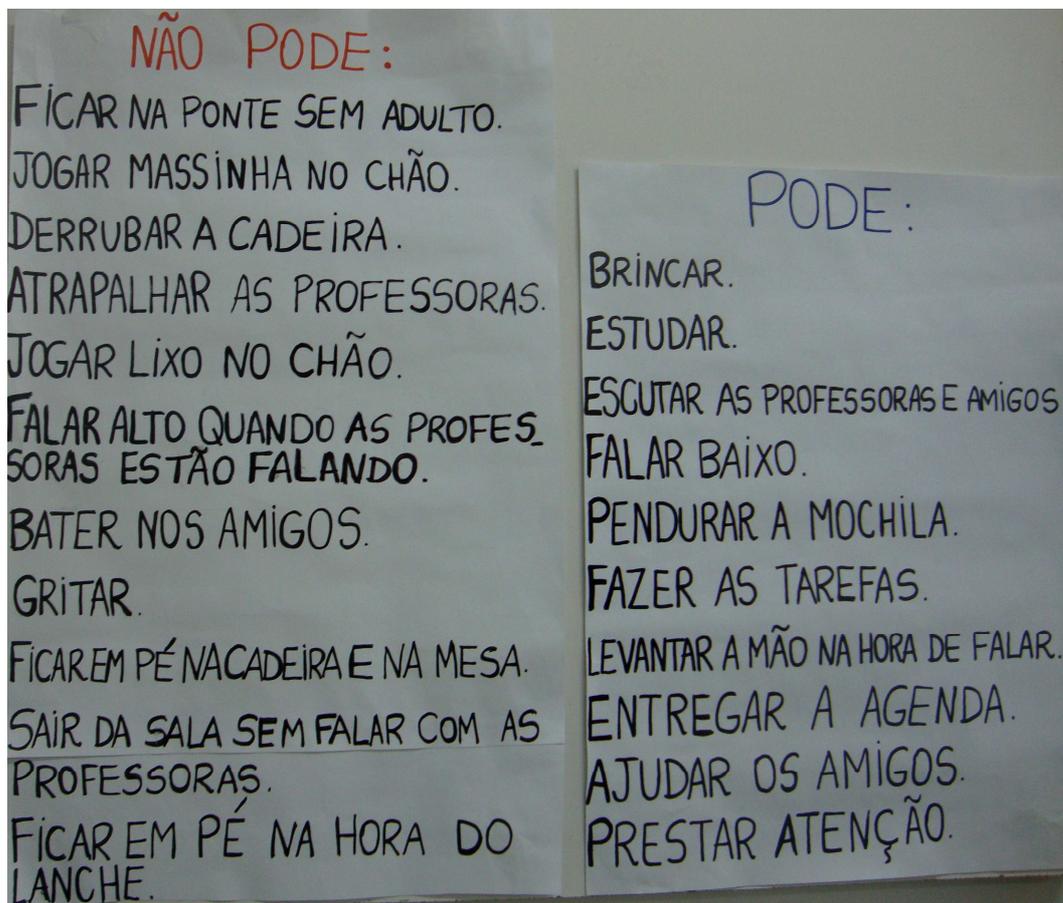


Foto 1: Combinados elaborados pela Turma A

Quando a pesquisa foi iniciada, os combinados já haviam sido feitos. Em conversa com a professora, foi possível conhecer sua dinâmica. Começaram conversando em uma roda sobre as regras. Já estavam acostumados a pensar nas regras desde a Educação Infantil, onde cada sala tem as suas. Como estavam em outra sede e no Ensino Fundamental, só escreveram os combinados quando já estavam apropriados da rotina. Uma regra foi lançada pela professora, pois não sabiam: a de que não pode ficar na ponte sem adulto. A ponte é uma mini-passarela que dá acesso à sala de aula. A professora chamou de regras, mas a turma sugeriu chamar os combinados de “Pode” e “Não Pode”.

Apesar de não observar o momento de elaboração, foi possível presenciar sua utilização no cotidiano, quando a professora e/ou as crianças achassem necessário, constatando uma apropriação do que lá estava escrito pelos sujeitos.

Ricardo se balança na cadeira. Henrique segura e diz para Ricardo parar. Mostra os combinados da lista NÃO PODE. Tem NÃO PODE DERRUBAR A CADEIRA. Ricardo entende e para. (Caderno de Campo Turma A 20-05-2011).

Roda. Professora Silvia: *eu posso dizer uma coisa? Eu não gostei do tempo livre hoje! Estava muito barulho, a Viviane e o Cláudio estavam correndo pela sala. Pode correr na sala?*

Crianças: *não!*

Silvia: *vamos ver o que pode nos nossos combinados?*

Voltam aos combinados.

Viviane: *não tem correr.*

Silvia: *Ah! Mas eu acho que não tem porque todo mundo já sabe. Quem não sabe que não pode correr na sala?*

Crianças: *eu sei! Eu sei!*

Silvia: *bem, mas podemos colocar no nosso combinado, não é?*

Pede para a auxiliar Karen colocar//acho que depois//

Cláudio: *e se alguém esquecer?*

Silvia: *á algum amigo pode lembrar, ou então eu ou a Karen. Igual eu fiz hoje com a Viviane e o Cláudio, não é?*

Viviane: *é.* (Caderno de Campo Turma A 01-04-2011).

O cotidiano e os espaços coletivos são construídos com os sujeitos, sendo seus significados atribuídos e dinamizados nas interações estabelecidas e estimuladas na escola. As regras são introjetadas como critérios que regulam a vida em comum na sala. Apesar de precisarem ser obedecidos, são esclarecidos de forma flexível e se tornam consenso.

No primeiro dia de observação da Turma A, cheguei antes do começo das aulas e fiquei com a auxiliar Karen e com a turma até que o sino tocasse e todos se encaminhassem para a sala. A orientadora Elaine mostrou o lugar de sentar, uma cadeira no canto atrás da sala, ao lado do computador. A apresentação já havia sido feita no passeio pela escola com a coordenadora na semana anterior, então houve cumprimentos, sorrisos e algumas aproximações.



Foto 2: Sala de Aula da Turma A (As fotos das crianças no alfabetário foram retiradas para preservar o anonimato)

O começo da observação da segunda sala de aula, a turma B da manhã, também aconteceu de forma acolhedora. A turma é composta por 26 alunos, 7 meninos e 19 meninas. Um dos meninos, no processo de pesquisa, saiu da escola por motivo de mudança. A Turma B é composta de crianças maiores do que as da Turma A.

Ao entrar na sala, a pesquisadora se apresentou para a professora, que prontamente a recepcionou. Na biblioteca, com as crianças em roda, aconteceu a apresentação e o recebimento de boas vindas da turma. A professora convidou para sentar na roda.

A sala de aula da Turma B é ampla. Na parte da frente há duas estantes de material das turmas, da manhã e da tarde. Entre as estantes, um quadro branco. As mesas estão viradas para os quadros, mas são arrumadas de maneiras diversas. Contudo, no mínimo duas crianças sentam-se juntas. Não foi observada uma organização em que as crianças sentassem sozinhas. As mochilas ficam perto das crianças, penduradas nas suas cadeiras, atrás. A relação com o material coletivo se dá de forma mais específica. Diferente da Turma A, na Turma B as crianças utilizam mais os materiais individuais no cotidiano. Em atividades em que o

objetivo é coletivizar os materiais, estes são levados para a sala. Foi possível perceber empréstimos de material individual acontecendo entre as crianças.

Há dois espaços de murais, um para cada turma, no fundo da sala, separados por uma estante. As atividades que estavam expostas no início da observação tinham o título de “Encontros com Dom Quixote”, onde poemas e desenhos foram criados pelas turmas sobre o aventureiro estudado. A estante que separa os murais tem vídeos, computador. A sala tem também equipamentos de projeção. Além das atividades sobre Dom Quixote, havia exposta uma atividade das crianças do apoio. O apoio aconteceu após o término das aulas do primeiro semestre. As crianças que a equipe pedagógica percebam precisarem de uma fundamentação maior no conteúdo, ficam durante uma semana trabalhando com a professora e os colegas. Esse apoio começa no primeiro ano do Ensino Fundamental. Joana apresentou o mural da atividade do apoio que participou no meio do ano letivo para a pesquisadora.

Joana apresenta outro mural. Na verdade, construído na parte lateral da sala, foi criado e utilizado pela turma que ficou no apoio do meio do semestre. O trabalho é sobre Charles Darwin.

Joana, após explicar o conteúdo do mural: *fizemos um presente para a Lídia!//professora da Turma B//* (Caderno de Campo Turma B 09-08-2011)

A apresentação do mural por Joana vem seguida de uma explicação de que foi produzido pelas crianças do apoio. Joana apresenta o mural mostrando uma relação de entendimento da função do apoio, não demonstrando constrangimento por precisar participar. Muito pelo contrário, ela mostrou com orgulho a produção dos participantes.

No final da sala há mais uma estante com material. Na frente um cantinho de leitura e na parte lateral um cantinho com pia, lixeira, vassourinhas e uma pá. O cuidado e a co-responsabilização com o espaço coletivo foi logo observado também nessa sala de aula.

Na sala tem uma vassoura, uma vassourinha e uma pá penduradas em um cantinho ao lado da lixeira.

Jéssica suja a mesa apontando o lápis. Levanta-se, pega a pá e a vassourinha, limpa e joga no lixo. (Caderno de Campo Turma B 05-08-2011)

Na sala da Turma B uma facilitadora e a professora convivem com as crianças, além dos especialistas. A professora Lídia tem uma mesa no canto da sala, mas costuma circular pelos espaços da sala de aula.



Foto 3: Sala de Aula da Turma B

Segundo os Relatórios das Turmas<sup>8</sup> e conversas com as professoras (a pesquisadora não estava no campo nos momentos de escolha dos projetos), na turma A, junto com a turma do mesmo ano da tarde, o direcionamento do Projeto Institucional aconteceu a partir do tema “Viagem em busca dos dinossauros”, combinado entre as professoras e a coordenação. Ao longo do projeto, há sugestões das crianças sobre caminhos a estudar, mas o norte é dado pelas professoras.

Pesquisas aconteceram, sendo uma delas sobre os animais e as expedições com as crianças. Um dos estudos enfocou os métodos que os paleontólogos utilizam em busca de descobertas e como planejam as expedições que participam.

<sup>8</sup> Relatório da Turma A. Primeiro Semestre/2011. p. 1-4. Disponível <no site da escola>. Acesso em: junho/2011.

Relatório da Turma B. Primeiro Semestre/ 2011. p.1-12 Disponível <no site da escola>. Acesso em: junho/2011.

Começaram o ano falando sobre as férias. No Carnaval, aconteceu uma atividade sobre o que levar na mala para o feriado. Além disso, trabalharam sambas produzidos por pais da escola sobre o tema do Projeto Institucional.

Em seguida, aconteceu uma atividade sobre o que levar nas malas em diversas viagens. Malas foram montadas na sala e conversaram sobre seu conteúdo. Depois foram ao caderno e cada um escreveu o que lembrava na mala apropriada (malas de férias, trabalho e expedição). Conversaram nessa atividade sobre o que é expedição, para que serve. Viram então o filme “Expedição em Busca dos Dinossauros”. O Projeto estava então lançado!

A ideia principal do projeto: pensar a importância das expedições com relação às descobertas para a humanidade.

Na Turma B o desdobramento do tema se deu a partir do título: “Homens que tornaram possível o impossível”. A turma adotou o livro “Dom Quixote de la Mancha” de Miguel de Cervantes<sup>9</sup>, escolhido pela equipe, como o “aventureiro da imaginação”.

A escolha do projeto foi feita a partir de pesquisas, que incluíram as famílias, sobre viajantes e/ou aqueles que tornaram possível o impossível em diversas áreas do conhecimento. Antes disso, no lançamento do projeto, nomes foram lançados pela diretora e os pais participaram fazendo o samba de Carnaval da escola tendo como tema os aventureiros, as aventuras.

A Turma B encontrou-se com a turma da tarde do mesmo ano, e participaram de uma atividade argumentando sobre a escolha de personagens e sua importância, inclusive com relação às áreas do conhecimento, como os personagens poderiam ser trabalhados nas diversas áreas. Sugeriram assuntos relacionados, passeios, filmes, livros. Os alunos se reuniram nos grupos por interesse pelo aventureiro, então não havia número específico de componentes em cada grupo. Depois houve votação, através de voto secreto, para definição sobre quem estudar. Cada aluno pôde votar em duas pessoas. Os mais citados foram Yuri Gagarin, Amyr Klink, Charles Darwin, Oswaldo Cruz, Hans Staden. Os escolhidos foram Charles Darwin e Amyr Klink.

---

<sup>9</sup> CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote de La Mancha*. Trad. Ferreira Gullar. Ilustr. Gustave Doré. RJ: Editora Revan, 2011.

O começo e a sequência das observações, tanto em uma turma quanto em outra, permitiu perceber os encaminhamentos dos projetos, fazendo parte da rotina dos sujeitos.

No caderno, as crianças colam um papel com uma foto da “Expedição em Busca dos Dinossauros”. A professora Silvia cola na folha ao lado uma etiqueta com um pequeno texto. Nicole lê alto para a turma: *Muitos profissionais participaram da Expedição em Busca dos Dinossauros. Quais?*

Pensam juntos. Lembram de paleontólogo, desenhista, fotógrafo, motorista, médico, pesquisador, câmera. A professora pede que cada um escreva na sua folha. Faz tracinhos no quadro (indicando quantos profissionais lembraram), mas não escreve. Julio vai ao quadro contar quantos tracinhos têm. Tânia olha para o seu caderno: *falta um, lá tem sete, aqui tem seis*. A professora passa de mesa em mesa e vê a escrita das crianças. (Caderno de Campo Turma A 18-04-2011).

Na biblioteca, a turma está sentada em roda em almofadas. A professora senta-se em uma cadeira e chama a pesquisadora para sentar na roda. Refere-se ao projeto comigo e com a turma, lembrando quais os aventureiros escolhidos pela turma para estudar. A professora explica que nas férias a turma combinou de começar a ler o livro do Amyr Klink, e que iam conversar no dia seguinte. Algumas crianças começam a falar sobre o livro, e se gostaram ou não// A professora não interrompe e deixa que falem, mesmo a atividade não estando programada// Ela começa a contar alguns episódios do livro e as crianças começam a sorrir, lembrar, contar! A professora pede que as crianças desenvolvam suas opiniões. (Caderno de Campo Turma B 02-08-2011).

O processo de entrada no campo será tema do item a seguir.

#### **1.4 - “Você chegou na hora, vai ter ensaio!”- Entrando no Campo**

O contato inicial com a escola se deu por e-mail e depois telefone. A diretora da escola atendeu a solicitação da pesquisa prontamente, pedindo uma cópia do projeto mostrando-se solícita para o que a pesquisa necessitasse e pudesse ser construído com a escola. Essa postura de colaboração foi vista em todo o processo com os adultos e as crianças da escola.

Ficou combinado o contato com uma das coordenadoras do Ensino Fundamental I, a coordenadora Anita. Marcada a reunião, conversamos sobre o projeto de pesquisa e definimos a turma que seria observada. A outra turma foi escolhida mais tarde e a observação foi realizada posteriormente também. Não houve qualquer resistência de escolha das turmas. Além do critério de observar interações em turma de Ensino Fundamental I, outros dois critérios de escolha

foram: serem as turmas de inclusão e terem adultos trabalhando com as crianças. No primeiro caso havia a professora, a auxiliar e a facilitadora. No segundo caso, a professora e a facilitadora. Além delas, os professores especialistas, que variam de ano a ano.

A frequência semanal ficou combinada como sendo de três vezes na semana, em torno de duas horas por dia, em diferentes horários. Foi possível observar, além das aulas, também movimentos de entrada e saída dos alunos na/da escola estudada e os momentos de recreio e de lanche.

Foram observadas aulas de alguns especialistas. No caso da observação na Turma A, aulas de música, expressão corporal e educação física, no caso da Turma B, aulas de matemática, coral (que acontece junto com a turma de um ano anterior), inglês, tribo.

Segundo a Proposta Pedagógica da escola, a tribo é um momento em que cada turma, a partir do segundo ano do Ensino Fundamental, reúne-se em um horário semanal previamente combinado com a orientadora. Esse momento é reservado para que as crianças possam compartilhar situações que a elas parecerem pertinentes para trazer para o grupo trocar, sejam elas do dia-a-dia, de dentro ou de fora da escola. Nessas oportunidades, as crianças trocam, interagem, se colocam e se escutam. O espaço, uma construção coletiva, tem regras para a convivência baseadas no respeito, construídas pelos próprios alunos. O adulto funciona como mediador, mas, aos poucos, vai tentando deixar que a maior parte da mediação seja feita pelas próprias crianças, de forma a favorecer a autonomia dos alunos. Foi possível observar esse processo, além de perceber que a tribo é também para as crianças um momento de relaxamento, de conexão consigo mesmas, com os sentimentos de cada um. A orientadora propõe exercícios para estimular a relação de cada um consigo mesmo, como escutar uma música, fechar os olhos, respirar, pensar em propostas de reflexão feitas pela orientadora para relaxamento.

Bernardo: *o meu pai admira muito a escola também por causa da tribo.*

Elaine (orientadora): *que legal! E porque ele acha isso?*

Bernardo: *porque ele acha que a tribo ensina para a vida. Por exemplo: se você vai começar um trabalho, você precisa se acalmar.*

Elaine: *é isso mesmo! Que bacana, Bernardo.!* (Caderno de Campo Turma B 17-08-2011)

Na tribo, a Turma B senta-se para conversar sobre questões que as crianças estão sentindo necessidade e os assuntos vão surgindo. Amália e um grupo de meninas pedem desculpas para Magda. Amália explica que tinham feito uma brincadeira de que Magda não tinha gostado. Pediram desculpas, mas como Magda não tinha aceitado, estavam aproveitando a tribo para pedir de novo. Magda fica emocionada. Elaine: *bonito que elas aproveitaram esse momento do grupo para pedir desculpas.* (Caderno de Campo Turma B 31-08-2011).

A Turma A não possui esse momento reservado à tribo, mas momentos de troca e de interações acontecem no dia a dia de outras maneiras. Um desses momentos observados foram as conversas na roda que inicia a semana, quando a turma troca suas experiências e impressões sobre o seu fim de semana. Na roda também são contadas histórias e conversas sobre elas acontecem. Outros momentos de interação sobre situações que as crianças e/ou os adultos consideram importantes para compartilhar acontecem ao longo do cotidiano da turma.

Depois de conversarem sobre novidades do fim de semana, a professora convida os alunos para ouvir uma história. Depois as crianças comentam. Igor diz: *eu achei chata...*

A Professora Silvia responde: *isso é legal, não é toda história que a gente gosta, e também às vezes um gosta e o outro não. Quem achou a história mais ou menos? Quem gostou da história?*

As crianças conversam e dão suas opiniões. (Caderno de Campo Turma A 18-04-2011).

Em todas essas aulas há um ou mais adultos com o professor, o que enriqueceu o olhar sobre as trocas estabelecidas no cotidiano. A observação de salas de aula de anos diferentes do Fundamental I se deu com o objetivo de ter uma visão com relação às interações dos sujeitos envolvidos na escola estudada ao longo do processo escolar, avaliando mudanças e/ou continuidades.

Com a leitura de documentos, que também aconteceu ao longo do processo, assim como entrevistas, foi possível fazer relações do observado com o que está proposto para a escola, como os documentos e sujeitos pensam as interações e quais as concepções de criança que aparecem nas propostas e falas.

Um passeio pela escola foi realizado para conhecer sua estrutura e, durante a caminhada, Anita (coordenadora) contou um pouco sobre a expansão que a escola está passando recentemente. Houve a entrada em algumas turmas, até a chegada à

Turma A, escolhida para começar a observação, quando a apresentação da pesquisadora aconteceu para adultos e crianças.

Na semana seguinte, a observação começou.

O conteúdo da pesquisa e as concepções teóricas pediram a utilização de uma metodologia qualitativa, que buscasse dialogar com as perguntas, pensando a empiria, e não transportando as explicações teóricas somente. Para isso, algumas estratégias, tendo a pesquisa de campo como eixo, foram utilizadas.

A utilização de um caderno de campo foi necessária para que a pesquisadora pudesse escrever observações, impressões (em folhas ao lado do registro das observações) e refletir sobre elas, em contato com a teoria, construindo esse diálogo em todo o processo de pesquisa. Com esse recurso, foi possível registrar as observações, falas, situações, interações, para depois “pensar sobre” o campo da pesquisa. Priorizou-se falas contextualizadas, não muito recortadas, para que se pudesse apreender o contexto. Os diálogos são considerados foco para a pesquisa, diálogos entre as crianças e entre crianças e adultos.

A observação de atividades, detalhadamente e de forma contextualizada, tentando perceber as participações dos sujeitos, e depois, para além das descrições, os processos ali desenvolvidos, também foi importante. Para além da sala de aula, observou-se as interações dessas crianças com outras crianças e adultos na escola, ora em atividades partilhadas como apresentações entre turmas (muito rotineiro na escola) em que há colaboração entre as crianças e os adultos para um aprimoramento das atividades observadas de outras turmas, ora em atividades não programadas, como o recreio.

O campo pediu essa ampliação da observação, pois as construções na escola, que passam a fazer parte de uma rotina coletiva de interações, se mostrou intensa e “naturalizada” naquele contexto, como uma construção interiorizada pelos sujeitos da escola. A partir da observação realizada, essa postura com relação ao dia a dia escolar e às interações que envolve todos os integrantes da escola, passou a ser também foco do estudo, como parte de uma cultura escolar que foi construída e agora é parte do olhar e da ação dos sujeitos no cotidiano, fazendo parte também do olhar e das ações das crianças para as interações compartilhadas entre elas e entre elas e os adultos, tanto na sala de aula da qual fazem parte, como na escola de forma geral.

Como a cultura escolar influencia as práticas dos sujeitos e especialmente das crianças? Esta foi uma pergunta que foi surgindo através do contato com o campo pesquisado. Mostrou-se necessário compreender como essa interiorização de atitudes colaborativas é construída e significada pelos sujeitos no cotidiano da escola, em parceria. Como as interações e as ações vão construindo sentidos compartilhados que originam práticas de colaboração na escola.

Os roteiros de observação ajudaram nesse processo. O recurso mostrou-se adequado também por permitir que as crianças fossem escutadas, pois esse é o olhar da pesquisa.

Os roteiros incluem interações, compreendendo as crianças entre si, com os adultos e os adultos entre si; utilização do espaço da sala de aula, artefatos e materiais, defendendo a ideia que expressam as interações estabelecidas no cotidiano; contextualização da escola e dos processos de interação para além das salas de aula, pois foi percebido que existe uma construção da escola com relação ao tema. O último roteiro surgiu da necessidade de ampliação do recorte do objeto para as interações das crianças na escola. Os roteiros encontram-se no Apêndice 2.

O caderno de campo provocou reações diversas nos alunos. Desde olhares discretos, de uma aluna que ficou ao lado da pesquisadora e fez o movimento de leitura do caderno com os dedos (Turma A), curiosa por saber o que estava escrito, quando então o texto foi lido para ela; até aqueles que perguntaram o que estava sendo escrito ou mesmo uma aluna que pediu o caderno emprestado para ler um pouco (Turma B). Por vezes perguntaram o que estava fazendo e a postura era então voltar à explicação sobre o porquê de estar ali e deixar que ficassem à vontade para fazer perguntas.

A criança, a partir da fundamentação teórica e pela metodologia proposta, é vista como “cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas”.(Kramer, 2002, p.43). Nesse sentido, as narrativas das crianças foram centrais. A centralidade das narrativas das crianças é um aspecto enfatizado por Jobim e Souza:

(...) a criança deixa de ser um objeto a ser conhecido, reconquistando seu lugar de sujeito e autora no mundo em que se encontra estabelecida. Sendo sujeito, a criança não pode permanecer sem voz, e é no diálogo com o outro que ela mostra a

indissociabilidade entre a forma e o conteúdo da sua existência ativa no mundo. (2009, p.24).

O trabalho aqui desenvolvido compartilha com a Sociologia da Infância e com abordagens que daí derivam, desde a concepção e interações com as crianças, até orientações metodológicas de pesquisa, que, apesar dos métodos variarem, passam de uma *pesquisa sobre* para a *pesquisa com ou para crianças* (Corsaro, 2011). Isso significa considerar as perspectivas das crianças, com um método que aborde necessidades e particularidades desse grupo pesquisado, sob a perspectiva das crianças como atores sociais. A pesquisa aqui desenvolvida está atenta para as crianças e para suas narrativas.

Segundo Sarmiento e Pinto (1997):

Essa focalização reside, exactamente em **partir das crianças para o estudo das realidades da infância**. Isso significa, no essencial, duas coisas: primeira, que o estudo da infância constitui esta categoria social como o próprio objecto de pesquisa, a partir do qual se estabelecem as conexões com os seus diferentes contextos e campos de acção; em segundo lugar, que as metodologias utilizadas devem ter por principal escopo a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão da sua ação e da respectiva monitorização reflexiva. (p.24).

Portanto, não projetar o olhar de adulto sobre as crianças é um trabalho a que o pesquisador se mobiliza no momento da pesquisa, consciente também da sua não neutralidade. O sujeito percebe-se pesquisador, analisa o seu olhar, o lugar de onde observa, e percebe o que a sua presença traz para aquele espaço.

Definindo esse lugar de pesquisadora, Barbosa (2004) narra:

o primeiro movimento que me ajudou a assumir o lugar de pesquisadora, foi a necessidade de questionar meus próprios paradigmas ao abordar a realidade. De ir ao campo não para ver o que deveria ser visto, o que precisa ser mudado, mas o que realmente nos é permitido ver, perceber e significar. (p. 38).

O lugar no qual o pesquisador se situa e a forma como ele dirige o olhar na observação são trabalhados também por Freitas (2007). Segundo a autora, esse olhar se amplia na medida em que o pesquisador interage com os sujeitos da pesquisa.

Para a Sociologia da Infância, a criança é capaz de se inserir em seu meio e construir uma narrativa, ressignificando o que está instituído. Corsaro (2011),

lançando a perspectiva da reprodução interpretativa, enfatiza que as crianças são participantes e integram duas culturas: as suas e as dos adultos. Dessa forma, de maneira ativa e criativa, contribuem para a produção das sociedades adultas e são produtoras de cultura, não somente consumidoras das culturas dos adultos.

Para Corsaro (2011), os métodos de nível micro permitem, dentre outras questões, documentar e apreciar relacionamentos e culturas de pares, buscar os sentidos que os atores dão a sua realidade e que contribuem para os processos de reprodução e mudanças sociais. Para o autor, a observação possibilita estudar as crianças no presente, quando muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos.

Segundo essa perspectiva, então, a observação permite apreender a vida cotidiana para os membros do grupo, por exemplo suas rotinas diárias, suas configurações físicas e institucionais. Nessas observações prolongadas e intensivas, o autor chama a atenção para a importância do pesquisador ser aceito no grupo como participante, uma aceitação nos mundos da criança, para buscar os pontos de vista infantis. Isso é desafiador, pois os adultos aparecem muitas vezes para as crianças, além de fisicamente maiores, como tendo o controle sobre o comportamento infantil. Em alguns momentos, pude perceber um lugar diferente do adulto típico em que as crianças me colocaram aparecendo na rotina escolar.

Aula de música. Música no violão. Fazer a imitação do que a professora de música pede e parar quando ela parar de tocar.

Verônica (professora de música) fala: *planta carnívora*.

Henrique: *planta carnívora não anda*.

Verônica: *mas mexe o resto!*

As crianças imitam. Em outra imitação, Verônica diz: *pterodáctilo!*

André para mim: *voa!* E eu imito também. // André inclui a pesquisadora na brincadeira das crianças. // (Caderno de Campo Turma A 06-04-2011).

Na aula de Educação Física, Leandro (professor) pede para as crianças sentarem encostadas na parede para explicar o jogo. Tem a ver com basquete, mas não é o jogo original. É para treinarem.

Henrique e Vânia vendo quem está com tênis. A regra para fazer aula é que os alunos precisam estar com tênis. Olham para mim e me incluem na contagem: *eu estou de tênis!* (Caderno de Campo Turma A 15-06-2011).

Chego na sala. As crianças estão em roda com a Silvia (professora da Turma A). Igor me vê e diz, apontando para o quadro, onde está escrita a rotina: *você chegou na hora, vai ter ensaio!* // ensaio para a apresentação do final do primeiro semestre para os pais. // Pesquisadora: *que bom!* (Caderno de Campo Turma A 17-06-2011)

Monique é a ajudante para distribuir para os alunos a folha de exercícios. Passa por mim e me dá a folha. Pergunto se está sobrando. Ela diz: *não sei, mas eu te dei!* E sorri.

Jéssica, sem a folha, pede: *posso pegar?*

Pesquisadora: *pode!* (Caderno de Campo Turma B 04-08-2011)

O exemplo de uma pesquisa na Itália é trazido por Corsaro (2011). O autor relata que não sabia falar bem italiano e as crianças invertiam a situação com o adulto. Muitas vezes as crianças são vistas como aquelas que não sabem, e a pesquisa etnográfica busca sair disso, entendendo-as como sujeitos ativos na construção e na ressignificação de seu cotidiano, e do cotidiano escolar. Corsaro apresenta o método “reativo”, em que entra em áreas das crianças e espera que elas reajam ao pesquisador. Não faz perguntas, não entra nas atividades, espera, processo que pode levar algum tempo. Segundo Corsaro, a ideia do adulto atípico, aquele que não ocupa o lugar de autoridade, faz parte da construção do pesquisador que realiza essa metodologia de pesquisa. Um adulto que está no cotidiano participando, sem deixar de lado as suas especificidades, mas tentando ao máximo participar dos mundos da infância.

Outro aspecto dessa proposta metodológica da observação, utilizada como eixo principal desse trabalho, também é analisada por Kramer (2008):

Tratava-se de assumir-como nas pesquisas de abordagem etnográfica-o lugar de observação, a condição de ser de fora e, com as ambigüidades deste papel, tentar ver e escutar como alguém de dentro via/ouvira, sabendo que a objetividade nas ciências humanas e sociais é sempre movimento de objetivação.

É esse o movimento da pesquisa com base em Bakhtin (2000), que mostra a importância de buscar a objetividade e desdobrar o olhar a partir de um lugar exterior. É desse lugar exterior que será possível dar acabamento ao pesquisado, a partir de um excedente de visão, de um lugar diferenciado que o pesquisador ocupa com relação ao contexto e aos sujeitos pesquisados, e que, segundo Bakhtin, dá ao outro acabamento, pois possibilita vê-lo de uma forma que a ele não é possível fazer. Ou seja, com base no conceito de exotopia fica evidenciada a necessidade do pesquisador aproximar-se do sujeito estudado, tentar entender o modo como ele se vê, para depois afastar-se para olhar de fora e poder analisar.

Esse afastamento para “pensar sobre” organiza a pesquisa. Dessa forma, faz-se o movimento de objetivação, porém dando-se conta também da impossibilidade de uma total neutralidade na pesquisa e de que o conhecimento é construído. Dessa forma, o real oferece pistas, mas é complexo, e não há uma verdade única.

Freitas (2007) pensa a não neutralidade dentro de uma perspectiva histórico-cultural e o estudo contextualizado.

Ao compreender que o psiquismo é constituído no social, num processo interativo possibilitado pela linguagem, abre novas perspectivas para o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias externo/interno, social/individual. Ao assumir o caráter histórico-cultural do objeto de estudo e do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos, essa abordagem consegue opor aos limites estreitos da objetividade de uma visão humana da construção do conhecimento. (p.26).

Há o cuidado para que haja confiabilidade, transparência no processo. Por isso foi utilizado como critério a observação por um período de tempo constante, que não fosse curto para não gerar conclusões precipitadas.

Através da observação, elementos da pesquisa puderam ser trabalhados para confirmar se o que estava sendo observado e interpretado era recorrente e se era realmente uma evidência, para que houvesse confiabilidade e fidedignidade na pesquisa proposta. Assim, tomou-se cuidado para que não ocorresse hipo ou hiper interpretações na escrita. A observação ocorreu durante 5 (cinco) meses aproximadamente. Além disso, um diálogo com a teoria e com outras pesquisas sobre o tema fizeram parte do processo, bem como uma análise da Proposta Pedagógica da escola e de Relatórios das turmas do 1º semestre. Além disso, entrevistas e conversas informais fizeram parte do processo.

O tempo da observação é trabalhado por Van Zanten (2004). A autora enfatiza que a observação na pesquisa deve acontecer durante um período de tempo suficientemente longo, para que se possa observar a estabilidade e a repetição de práticas e discursos, mas também os eventos excepcionais.

Outras análises sobre a opção metodológica da observação são vistas em Tura (2003): O pesquisador deve tentar entender os efeitos de sua presença no campo para controlar esse impacto e as variáveis que disso decorrem (até para garantir a validade interna da pesquisa). Ou seja, que o sujeito se perceba pesquisador, e a partir daí analise o seu olhar, o lugar de onde observa, e perceba o

que a sua presença traz para aquele espaço. Pretendeu-se estar atento a isso, e também a uma diversificação do olhar buscando-se diferentes espaços nas salas de aula, assim como na escola pesquisada.

O cotidiano da sala de aula e da escola trouxeram muitos vieses para perceber as interações.

Blum (2008) traz reflexões acerca das relações entre os aspectos objetivos e subjetivos presentes na sala de aula que contribuem para analisar as observações feitas. Segundo a autora, o professor, quando prepara uma aula, pode esperar um resultado, mas esse resultado não está fora das relações subjetivas que vão se estabelecer na sala de aula. As reações das crianças podem ser diversas. Podem ficar passivas, responder e a aula ser um sucesso ou a aula pode ser boa, mas deixar a desejar para o professor. Nesse sentido, quando se trabalha a partir de um enfoque sobre a dinâmica entre os sujeitos, o planejamento do professor prevê continuidades e mudanças de acordo com as interações.

Os aspectos objetivos, aspectos formais da rotina, como a divisão de horários, os espaços, e os aspectos subjetivos, como o interesse e a motivação, não são desvinculados uns dos outros, pois influenciam-se mutuamente. O sujeito não é partido. Além disso, as interações, por serem partilhadas, recebem influências de ambos os lados dos que participam delas.

Dentro dessa perspectiva, o trabalho docente é entendido como um trabalho baseado nas interações. Tardif e Lessard (2009) desenvolvem essa ideia. A questão que se coloca para os autores é estudar a docência no âmbito escolar, e ter a análise da dedicação e das interações do professor com o ser humano como principal foco da docência, sendo entendidas como o fundamento das relações sociais na escola.

O trabalho docente, nesse sentido, é um trabalho de interação, e, portanto, traz especificidades, pois o trabalho é “com e sobre o outro”, o outro é ativo, interativo nesse trabalho. A partir dessa perspectiva de análise, pensar nas interações como eixo do cotidiano das salas de aula possibilita pensar no que se entende e no que se busca no dia a dia, entre os sujeitos. Esse dia a dia é repleto de desafios, mas também de muitas conquistas, e entender como o cotidiano é significado pelos sujeitos trazem debates importantes acerca da dinâmica da sala de aula (e da escola), além das construções coletivas acerca do processo ensino-

aprendizagem e da circulação de conhecimento de forma em que todos são vistos e participam de forma ativa.

Segundo Tardif e Lessard (2009), ensinar “é colocar sua própria pessoa em jogo como parte integrante nas interações com os estudantes”. (p. 268). Foi possível ver esse compromisso em campo, tanto dos docentes, como dos outros sujeitos, adultos e crianças, como uma prática de abertura, em que estão construindo, significando e ressignificando o processo educativo e as interações em seu dia a dia, de forma ativa e criativa, olhando o outro, pois todos são parte integrante dele.

Segundo Campos et al (2011):

A oportunidade de acesso à EI (**Educação Infantil**) de qualidade é um direito da criança e constitui um benefício que não pode ser medido somente por resultados futuros, mas principalmente pelas vivências que proporciona à criança naquela fase de sua vida. (p.18)

Ampliando essa reflexão para o Ensino Fundamental, foi possível perceber que nas salas de aula e na escola estudadas, as crianças não são um vir a ser, elas já são, e em cada fase é possibilitado a elas experimentarem, criarem, participarem.

Há conflitos no dia a dia, que se apresentam nesse cotidiano em que as pessoas podem se colocar e expor as suas ideias e opiniões, nem sempre consensuais a priori. Mas essas situações foram observadas de forma positiva, pois eram encaradas a partir de reflexões no coletivo, como possibilidades de troca e crescimento pelos sujeitos da escola estudada.

Para estudo dessas interações, foram selecionadas categorias de análise, a partir das perguntas da dissertação, mas principalmente, a partir do campo observado. Essas categorias de análise, bem como a interlocução teórica, serão trabalhadas no capítulo a seguir.