

## Capítulo 2. “O que você está fazendo aqui?”: o exercício de compreender e ser compreendido \_\_\_\_\_

Em diferentes momentos do trabalho de campo algumas crianças me perguntaram de forma direta e objetiva: *O que você está fazendo aqui?* Uma pergunta aparentemente simples. A resposta, *estou observando o que as crianças fazem numa escola de educação infantil*, satisfez razoavelmente os meus inquiridores. No entanto, explicitar aqui, no texto da dissertação, os possíveis desdobramentos tanto da pergunta – *o que você está fazendo aqui?* – quanto da resposta – *estou observando o que as crianças fazem numa escola de educação infantil* – requer uma exposição criteriosa.

Começo falando da relação entre pesquisa e educação. O campo da educação está comprometido com a mudança da sociedade. E deve estar, pois sem a utopia de um mundo melhor a educação não teria sentido. Como educadores estamos comprometidos com essa mudança. No entanto, enquanto pesquisadores, temos um compromisso com a produção do conhecimento; buscamos a visibilidade necessária para entendermos que relações se estabelecem no espaço e tempos de inserção no campo e o que podemos aprender e apreender desse universo pesquisado. Esta visão não é definitiva, nem absoluta, mas guarda a provisoriedade que caracteriza a produção do conhecimento. Ser um pesquisador-educador implicaria, então, uma outra relação nesse universo da pesquisa? Seria possível envolver-se com a produção de um conhecimento teórico sistematizado, mais generalizado, sem perder de vista as necessidades singulares da prática? É nessa tensão que me vejo construindo esta dissertação.

Como pesquisadores, nossa tarefa não é exatamente trazer todas as respostas, mas principalmente questionar nossos caminhos, opções, achados. Uma atitude de alerta, de vigilância metodológica, permite ao pesquisador ver, de modo mais eficaz e crítico, o seu procedimento ao longo da pesquisa, estranhar o que vê. As discussões sobre a pesquisa em ciências sociais e o campo da educação mostram como este é atravessado, o tempo todo, pelas questões sociais. Isto quer dizer que não dá para tratar as questões da educação, deixando de lado as contribuições da sociologia. Não só da sociologia, mas também de outras disciplinas como a antropologia, a filosofia, a psicologia, o que torna imprescindível levar em conta a multi e interdisciplinaridade que envolve o campo educacional.

Assim, 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. O resultado deste processo se presentifica, enquanto produto final, numa narrativa. Essa narrativa descreve o que se pôde apreender dessa realidade e que interpretações puderam ser dadas. Com certeza não será a *explicação do real* e sim um conhecimento que, embora *confiável*, é provisório, porque é conseqüência de uma leitura, dentre tantas outras que poderão ser feitas dessa mesma realidade. Bourdieu (2001: 713) alerta para o fato de que o sociólogo (e todo pesquisador que se aventura pelos caminhos da pesquisa em ciências humanas e sociais) *não pode ignorar que é próprio de seu ponto de vista ser um ponto de vista sobre um ponto de vista*. O que nós temos na mão, ao construirmos os dados da pesquisa, é a nossa própria construção das construções das outras pessoas (Geertz, 1989: 7). Entendendo, então, a verdade a ser pesquisada como um processo que, como dito acima, não está isolado, mas que dialoga com outras áreas do conhecimento, há que se deixar sair as vozes, tanto quanto entrar, para não nos tornarmos reis de nós mesmos em nossos próprios castelos. Não procuramos verdades, mas compreensões para estabelecer um diálogo contínuo entre o campo e as diferentes áreas do conhecimento.

Falamos do campo científico, de processos, de produtos, de verdades, hipóteses, diálogos. Para que a pesquisa em educação esteja presente de forma significativa nessa construção, faz-se necessária, segundo Mazzotti (2001), a produção de um *conhecimento confiável* que seja fruto de uma pesquisa com relevância e rigor científicos. Muitos são os problemas apresentados por aquela autora que apontam para uma produção empobrecida de teorias e conhecimento científico no campo educacional.

Olhando a produção histórica do conhecimento científico vemos que, a partir do século XVIII, as ciências humanas começam a adquirir um estatuto de cientificidade ao buscarem o reconhecimento da sua legitimidade como ciência. Para assumir esse estatuto, as ciências humanas se utilizam dos paradigmas das ciências naturais, que buscavam um conhecimento positivo da realidade humana. Ao usar o modelo experimental das ciências naturais, as ciências humanas e sociais impõem uma ação de controle e domínio, não levando em conta a dimensão subjetiva na interação com o seu objeto, o ser humano; um ser de relações sociais que, visto apenas como objeto, acaba por ser partido, fragmentado, estudado em partes. A mesma neutralidade e objetividade das ciências naturais passam a ser norteadoras das pesquisas em ciências humanas e sociais. Esse modelo, no entanto, não dá conta de fazer a ruptura epistemológica que constituiria a psicologia, a sociologia, a história, a filosofia, entre

outras, como ciência do homem. Creio que, estudando os fenômenos humanos os pesquisadores foram se dando conta do que lhes era específico.

Dessa forma, depois de viver ancorado no paradigma positivista – o das ciências naturais – um barco repleto de subjetividade põe-se ao mar em busca de novos portos. A princípio, muitos faróis indicam um caminho. Talvez tenha sido necessário abrigar-se em portos diferentes para hoje encontrar um outro. Se ainda prevalecesse o paradigma positivista, poderíamos estar seguros, porém envelhecendo no mesmo porto, nos achando donos da verdade. Navegar por “mares nunca antes navegados” implica perder alguns navios, mas também reflete e define novos rumos, instrumentos de navegação, ancoradouros. Soltar as palavras, navegar por outros mares, não significa que possam ser ditas quaisquer palavras ou navegar sem bússola. É preciso definir, na área da educação, critérios sérios para o trabalho de pesquisa.

Consequentemente, sabendo que este é um caminho árduo e que ganhará credibilidade à medida em que forem sendo explicitados os impasses e conquistas da pesquisa, prossigo na tarefa de responder à pergunta inicial.

## **2.1 – Buscando uma estratégia**

*É assim que para o artista a criação começa na visão. Ver, isso já é uma operação criadora que exige esforço. Tudo o que vemos na vida diária sofre mais ou menos uma deformação produzida pelos hábitos adquiridos e o fato é talvez mais sensível numa época como a nossa, onde o cinema, a publicidade e as revistas nos impõem cotidianamente um fluxo de imagens já prontas que são um pouco, na ordem da visão, o que é um pré-conceito na ordem da inteligência. O esforço necessário para se desvencilhar disso exige uma espécie de coragem, e esta coragem é indispensável ao artista, que deve ver todas as coisas como se as estivesse vendo pela primeira vez; é preciso ver toda a vida como quando se era criança; e a perda dessa possibilidade nos retira a de nos exprimirmos de uma maneira original, isto é, pessoal.*  
Henry Matisse (1983)<sup>17</sup>

Entrar no cotidiano de uma instituição para *ver todas as coisas como se as estivesse vendo pela primeira vez* é um exercício que requer atenção, disciplina e ética. O pesquisador tem, nesse exercício, a fonte do seu trabalho. Por isso, talvez o pesquisador seja um pouco artista também. E, quando esse exercício implica ver a criança como sujeito da pesquisa, torna-se um trabalho ainda mais delicado. Isso porque não temos muitas pesquisas que se encaminhem nessa perspectiva, que possam nos dar indícios de estratégias metodológicas para a pesquisa com crianças pequenas, onde seja considerada a sua voz como material de pesquisa.

<sup>17</sup> Matisse, Henry. “Com olhos de criança”. Esse artigo foi publicado na revista Arte em São Paulo, nº 14, março de 1993, por Régine Pernoud, a partir de idéias coletadas no Le Courier de l’UNESCO, vol. VI, nº 10, outubro de 1953. O artigo não está paginado. Grifos meus.

Quando falamos em pesquisa, estamos pensando no papel do pesquisador em estabelecer um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto, e o conhecimento teórico acumulado. Surge aqui o primeiro impasse: como transformar um sujeito social num objeto científico? Por ele ser científico, deixará de ser sujeito? Como ouvir aqueles que têm sido calados por uma visão naturalizante da sua condição de criança?

Por isso, antes de pensar em que instrumentos usar, ou como chegar ao campo, é preciso clarificar a postura que esta pesquisa terá diante desse sujeito. Como já ficou dito anteriormente, entendo a criança como um sujeito de direitos. Um ser humano de pouca idade que tem um modo todo particular, singular de se inserir no seu meio, de ver e olhar o mundo. Alguém que tem a capacidade de construir uma narrativa do mundo e das coisas, resignificando o que já está instituído. A criança fala, olha, para além daquilo que já está dado na cultura e por isso mesmo torna-se também produtora de cultura. Essas colocações iniciais são fundamentais para a compreensão da discussão que se segue, sobre as relações estabelecidas na pesquisa.

### **2.1.1 – A relação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa**

Entendo que o princípio de uma metodologia para a pesquisa que tenha a criança como sujeito, passa pela postura do pesquisador diante dessa criança, da sua concepção de criança e infância. Segundo Sarmiento e Pinto (1997: 24-26), o estudo das realidades da infância a partir da própria criança é um campo de estudos emergente, que adota um conjunto de orientações metodológicas que tem como foco a *recolha da voz das crianças*. Os autores salientam que tomar a criança como uma referência e objeto de estudo não é algo novo. No entanto, o que se levava em conta não era a criança em si, sendo esta tomada apenas como *pretexto, referente ou destinatário de processos que, esses sim, constituíam o verdadeiro objeto de estudo*. Falava-se do desenvolvimento da criança, da saúde, da escola, da educação, mas a infância como categoria social não era levada em consideração. O que está implicado nessa nova abordagem, segundo esses autores, é a capacidade do pesquisador em estudar a infância não como algo exterior à própria sociedade, que precisa ser integrado, socializado, mas como um segmento que está inserido nas relações de controle social dos adultos sobre as crianças e na produção e reprodução cultural pelas próprias crianças. A partir desse lugar, o pesquisador tem a possibilidade de

---

fazer emergir uma outra realidade social que só se torna possível a partir das interpretações infantis e dos seus respectivos modos de vida. Sarmiento e Pinto colocam que *o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente.*

Nas últimas décadas, temos avançado consideravelmente na nossa concepção de criança e de infância, mas no que diz respeito a uma metodologia para abordá-la como sujeito da pesquisa, ainda estamos dando os primeiros passos. Falamos em dar voz aos mudos da história ou em recolher a voz das crianças. Me pergunto: será que podemos dar e recolher a voz de alguém? Podemos separar o sujeito da sua voz? Podemos recolher a voz e não o sujeito? Ou o que recolhemos é a nossa interpretação dessas vozes? São as imagens que nós mesmos fazemos daquilo que observamos, analisamos? Mesmo em uma pesquisa etnográfica, num mergulho denso no campo empírico, o que teríamos ao final não seria fruto do olhar do pesquisador? Do seu confronto teoria-empíria?

Nesse sentido, a pesquisa é um movimento em direção ao outro, na intenção de tentar compreendê-lo. Marília Amorim(2001) aborda essa questão a partir da relação que se estabelece entre pesquisa e alteridade. Segundo a autora, a pesquisa se instaura a partir de uma visão do outro, o que implica colocar o sujeito no lugar do objeto de estudo. Transformar o sujeito social num objeto científico seria, então, encará-lo como esse outro que precisa ser compreendido? Esse encontro instaura entre pesquisador e pesquisado *uma relação de alteridade fundamental, que emerge de uma diferença de lugar na construção do saber* (idem: 31). Segundo Amorim (2001: 26), isso implica na escuta da alteridade, aquilo que eu percebo de diferente no outro, na possibilidade de tradução da alteridade e na transmissão da alteridade. A diferença se coloca, então, fundamental para a construção do conhecimento. O que eu encontro de produtivo é a diferença. Por isso, ir ao encontro do outro é não só assumi-lo como alguém capaz de produzir diferenças, como também estar desarmado de meus próprios preconceitos para poder influenciá-lo ao mesmo tempo que me deixo influenciar por ele. Diante de diferentes estratégias metodológicas que podem ser utilizadas nas pesquisas com crianças, Sarmiento e Pinto (1997: 26) ainda ressaltam que, para além dos recursos técnicos, há que se ter uma postura de constante *reflexibilidade investigativa*. Esse processo se efetiva na capacidade que o pesquisador tem que ter de confrontar-se consigo próprio para descentrar-se do seu próprio olhar e dar lugar aos significados e representações da criança, ou seja, a capacidade de *não projetar o seu olhar sobre as crianças*. Isso só será possível à medida que considerarmos a criança como esse outro capaz de produzir diferenças, de representar e significar a realidade. Com certeza, o olhar do pesquisador não é

inocente, mas também não é inocente o olhar da criança. Há coisas que ambos conhecem, e que ambos desconhecem que precisam ser mediadas pelo processo de pesquisa. Por isso, a idéia da pesquisa como um movimento de compreender o outro. E, como diz Amorim (2001: 48), assumindo a compreensão não como lugar de transparência e saturação do sentido, mas como lugar de mediação.

Encontrei esse exercício no relato da pesquisa de Leite (1997): “O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo”. Entendendo a criança como sujeito e não como objeto da pesquisa, a autora se propõe a “captar” a voz das crianças e enfrenta o desafio de *ter um olhar suficientemente próximo para compreendê-las; mas, ao mesmo tempo, suficientemente afastado para analisá-las* (Leite, 1997: 78). Embora fale em “captar” a voz das crianças, Leite construiu uma relação de confiança com as crianças, considerando-as como autoras e produtoras de cultura: *Construíamos nossa história do diálogo. Acendia em mim a consciência de que “ser falado” é diferente de “se pronunciar”... A fala da criança não é única, não sei se é a principal, mas é a fala daqueles que mais diretamente vivem o processo de escolarização; de um ator legítimo que por tanto tempo não pôde ser ouvido.* (idem: 84).

Precisamos encontrar uma metodologia que ajude o pesquisador a não projetar o seu olhar sobre as crianças colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações. (Sarmiento e Pinto, 1997: 26). É preciso que o pesquisador se coloque no ponto de vista da criança, e veja o mundo com os olhos da criança. Isso vai exigir do pesquisador o descentramento do seu olhar de adulto para poder entender, através das falas das crianças, os mundos sociais e culturais da infância (Quinteiro, 2002: 29). A partir de um outro autor, esse mesmo aspecto se destaca. Para Bakhtin (2003: 23) *devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e , depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele.* Esse é um lugar de exotopia. Assim, o pesquisador ocupa um lugar que não é o lugar do outro, mas o seu próprio lugar. O meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê (Amorim, 2003: 14).

### 2.1.2 – Os conflitos de ser pesquisador

Agora me defronto com o meu próprio exercício e escolhas que tiveram nas aulas de Antropologia e Educação<sup>18</sup>, um lugar de questionamentos e descobertas. Com que estratégias metodológicas entrar na escola e vivenciar esse movimento de compreender e ser compreendido? Como entender as interações que se estabeleciam nesse cotidiano? Optei por usar como estratégia metodológica a observação participante, levando em consideração que a observação possibilita a *apreensão da visão de mundo, dos significados que os sujeitos da pesquisa atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações* (Ludke e André, 1986: 26). Assim, organizei um diário de campo que teve dois espaços de registros: um caderno que eu levava para a escola e as páginas digitadas e comentadas após as observações. Nesse processo, dois movimentos são destacados por Erickson (1989: 199) como fundamentais na “*investigação de campo interpretativa*”: (1) *observar e descrever os acontecimentos cotidianos no cenário de trabalho* e (2) *identificar o significado das ações desses acontecimentos a partir dos diferentes pontos de vista dos próprios atores* (tradução minha). Foi com esse primeiro referencial que iniciei o trabalho de campo. Além desse referencial, havia também a minha própria visão do que seria uma escola de educação infantil e a expectativa de encontrar a criança como sujeito da minha observação. Um trabalho que exigia atenção e disciplina. Assim, entrei na escola e o que aconteceu foi um estranhamento que se transformou num espanto. Eu não conseguia ver a criança. Diante de mim só aparecia a ação das professoras. Estava ali para observar as interações das crianças, mas parecia que ali não havia criança. Por quê? Espanto esse, reconheço, fruto de uma *reação preconceituosa* (Velho, 1973: 16) diante da realidade observada. Esperava encontrar a criança interagindo em momentos de brincadeira e ludicidade e, a princípio, não consegui ver essa criança.

Como já explicitarei, uma das razões para escolher uma escola que fosse só de educação infantil era para poder perceber como a infância seria vivenciada nesse lugar. Interessava-me compreender como seria a prática pedagógica se não houvesse uma ligação imediata entre a educação infantil e o ensino fundamental? Qual seria a ênfase de uma instituição apenas de educação infantil?

Na minha primeira visita à escola, após conversar com a diretora, ela me mostrou rapidamente o espaço interno. As crianças estavam almoçando. Apesar de o espaço externo às salas ser designado como refeitório, as crianças estavam almoçando nas salas. A diretora me explicou que fazia assim para ganhar tempo: *não*

---

18 Antropologia e Educação. Professora: Tania Dauster. Mestrado em Educação PUC-Rio, 1º sem. 2003.

*se pode demorar muito na alimentação, é preciso ter mais tempo para aula, frisando bem a palavra “aula” ao acenar positivamente com a cabeça. Depois completou: se a gente não fizer assim, ficar dando muito tempo para comer, não tem aula e nós somos escola. Se não for assim a gente acaba ficando aqui só para cuidar?*

Nos dias que se seguiram, fiquei angustiada por perceber uma proposta dirigida pelo adulto, onde as crianças passavam a maior parte do dia, ou sentadas na rodinha ou nas mesas fazendo trabalhos. Na verdade, esse espanto do olhar vem a partir de um olhar etnocêntrico da experiência do agir humano, que não permite que o pesquisador se coloque no lugar do outro. Isso que, para mim, parecia estranho, ao mesmo tempo era resultado de um investimento muito grande das professoras em algo planejado e preparado com antecedência e as crianças “cumpram as tarefas” com alegria. O que realmente estava acontecendo ali? Como compreender esse cotidiano? Comecei a perceber um paradoxo que me acompanhou durante toda a observação: a diferença entre dar um grande valor às crianças e uma prática que prioriza a dimensão pedagógica.

As coisas continuariam mais ou menos assim, se eu não tivesse “ouvido” o *anthropological blues*<sup>19</sup> (Da Mata, 1978). Ou seja, quando comecei a desconstruir aquele conceito do “dever ser” da educação como base para as minhas observações, pude experimentar o estranhamento não como ruptura, mas como possibilidade de aproximação, como a possibilidade de *confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações* (Velho, 1978: 45). Para que isso acontecesse era essencial relativizar, colocar-me no ponto de vista do outro, buscando a desnaturalização dos fenômenos sociais, podendo, assim, contrapor diferentes pontos de vista. Era viver na prática aquilo que a teoria me explicitara. Com certeza, isso não é fácil. É uma aprendizagem constante, fruto da experiência que só a inserção no campo empírico, orientada por essa visão antropológica da pesquisa, pode nos trazer. Dessa forma, compreendo melhor o lugar da educação e o lugar da pesquisa; a ação do pesquisador, a partir de uma visão antropológica: a que busca a superação do etnocentrismo, a apreensão do diverso (eu e o outro), para compreendê-lo em relação (eu e o outro em relação); a

---

19 *Anthropological blues* é um termo usado por Da Mata, para caracterizar o exercício do ofício do antropólogo, ou seja, “traduzir” a linguagem de um outro “mundo” diferente do seu. Isto implica a necessidade de transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico, proporcionando um encontro com o “outro”, que só se torna possível pelo estranhamento. Esse processo de inserção no campo, de ir ao encontro do outro, que busca o estranhamento, se assemelha a um “*blues*” que, com seu jeito calmo, vai chegando aos poucos, levando o pesquisador a envolver-se, seus sentimentos e emoções, mas também sua razão, pois esse não é um movimento realizado no vazio, mas num mundo de relações e significados a serem descobertos (Da Mata, 1978).

possibilidade de relativizar o próprio pensamento para construir um pensamento que é outro, diferente do seu (Gusmão, 1997). Não sucumbindo, assim, à tentação de julgar, mas buscar compreender a lógica do outro. Ou seja, antes de pensar em mudar a realidade, é preciso tentar compreendê-la nos seus próprios termos. A essa altura, já sabia que é muito mais fácil julgar (espantar-se) do que compreender (estranhar, relativizar).

Minha primeira visita à escola se deu no dia cinco de março de 2003. Desde então fui regularmente à escola até o mês de julho, voltando uma vez em agosto. Estive na escola em trinta e três dias ao longo desses seis meses. Ao todo, foram mais de oitenta horas de observação. Como já disse em outros momentos desta narrativa, pensei em estudar a criança, mas o que pude assimilar é que, o que vemos, na realidade – pensando a partir de Geertz (1989) – é uma teia de significados, um sistema entrelaçado de signos interpretáveis. Ou seja, o pesquisador está imerso em uma cultura e sua dupla tarefa é *descobrir as estruturas conceituais que informam os atos dos sujeitos, o “dito” no discurso social e construir um sistema de análise* (idem: 19) . Estou entendendo que, para Geertz, o “dito” no discurso social diz respeito a esse entrelaçamento de signos interpretáveis. Isso significa dizer que não é ver só a criança, mas a criança nessa teia de significados, procurando *configurações de sentidos* que estão para além do que se observa empiricamente. Esse não foi um exercício fácil e resultará numa análise que, por si só, já é intrinsecamente incompleta, pois não tenho como dar conta de todos os significados e interações desse cotidiano. No entanto, reconheço que foi um mergulho intenso que rendeu um diário de campo com descrições densas e significativas. Assim, fui compreendendo que estudar as crianças implica estudá-las nas interações que elas estabelecem com seus pares e com os adultos. Mais do que “recolher” a voz das crianças, era preciso entender essas relações e os significados que iam surgindo a partir delas.

Por um momento, eu estive diante de um dilema: acompanhar o percurso de uma única turma ou estudar todas as turmas? O próprio campo me indicou que, diante da proximidade e interação entre as crianças e professoras de cada turma seria importante ter a visão do todo para essa compreensão. Por isso, estive em cada turma pelo menos três vezes acompanhando atividades bem diferentes. Além disso, observei o horário da entrada várias vezes e pelo menos duas vezes, a saída das crianças.

A necessidade de compreender um pouco mais desse cotidiano me levou a analisar alguns documentos da instituição: a proposta pedagógica, atas dos Conselhos de Classe, fichas individuais. Nessa análise, buscava entender como a criança era vista nesses documentos, o que será apresentado posteriormente. Em todas as solicitações houve disponibilidade das professoras e da equipe em atendê-las. Às

vezes, ver a criança parecia algo vago, era como se me faltasse um recorte mais definido. À medida que o diário de campo ganhava suas páginas, várias questões iam emergindo e as várias leituras do registro dessas observações mostravam recorrências, que indicaram quase sessenta questões a serem organizadas em categorias posteriormente. Assim, o próprio campo ia se mostrando. Ficava claro o que muitas vezes eu li e ouvi: os dados não são “dados”, são construídos.

Dessas leituras e recorrências, vieram as categorias de análise que serão a base para o conteúdo do próximo capítulo.

### **2.1.3 – Identificar os sujeitos da pesquisa: uma questão técnica ou ética?**

A identificação dos sujeitos da pesquisa é uma outra questão, delicada, que tomou uma proporção significativa nesta pesquisa. Primeiro, porque diz respeito a um universo onde todas as pessoas se conhecem, e segundo, porque implica a identificação de crianças pequenas.

Kramer (2002a: 43) aborda algumas questões éticas que surgem a partir da visão da criança como sujeito de direitos: os nomes na pesquisa, o uso de imagens e a devolução dos resultados. Fica claro para a autora, que são questões a serem estudadas com atenção, pois não é tão fácil encontrar as respostas. Ao mesmo tempo que as crianças precisam participar do processo, sabemos que precisam também de proteção e provisão (Sarmiento e Pinto, 1997:19). Uma coisa é promover a participação das crianças nos processos que dizem respeito a elas, outra coisa é responsabilizá-las por decisões pertinentes a esses processos. Por isso, além de buscar ações que sejam reconhecidamente pertinentes ao processo de pesquisa com crianças, a ética, tanto em relação à inserção no campo como ao tratamento dos dados e o encaminhamento da pesquisa, vai exigir, também, sensibilidade e bom senso do pesquisador. Logo no início do trabalho de campo uma questão se colocou: a quem pedir autorização para observar as crianças? Após apresentar o projeto da pesquisa recebi autorização da escola para estar ali. No entanto, se entendo a criança como sujeito, não só como aquele que eu vejo, mas como aquele que me vê também, poderia começar a observação sem o seu consentimento, embora tivesse a autorização? Se elas também são consideradas sujeitos dessa pesquisa, o que deveria fazer? Como proceder? Deveria pedir autorização às famílias? Infelizmente, comecei minhas observações sem uma apresentação formal às crianças. Fiquei na dúvida do melhor momento e também de como seria esse envolvimento com a escola. Pensei em ter um primeiro momento de observação mais geral da rotina da escola, em

diferentes momentos e espaços, o que realmente aconteceu. Porém, fui apresentada às professoras e funcionários, mas não às crianças. Em sala, recebia olhares furtivos das crianças e, às vezes, uma interpelação direta: *o que você está fazendo aqui? O que você está escrevendo? Quando você vai embora você também vai escrevendo? Você veio aqui para ver como a gente está?* As crianças estavam construindo uma imagem dessa pessoa que chega, senta-se, observa e vai embora, refletida em falas. E, às vezes, eu me sentia como uma intrusa. Apenas em uma turma a professora teve a iniciativa de apresentar a pesquisadora como alguém que iria ficar aquele dia com eles. Nesse dia um menino aproximou-se e disse: *Anota aí, eu estou quieto e todo mundo está fazendo bagunça!* Essas perguntas e colocações sinalizaram a minha falta. Estava claro que as crianças não poderiam ser responsabilizadas pela autorização da minha presença ali, mas precisavam de uma apresentação formal. Isso aconteceu logo depois e, embora dissesse meu nome, passei a ser identificada como a “tia” da Puc.

No momento da escrita e de decidir sobre identificar ou não os nomes na pesquisa, busquei leituras de pesquisas com estudos sobre crianças e encontrei diferentes posições.

Leite (1997: 94) no estudo de crianças (entre 6 e 14 anos) de uma comunidade rural, já citado anteriormente, depara-se com essa escolha e faz a opção de substituir todos os nomes da pesquisa *a fim de resguardar a integridade das crianças e dos adultos*. Apesar de omitir o nome da localidade, era seu desejo que os sujeitos da pesquisa – adultos e crianças – permanecessem *sujeitos-cidadãos, com uma identidade e com uma auto-imagem*. A opção foi escolher com cada um o nome com o qual gostaria de ser identificado. Discutir com os sujeitos da pesquisa a maneira como gostariam de aparecer no texto é uma opção, mais do que metodológica, ética, de permanecerem *em seu papel de sujeitos, de autores e narradores que são*.

Algebaile (1997) num estudo denso sobre o que falam crianças de 6 a 11 anos de uma escola do município do Rio de Janeiro sobre trabalho, família, violência, brincadeira, ser criança, ser menino e ser menina, decidiu omitir o nome da escola e o sobrenome das crianças, referindo-as pelo seu primeiro nome de cada uma delas. Levando-se em conta que esse universo engloba mais de mil escolas, ao mesmo tempo em que as identidades das crianças são preservadas, elas são capazes de identificar sua própria fala no texto. Trazer os nomes verdadeiros das crianças neste caso identifica mais do que expõe? Em que momentos é possível acolher essa opção?

Monteiro (1997: 162, 166), estudando o cotidiano de uma classe especial para deficientes mentais, também faz a opção por apresentar os alunos por seu primeiro nome *por haver sentido um grande desejo por parte das crianças de serem*

*reconhecidas pelos próprios nomes*. Muitas dessas crianças já carregam, segundo a autora, o estigma de serem referidas por outras palavras que vêm carregadas de *sentido discriminatório e preconceituoso*. No entanto, a mesma pesquisa omite o nome da professora. Foi usado um critério para as crianças e outro para a professora? A professora optou por não ser identificada?

Essa mesma situação aparece em Oliveira (2001). Sua pesquisa acontece em uma creche de Florianópolis com vinte e seis crianças de 5 e 6 anos, buscando, através do “*olhar*” das crianças, compreender o cotidiano da instituição. Sua opção é por utilizar os nomes reais das crianças. No entanto, ao registrar as falas dos profissionais ou dos responsáveis (Oliveira, 2001: 77) ela o faz de uma maneira generalizada ou com um tipo de identificação que indica uma possível preservação da real identidade do sujeito, como na identificação dos responsáveis como “Mãe A” e “Mãe B” (idem: 56). Não são todos sujeitos da pesquisa? Por que usar um critério para as crianças e outro para os adultos? A fala do adulto compromete mais do que a da criança? A sua ênfase seria em identificar mais pontualmente as crianças como sujeitos da pesquisa?

Não são decisões fáceis, principalmente quando se pesquisa em uma instituição que, por se típica, pode ser reconhecida. Mesmo assim, temos que optar sobre quais informações são imprescindíveis para que a narrativa tenha sentido. Entendo, então, que não há uma regra específica, é preciso arbitrar. Assim, decidi identificar as quatro turmas como A, B, C e D e as professoras como professora da turma A, B, C, ou D também. Em relação à identificação das crianças, a princípio pensei em dar nomes fictícios. No entanto, ao identificar uma criança com ou outro nome, corria o risco, entre os quase cem nomes, de estar dando a uma criança, o nome de uma outra criança da própria escola. Pensei em nomes bem diferentes, que não fossem comuns às crianças como: Abraão, Cerisa, Joaquim, Lindalva, mas deu-me a impressão de estar falando de outras pessoas que não aquelas crianças. Enfim, iniciei a descrição do campo identificando as crianças por uma das primeiras letras do seu nome (**H.**, **S.**, **A.**). Entretanto, além de não parecerem os sujeitos da pesquisa, logo fiquei sem opções de letras. Depois de falar tanto sobre a criança, seus direitos e identificá-las como sujeitos da pesquisa precisava de algo que realmente preservasse as crianças e ao mesmo tempo lhes desse uma identidade. Finalmente optei por nomeá-las com as iniciais de diversos nomes, Mat, Rob, Gil, fazendo uma escolha aleatória. Isto quer dizer que a inicial não corresponde ao nome real das crianças. Toda ética e cuidado não são a garantia do pleno anonimato dos sujeitos da pesquisa. Essas questões serão sempre polemicas e de difícil decisão, dependendo

muito mais do bom senso e da experiência do pesquisador do que de questões técnicas.

## 2.2 – Encontrando um lugar

*O caminhar de uma análise inscreve seus passos,  
regulares ou ziguezagueantes,  
em cima de um terreno habitado há muito tempo.*  
Michel de Certeau (1994: 35)

Ao se propor estudar as interações que as crianças estabelecem no cotidiano de uma instituição de educação infantil, ou em qualquer lugar, é preciso levar em conta que os *atos humanos, individuais ou sociais, são sempre o resultado de determinações históricas* (Azanha, 1992: 41). Azanha indica que é fundamental para a pesquisa que os fatos estejam situados no processo histórico (idem: 42). Não falamos de uma *totalidade abstrata* mas de uma situação real, que é contraditória e múltipla em significados. Assim, trago neste momento o encontro com as pessoas de uma escola pública que abriu seu *portão verde* de maneira tão gentil, acolhendo, sem restrições, o olhar da pesquisadora.

A intenção de fazer essa pesquisa em uma instituição pública foi motivada, à princípio, por ter na minha trajetória apenas a inserção no cotidiano da educação infantil em escolas privadas. No entanto, esse desejo foi crescendo na medida em que ampliei a visão sobre as possibilidades e os desafios da escola pública. Acredito que a escola pública pode dar à educação a dimensão do **direito de todas as crianças terem acesso a uma escola de qualidade** – democrática e comprometida com a cidadania, com a cultura e com a construção do conhecimento. Não estou afirmando que isso acontece hoje, já que muitas vezes ocorre o contrário, mas é fundamental lutar pelo que está garantido pela Constituição como dever do Estado em promover essa educação.

O fato de ser uma escola apenas de educação infantil foi também um critério para essa escolha. A escola privada em que trabalhei coordenando a educação infantil abrangia todo o Ensino Básico. Havia uma preocupação direta com a continuidade da escolaridade das crianças, encarando-se a educação infantil como a base do futuro. **Isso seria diferente se não houvesse essa ligação imediata? Qual seria a ênfase de uma instituição que trabalhasse apenas com a educação infantil?**

Essas escolhas são fruto dos critérios da própria pesquisa e a observação desse cotidiano acontece em um momento específico da história da escola. Por isso, esta análise tem o limite do tempo, das escolhas e das interações possíveis entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa – como alerta Michel de Certeau, é um

caminhar *regular e ziguezagueante* sobre um *terreno habitado há muito tempo*. A idéia da inserção em *um terreno habitado há muito tempo*, me remete ao conceito benjaminiano de história (Benjamin, apud: Pereira & Jobim e Souza, 1998: 33,34). Essa inserção não acontece em um ponto de uma trajetória linear, mas no entrecruzamento das diferentes temporalidades: presente passado e futuro. Assim, o diálogo que se estabeleceu nessa pesquisa com os “habitantes” desse terreno abre a possibilidade de recompor a experiência vivida com uma narrativa, que é limitada por um lugar de observação, mas se amplia ao tornar-se parte dessa história.

O primeiro contato com a escola foi em fevereiro de 2003, por telefone, e no início de março, estava iniciando o trabalho de campo. Não havia, na escola, um registro organizado sobre a história da instituição. A atual direção vem tentando fazer esse resgate e tem organizado algum material que disponibilizou para esta pesquisa: um fichário com alguns recortes de jornal, algumas fotos, a carta de uma professora solicitando uma escola para os filhos dos funcionários da instituição federal que deu origem a essa escola, plantas da instituição, fotos, atas dos Conselhos de Classe. Muito da história da escola tem sido contada pelos próprios moradores da comunidade.

### **2.2.1 – Escola-Comunidade, uma relação histórica**

Como já foi dito, não há uma narrativa da história da escola, por escrito, que possa ser consultada. Alguns documentos, fotos, depoimentos de moradores, ex-alunos e funcionários, vão compondo o fio dessa história. A sua organização, em 1957, tinha como finalidade atender aos filhos dos funcionários de uma instituição pública federal, que moravam na comunidade, junto ao local de trabalho. Não havia escola nas proximidades e uma professora, da própria comunidade, escreveu uma carta ao governo federal solicitando a construção da escola. Foi cedido um terreno de 1600m<sup>2</sup>, ocupado na época por uma plantação de eucaliptos, onde os próprios funcionários construíram o prédio. Com uma área construída de 288,15m<sup>2</sup>, o mesmo prédio é utilizado até hoje, apresentando algumas modificações que podem ser verificadas a partir de fotos antigas. A princípio, apenas os filhos dos funcionários eram recebidos na instituição, da 1<sup>a</sup> à 4 série primária; depois se estendeu à vizinhança. Em 1978 ampliaram o atendimento com a implantação da pré-escola, recebendo crianças a partir de três anos.

Ligada à um órgão federal, provavelmente em 1960, a escola passa a ter a supervisão do município, num sistema de Classe de Cooperação<sup>20</sup>. Assim, de dois em dois anos a concessão do terreno deveria ser renovada junto ao governo federal. Em 1982, a escola *passa a ser apenas pré-escola*. Nessa época, por ser uma das únicas escolas públicas da região a atender exclusivamente à criança em idade pré-escolar, começou a receber crianças de bairros mais distantes. Hoje já são mais de vinte anos de trabalho com a educação infantil! Em 1983, o terreno da escola, que era apenas cercado<sup>21</sup>, foi murado e em 1995 o muro foi “alteado” por uma empresa privada, segundo a Diretora, por causa da segurança na escola. Em 2002 a prefeitura colocou uma grade sobre o muro.

A relação da escola com a comunidade vai acontecendo ao longo desses anos de uma forma bem intensa. Embora submetida a um órgão federal em Brasília, em 1992 a direção da instituição avisou que não renovaria a concessão, alegando que precisava do espaço para a construção de um centro de pesquisa. Como não havia sido avisada com antecedência, a direção da escola permaneceu firme na posição de continuar ali, estando ciente de que, em 1995, a escola não poderia mais funcionar no local se a concessão não fosse renovada. O ano de 1993 foi de mobilização: *várias cartas foram enviadas a diferentes personalidades da mídia, deputados e instituições públicas e privadas*. Em dezembro do mesmo ano escola e comunidade realizaram uma passeata, levando duas mil assinaturas para o diretor da instituição federal, solicitando a permanência da escola naquele local. Tudo parecia em vão. Já quase no final do ano de 1994, a partir da sugestão de uma mãe, a direção entrou em contato com um deputado estadual que, *mobilizado pela causa da escola*, procurou apoio em Brasília, de onde veio uma ordem para que fosse renovada a concessão, assinada em onze de janeiro de 1995. A partir dessa data a concessão passou a ser renovada de cinco em cinco anos.

A atual diretora está na escola desde de 1977, assumindo o cargo de direção desde 1990. A maioria dos funcionários e professoras também estão na escola há um bom tempo: A sub-diretora e uma das serventes estão na escola a dezoito anos; a coordenadora pedagógica a dezessete; as professoras, uma está a treze, duas a doze e duas a oito anos; a secretária e a outra servente estão a cinco e as duas merendeiras e o merendeiro entraram em 2002. No início de 2003 a escola contava com 15 funcionários: cinco professoras de turma, uma professora de educação física,

---

<sup>20</sup> Segundo a diretora Classe de Cooperação é toda escola que tem a administração da prefeitura, mas está construída num terreno que pertence a outra instância do governo ou privada. Não se tem muita certeza dessa data, mas tudo indica que isto aconteceu quando Brasília foi inaugurada e o município do Rio de Janeiro deixou de ser Distrito Federal.

uma professora de artes (essa professora não era da escola, estava “cedida”), duas serventes, duas merendeiras e um merendeiro, uma coordenadora pedagógica, uma sub-diretora e uma diretora. No final do ano, a professora de artes e o merendeiro não estavam mais trabalhando na escola.

Essa é uma escola pequena, situando-se num recanto, um lugar privilegiado, cercado pelo verde e pelo som da natureza, atendendo às crianças em tempo integral. Com 100 crianças distribuídas em quatro turmas, duas turmas são de crianças de quatro anos e duas de cinco anos, atendendo apenas à educação infantil. Na realidade algumas crianças entram com quatro anos incompletos e outras saem já com seis anos<sup>22</sup>. Em 2001 a escola passou a ser de tempo integral. As crianças entram às oito horas e saem às dezesseis, tendo quatro refeições: café da manhã, almoço, colação e o jantar. As turmas são nomeadas como G1 (5 anos) e G2 (4 anos). Ao perguntar à Diretora porque essa nomenclatura, ela explica: *isso já vem assim da CRE. O ano passado era G1 para 4 anos e G2 para 5 anos. Um ano a nomenclatura é uma e no outro muda tudo, mas **ninguém dá nenhuma explicação***. E eu iria descobrir que muitas outras coisas também são assim: “ninguém (da CRE) dá nenhuma explicação!”

Como já explicitado anteriormente, optei por identificar as turmas como turmas A, B, C, e D, sempre que houver necessidade de identificá-las. Sei que num universo tão pequeno a identificação torna-se uma questão delicada, como acima, na exposição da história a omissão de nomes limita a descrição, retirando da narrativa detalhes significantes.

### **2.2.2 – O espaço físico**

Logo no primeiro dia de observação, identifiquei dois espaços da escola bem demarcados: o pátio e o prédio. O pátio, aquele espaço todo para brincar, correr, pular, me chamou a atenção e foi o primeiro a ser observado. O prédio, bem como seu interior, fui descrevendo ao longo das observações.

Um portão grande, pintado de verde, é o único acesso para o interior da escola, com uma rampa cimentada que desce um pouco, indo acompanhar toda lateral do prédio. O final dessa parte cimentada está pintada e é chamada de “quadra”, onde acontecem as aulas de educação física. O pátio é um lugar amplo (mais de 1.200m<sup>2</sup>)

---

22 De acordo com a Diretora as crianças devem completar quatro ou cinco anos até o dia 28 de fevereiro, dependendo do grupo em que serão matriculados.

com vários brinquedos. Logo na entrada, do lado direito, há **(1)**<sup>23</sup> dois brinquedos iguais: armações de ferro pintadas de azul e vermelho, sustentam, por correntes, três balanços, com assentos de madeira, pintados de amarelo. Continuando do lado direito, mais perto do muro, outro **(2)** brinquedo de madeira tem dois escorregas, um em cada extremidade, com duas escadas no meio para subir. Embaixo da parte mais alta, entre um escorrega e outro, há 2 balanços, 2 argolas (de ferro) e 1 barra (de ferro) para se pendurar, sustentada por duas correntes de ferro. Os balanços estavam enrolados em cima do brinquedo, parecendo interditados, o que mais tarde veio a ser confirmado. Perto da parte cimentada, ao lado da quadra, **(3)** fica um trepa-trepa de ferro formando um arco retangular. As crianças sobem por um lado, vão se dependurando pelas barrinhas e pulam no chão. Podem subir por um lado ou pelo outro. Acompanhando a “quadra”, ao final, **(4)** outro escorrega pequeno (de madeira), com 1 balanço, 1 barrinha, também parecendo estar interditado: o balanço está recolhido em cima do escorrega e a escada está quebrada. Mais ou menos centralizado, **(5)** um outro brinquedo tem várias opções: uma casinha construída em cima de um platô quadrado, com acesso por duas escadas, uma de madeira e outra de corda com os degraus de madeira, tem um escorrega no lado oposto às escadas. A “casinha” no alto é coberta e cercada por cordas que passam por estacas de madeira. Embaixo do escorrega há uma gangorra de madeira pintada de amarelo. Embaixo do platô, nas laterais, há 3 balanços e dois pares de argolas. Mais perto do muro, **(6)** o último brinquedo é uma armação de ferro com duas escadas, uma ao lado da outra, 2 pares de argolas penduradas por correntes com alturas diferentes e uma corda com nós. Esse é um brinquedo bem alto. Todos os brinquedos estão pintados nas cores azul, vermelho e amarelo. No meio do pátio ficam **(7)** duas manilhas bem grandes que as crianças chamam de “túnel”. Além dos brinquedos o pátio tem dezenove árvores e doze tocos de árvores cortadas. Os balanços, o “trepa-trepa” e a “casinha” são os preferidos das crianças.

O prédio, com seus 288,15m<sup>2</sup>, tem como entrada um **portão de ferro preto**, sanfonado, que está junto à parte cimentada, e também uma pequena porta que dá acesso ao prédio pelos fundos. Por dentro, junto ao portão preto, uma porta de ferro azul está sempre aberta durante o dia. Assim que se passa pelo portão preto, à direita há uma sala com uma placa na porta: “sala de leitura”. Esse espaço, no entanto, é utilizado como uma espécie de almoxarifado: guarda-se o material pedagógico da escola e o material que precisa ser “inventariado”. A sala possui várias estantes com materiais (cartolinas, papéis de diferentes tipos, massa plástica) e livros. Há uma

<sup>23</sup> Essa numeração identifica o lugar dos brinquedos no esboço desenhado na p. 56.

estante fechada com cadeado, repleta de livros de literatura infantil de alto a baixo e uma outra estante com livros didáticos e uma enciclopédia Barsa. De acordo com a Diretora a escola possui cerca de dois mil livros de literatura infantil e mais ou menos cento e cinquenta livros didáticos e obras de referência. Na porta de um armário está escrito: retro-projetor e som. Em um pequeno móvel azul, que é trancado por um cadeado, ficam a televisão e o vídeo. Nesse espaço, estão juntas quatro mesas de fórmica com quatro cadeiras cada, em excelente estado. A sala é um “amontoado” bem arrumado e limpo. A primeira impressão que se tem é de que há fartura de material. Nesta sala, ao final do dia, mais ou menos vinte e cinco crianças esperam por uma condução que só chega para buscá-las uma hora após o término do período. Não me detive na observação desse momento. A princípio, determinei ter sido falta de oportunidade, mas agora me convenço de que senti um certo constrangimento de observar esse momento. As crianças ficam sentadas no chão, às vezes frio, uma televisão permanece ligada, não há uma proposta. As observações mostraram que, em muitos momentos, as crianças ficam esperando durante o dia na rodinha e nas mesas, e agora esperavam nessa sala também. Parece muito natural que tudo isso seja assim.

Há um espaço central no meio das salas, que se aperta entre refeitório, secretária e circulação, dando acesso à sala da diretora, cozinha, dispensa e banheiros. O espaço destinado ao refeitório possui oito mesas arrumadas duas a duas, com uma toalhinha de plástico e um vasinho de flor artificial sobre cada uma delas, combinando com as cores das mesas laranja e bege, embora eu nunca tenha observado funcionando como tal. A secretaria, que se situa também no espaço de circulação entre as salas, tem vários arquivos de ferro pintados de azul claro, alguns de madeira, uma mesa com uma máquina xerox e um duplicador a álcool, um mural com informações da escola e da comunidade e a mesa da secretária. Do lado esquerdo fica a cozinha, sem muito espaço para a movimentação do merendeiro e das merendeiras. Do lado direito, a sala da diretora, da sub-diretora e da coordenação pedagógica, bem pequena também, tem duas mesas com muitos papéis e murais com informações do cotidiano e outras duas mesas com dois computadores. Junto a essa sala também fica o banheiro das professoras. Não há um local apropriado para o atendimento dos responsáveis ou para reuniões da equipe no cotidiano. Ao final desse espaço, estão a dispensa e os banheiros dos meninos, o das meninas e o dos demais funcionários e o almoxarifado. No ano de 2002, a escola funcionou em outro local para que o teto pudesse ser trocado. *O cupim comeu o teto antigo, oferecendo risco*, informou a diretora. No início de 2003, mesmo sem os recursos disponíveis, com a ajuda de um responsável, a direção providenciou a pintura das paredes e dos murais:

*o que adianta um teto novo com as paredes horríveis?! Precisávamos arrumar a escola para receber as crianças*, foi o depoimento da diretora. Esse cuidado aparece também no dia-a-dia. As toalhas de plástico decoradas com um xadrez grande, que forravam as mesas do refeitório; foram recortadas, acompanhando os detalhes do xadrez, o que deu um novo visual. Ao comentar a minha percepção, ouvi da secretária com um tom humorado: *aqui nada se perde, tudo se transforma*. Depois, eu observei os retalhos quadrados na casinha da boneca de pelo menos duas salas. Assim, nos pequenos e grandes detalhes pode-se perceber o cuidado e o investimento com o qual a Equipe trabalha no cotidiano da escola.

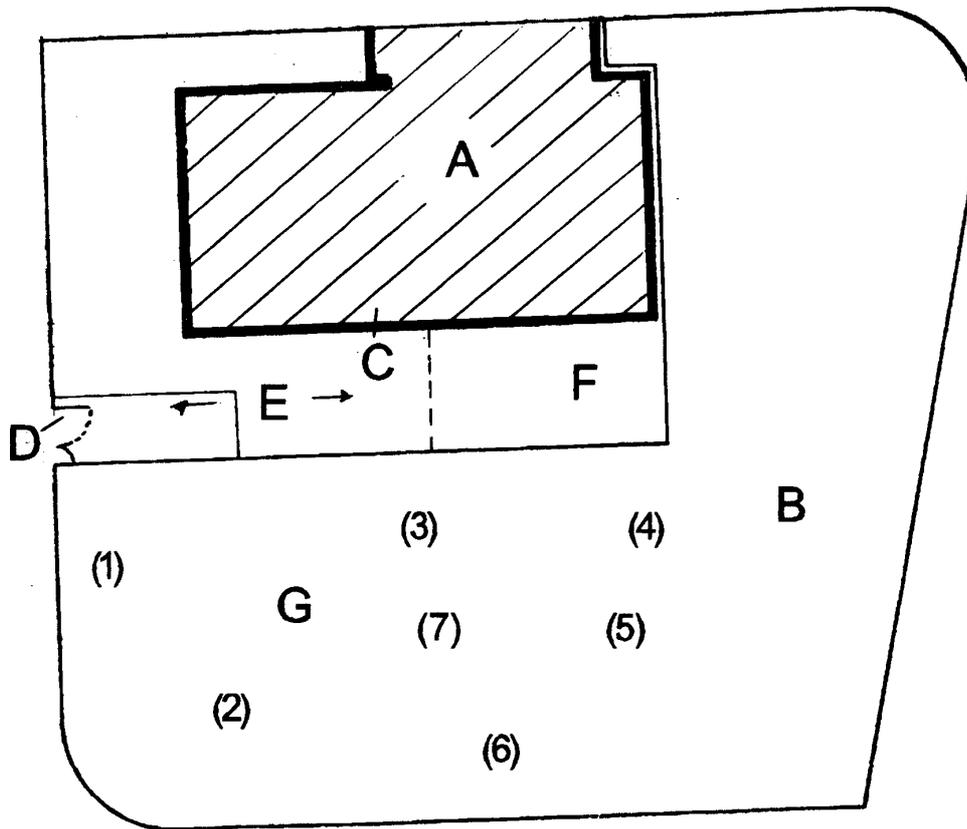
As salas são relativamente amplas, comparadas aos outros espaços do prédio. Cada sala tem um tanque para lavar as mãos e escovar os dentes, o que as crianças fazem após o almoço e o jantar. Cada sala tem mesas e cadeiras de fórmica de diversos tamanhos, dispostas de maneiras diferentes, ficando sempre um espaço livre onde, diariamente, se realizam vários momentos da rodinha. No alto de três salas estão pendurados materiais variados: bambolês de diversas cores, cones, cordas, cestas de basquete, traves com redes e bolas, normalmente usados nas aulas de educação física. Em cada sala há um canto com uma casinha de boneca com móveis pequenos de madeira e com diferentes objetos de casa, arrumados de maneiras diferentes em cada turma. As salas têm armários e estantes de madeira e de ferro e dois murais grandes, que estão sem forro, pois precisaram ser retirados por causa do cupim. Nas estantes, estão os jogos e os materiais. Cada sala tem, também, jogos de encaixe, quebra-cabeças, brinquedos, papel ofício, lápis cera arrumados em cestinhas, massa plástica, tesouras, cola. Enfim, um material variado. Em uma das estantes ficam almofadas forradas de napa azul, em número suficientes para todas as crianças utilizarem quando sentam no chão. Há também um cesto com esteiras que são usadas quando as crianças desejam dormir. Cada sala possui um cesto grande com brinquedos para serem utilizados no pátio. Embora a escola possua um bom acervo de literatura infantil, as crianças têm acesso restrito a ele. Em uma das salas, uma prateleira contém vários livros, embora não aconteça o mesmo nas outras salas. Porém não há um espaço organizado como se fosse um canto da leitura. As salas têm basculantes e telas de arame por fora o que me dava uma certa impressão de enclausuramento. *Olhar lá fora* é uma coisa que as crianças fazem pelas aberturas dos basculantes.

A seguir, apresento cópia de duas plantas baixas, cedidas pela direção da escola, que entendo serem pertinentes para a compreensão da relação das crianças e adultos com e nesse espaço. A primeira planta é do terreno e a segunda do prédio. Na planta do terreno, os números entre parênteses indicam os brinquedos já descritos

anteriormente na página 52 e as letras, os lugares referidos ao longo deste texto. Pode se observar que o espaço do pátio é quase quatro vezes maior que a área construída. Na planta do prédio, as letras A e D indicam as portas de acesso ao prédio. As letras B e C sinalizam dois espaços que são utilizados de maneiras diferentes das que constam da planta.

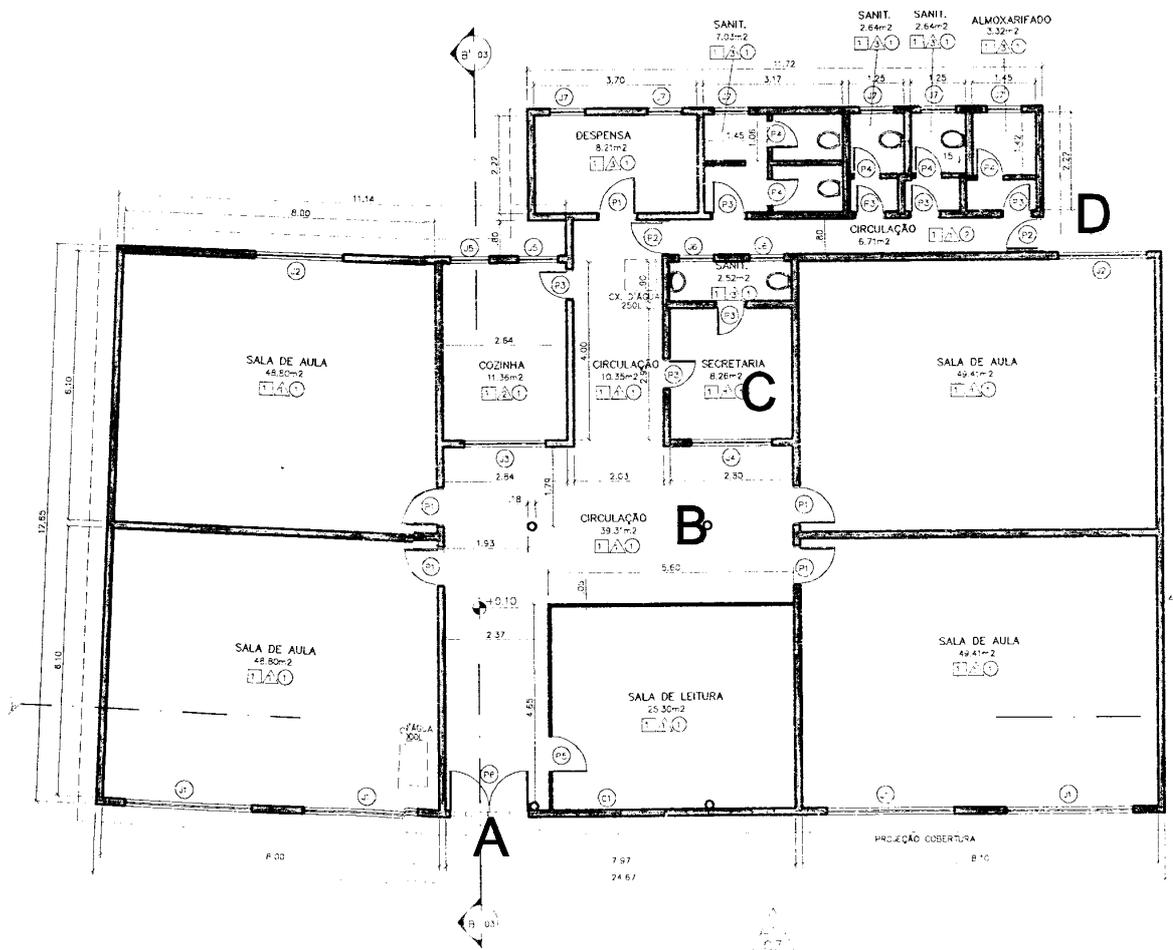
PLANTA DO TERRENO (1.600m<sup>2</sup>):

- A – prédio
- B – pátio
- C – parte cimentada
- D – portão de entrada (portão verde)
- E – brinquedos
- F – quadra



PLANTA DO PRÉDIO (288,15m<sup>2</sup>):

- A – entrada do prédio: portão preto
- B – área de circulação, com mesas para as refeições e secretaria
- C – sala da coordenação e diretora
- D – entrada dos fundos



### 2.2.3 – O cotidiano

Todos os dias, às oito horas bate o sinal para a entrada. Nessa hora, as professoras já estão no prédio, mas não necessariamente nas salas. As crianças entram e vão para as salas, colocam a mochila no cabide ou na cadeira<sup>24</sup>, pegam a almofada e sentam na rodinha. Raramente as crianças sentam-se no chão sem fazer uso da almofada. Às vezes, as professoras demoram um tempo para entrar em sala, por estarem em alguma reunião ou atendendo a um responsável. Nesses e em outros momentos durante o dia, as crianças ficam sozinhas. A proximidade e a disposição das salas permitem um controle dessa ausência sem maiores problemas.

A criança que desejar tomar o café da manhã deve forrar a mesa com a sua toalha e aguardar. Os demais ficam na rodinha, momento em que surgem muitas conversas interessantes. Normalmente as professoras insistem para que todos tomem o café da manhã, mas algumas crianças já vêm de casa alimentadas. Em todas as turmas, depois do café, as crianças se sentam no espaço da rodinha e cada professora, mesmo que numa ordem diferente, trabalha a hora da novidade e a chamadinha<sup>25</sup>. A ida ao banheiro ou para beber água é livre. Cada um vai na hora que tiver vontade. Em cada porta há dois cartões com desenhos das crianças: um para o banheiro e outro para beber água. Sempre que precisam sair, as crianças olham para a porta, se o cartão estiver lá, penduram-no ao pescoço e vão beber água ou vão ao banheiro. Muitas vezes uma pequena fila se forma na porta da sala, aguardando o amigo que saiu voltar com o cartão. No início do segundo semestre, cada sala ganhou um depósito de água; a partir daí as crianças não saem mais da sala para beber água.

O almoço acontece entre onze horas e meio dia. Cada turma vai por sua vez e é servida numa abertura da cozinha – na altura das crianças – que dá para o refeitório, voltando em seguida para a sala; o que acontece também no jantar, às quinze horas. As crianças são estimuladas pelas professoras a experimentarem todos os alimentos e a comerem tudo o que colocam no prato. Antes de devolver o prato na cozinha, as crianças mostram para a professora que libera ou insiste para que a criança coma mais um pouco. No intervalo entre o almoço e o jantar, sempre é servido um copo de leite com achocolatado ou groselha. Há uma valorização muito grande desse momento de alimentação. Segundo alguns comentários das professoras, para algumas crianças a escola é o único lugar onde recebem um alimento diário. Na hora da entrada, muitas vezes observei as mães lendo o cardápio do dia para as crianças. Na observação do

---

24 Das quatro salas, duas têm lugar para pendurar a mochila e nas outras duas as crianças colocam a mochila no encosto da cadeira ou ao lado da mesma. Não há lugares marcados.

café da manhã, várias vezes presenciei as professoras antecipando o cardápio como um estímulo para que todos se alimentassem. Por outro lado, na maioria das vezes as crianças vão pegar o almoço e o jantar sem saber o que será servido. Será que o investimento na hora do café tem relação com o fato de que a criança pode optar por não comer, ao dizer que já tomou café em casa? Em alguns momentos da observação as crianças mostraram-se interessadas em saber qual o cardápio do dia:

[numa hora em que uma menina sai para ir ao banheiro...] **Lal** se aproxima da merendeira que está catando feijão sentada numa das mesas do refeitório e pergunta o que tem para o almoço. Depois diz: *olha, quando você for botar a comida para mim, bota só um pouquinho e não põe caroço de feijão não*. A merendeira sorri e diz que ela não precisa se preocupar pois ela bate o feijão.(DC: 43)

[na hora da entrada, um cartaz com uma foto de um carro batido, falando sobre o perigo de se dirigir alcoolizado está exposto no cavalete, logo abaixo do cardápio da semana...] **Lana** chama a amiga e lê para ela, apontando com o dedo na parte escrita do folheto: *olha, hoje tem arroz, frango e batata-frita*. Depois aponta um outro folheto e diz: *frango com lingüiça*. (DC: 50)

As crianças não estão interessadas apenas no cardápio, mas também na maneira como serão servidas. O papel com o cardápio da semana está logo acima, mas a menina se remete a outros textos do cavalete, mostrando-se interessada pelo cardápio. Mostra o seu desejo de comer batata-frita, embora em nenhum dia do trabalho de campo tenha sido observada a presença de batata-frita nas refeições. Além do interesse das crianças pelo cardápio, em alguns momentos a observação desse momento indicou uma certa estratégia das crianças para comer apenas o que desejavam.

Nos dias em que as professoras e a equipe se reúnem para o centro de estudos<sup>26</sup>, as crianças permanecem na escola das dez às quatorze horas, em um número extremamente reduzido. A maioria de um grupo de vinte e cinco crianças, moradoras de um bairro relativamente próximo, que vêm diariamente num ônibus que faz condução, normalmente não comparece integralmente no dia do Centro de Estudos. Num desses dias, observando um grupo de crianças de quatro anos na hora do almoço, uma menina dizia: *hoje a gente vai sair mais cedo porque hoje tem pouquinho criança, aí a gente tem que sair mais cedo*. Outra menina, que almoçava na

<sup>26</sup> O Centro de Estudos acontece uma vez por mês, quando as professoras e as coordenações se reúnem das oito às dez e depois de quatorze às dezesseis horas. É uma determinação da CRE que já vem no calendário anual. Nesse momento a equipe planeja as atividades pedagógicas.

mesma mesa, explicou: *é porque hoje as crianças têm que ir com a mãe e só um pouquinho é que vai com o “tio” R.*<sup>27</sup> As crianças parecem não saber exatamente o que ocorre nesse dia e vão dando suas próprias explicações para o que vêm acontecer.

Num dia atípico, a escola ficou sem os dois merendeiros que iniciam o dia e toda a equipe se mobilizou para servir às crianças. Quando cheguei, a diretora, a coordenadora, a sub-diretora e a secretária estavam na cozinha. Depois chegaram as serventes e a outra merendeira, que ajudaram no almoço. É visível o comprometimento da equipe com relação ao atendimento das crianças e também o bom humor com que se tratam as questões do cotidiano.

Como já foi apontado, a relação da escola com a comunidade é muito próxima. Vários acontecimentos demonstram isso: as reuniões de pais têm uma frequência média de 60% dos responsáveis; as solicitações da escola aos responsáveis são sempre bem aceitas; a comunidade comparece em peso nos eventos da escola.

Penso que, além do tamanho da escola favorecer que todos se conheçam – crianças, pais, professores, funcionários e até pessoas da comunidade – a própria história da escola mostra que a relação com a comunidade está nas suas raízes. Várias crianças que frequentam a escola são filhas de pessoas que já passaram por esse espaço. Na realidade muita coisa desse cotidiano precisaria de mais tempo de observação e de leituras pertinentes para ser compreendido. Apesar do muro alto e do portão verde, das grades nas janelas e das portas de ferro, essa é uma escola de coração aberto.

Assim, no próximo capítulo apresento o resultado desse difícil exercício de compreender e ser compreendido, do qual se reveste a pesquisa no campo das ciências humanas e sociais.

---

27 O rapaz que faz a condução tem uma forte ligação com todas as crianças da escola. Embora não sejam funcionários da instituição, ele e sua esposa estão sempre presentes, ajudando em pequenas coisas no cotidiano da escola como: consertar um brinquedo da “casinha da boneca”, recortar alguma coisa, ajudar na hora das refeições, etc...