

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA**

NAIR CORREIA SALGADO DE AZEVEDO

PROGRAMA "CIDADESCOLA" NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM
UMA ESCOLA DE PRESIDENTE PRUDENTE: ENTRE A LUDICIDADE E A
SALA DE AULA

Presidente Prudente

2012

Nair Correia Salgado de Azevedo

PROGRAMA "CIDADESCOLA" NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM
UMA ESCOLA DE PRESIDENTE PRUDENTE: ENTRE A LUDICIDADE E A
SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa “Práticas e Processos Formativos em Educação”, da Faculdade de Ciências e Tecnologias da UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Betti.

Presidente Prudente

2012

FICHA CATALOGRÁFICA

A988p Azevedo, Nair Correia Salgado.
Programa “Cidadescola” no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente : entre a ludicidade e a sala de aula / Nair Correia Salgado de Azevedo. - Presidente Prudente: [s.n.], 2012
213 f.

Orientador: Mauro Betti
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Infância. 2. Ludicidade. 3. Educação Integral. 4. Ensino Fundamental.
I. Betti, Mauro. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

DEDICATÓRIA

Dedico primeiramente a DEUS, meu pai celestial, que sempre esteve comigo em todas as etapas de minha vida e durante todo esse trabalho.

Ao meu marido Flávio Salgado de Azevedo, por suportar e compreender minhas ausências, mesmo estando tão perto, mas necessárias para a realização desse nosso sonho.

Aos meus pais Inês e José Correa por terem me gerado e aos meus irmãos José Sérgio e Érika por acompanharem esse percurso também entendendo minhas ausências familiares durante o tempo desse trabalho.

Aos meus queridos companheirinhos de pesquisa.

Ao meu sogro, Fernandes Salgado de Azevedo (*in memorian*) e minha avó Olanda Calixto (*in memorian*) que, durante a elaboração desse trabalho foram descansar ao lado de Deus.

AGRADECIMENTOS

Ao meu professor orientador Dr. Mauro Betti meu “pai acadêmico” por acreditar no que antes era um projeto e hoje é uma realidade.

À Professora Eliane Gomes da Silva pelas dicas muito generosas dadas durante nossas conversas no decorrer desse trabalho juntamente com o Professor Mauro e a Sofia.

À professora Márcia Canhoto de Lima, por me despertar em 1992 no CEFAM para uma Educação Física viva, cheia de movimento e alegria. Fiz Educação Física porque a semente que ela plantou em mim germinou, cresceu e agora começa a dar os primeiros frutos.

Ao professor José Milton de Lima por contribuir grandemente para a minha formação na graduação, me introduzir no meio acadêmico e científico e por ter contribuído com suas observações na qualificação e na defesa desse estudo.

À professora Dr. Gilza Garms pela disponibilidade em contribuir na banca de qualificação que muito auxiliaram em questões bastante relevantes para finalizar esse estudo.

Ao professor Dr. Maurício Roberto Silva por se dispor em compor a banca de defesa, e que muito acrescentou a esse trabalho.

Às professoras Érika Miranda Franco Feitosa, Ana Paula de Abreu Dias, Cláudia Cristina Torres, Deise Garcia, Lucimeire Medicis Miolla por se disporem a me substituir em minhas ausências na escola desde quando ainda dava aulas para o Ensino Fundamental.

À Prefeitura Municipal de Presidente Prudente por conceder alguns dias de afastamento para a conclusão dos créditos e pela autorização para que eu fizesse esse trabalho na rede municipal de educação.

Às queridas Ermelinda Trintim, Lúcia Schimdt, Mirian Colnago, Nerivalda e Sandra por acrescentarem muito ao meu trabalho durante todos esses anos de magistério, me ensinando como lidar com as pessoas de forma mais humana.

TEMPO DE CRIANÇA

*No meu tempo de criança
Eu podia até brincar
Hoje sou um ser que dança
Do jeito que a vida tocar.*

*Quando criança queria
E rezava pra crescer
Hoje tudo eu daria
Para criança outra vez ser!*

*Se eu pudesse voltar agora
Aos bons tempos de criança
Apagaria tudo na hora
De adulto qualquer lembrança!*

*Meu desejo de verdade
Que vivas com emoções
E guardes tua saudade
Num livro de recordações!*

(José Antonio Santos)

RESUMO

Essa dissertação é vinculada à linha de pesquisa “Práticas e Processos Formativos em Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente. O tema dessa pesquisa relaciona-se à ampliação do Ensino Fundamental no Brasil de oito para nove anos, que tem provocado incertezas e debates no meio educacional. Por imposição de lei federal, as crianças, a partir do ano de 2010, ingressam mais cedo no Ensino Fundamental, isto é, aos seis anos de idade. Em Presidente Prudente, cidade localizada na região oeste do estado de São Paulo, como em outros municípios brasileiros, ocorre gradativamente a implementação de mais uma medida presente na política educacional definida pelo governo federal: a escola em tempo integral que, naquele município, recebeu o nome de “Programa Cidadescola” e segue as diretrizes e orientações propostas pelo Ministério da Educação, dentre as quais está a recomendação de valorizar os jogos e brincadeiras. Nesse cenário, os objetivos desse estudo são: (i) compreender o "Programa Cidadescola" no âmbito das políticas de ampliação do ensino fundamental e de implantação da escola de tempo integral; (ii) investigar se as diretrizes didático-pedagógicas e as práticas cotidianas do "Programa Cidadescola" favorecem a presença da ludicidade nas atividades das quais participam os alunos de uma turma de primeiro ano de uma unidade escolar municipal, comparando-se com as aulas regulares em sala; (iii) compreender os pontos de vista das crianças a respeito das atividades do programa. Essa pesquisa, de caráter etnográfico, possibilitou que as crianças participassem ativamente do processo investigativo, e para tal foi preciso que a pesquisadora adotasse uma postura de imersão no mundo dos sujeitos pesquisados, para ser aceita no grupo das crianças envolvidas. A observação participante foi a alternativa metodológica privilegiada. Várias estratégias foram utilizadas para a geração e registro dos dados em campo: fotografias, gravação de áudio, anotações escritas, entrevistas coletivas, diálogos de rotina, desenhos e filmagens. Alguns desses registros (fotos e filmagens) foram também produzidos pelas próprias crianças, as quais também foram convidadas a escolherem as fotos que mais gostaram. Constatou-se que, no ambiente escolar, as crianças privilegiam as relações entre os pares, as práticas lúdicas em atividades que propiciam o movimento, os momentos de brincadeiras com brinquedos tradicionais, como bonecas e carrinhos, bem como os jogos informáticos como *softwares* e jogos *on-line* na internet. Constatou-se também que as crianças possuem algumas concepções sobre a oposição entre jogo e trabalho, entre as atividades do Programa Cidadescola, consideradas divertidas, e as atividades da sala de aula. Constatou-se também certo antagonismo entre a visão dos adultos e das crianças sobre a importância das atividades lúdicas no ambiente escolar. Por fim, conclui-se que, no caso da escola estudada, há risco de uma oposição entre o "período regular" e o "contraturno", como se fossem duas escolas diferentes na mesma unidade escolar, quando as diretrizes didático-pedagógicas presentes na literatura especializada e nos documentos oficiais, bem como a perspectiva das próprias crianças, apontam para a necessidade de uma escola integral, portanto, inteira.

Palavras-chave: Infância. Jogo. Brincadeira. Lúdico. Educação Integral. Ensino Fundamental de nove anos.

ABSTRACT:

This dissertation is linked to “Formative Processes and Practices in Education” from Postgraduate in Education Program, Faculty of Science and Technology of the *Universidade Estadual Paulista* (UNESP), Presidente Prudente campus. The theme of this research is related to the expansion of Basic Education in Brazil from eight to nine years, which has caused uncertainties in parents and teachers of Basic Education in Brazil. By imposing of Federal Law, children from 2010, enter earlier in Elementary School, that is, at the age of six. In Presidente Prudente, a city in western São Paulo state, as in other Brazilian cities, happens gradually the implementation of one more present measure in educational policy set by the Federal Government: the full-time school, which in that city, received the name “Cidadescola Project” and follows the guidelines proposed by the Ministry of Education, among which is the recommendation to enhance the games and play. In this scenario, the objectives of this study are: (i) understand the “Cidadescola Project” in respect of the policies of expansion of Elementary Education and implementation of full-time schooling; (ii) investigate whether the didactic and pedagogical guidelines of “Cidadescola Project” everyday practices favor the presence of playfulness in activities that students participate in a class of first year of a municipal school unit, compared with regular classes in the classroom; (iii) understand the viewpoints of children about the activities of the project. This research, which is ethnographic, allowed children to participate actively in the investigative process, and for this it was necessary for the researcher to adopt a posture of immersion into the world of research people, to be accepted into the group of children involved. Participant observation was the preferred methodological alternative. Several strategies were used for the generation and recording of data in the field: photographs, audio recording, written notes, group interviews, dialogues about routine and videos. Some of these records (photos and videos) were also produced by the children themselves. In the case of this study the photos and videos were made by the researcher and the children, besides group interviews, drawings, and dialogues about routine. Children were also asked to choose the photos (produced by themselves) that they most like and commented on the reason that led them to choose those images. It was found that, in the school environment, children emphasize the relationships between the pairs, the playful practices in activities that promote the movement, the moments of playing with traditional toys like dolls and toy cars and computer games as software and online games through the Internet. It was also found that children have some concepts about the opposition between play and work, between the activities of the “Cidadescola Project” considered funny, and activities of the classroom. It was also found a certain antagonism between the vision of adults and children about the importance of playful activities in school environment. Finally, it is concluded that, in the case of the school in this study, there is a risk of an opposition between the “regular period” and “the other one” as if it was two different schools in the same school unit, when the didactic and pedagogical guidelines in the Specialty Literature and official documents, as well as the perspective of children themselves, point to the need for a school that works as a whole.

Keywords: Childhood. Game. Play. Playful. Full-time Education. Elementary school for nine years.

LISTA DE FIGURAS

FOTOGRAFIA 1: Fachada da entrada principal da unidade pesquisada.....	104
FOTOGRAFIA 2: Antigo estacionamento em 2007.....	104
FOTOGRAFIA 3: Novas salas construídas em 2010/2011, no antigo estacionamento.....	105
FOTOGRAFIA 4: Enquanto uns fazem atividade na mesa de tênis, outros brincam livremente pela quadra ao esperar por sua vez. (Foto tirada por “Rex”. Diário de bordo, 05/05/11).	114
FOTOGRAFIA 5: "Gostei dessa foto por que achei esse jogo muito legal". (Foto de "Bass 2". Diário de bordo, 10/05/11).	116
FOTOGRAFIA 6: "Gostei dessa foto por que eu acho ela muito legal, é minha amiga e eu gosto muito dela". (Foto de "Iza". Diário de bordo, 12/05/11).....	117
FOTOGRAFIA 7: “Eu gostei da foto por que tem o desenho da Tinkerbell”. (Foto de “Bela”. Diário de bordo, 13/05/11).	117
FOTOGRAFIA 8: “Eu gostei dessa foto porque parece que ela tá comendo sorvete de verdade”. (Foto de “Rex”. Diário de bordo, 28/05/11).....	117
FOTOGRAFIA 9: “Gostei dessa foto porque a gente formou um grupo”. (Foto de “Chapeuzinho Vermelho 1”. Diário de bordo, 06/06/11)	118
FOTOGRAFIA 10: "Gostei mais dessa foto por que consegui tirar com a "Moranguinho". (Foto de "Lavagirl". Diário de bordo, 10/06/11).	118
FOTOGRAFIA 11: "Gostei dessa foto porque ele parece feliz em ter dado esse sorriso". (Foto de "Vass 2", diário de bordo, 10/05/11).	119
FOTOGRAFIA 12: 1 Escolhi essa foto por que fico satisfeita em ver as crianças participando desse estudo, não importando a forma como isso acontece. (Foto da pesquisadora, diário de bordo, 12/05/11).	119
FOTOGRAFIA 13: “Nessa foto, as crianças parecem estar felizes”. (Foto de “Bela”, diário de bordo, 13/05/11).	119
FOTOGRAFIA 14: “Nessa foto as crianças brincam enquanto esperam sua vez para fazer a atividade na mesa de tênis”. (Foto de “Rex”, diário de bordo, 28/05/11).	120
FOTOGRAFIA 9: “Escolhi essa foto porque percebi que as crianças se organizaram para tirá-la, e fiquei curiosa em saber o resultado”. (Foto de “Chapeuzinho Vermelho 1”, diário de bordo, 06/06/11).	120
FOTOGRAFIA 15: “Me parece que nessa foto elas pensaram bem na pose que iam fazer. Bem criativa!” (Foto de “Lavagirl”, diário de bordo, 10/06/11).	120
FOTOGRAFIA 16: Construindo as rabiolas das pipas (Diário de bordo, 11/08/11. Foto tirada por Rex).....	189
FOTOGRAFIA 17: Dentro do ônibus partindo em direção ao Parque do Povo (Diário de bordo, 17/08/11).	190
FOTOGRAFIA 18: Soltando pipas no local (Diário de bordo, 17/08/11).	190
FOTOGRAFIA 19: Brincando no parquinho (Diário de bordo, 17/08/11).....	190

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Gostos e preferências das crianças.....	142
--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: atividades que as crianças mais gostam	144
GRÁFICO 2: motivos que levaram as crianças a escolher as atividades preferidas.....	145
GRÁFICO 3: atividades preferidas das crianças que não relataram o motivo.....	146
GRÁFICO 4: o que as crianças não gostam na escola.....	147
GRÁFICO 5: motivos pelo qual as crianças não gostam das atividades menos preferidas.....	148

LISTA DE DESENHOS

DESENHO 1: <i>Eu desenhei a informática, que é o que eu mais gosto.</i> (“Rex”)	178
DESENHO 2: <i>“Eu desenhei eu jogando bola na quadra com meus colegas”</i> (“Homem de Ferro”) 179	
DESENHO 3: <i>“Eu desenhei a gente brincando na quadra e depois jogando tênis de mesa, eu estou brincando e depois jogando”.</i> (“Wolverine”)	179
DESENHO 4: <i>“Eu desenhei a informática, porque eu gosto de brincar no computador”.</i> (“Bass 2”).....	180
DESENHO 5: <i>“Eu desenhei a quadra, eu to fazendo tênis de mesa”</i> (“Bianca”)	180
DESENHO 6: <i>“Eu desenhei o tênis de mesa, eu e meus amigos pulando corda, eu também desenhei o meu irmão e a colega dele, e os brinquedos. Eu ainda não sei pular corda, mas eu vou aprender e brincar com meus colegas”.</i> (“Diego”)	181
DESENHO 7: <i>“Eu desenhei o tênis de mesa, eu e o “Diego” jogando”</i> (“Vitor”).....	181
DESENHO 8: <i>“Eu desenhei o tênis de mesa, todo mundo esperando a vez”</i> (“Hugo”).....	182
DESENHO 9: <i>“Eu desenhei a gente na quadra jogando tênis de mesa, eu e a “Iza” jogando e a “Chapeuzinho Vermelho” e o “Bass 2””.</i> (“Batman”)	182
DESENHO 10: <i>“Eu desenhei você no computador, e os outros mexendo no computador”</i> (“Hot Wells”)	183
DESENHO 11: <i>“Eu desenhei eu e a “Cinderela”. A gente tá na classe”</i> (“Moranguinho”)	183
DESENHO 12: <i>“Eu desenhei eu e a “Moranguinho” na informática”.</i> (“Cinderela”).....	184
DESENHO 13: <i>“Eu desenhei eu e a “Moranguinho” na classe”.</i> (“Chapeuzinho Vermelho 2”).....	184
DESENHO 14: <i>“Eu desenhei eu e o “Rex” na quadra jogando bola”</i> (“Transformer”)	185
DESENHO 15: <i>“Eu desenhei a informática, que é o que eu mais gosto”</i> (“Bem 10”)	185
DESENHO 16: <i>“Eu desenhei você”.</i> (“Iza”).....	186
DESENHO 17: <i>“Eu desenhei a classe, a professora “Maria”, e a informática”</i> (“Bass 3”).....	186
DESENHO 18: <i>“Eu fiz os meus coleguinhas pulando corda, fiz você, e a estagiária”</i> (“Chapeuzinho Vermelho”).....	187
DESENHO 19: <i>“Eu queria desenhar a quadra, mas aí eu fiz errado”</i> (“Homem de Ferro 2”).....	187

SUMÁRIO

1 REFLETINDO SOBRE AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS PEQUENAS.....	14
1.1 Apresentando a motivação inicial da pesquisa.....	14
1.2 Currículo e Ensino Fundamental de nove anos	17
1.3 O problema de pesquisa	24
1.4 Objetivos da pesquisa	29
1.5 Lócus e sujeitos da pesquisa.....	30
1.6 Estrutura da dissertação	30
2 AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR E MELHORIA DA EDUCAÇÃO.....	32
2.1 Ampliação dos investimentos: por que é tão difícil investir em educação no Brasil?	32
2.2 Ampliação do tempo e a influencia da valorização dos sistemas de avaliação em relação à aprendizagem da leitura e escrita	35
2.3 Chrónos & Kairós: tempo da escola, tempo da criança, tempo de brincar, tempo de estudar... ..	42
2.4 Educação integral: mais do mesmo ou diversificação das atividades?	45
3 INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS PEQUENAS: CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	49
3.1 Breve histórico da pesquisa qualitativa na área de educação.....	49
3.2 Sociologia da infância: implicações para uma reflexão.....	52
3.3 Etnografia: uma aliada nas pesquisas educacionais.....	55
3.4 A observação participante, o pesquisador e as crianças	57
3.5 Ouvindo as crianças: dificuldades a ultrapassar nas pesquisas educacionais.	61
3.6 Questões éticas nas pesquisas para a infância: a participação das crianças	66
3.7 A criança fala... fala? As diversas estratégias para permitir à criança expressar-se	71
3.7.1 Observação e interpretação: o contexto é fundamental	72
3.7.2 Entrevistas com as crianças: até onde podemos ir?	73
3.7.3 "Luz, câmera, ação": imagens feitas <i>com e pelas</i> crianças	75
3.7.4 Desenhos: ouvindo o que é dito pelas linhas e formas	76
3.7.5 Movimento: ouvindo o que não é dito por palavras	77

4 CULTURA LÚDICA, O JOGO E A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS.....	80
4.1 “Jogar” e/ou “brincar”: coisa só de criança?.....	80
4.2 Discussões acerca do lúdico, do jogo e da brincadeira	82
4.3 Jogo e trabalho: a relação ou separação entre o que é “sério” e o que é “frívolo”	88
4.4. O jogo e a brincadeira na educação: ambiguidades e tensões	92
5. PROGRAMA “CIDADESCOLA”: OS PONTOS DE VISTA DOS SUJEITOS.....	103
5.1 Conhecendo a unidade escolar, as crianças e as primeiras estratégias de observação e interação.....	103
5.2 Avançando na observação e interação com as crianças	111
5.2.1 Câmera nas mãos: o que as crianças mais gostaram de fotografar e o que elas expressaram por meio das imagens?.....	115
5.3 Diretrizes para a Educação Integral e para o novo Ensino Fundamental: o que levar em consideração ao elaborar novas propostas	129
5.4 Brincar é coisa séria: os pontos de vista das crianças e adultos sobre a ludicidade no ambiente escolar.....	136
5.5 Planejando atividades com as crianças: os pequenos como pesquisadores participantes no processo da pesquisa educacional	174
5.6 O que não estava no <i>script</i> desse filme: desabafos, confissões e ensinamentos de meus pequenos amiguinhos.....	191
6 CONCLUSÕES: RUMO À ESCOLA INTEGRAL.....	197
REFERÊNCIAS	203

1 REFLETINDO SOBRE AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS PEQUENAS

“(...) Não são milagres, magia, ou mágica de algum iluminado. Que prestidigitação, feitiçaria e milagre não fazem progredir a educação. Exige-se nela dedicação perseverante e visão de longo prazo.”

(Murílio Hingel)¹

1.1 Apresentando a motivação inicial da pesquisa

Muitas inquietações ocorrem no cotidiano de qualquer professora. O que me parece ser diferencial é a atitude diante delas: ver as coisas acontecerem e nada fazer, ou refletir sobre suas práticas, procurar compreendê-las e tentar melhorá-las.

Sou formada pelo CEFAM² (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) em 1994, e em 1997 iniciou-se minha carreira no magistério público como educadora infantil na Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. Em janeiro de 1998 fui nomeada, por meio de concurso, professora do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, e estive em sala de aula até o ano de 2010.

Em 2004 ingressei no curso de licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual Paulista – UNESP, em Presidente Prudente, pois além de gostar de praticar atividades físicas e esportivas, eu tinha a expectativa de entender melhor algo que acontecia em meu cotidiano: a necessidade que as crianças pequenas tinham em movimentar-se, em “mexer-se”, em brincar, o que contrastava (e muito) com a exigência dos professores em tentar fazer justamente o contrário: fazer com que as crianças “parassem quietas e prestassem atenção”.

De repente, ocorreu uma mudança importante na política educacional brasileira, e especialmente, em 2007, na cidade de Presidente Prudente: a ampliação do tempo escolar das crianças na educação básica, e o Ensino Fundamental passou a ter duração de nove anos. Nós,

¹ Trecho retirado do artigo “O PRONAICA – Proposta, destruição e ressurreição” no livro “Educação Brasileira e(m) tempo integral”, organizado pelas autoras Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho e Ana Maria Cavalliere, página 72.

² O CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) era um programa de formação do magistério do Estado de São Paulo cujo maior objetivo era sanar o déficit no atendimento às séries iniciais das escolas públicas paulistas. Foi instituído através da resolução da Secretaria Estadual de Educação nº 14, de 28 de janeiro de 1988. Os CEFAMs atendiam alunos interessados em seguir carreira no magistério que passavam por uma avaliação e uma entrevista. Os aprovados se dedicavam em tempo integral à formação e recebiam uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo durante os quatro anos de curso.

professores, soubemos que as crianças de seis anos, aquelas que brincavam na pré-escola que estavam acostumadas com mesas e cadeiras pequenas, com hora do parque, iriam agora para o novo Ensino Fundamental, como alunos do 1º ano. O fato causou muitas inquietações e gerou muitas dúvidas, como, por exemplo, quem iria ministrar aulas para essas novas turmas, como seria a prática pedagógica com essas crianças, e assim por diante.

Outra questão, porém, me inquietava ainda mais: e as crianças? Como elas poderiam se adaptar à nova realidade? Os professores, tão preocupados com a iminência de assumir uma sala de aula com crianças mais novas, estariam preocupados em como ensinar considerando as especificidades dessas crianças? O que as crianças achavam disso? Houve alguma tentativa de levar em consideração as opiniões dos pequenos? Não demorei muito a perceber que elas (as crianças de seis anos) não foram ouvidas nesse processo.

Assim, a motivação originou-se dessa inquietação: por que uma decisão tão importante no âmbito da política pública educacional - intimamente ligada à ampliação do tempo como uma das estratégias para a ascensão da qualidade na educação e, sobretudo, com crianças tão pequenas envolvidas - não se preocupou em dar vozes, ou tentar saber a opinião dos pequenos através das várias formas possíveis como o diálogo, as conversas, os desenhos etc, àqueles que mais diretamente sofreram com tais mudanças: as crianças.

Quando professora em sala de aula, principalmente nos últimos tempos, sempre procurei elaborar aulas baseadas naquilo que eu conversava com as crianças. Ficava muito mais fácil depois, na hora de explicar e debater o conteúdo a ser tratado. Percebi que, quando eu ouvia as crianças e conversava com elas, era mais fácil diagnosticar suas necessidades e encontrar meios para ajudá-las em suas dificuldades. Nesse estudo não foi diferente, e passei muito tempo ouvindo as crianças (a quem passei a denominar “meus coleguinhas de pesquisa”), como detalharei mais adiante.

As discussões sobre a ampliação do Ensino Fundamental no Brasil de oito para nove anos provocaram inúmeros debates, envolvendo não apenas educadores, mas a sociedade em geral. Nos termos da Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), que alterou a legislação, as crianças passaram a ingressar, oficialmente, mais cedo no Ensino Fundamental, isto é, aos seis anos de idade. A expectativa oficial é que tal medida possa promover um salto qualitativo na educação nacional, ao garantir maior acesso e permanência das crianças na escola.

De acordo com o Documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão das Crianças de Seis Anos de Idade”, produzido pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2004a), tal medida ampliou as possibilidades de acesso das crianças dos setores populares ao sistema escolar, pois as crianças de classe média e alta já estavam,

majoritariamente, incorporadas às modalidades iniciais da Educação Básica (creches e pré-escolas). Argumenta, ainda, que resultados de estudos realizados nos Estados Unidos, Grã-Bretanha e em países da América Latina (inclusive no Brasil), revelam que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos. Como exemplo desses estudos, o referido documento destaca o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que demonstra resultados melhores nos primeiros anos das séries iniciais, principalmente nas camadas mais pobres da população, quando as crianças frequentaram a pré-escola.

Dados oriundos da Argentina - país próximo da realidade brasileira no qual, segundo Campos (1997), o ensino obrigatório tem início aos seis anos de idade - revelam que, na maioria dos testes feitos com as crianças do 1º ano, aquelas que frequentaram a pré-escola foram mais bem sucedidas do que as que não a frequentaram.

Para Gorni (2007), o ingresso da criança de seis anos não pode ser tratado apenas como uma mudança de caráter estrutural, mas deve se transformar numa medida que impulse mudanças substanciais no conteúdo e na forma do trabalho pedagógico que se desenvolve nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No Estado de São Paulo, por exemplo, muitas foram as mudanças ocorridas ao longo da história, com a intenção de “salvar” o ensino público. Diversas propostas foram adotadas e não surtiram o efeito desejado: o ciclo básico, a escola padrão, a promoção continuada, as classes de aceleração, dentre outras. Gorni (2007), nesse sentido, observa que, se o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental representar apenas uma mudança no tipo de escola frequentada, sem que haja alterações no trabalho pedagógico, essa será apenas mais uma iniciativa que será contabilizada nas tentativas frustradas de promoção de melhorias na Educação Básica, pois não alcançam o objetivo principal, que é o de melhorar a qualidade da educação, direito de nossas crianças. Caberia, no entendimento da autora, um amplo debate envolvendo todos os segmentos interessados. Nessa perspectiva, o próprio documento do MEC (BRASIL, 2004a) alerta que é preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que implica conhecimento e respeito às características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas das crianças.

Tenho constatado em encontros, congressos e até mesmo em reuniões em escolas, que os professores não estão adequadamente preparados para o atendimento da criança de seis anos no ensino fundamental, e que os pais desconhecem as implicações desse processo na formação dos seus filhos. Dentre os diversos questionamentos apresentados, destaco: como

lidar com crianças de seis anos, num contexto de escolarização que prioriza duas linguagens - língua portuguesa e matemática? Como introduzir no processo de alfabetização e letramento crianças que estão acostumadas a uma rotina diferente, seja nas instituições de Educação Infantil ou no contexto familiar? Como garantir um trabalho pedagógico que respeite as crianças nas suas especificidades e nas suas culturas próprias? Como superar tendências pedagógicas que não tratam as crianças como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem? Quais áreas ou linguagens devem ser contempladas no currículo, e de que maneira?

É preciso considerar um cenário mais amplo sobre os moldes nos quais tem se apresentado a discussão sobre o currículo nos primeiros anos do ensino fundamental e especialmente após a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

1.2 Currículo e Ensino Fundamental de nove anos

Arroyo (2007) no documento “Indagações sobre Currículo” (BRASIL, 2007) organizado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, alerta para o fato de que, nos moldes atuais, os currículos escolares são rígidos e extremamente hierarquizados. Estamos acostumados com a sistematização em torno de organização por disciplinas, dando mais ou menos ênfase para determinadas áreas. É preciso, conforme o autor, repensar as estruturas curriculares que não podem mais priorizar apenas “conhecimentos ensinar-aprender, mas como ordená-los, organizá-los, em que lógicas, hierarquias e precedências, em que tempos e espaços” (ARROYO, 2007, p. 22).

Moreira e Candau (2007) observam que essa hierarquia determinante do que é mais ou menos importante nos currículos escolares (como algumas disciplinas terem mais aulas que outras), tendem a acentuar as relações de poder existentes na sociedade em geral:

(...) a “hierarquia” que se encontra no currículo, com base na qual se valorizam diferentemente os conhecimentos escolares e se “justifica” a prioridade concedida à matemática em detrimento da língua estrangeira ou da geografia, deriva, certamente, das relações de poder. Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquização, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se as relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das

diferenças que caracterizam nossa estrutura social. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 25)

Infelizmente, o modelo curricular predominante na maioria das escolas públicas brasileiras reproduz e impõe o modelo de formação dos recursos humanos para atender aos interesses da economia atual, quase pré-determinando quem serão, dos pontos de vista da escola e do mercado de trabalho, os alunos bem sucedidos e aprovados; ou então reprovados e fracassados. Baseando-me em Arroyo (2007), penso que tal lógica reflete muito mais uma capacidade de adaptação ao modelo vigente do que de efetiva competência dos indivíduos.

Mas há outras perspectivas conceituais. Para Moreira e Candau (2007), o currículo deve considerar a pluralidade cultural do mundo em que vivemos. Obviamente, onde há diferenças de valores, opiniões e de vivências há muitos conflitos, mas há também um enriquecimento muito grande do currículo, que pode gerar renovação das possibilidades de atuação pedagógica. Ainda segundo os autores, o grande potencial do currículo é tornar as pessoas capazes de entender o seu papel, que é ser um cidadão capaz de articular os conhecimentos adquiridos, entre eles os escolares, para promover as mudanças individuais e sociais. Portanto, não há como ampliar a visão de sujeito ativo no processo de mudança de seus contextos e da sociedade sem considerar a diversidade existente no ambiente escolar.

Já Arroyo (2007) destaca a importância de se considerar a diversidade que existe nas escolas, especialmente porque as crianças chegam com diferentes imagens de si mesmas e carregadas de identidades múltiplas, como de raça, de gênero, de etnia, de campo, de periferia. É preciso reorganizar os novos currículos considerando essas e outras questões:

(...) Se a escola e especificamente o ordenamento curricular são constituintes de protótipos de alunos, as imagens sociais que projetamos sobre eles nos chegam de fora, dadas pela cultura social, pela divisão de classes, pelas hierarquias sócio-étnico-raciais, de gênero e território, pela visão negativa que a sociedade tem das pessoas com “deficiências”. O ordenamento curricular não é neutro, é condicionado por essa pluralidade de imagens sociais que nos chegam de fora. Imagens sociais são a matéria prima com que configuramos as imagens e protótipos de alunos. Imagens sociais, docentes e escolares com que arquitetamos os currículos. Toda tentativa de reorientação curricular exige rever essas imagens sociais dos educandos, indagando-nos como condicionam os currículos. (ARROYO, 2007, p. 23)

A influência mercadológica, ainda segundo Arroyo (2007), chega a ser determinante em muitos aspectos do currículo, pois acaba por transformar os educandos em “capital humano a ser capacitado para as demandas hierarquizadas do mercado” (ARROYO, 2007, p. 25) e os docentes em meros treinadores desses futuros profissionais do mercado de trabalho.

Superar a visão de que os educandos não passam de “empregáveis” é uma precondição para se repensar o currículo escolar independente da faixa etária a que ele está sendo organizado.

Além disso, o currículo precisa se reorganizar no sentido de promover aos educandos os saberes do trabalho. O direito ao trabalho e aos saberes do trabalho significa ir muito mais além da lógica pragmatista, utilitarista e “engessada” proposta pela maioria dos currículos, que é a aquisição de habilidades e competências para o mercado de trabalho. O direito ao trabalho significa o direito à formação e ao conhecimento das novas tecnologias para o controle, não só de seu trabalho, mas também em prol de sua autonomia política. Isso gera um currículo mais plural e com objetivos de qualificar o trabalho como atividade humana. (ARROYO, 2007).

Para Lima (2007) o currículo deve se voltar em primeiro lugar para a formação humana, introduzindo novos conhecimentos que não se limitam apenas à realidade regional em que o aluno se encontra. Obviamente a realidade local é importante, mas o currículo que busca propor novos conhecimentos aos educandos deve partir desse conhecimento cultural, situar-se historicamente, e reconhecer que o tempo cada vez mais modifica e amplia o avanço tecnológico e científico, formando assim novas áreas e causando desdobramentos em áreas bastante tradicionais do currículo, como sua estruturação por disciplinas, por exemplo.

Percebe-se que a questão do currículo é ampla, e envolve mudanças em todas as dimensões da educação escolarizada. Em se tratando agora do currículo para o 1º ano do Ensino fundamental é preciso refletir sobre as especificidades das crianças de seis anos e sobre quais são as formas mais adequadas de se aplicar o processo de ensino-aprendizagem dessas crianças. É necessário então que os gestores e professores participem de discussões e estudos de preferência a documentos que possam servir de norteadores para essa questão.

Por exemplo, o documento do MEC “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais para a Inclusão da Criança de Seis anos” (BRASIL, 2007) apresenta artigos com considerações importantes a respeito do trabalho com crianças que já estão frequentando as classes de 1º ano, como a infância na escola, especificidades da infância, a importância do brincar para as diversas etapas do desenvolvimento, a alfabetização e letramento. Infelizmente, nossa própria vivência no ambiente escolar nos leva a inferir que um documento de alta qualidade pedagógica, como esse, não está tendo a repercussão desejada entre os professores e escolas da rede pública. Entendemos que apenas a publicação não é suficiente, outros esforços e estratégias precisam ser adotados para a devida socialização e objetiva apropriação das orientações por parte das comunidades escolares.

A reestruturação dos espaços, a capacitação dos recursos humanos (aqui englobando

todos que, direta ou indiretamente, estabelecem ou estabelecerão relações com as crianças, como professores, gestores e outras funções) e a elaboração de um currículo próprio são preocupações apresentadas no documento. Existem muitas dúvidas em relação ao currículo, em especial no sentido de identificar os “saberes escolares” (MOREIRA; CANDAU, 2007) que possuem características próprias do conhecimento produzido pela escola. Assim, indaga-se sobre o que trabalhar: conteúdos próprios à pré-escola ou da antiga 1ª série do Ensino Fundamental? O documento do MEC é bem claro, ao afirmar que não se trata de reunir ou mesclar os conteúdos de ambas as séries, mas sim de construir uma nova proposta pedagógica, coerente com as especificidades das crianças da idade de seis anos. Deixa claro, também, que essa proposta precisa ser construída: “temos, neste momento, uma complexa e urgente tarefa: a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos” (BRASIL, 2004b, p. 9).

No entanto, a discussão sobre a organização de um novo currículo para uma nova turma do ensino fundamental não deixava claro quem seria o responsável pela construção de tal currículo: o governo federal? Os estados e municípios? As secretarias de educação? As escolas? Os professores? Mais tarde, respondendo a essas questões, outro documento, o “Ensino fundamental de Nove anos: passo a passo do processo de implantação” (BRASIL, 2009) afirmou que o Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração “é um novo Ensino Fundamental, que exige uma proposta pedagógica própria para ser desenvolvida em cada escola (Parecer CNE/CEB nº 4/2008) e portanto “um novo Ensino Fundamental requer um currículo novo” (BRASIL, 2009, p. 14).

Permito-me colocar em dúvida, então, se a comunidade envolvida nesse processo tem dado conta de modo adequado desta tarefa. O mesmo documento cita duas publicações destinadas a orientar a elaboração do novo currículo: os já mencionados “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de seis anos de idade” (BRASIL, 2006) e “Indagações sobre Currículo” (BRASIL, 2007), afirmando que *a elaboração do novo currículo é de responsabilidade das escolas.*

Embora se tenha delegado essa responsabilidade às unidades escolares, o documento “Ensino Fundamental de Nove anos: passo a passo do processo de implantação” (BRASIL, 2009) determina que

o processo de avaliação deve considerar, de forma prioritária, que os três primeiros anos iniciais constituam-se em um período destinado à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e letramento (BRASIL, 2009, p.17).

É necessário considerar, contudo, que, mesmo com a elaboração e divulgação de documentos oficiais que auxiliem no processo de construção desse novo currículo, não há garantias de que os gestores e professores de todas as escolas tenham se apropriado do conteúdo de tais documentos, para depois elaborar uma proposta de acordo com cada realidade. Além disso, diante de recomendações estabelecidas nos próprios documentos oficiais, corre-se o risco de se priorizar a alfabetização e o letramento, e esquecer que a criança de seis anos apresenta especificidades, como o envolvimento intenso com a brincadeira e o movimento. Ao mesmo tempo, é possível detectar, nos documentos orientadores do MEC, a existência de um debate sobre a importância do movimento e do lúdico para o desenvolvimento das crianças nessa fase de suas vidas.

Por exemplo, no documento “Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação” (2009), alerta-se para a preservação das características das crianças nessa idade:

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração significa o ingresso mais cedo à cultura letrada, o que poderá se reverter em um melhor desempenho dos alunos no que diz respeito à alfabetização e ao letramento. É preciso ressaltar, no entanto, que as características da etapa de desenvolvimento devem ser preservadas. Os alunos de 6 anos ainda estão em um momento da vida em que o brincar é a parte inerente de seu desenvolvimento e, portanto, é preciso uma readequação da escola para acolher essas crianças no ensino fundamental. Essa readequação se faz em diferentes aspectos: gestão, materiais, projeto pedagógico, tempo e espaço, formação continuada de professores, avaliação, currículo, conteúdos, metodologias. (BRASIL, 2009, p. 26 – 27).

Ou seja, os próprios documentos orientadores alertam para a nova organização do ensino fundamental e destacam que a ampliação do tempo, embora com conotações voltadas à alfabetização e ao letramento, precisa também assegurar “o desenvolvimento das diversas expressões” (BRASIL, 2009, p. 23), como os jogos, as brincadeiras, o movimento e suas diversas manifestações corporais. O movimento então deve ser visto como um meio importante de expressividade e que precisa ser considerado no trabalho pedagógico com crianças pequenas.

De fato diversas correntes epistemológicas, como a Teoria Histórico Cultural, a sociologia da infância, o construtivismo Piagetiano e a perspectiva semiótica valorizam o jogo e a brincadeira³ como atividades principais na vida das crianças de três a seis anos.

³Embora semelhantes, os termos “brincadeira” e “jogo” são diferenciados pelas características de complexidade, envolvimento da imaginação e presença das regras explícitas/implícitas. A brincadeira tem menor grau de complexidade e caracteriza-se mais pela imaginação; já o jogo, pelas exigências que demandam em busca do resultado, possui maior complexidade e presença mais explícita das regras. Vygotsky (1991) esclarece que, na

Para Vygotsky (1991) a brincadeira, do conjunto de atividades que a criança realiza, é aquela que exerce as mais importantes influências na formação psíquica e no desenvolvimento da personalidade infantil. Embora com outros pressupostos, mas na mesma direção, Sarmiento (2004), no âmbito da Sociologia da Infância, destaca que a ludicidade é um eixo identificador das culturas infantis e uma condição fundamental para a aprendizagem da sociabilidade e para o conhecimento de si e do mundo.

Já Macedo (2005), em uma perspectiva baseada no construtivismo Piagetiano, afirma que as crianças aprendem através das brincadeiras e, mais que isso, brincam apenas pelo prazer de brincar:

O brincar é fundamental para o nosso desenvolvimento. É a atividade principal das crianças quando não estão dedicadas às suas necessidades de sobrevivência (repouso, alimentação, etc). Todas as crianças brincam se não estão cansadas, doentes ou impedidas. Brincar é envolvente, interessante e informativo. (...) O brincar é agradável por si mesmo, aqui e agora. Na perspectiva da criança, brinca-se pelo prazer de brincar, e não porque suas conseqüências sejam eventualmente positivas ou preparadoras de alguma coisa. (...), pois possibilita à criança aprender consigo mesma e com objetos ou pessoas envolvidas nas brincadeiras, nos limites de suas possibilidades e de seu repertório. (MACEDO, 2005, p.13)

Gomes-da-Silva (2010) desenvolve uma concepção fenomenológica e semiótica de movimento, e afirma que o *modo de ser criança* é corpo–movimento, é ação que se faz na co-existência de diferentes linguagens, “verbais” e “não–verbais”. Com base em Kunz (1991) entende a importância do *se-movimentar*⁴ da criança enquanto diálogo com o mundo. É no *se-movimentar* que o homem experiencia, produz signos, e não se trata aqui de uma externalização de sentimentos: “Ele não é um fazer para. O movimentar-se é a própria expressividade do ser. É a própria percepção do mundo. É a própria *experiência*” (GOMES-DA-SILVA, 2010, p. 127). Se o *se-movimentar* então é a experiência, é possível inferir que a criança necessita de um ambiente que o promova, considerando o modo de ser-criança:

(...) Por que elas permanecem tanto tempo juntas, ao passo que se mostram quase “intolerantes” em dez minutos de atividades propostas pelos professores, mesmo nas rotuladas de “lúdicas”? Seria apenas por afinidade geracional, pelo encontro com seus pares? Ou pode ser também porque as crianças sabem admirar, propõem-se a admirar umas às outras?
Claro está, então, que não é o desejo do que queremos da criança que deve

brincadeira, a imaginação é explícita e a regra implícita; no jogo, a regra é explícita e a imaginação é implícita. Tal importância da brincadeira e do jogo será mais discutida a seguir, no capítulo 4 desse estudo.

⁴ Como explica Gomes-da-Silva (2010) baseada em Kunz (1991), o pronome “Se” antes de “*movimentar*” atenta para a presença do ser humano. Falar de experiências humanas e ação perceptiva é o mesmo que falar sobre movimento, ou *se-movimentar*, que surge na relação “ser-no-mundo”.

nos mover. É a própria criança que ilumina e atrai o nosso desejo pedagógico. (GOMES-DA-SILVA, 2010, p. 104).

Assim, um trabalho adequado com as crianças leva-nos aos seguintes questionamentos: quem é a criança ingressante no primeiro ano? O que é ser criança? É nosso entendimento, embora pouco presente nos debates públicos, que crianças com seis anos completos ou por completar, apresentam características que as vinculam mais ao contexto da Educação Infantil que do Ensino Fundamental. Como afirma Faria (2005), a infância continua nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e as descobertas propiciadas por recentes investigações sobre a condição infantil, levam-nos a repensar a educação da infância no Ensino Fundamental.

Desde o trabalho precursor de Ariés (1975), as especificidades das crianças e das infâncias vêm ganhando destaque nos estudos, sobretudo na emergente área da sociologia da infância (SARMENTO, 2004; SIROTA, 2001). Postula-se então a necessidade de enxergar as crianças como atores sociais, e a infância como categoria social produtora de cultura. Do contrário, pouco evoluiremos para a construção de espaços, conteúdos e currículos que sejam coerentes com a categoria social da infância. Já segundo Sarmento (2004), quando entramos na esfera de aprendizagem das crianças, precisamos reconhecer que elas têm formas peculiares de apropriação e comunicação, e não se restringem aos modelos dos adultos. Revelam formas genuínas, de dar sentido e apropriar-se da realidade, de articular diferentes elementos e empregar tipos de atividades para conhecer, experimentar e recriar.

Ainda, conforme aponta Sarmento (2004), a ludicidade, a imaginação, as interações sociais e a repetição são eixos que estruturam as culturas infantis. Daí as frequentes queixas dos professores de primeiro ano de que as crianças são irrequietas, que não conseguem ficar imóveis e presas às carteiras escolares por muito tempo. Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) chamam atenção para o fato de que nas classes de Educação Infantil as crianças frequentemente pedem para ir ao banheiro, ou ao bebedouro, ou apontar o lápis; enfim, elas querem mover-se, mas a instituição e seus poderes querem imobilizá-las.

Ora – pergunto-me: a “culpa” dessa situação é das crianças, ou das atividades que lhes são solicitadas e das respectivas estratégias escolhidas pelos professores? É preciso considerar que, os próprios documentos norteadores para o Ensino Fundamental de nove anos propõem estratégias de desenvolvimento adequadas para as crianças de seis anos, entre as quais a valorização de diversas expressões, incluindo o movimento, conforme já vimos anteriormente.

Chama-me a atenção que, nesse contexto de implantação de políticas públicas para a ampliação do tempo escolar, como em tantas outras recomendações e ações das políticas educacionais em vários níveis, há poucas tentativas de ouvir as vozes das crianças envolvidas - quem são, o que têm a dizer - enfim, *o que é ser criança*, aqui e agora, e não apenas um “vir a ser” aos olhos da família, dos educadores, dos legisladores.

Precisamos mudar nossa visão sobre o papel que a criança tem na escola, nos programas de políticas públicas educacionais e nas pesquisas acadêmicas. Conceber a criança não mais como um objeto, mas como um ser participante da sociedade, capaz de apresentar suas opiniões com a linguagem que lhe é própria e possível, e de participar ativamente de mudanças que lhes dizem respeito.

Construído esse cenário de reflexões sobre algumas questões que perpassam o novo Ensino Fundamental de nove anos, apresento a seguir o problema de pesquisa de modo mais específico.

1.3 O problema de pesquisa

Além das mudanças já mencionadas, em Presidente Prudente, cidade localizada na região oeste do estado de São Paulo, como em outros municípios brasileiros, ocorre gradativamente a implantação de outra medida presente na política educacional definida pelo governo federal: a escola em tempo integral.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996):

Art. 34º. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

(...)

§ 2. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Segundo a interpretação de Pucci (2005), tal proposta de ampliação do ensino fundamental para jornada integral, apresentada pela LDB, não tem um prazo determinado para seu funcionamento em nível nacional, ficando assim a critério dos sistemas de ensinos (estadual ou municipal), a melhor forma e momento para tal implantação.

Já a meta 6 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010) decênio 2011- 2020,

prevê, até o fim deste período, que 50% das escolas públicas brasileiras funcionem em período integral, de forma que o tempo de permanência das crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades interdisciplinares, tenham um tempo igual ou superior a sete horas diárias de estudos. Ainda conforme o PNE (BRASIL, 2010), as escolas contempladas com o programa de educação integral deverá oferecer o ensino integral a pelo menos 50% de seus alunos. Isso quer dizer que, no final do decênio 2011/2020, cerca de 25% dos educandos brasileiros deverão estar frequentando a educação integral nas escolas públicas.

De acordo com o documento “Mais Educação - Passo a passo” (BRASIL, 2008), que norteia o processo de implantação da educação integral no Brasil, o “Programa Mais Educação” tem objetivo de ampliar o tempo e os espaços que levem à melhora da qualidade da educação brasileira, buscando superar a centralização da escola no processo de escolarização e promover um desenvolvimento global das crianças, jovens e adolescentes.

O “Programa Mais Educação” foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 no qual fazem parte os ministérios da Educação, Esporte, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ciência e Tecnologia, Meio Ambiente, Cultura e a Secretaria Nacional da Juventude (BRASIL, 2008). Integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e funciona como estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar para o tempo integral. Os municípios que optam pelo “Programa Mais Educação” recebem apoio financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por meio de adesão dos municípios ao “Programa Dinheiro Direto na Escola” (PDDE), destinado ao pagamento dos monitores que trabalham nas oficinas pedagógicas, à aquisição de materiais de consumo, à contratação de pequenos serviços, e por adesão também ao “Programa Nacional de Alimentação Escolar”.

Em Presidente Prudente, o processo de implantação da educação integral recebeu o nome de Programa “Cidadescola” e segue as diretrizes e orientações contidas no documento “Programa Mais Educação – Passo a Passo” (BRASIL, 2010) ampliando a permanência dos alunos na escola de cinco para até nove horas diárias. Em 2010, ano inicial da implantação do Programa “Cidadescola”, oito escolas foram escolhidas para o início do programa no qual, em um dos turnos (manhã ou tarde), permaneceram as aulas e conteúdos considerados tradicionais. No contra-turno, as crianças participam de oficinas de atividades esportivas, de artes, de meio ambiente, de língua estrangeira, de apoio pedagógico, oficina lúdica matemática, informática, empreendedorismo, educação no trânsito, hora do conto, construção de hortas, entre outras. Os alunos que se inscrevem no programa realizam todas as atividades, sem opção de escolha.

Uma das primeiras exigências para a implantação de programas de educação integral pelo país, segundo o “Mais Educação – Passo a Passo”, é a escolha dos professores comunitários, que tem a função de articular novos saberes e novos espaços para um currículo diferenciado que possa promover a aquisição de novos saberes (BRASIL, 2010). Ainda segundo o documento, o professor comunitário é escolhido e designado pelas secretarias de educação para coordenar os trabalhos do programa de educação integral da escola em que leciona, trabalhando preferencialmente 40 horas semanais.

No caso da Secretaria de Educação de Presidente Prudente, o primeiro semestre de 2010 foi, então, de discussões, reuniões e ajustes sobre como seriam essas atividades, quem trabalharia no programa, quais seriam as oficinas, quais espaços da comunidade seriam utilizados, entre tantas outras questões. Em 17 de agosto de 2010, por meio do Decreto nº 21.142/2010, a administração municipal criou oficialmente o programa de educação integrada denominado Programa “Cidadescola”, estabelecendo como objetivo principal desenvolver a formação integral das crianças da rede municipal de ensino, propiciando os vários saberes, em locais que não se limitariam aos espaços escolares, podendo as atividades serem realizadas em vários lugares da cidade, propiciando o acesso à arte, ao esporte, à cultura, ao lazer, ao meio ambiente, à saúde, entre outros. Além disso, o programa possui caráter intersetorial, mobilizando as demais secretarias do município, para que se promova um acesso a uma educação de boa qualidade (PRESIDENTE PRUDENTE, 2010).

Então, no caso dessas escolas de Presidente Prudente, a criança do primeiro ano passou a inserir-se em duas mudanças educacionais importantes: a entrada antecipada na educação obrigatória e um período diário escolar ampliado para até nove horas por dia, com diversas atividades.

Ora, o exame das diretrizes emanadas do governo federal a respeito da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, bem como do tempo integral indicam claramente que não se trata, no primeiro caso, de antecipar o currículo da antiga primeira série, nem no segundo de duplicar o que já está implementado na jornada de cinco horas diárias. Portanto, é de se esperar que o Programa “Cidadescola” de Presidente Prudente possa favorecer o “modo de ser criança” e suas expressões, valorizando o eixo da ludicidade, e criando espaços/tempos para o trabalho com o movimento, o jogo e a brincadeira, de modo a promover o desenvolvimento global das crianças, bem como incorporando estratégias lúdicas em outras atividades.

A questão do currículo para as crianças de 1º ano inseridas no ensino fundamental de nove anos e na educação de tempo integral também requer amadurecimento e mudança de

opiniões e ações. Assim como Hora e Coelho (2004), penso que não há como discutir diretrizes ou qualquer outra proposta para a área de educação se não engendrarmos na produção do currículo, e não restam dúvidas que, a construção ou reformulação do currículo, requer muita reflexão e debate.

No caso do Ensino Fundamental de Nove anos, até hoje, passado o prazo legal de sua implantação, pouco se discute sobre como deveria ser o currículo desse novo ensino fundamental. Os documentos legais falam de um novo currículo para uma nova turma, que não poderia ser comparado ou mesclado com a educação infantil nem com a antiga 1ª série do ensino fundamental. Em 2010, ano final do prazo para a implantação do ensino fundamental de nove anos, soube-se que as escolas é que teriam que elaborar esse currículo, mas poucos subsídios foram fornecidos para que elas pudessem construir seus próprios currículos.

O currículo também é muito debatido na escola de tempo integral. A proposta é melhorar a qualidade da educação por meio do aumento do tempo de atividades que propiciem um acesso maior à cultura, ao esporte, ao lazer, à saúde, ao bem estar físico, à preservação ambiental, enfim, vários eixos em que a criança possa conhecer e ampliar o seu vocabulário social. O problema é que, se mal interpretado, esta proposta curricular pode se transformar numa "faca de dois gumes", na qual uma ponta apenas amplia o que já existe, camuflando-o com uma atividade um pouco diferente aqui e outra lá; enquanto na outra ponta as atividades são desenvolvidas "em qualquer lugar", "de qualquer jeito", com "qualquer material", pois assim estaremos propiciando "mais" às nossas crianças e jovens.

O currículo precisa considerar a realidade da comunidade em que a escola está inserida, ou corre o risco de ser uma idealização, e por isso é preciso levar em conta o que dizem o corpo docente e as crianças. Não se trata aqui de elaborar um currículo baseado apenas naquilo que a criança quer, ou naquilo que os adultos acham melhor. É preciso procurar novos caminhos, pois em muitos momentos não adianta realizar reformas naquilo que já existe, é preciso criar novas soluções.

É necessário então refletir sobre o que a palavra "currículo", seja para a educação integral ou para o novo ensino fundamental, pode significar. Nesse sentido, penso que o currículo não pode ser confundido com "grade curricular", pois esta apenas delimita e determina quais atividades devem ter mais ou menos tempo, quais disciplinas são "mais importantes", e se formos analisar a estrutura de uma grade curricular ela acaba por engessar o diálogo entre as várias áreas. Por outro lado, o currículo também não pode ser confundido com "transmissão de conhecimentos". Obviamente existem conteúdos importantes e que não podem deixar de ser contemplados pela escola, mas a reprodução simples desses conteúdos,

como se tem feito há décadas na escola brasileira, torna-se completamente ineficaz nos dias de hoje em que é necessário valorizar outros tipos de conteúdos considerados, até algum tempo atrás (às vezes ainda hoje enfrentam resistências), elementos pedagógicos menos importantes, como a dança, a arte, o conhecimento corporal, as práticas esportivas e outras manifestações. O currículo deve ter características flexíveis, com capacidade de ajustar-se a cada realidade escolar e servir de norte para a produção dos planos anuais de ensino, os planejamentos diários ou semanais dos professores, a construção e revisão periódica dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, não devendo ser confundido com um manual de instruções e jamais deixar de valorizar a cultura da comunidade em que a escola está inserida.

Conforme Paro (2011), sendo a cultura entendida como toda criação humana, é pela apropriação da cultura que o homem se faz humano. “O direito à cultura significa, portanto, o direito à própria humanização do indivíduo” (PARO, 2011, p. 496). Os currículos atuais são “conteudistas”, valorizam a quantidade e não a qualidade, e ignoram muitas vezes, a cultura local dos educandos. Para o autor, o conceito de educação está muito ligado apenas à transmissão de conhecimentos, pois durante décadas sonegou um direito ligado à humanização que é o direito à cultura:

(...) A negação desse direito, que na sociedade em geral se concretiza na falta do acesso aos bens culturais de vastas camadas da população, começa na escola, pela recusa, quer da fruição dessa cultura, quer do oferecimento dos meios intelectuais necessários para seu pelo usufruto. (PARO, 2011, p. 506).

Ainda conforme Paro (2011), quando a discussão refere-se ao “tempo escolar”, muitos consideram o tempo diário de quatro ou cinco horas que as crianças passam na escola insuficientes para o aprendizado das crianças e uma das alternativas pensada é a escola de tempo integral. Porém, o aumento de horas não garante uma melhora da qualidade na educação e é preciso reformular a estrutura administrativa, curricular e didática da escola. Caso contrário, a extensão desse tempo pode dobrar a ineficiência que essa escola já demonstra no tempo regular e causar danos dobrados ao educando. O autor aponta que a ampliação do tempo curricular requer ampliar também os tempos culturais, pois o homem não precisa somente de conhecimentos e informações, sendo importante a ampliação da cultura sob aspectos científicos, filosóficos, éticos, artísticos e tecnológicos:

(...) A multiplicidade e a complexidade dos elementos culturais não admitem, especialmente na fase de desenvolvimento biopsíquico e social da criança e do jovem, sua apropriação na forma “simplória” da mera passagem de conhecimentos. Por outro lado, são esses “novos” conteúdos – pelo

envolvimento com a subjetividade do “aprendente” que eles exigem e propiciam – que contribuirão para que a apropriação dos conhecimentos tradicionais (agora sim) possam ser aprendidos com mais eficácia (PARO, 2011, p.505)

Sob o ponto de vista de Arroyo (2010), a questão da hierarquização das atividades e áreas do conhecimento nos currículos, me leva a refletir também sobre a desvalorização da cultura como um elemento importante nos currículos escolares. Antes, sob o meu ponto de vista, é preciso esclarecer os docentes sobre o que é um currículo, para que ele serve, o que ele precisa contemplar e garantir que participem da elaboração dos currículos. Na maioria das vezes, os professores recebem as propostas prontas e muitos órgãos governamentais se comportam como se dissessem “leia-se e aplica-se”, mas como fazer tais proposições e como? O que aquele currículo vai significar na rotina dos docentes e das crianças?

Ao propor às crianças atividades que envolvam dança, informática, artes, hora do conto, esportes como o tênis de mesa entre tantas outras, de fato, a princípio, faz levantar a hipótese de que haveria maior ludicidade nas “oficinas” desenvolvidas pelo Programa “Cidadescola”. Se confirmada esta hipótese, o que explicaria tal opção? A ludicidade é percebida pelos gestores e professores como um fator diferencial em relação às atividades em sala de aula, no turno regular? Como as crianças do primeiro ano percebem o Programa “Cidadescola”? Conforme o ponto de vista das crianças, há diferenças e semelhanças entre as atividades do Programa e as aulas regulares em sala?

Além dessas questões, de forma geral, há uma pergunta que, sem dúvida, norteou esse estudo: quais os sentidos e significados os sujeitos (crianças, professores oficinairos, gestores, pais de alunos) atribuem ao Programa “Cidadescola”, no âmbito do ensino fundamental e das práticas lúdico-pedagógicas?

1.4 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral dessa pesquisa é investigar o Programa “Cidadescola” da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente no âmbito das políticas de ampliação do ensino fundamental e de implantação da escola de tempo integral. São seus objetivos específicos:

- Analisar as diretrizes didático-pedagógicas e a implantação do Programa “Cidadescola” no sentido de verificar se há presença da ludicidade nas atividades das quais participam os alunos do primeiro ano, comparando-se

com as aulas regulares em sala.

- Denotar os pontos de vista das crianças, dos professores oficinairos e dos gestores a respeito das atividades do Programa “Cidadescola”.

1.5 Lócus e sujeitos da pesquisa.

O local escolhido para a realização dessa pesquisa é uma unidade escolar da rede municipal de ensino da cidade de Presidente Prudente que atende crianças da educação infantil e do ensino fundamental até o 5º ano e que está inserida no Programa “Cidadescola” desde sua implantação em agosto de 2010.

A pesquisa contou com a aprovação da direção e orientação da escola assim como a autorização da Secretaria Municipal de Educação e a diretoria do Programa “Cidadescola” para que o estudo pudesse ser realizado e foi aprovada em reunião do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Bauru.

Foram entrevistados a diretora da unidade, a professora comunitária, a coordenadora, a diretora do Programa “Cidadescola” e os pais dos alunos. Por meio de conversas, diálogos, entrevistas em grupos, desenhos e anotações feitas no diário de bordo, foram descritos e analisados os pontos de vista das crianças do 1º ano que frequentam o programa de educação integral prudentino.

1.6 Estrutura da dissertação

No capítulo 2 desse trabalho, faço uma análise geral sobre o histórico de implantações da ampliação do tempo escolar na educação brasileira, procurando entender como se dão as relações do aumento da permanência dos alunos na escola (em termos de tempo) com a melhoria da qualidade na educação. A “salvação” das escolas estaria mesmo relacionada ao tempo? O tempo por si só dá conta de atingir tais objetivos ou a ampliação do tempo sem nenhum diferencial nas atividades pouco interfere na qualidade da educação dos pequenos? A ampliação do tempo, seja por anos ou por horas diárias, seria suficiente para que ocorra um “salto” na qualidade da educação? Essas são as questões que balizam o desenvolvimento deste capítulo.

As considerações metodológicas são abordadas no capítulo 3, em que faço uma

abordagem histórica da pesquisa qualitativa educacional com ênfase na observação participante, e sugiro métodos relevantes para as pesquisas com as crianças. O destaque fica por conta da necessidade de ouvir as crianças (a partir das várias possibilidades de expressão verbal e não-verbal), o que é imprescindível para produzir um conhecimento relevante nas pesquisas da infância, o que exige participação e interação do investigador com os pequenos.

No capítulo 4, com base em alguns autores, procuro demonstrar a importância do jogo e da brincadeira para as crianças, bem como para os sujeitos pesquisadores e pesquisados dessa investigação. Discuto algumas concepções de “jogo” como oposição ao trabalho, e sua instrumentalização na educação. Ainda no capítulo 4, discuto as relações das mídias e a cultura lúdica como aspectos relevantes na produção de conhecimentos das crianças participantes de pesquisas educacionais.

A apresentação das falas das crianças, as entrevistas com os pais, professores e coordenadores no Programa “Cidadescola” são revelados no capítulo 5. Além disso, são apresentados os problemas encontrados durante a pesquisa, as opiniões das crianças sobre as atividades que lhe são oferecidas no período escolar, bem como a análise e interpretação dos dados coletados.

Além disso, é importante frisar que, ao longo desse estudo, foram realizadas as análises documentais do governo federal que norteiam a educação integral e o ensino fundamental de nove anos, bem como a discussão sobre as diretrizes didático pedagógicas do Programa “Cidadescola” sendo dessa forma contemplados ao longo do texto.

Por fim, apresento as considerações finais no capítulo 6, mostrando os possíveis encaminhamentos para as perguntas norteadoras dessa pesquisa, analisando os caminhos percorridos por este estudo de forma a contribuir para a reflexão sobre o importante papel exercido pelas crianças no processo de construção do conhecimento científico e refletir sobre todo o contexto social, político e histórico em que se aplicam mudanças visando a melhora da qualidade da educação, mas que, na maioria das vezes, as crianças são esquecidas e impossibilitadas de opinar sobre tais mudanças.

2 AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR E MELHORIA DA EDUCAÇÃO

“(...) hoje eu creio que é na luta cotidiana, no dia-a-dia, mudando passo a passo, que a quantidade de pequenas mudanças numa certa direção oferece a possibilidade de operar a grande mudança. Ela poderá acontecer como resultado de um esforço contínuo, solidário, paciente”.
(Moacir Gadotti)⁵

2.1 Ampliação dos investimentos: por que é tão difícil investir em educação no Brasil?

O Brasil ainda caminha em busca de um avanço na educação pública nacional. Muitos esforços foram feitos nas últimas décadas, na tentativa de colocar o país nos padrões de qualidade educacional dos países mais desenvolvidos, mas precisamos refletir sobre as tentativas já realizadas e por que elas têm fracassado, seja por motivos políticos, financeiros, ou mesmo de formação dos docentes e gestores, fazendo com que continuemos atrasados quando o assunto é prioridade na educação.

Aliás, a educação nunca foi de fato prioridade na história brasileira, como demonstra Buarque (2000) em sua obra “A revolução nas prioridades”. Inicialmente o Brasil, colônia de Portugal, foi obrigado a sustentar a nobreza em vários níveis sociais, era considerado “atrasado” e contribuiu durante anos para que o país “avançado” continuasse a crescer na Europa graças ao trabalho escravo, ao desprezo pelas culturas não-européias, à depredação da natureza etc. O Brasil, considerado apenas como um território português viveu essa situação por quatrocentos anos. Sim... Quatro séculos de atraso! Considerando que nosso país completou em 2011 quinhentos e onze anos de “descobrimento”, temos menos de dois séculos como nação independente, pouco mais de cem anos de vida republicana, nem sempre democrática, alternada com tempos de ditadura.

Ainda segundo aquele autor, como se não bastasse tudo isso, anos depois da independência do Brasil e com o “fim” da escravidão, a elite brasileira, embora mulata, era racista ao mesmo tempo, e queria a todo custo imitar a Europa, sem assumir sua própria identidade nacional. Os resultados foram frustrantes, pois não tínhamos a infraestrutura européia, nossa realidade era totalmente diferente e era necessário que fizéssemos nossas próprias escolhas. A crise de insatisfação social era alta, a sociedade continuou desintegrada e

⁵ Palavras usadas por Moacir Gadotti em seu livro “Escola Cidadã”.

sem interesses próprios: “O país continuou sem conseguir ser uma nação” (BUARQUE, 2000, p. 17).

Nenhuma outra sociedade atravessou tamanha crise de identidade e de insatisfação quanto a brasileira por fatores que não podem ser atribuídos a desastres naturais, guerras civis e bloqueios políticos, como em outros países, e portanto, conforme entende Buarque (2000, p. 17), a crise brasileira "é decorrente de decisões, projetos e escolhas mal feitas no passado, e relativas não apenas aos meios escolhidos, mas também aos fins a que se propunha a sociedade”.

Então, nossos erros estão relacionados às escolhas mal feitas das gerações anteriores. Por volta da década de 1930, enquanto os Estados Unidos, por exemplo, olhava de frente para seus problemas e procurava as melhores opções que atendessem à sua realidade, o Brasil insistia em manter uma elite isolada do povo. O resultado foi a permanência da pobreza, a concentração de renda nas mãos de poucos, o desprezo ao mercado interno etc (BUARQUE, 2000).

O Brasil tornou-se um país independente, mas não mudou o pensamento colonial: queria crescer economicamente sem incentivar o comércio nacional, queria produzir, mas não fez reforma agrária, queria desenvolver tecnologia, mas desprezou o conhecimento técnico que as primeiras universidades tentavam apresentar; enfim, o Brasil fazia, e ainda faz muitas vezes, o contrário daquelas que hoje são grandes potências, como os Estados Unidos e a Coreia, que é a busca de soluções próprias (BUARQUE, 2000).

Devido a essa falta de estrutura e a fragilidade econômica (afinal, como vender sem produzir?) a solução mais rápida encontrada na época foi importar: de hidrelétricas a estradas, de tecnologia a aeroportos. Aliás, essa é uma das razões pela qual, até hoje, nossos sistemas de infraestrutura serem péssimos: foram todos importados de outros locais, sem nenhuma adaptação à nossa realidade. O país então não dispunha de recursos suficientes para realizar tais feitos, a alternativa foi tirar de outros setores para suprir a “necessidade maior” do Brasil: crescer economicamente.

A implantação da infraestrutura econômica exigiu investimentos mais elevados do que os que o país dispunha. Não havia outra solução a não ser concentrar os recursos nestes investimentos, desviando para eles o recurso da área social, educação, saúde, saneamento. Mesmo quando os gastos eram para a infraestrutura social, como a urbana, eles foram mais para viabilizar o sistema de transporte privado e a indústria de veículos que a habitação, a escola, os postos médicos, as creches (BUARQUE, 2000, p. 34).

Ou seja, há séculos a educação não é prioridade no Brasil. Por mais que o discurso atual de muitos governantes seja de que a educação é prioridade, aonde podemos encontrar a concretização disso? Nas escolas em que os alunos do nono ano não sabem sequer ler e interpretar um texto? Nas escolas onde o professor precisa dobrar sua jornada de trabalho para conseguir sobreviver? Nas escolas onde as crianças não têm nem mobiliário adequado para se sentar durante cinco horas (e ainda há aqueles que exigem que eles permaneçam imóveis durante todo esse tempo)? Num país onde é comum termos denúncias de desvio de verbas destinadas à merenda escolar, e onde se prefere gastar milhões com estádios de futebol em vez de construir boas escolas?

E há mais. Na interpretação de Saviani (2007) o Brasil não é um país pobre, é um país injusto. Desde a década de 1970, quando o Brasil tornou-se a oitava potência econômica mundial, poder-se-ia estar investindo com mais veemência na educação. Para o autor, enquanto não for adotada a postura política de maior investimento na educação não haverá desenvolvimento, pois um povo bem educado não usa drogas, trabalha melhor, tem melhores salários, usa melhor seu dinheiro e, com isso, ativa o comércio, aquece a economia e a indústria, que produzirá mais, e aumentará o número de empregos e sua produção. Torna-se um ciclo de desenvolvimento que ataca vários problemas ao mesmo tempo. Mas para a educação funcionar, é preciso mais investimentos, como professores bem pagos, estrutura que funcione, materiais suficientes e demais condições necessárias para que a educação avance de forma significativa.

De nada vai adiantar a ampliação do tempo de permanência nas escolas se o que for oferecido nesse tempo a mais, seja no número de total de anos ou nas horas diárias, não for algo que acrescente aprendizagens significativas para os alunos. Para isso, não basta o aumento de horas da escolarização. É preciso melhorar a qualidade pedagógica, e não há boa qualidade sem investimentos.

Outra questão importante é que, como o currículo para o ensino fundamental de nove anos deve ser elaborado pelas escolas, e respeitar as especificidades da criança de seis anos, precisa estar articulado a uma série de fatores, como a realidade e a cultura da comunidade local, o interesse dos alunos, a disponibilidade de espaços físicos, os materiais, entre outros. O que me parece ocorrer é uma falta de articulação entre os que elaboram as políticas públicas para a educação desse país e os que estão na labuta do dia-a-dia, que são os professores e os gestores no âmbito das unidades escolares.

Mota (2006) compartilha a opinião de que a escola de tempo integral, assim como a implantação de mais um ano no ensino fundamental, exige um envolvimento maior da equipe

escolar, o que inclui não apenas os docentes, mas toda a equipe de apoio. Porém, os professores, ao receberem a proposta já pronta, acabam se envolvendo apenas na implantação de algo sobre o qual eles não puderam refletir e participar da elaboração, e, desse modo, não estão plenamente convencidos ou mesmo conscientes dos caminhos escolhidos.

Há também resistência de alguns professores que, assustados com tantas mudanças, resistem à ideia da escola funcionar em tempo integral, pois julgam que há alunos em excesso, poucos espaços, poucos materiais, etc. (CAVALIERE, 2002). Outra questão polêmica, que tem gerado desconforto entre os professores é a previsão, presente na LDB, da ampliação do horário de trabalho, que poderá garantir no futuro a dedicação exclusiva a uma só unidade escolar. Ocorre que, durante a história da educação no Brasil, as propostas de mudanças sempre vieram "de cima para baixo". Como vemos em Moro (2009) acerca da implantação do ensino fundamental de nove anos, e em Coelho (2002) sobre as escolas de tempo integral, os professores foram os últimos a saberem das mudanças.

Todas essas questões afetam diretamente a elaboração e o andamento das atividades propostas pela educação de tempo integral e o ensino fundamental de nove anos. É muito importante que o professor seja ouvido durante a implantação de qualquer política nova, principalmente em se tratando de melhorar a qualidade da educação, pois são eles que estão diariamente com os alunos, percebendo as dificuldades e também os avanços ocorridos no decorrer de qualquer processo educacional.

2.2 Ampliação do tempo e a influencia da valorização dos sistemas de avaliação em relação à aprendizagem da leitura e escrita

É explícita a preocupação de especialistas a respeito dos resultados apresentados pelos sistemas de avaliações oficiais. Por exemplo, o PISA⁶ ("Programe for International Student Assessment") ou "Programa Internacional de Avaliação de Estudantes", aplicados a alunos ao final do ensino fundamental, concluiu em seu relatório de 2009 que o Brasil está abaixo do

⁶ O PISA é desenvolvido e coordenado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e em cada país há uma coordenação nacional. No Brasil, a coordenação é feita pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e o objetivo principal é produzir indicadores que contribuam para a formulação e implementação de políticas que possibilitem o avanço da qualidade da educação básica. Além de avaliar as competências dos estudantes em conhecimentos de leitura, matemática e ciências, o PISA coleta informações para a elaboração de indicadores contextuais que possibilitam associar o desempenho do aluno às variáveis socioeconômicas e educacionais. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é o indicador atual para a verificação do cumprimento das metas fixadas pelo Termo de adesão ao compromisso "Todos pela Educação" (Disponível em: <http://www.portanainep.gov.br/web/guest/internacional-novo-pisa-opisaeideb>, acesso em: 28/05/2011).

nível 1, ou seja, grande parte dos estudantes brasileiros não dominam as capacidades de compreensão da leitura, da matemática e das ciências⁷. Segundo o documento, a partir da década de 1990 expandiu-se no campo educacional a ideia da evolução das competências básicas no lugar dos aspectos exclusivamente cognitivos, sendo necessário considerar quatro pilares fundamentais para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver e trabalhar em grupo ou comunidade (ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLO ECONÓMICO, 2009).

O PISA tem como principal objetivo oferecer resultados das avaliações dos alunos para que se possa avançar no funcionamento dos distintos sistemas de ensino educativos, comparar resultados entre os países de realidades socioeconômicas semelhantes (como o Brasil, Chile, Argentina e México, por exemplo), e também com países considerados referência no campo educacional, como a Finlândia, Canadá, Estados Unidos e França.

O PISA também faz algumas sugestões baseadas em aspectos econômicos, sociais, políticos e pedagógicos de cada país. No caso do Brasil, dentre outras, foram apresentadas as seguintes sugestões: maior familiarização com a disciplina de ciências, diminuição do número de alunos por sala de aula, estabelecimento de políticas públicas destinadas à melhoria da qualidade da educação, e melhorar os conhecimentos de leitura e escrita. Com relação a essa última sugestão, a deficiência em leitura e escrita é grave, pois afeta diretamente as demais habilidades escolares, incluindo as ciências e a matemática.

Apesar das críticas do PISA ao sistema educacional brasileiro, o INEP (Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais) analisou os resultados de 2009 sob outro ponto de vista, bem mais otimista. Segundo o INEP, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) melhorou e alcançou as expectativas projetadas em todos os níveis de ensino no Brasil da educação básica até o ensino médio. Criado pelo INEP em 2007, o IDEB possui uma escala de zero a dez, e visualiza a aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática.

No estado de São Paulo, o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) é uma avaliação do sistema básico de educação realizado desde 1996, e a partir de 2007 seus resultados são comparados com as avaliações nacionais.

⁷ Entende-se por “ciências” ou “letramento científico”, a capacidade de empregar o conhecimento científico para identificar questões e adquirir novos conhecimentos, explicar fenômenos de modo científico e tirar conclusões sobre questões científicas, compreendendo a ciência como forma de conhecimento e investigação, como a ciência e a tecnologia influenciam nosso meio material, cultural e intelectual e o interesse em engajar-se em questões científicas como cidadão crítico. (Disponível em: http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-marcos_referenciais, acesso em 28/05/2011).

Conforme indicam os dados do SARESP 2010, as redes estaduais e municipais paulistas estão acima da média nacional em língua portuguesa e matemática.

A justificativa de que em países onde o avanço da qualidade da educação ocorreu porque se ampliou o tempo escolar e antecipou-se o início da alfabetização foi considerada para antecipar a alfabetização das crianças brasileiras. A segunda edição do documento “Ensino fundamental de nove anos: Passo a passo do processo de implantação” (BRASIL, 2009), afirma que um dos objetivos da ampliação do ensino fundamental é que se tenha um tempo mais longo para a alfabetização, e cita o parecer CNE/CEB nº 4/2008 para frisar que os três primeiros anos, denominado “ciclo da infância”, deve ser um período voltado também para a alfabetização e ao letramento, como já mencionado aqui anteriormente.

Essa ênfase na alfabetização das crianças desde o primeiro ano nos leva a algumas reflexões e problematizações. Segundo Moro (2009) muitos fatores comprovam a pressão sobre os alunos dos primeiros anos, como por exemplo, a Provinha Brasil⁸, que é realizada no segundo ano do ensino fundamental com o intuito de se diagnosticar como foi a aprendizagem das crianças do ano anterior, ou seja, no primeiro ano. Fica então cada vez mais claro que o objetivo do primeiro ano é iniciar a alfabetização.

(...) A alfabetização e o letramento não podem ser tratados como processos que se concluem ao final do ano letivo, mas como etapas da aquisição e estruturação do código escrito, portanto, devem ser mais enfatizadas nesses dois primeiros anos e, ao mesmo tempo, devem ser flexíveis o bastante para propiciar a evolução dos alunos dentro de seus próprios ritmos. (BRASIL, 2009, p. 27). [Grifo meu]

Há também uma cobrança por parte da sociedade que, por questões culturais, atribui à escola especificamente o papel de transmitir o conhecimento através da leitura e escrita, e a alfabetização seria então o primeiro passo a ser ensinado às crianças pequenas. Embora se tenha a compreensão de que, “brincar faz parte da criança”, não se dão conta de que “brincar” a “aprender” podem ocorrer juntos. Os pais querem que seus filhos brinquem, mas também querem ver seus filhos lendo e escrevendo. Numa sociedade em que, até pouco tempo, não tinha como prioridade o acesso (ainda muito deficiente) de todos à escola, e em que havia

⁸ A “Provinha Brasil” é um instrumento diagnóstico que permite aos professores do 2º do ensino fundamental perceber as necessidades que seus alunos possuem com relação à alfabetização, norteando assim um possível curso para sanar as insuficiências apresentadas. Esse instrumento é disponibilizado ao professor duas vezes por ano, sendo a primeira aplicação feita preferencialmente até o mês de abril e a segunda aplicação em novembro. A “Provinha Brasil” não é classificatória (ao contrário da “Prova Brasil”, realizada com crianças do 5º e do 9º anos que servem de índice para o IDEB), e sim diagnóstica (Disponível em: www.portal.inep.gov.br/provinha-brasil).

uma seleção dos educandos antes mesmo desse chegar à instituição, pois muitos pais não tinham condições financeiras de manter um filho na escola, aprender a ler e escrever ainda é sinônimo de *status* social em muitas famílias brasileiras e, portanto, encarada como principal e/ou única função da escola.

A preocupação com a alfabetização nos primeiros anos das séries iniciais não está presente apenas na ampliação do ensino fundamental para nove anos. A educação integral, principalmente após a publicação do “Manual de Educação Integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na escola – PDDE/Educação Integral, no exercício de 2011” (BRASIL, 2010), também passa a se preocupar ainda mais com essa questão. Para isso, houve uma rearticulação com relação às atividades dos macrocampos pedagógicos norteadores do Programa “Mais Educação”.

Explicando melhor, as atividades sugeridas pelo manual do “Programa Mais Educação” para o ano de 2011, seguem alguns macrocampos que auxiliam na definição das atividades a serem ministradas na implantação da educação integral brasileira, quais sejam: “Acompanhamento Pedagógico”, “Educação Ambiental”, “Esporte e Lazer”, “Direitos Humanos em Educação”, “Cultura e Artes”, “Cultura Digital”, “Promoção da Saúde”, “Comunicação e uso de Mídias”, “Investigação no campo das Ciências da Natureza” e “Educação Econômica”. Cada macrocampo sugere as atividades que podem ser escolhidas pela escola, e que variam de acordo com as áreas do conhecimento.

Dentre esses macrocampos, o “Acompanhamento Pedagógico”, a partir do ano de 2011, passou a ser obrigatório em pelo menos uma atividade, que pode ser na área de ciências, história e geografia, letramento/alfabetização, línguas estrangeiras, matemática e tecnologias de apoio à alfabetização. Ainda segundo o mesmo manual, cada escola poderá escolher três ou quatro macrocampos, e a partir desses escolher cinco ou seis atividades para serem desenvolvidas e distribuídas nesses macrocampos, lembrando que “o macrocampo “Acompanhamento Pedagógico” é obrigatório para todas as escolas, devendo haver pelo menos uma atividade deste macrocampo” (BRASIL, 2010, p. 8). Em 2008, esse mesmo manual sugeria que as escolas selecionassem um mínimo de três e máximo de seis atividades distribuídas em três macrocampos, sem que nenhum macrocampo fosse obrigatório.

Mais um exemplo da preocupação em alfabetizar os alunos por meio da implantação da educação integral está no macrocampo “Acompanhamento pedagógico”, em que é explícito em sua própria ementa relacionada à área de “Tecnologias de apoio à alfabetização” o uso de tais tecnologias para avaliar e melhorar o desempenho dos alunos baseados nos objetivos da “Provinha Brasil”:

1.1.6. Tecnologias de Apoio à Alfabetização – Aplicar tecnologias específicas de alfabetização com base nos resultados e nos objetivos da Provinha Brasil, instrumento que permite acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e letramento inicial. Auxiliar a entrada do educando no mundo da escrita e na concepção de alfabetização e letramento como processos permanentes de aprendizagem através das tecnologias pré-qualificadas pelo Ministério da Educação e disponíveis no Guia de Tecnologias Educacionais 2008 e 2009 (BRASIL, 2010, p. 15).

Em minha interpretação, essa é mais uma tentativa de fazer com que a escola de tempo integral brasileira possa também contribuir com a superação do problema da não aquisição do processo de leitura e escrita de milhões de crianças que hoje estão no primeiro ciclo do ensino fundamental. A reflexão que proponho é: será que a ampliação do tempo, sobretudo o tempo destinado à alfabetização, é suficiente para solucionar o problema que a escola considerada de "tempo regular" não deu conta de resolver? Não seria necessário investir também na formação inicial e continuada dos professores? Dar-lhes salários dignos? Não seria preciso investimentos materiais (inclusive de caráter tecnológico) e nas estruturas físicas, muitas vezes antiquadas para uma escola que se pretende ser moderna e inovadora? Apenas a alfabetização e letramento são essenciais para que a melhoria da qualidade educacional ocorra, como supõem os sistemas internacionais de avaliação? E o "corpo em movimento", o modo de ser criança, as necessidades e especificidades dos alunos seis anos, não são também importantes? Ademais, será que não se está "transmitindo a mensagem" de que a "solução" é apenas aumentar o tempo destinado à alfabetização, sem que se questione *como* se tem dado o processo didático de ensino da leitura e escrita?

Penso que, um dos problemas da ineficácia do processo de alfabetização e letramento parece ocorrer devido a inadequação de estratégias e nas tensões existentes entre o que é proposto e as práticas pedagógicas em si. Por exemplo, educadores propõem, de um lado, o uso do lúdico como meio para se chegar a um objetivo de aprendizagem específico (aprender a ler e escrever, por exemplo), de outro, o jogo como um fim em si mesmo, dado seu caráter de liberdade, prazer, alegria e divertimento que proporciona. Com isso, tende a predominar o seguinte raciocínio entre os professores: “ou faço uma coisa (brinco) ou faço outra (alfabetizo)”. O que acaba ocorrendo é uma tensão “lúdico *versus* aprendizagem”, quando na verdade trata-se das duas faces de uma só moeda... Uma criança que, por exemplo, passa a tarde brincando em companhia dos coleguinhas e depois, por sugestão da professora, desenha sua vivência lúdica, e escreve sobre o que desenhou e viveu, não "separou" brincadeira e

aprendizagem da escrita. Essa é uma estratégia que pode ser um exemplo de como o lúdico e a alfabetização podem estar juntas no mesmo processo.

Silva (2007), baseando-se em Marcellino (2007) afirma que o uso da palavra “lúdico” tem sido usado de forma indiscriminada como uma atividade em si (jogo, brinquedo, brincadeira, festa etc.), e até mesmo grande parte da literatura trata o lúdico dessa maneira. Por isso que o lúdico tem sido enxergado, na maioria das vezes, como algo abstrato, com forte carga subjetiva, contribuindo assim para a permanência de visões idealistas, funcionais e utilitaristas. Ocorre que, para o autor, além de poder ser uma determinada atividade, o lúdico precisa ser visto como significado concreto.

Com base em Wallon (1968), Silva (2007) ainda destaca que as formas de movimento humano possuem um vasto de campo de expressões corporais, como as danças, as lutas, os exercícios ginásticos, os jogos etc., todos dotados de significados historicamente criados através das realidades vividas pelo homem. Nesse contexto, as instituições de educação precisam compreender que o movimento humano não se separa de outras dimensões, possui caráter cíclico e não etapista, como muitas vezes é concebido.

Talvez seja por esses motivos mencionados, entre tantos outros, que exista a hierarquização sistematizada das atividades contidas nos currículos, como já mencionado aqui por meio de Arroyo (2010), e que tais visões essencialistas estejam tão enraizadas em nosso cotidiano que não conseguimos enxergar as atividades como um todo, findando por concluir, na maioria das vezes, que apenas as atividades ligadas à aquisição do processo de leitura e escrita são importantes para a formação das crianças.

A escola de tempo integral, embora defenda o reconhecimento das múltiplas dimensões humanas, também precisa superar essa dicotomia. Sampaio (2002) ao comentar os tempos escolares na Educação de Tempo Integral apresenta como um dos problemas a “hierarquização” das atividades, em que as mais importantes são aquelas que ocorrem dentro da sala de aula. Aqui, a autora afirma que é preciso mudar essa concepção de atividade “extra-curricular” como uma “não-aula”.

Chaves (2002), baseando-se nas ideias de Anísio Teixeira, destaca que a escola de tempo integral não pode se limitar a atividades que envolvem apenas a alfabetização, pois “a qualidade ensino/aprendizagem liga-se tanto à qualidade do tempo diário de escolarização quanto à possibilidade da escola oferecer muito mais do que aprender a ler, escrever e contar” (CHAVES, 2002, p. 43). No entanto, a questão da qualidade do tempo empregado na escola de tempo integral é de suma importância quando o assunto é tentar a mudança de conceitos preestabelecidos há muito tempo pelo sistema educacional.

Todavia, antes de prosseguir, quero manifestar aqui que não sou contra a alfabetização das crianças de seis anos no 1º ano do ensino fundamental, mesmo na escola de tempo integral. As crianças de seis anos são competentes e capazes de aprender coisas bastante complexas, como o uso do computador, o acesso à internet e a aquisição da leitura e escrita. O que proponho é a urgência de pensarmos, de refletirmos com fundamento e profundidade, sobre a forma como essa alfabetização vem sendo feita no cotidiano das escolas.

Para Freire (1989), embora não esteja explícita em documentos oficiais que a função da educação infantil seja a preparação da criança para o futuro, é exatamente isso que ocorre no dia-a-dia. Para o autor, há, sim, uma expectativa em relação à alfabetização, porém ela não depende só do professor, de técnicas e de métodos que, apesar de serem importantes no processo, não são os únicos. E destaca ainda que, como a escola não inclui o "corpo" nesse processo, há um prejuízo pedagógico, pois

[...] nada vale esse enorme esforço para alfabetizar se a aprendizagem não for significativa. E o significado, nessa primeira fase de vida, depende, mais que em qualquer outra, da ação corporal. Entre os sinais gráficos de uma língua escrita e o mundo concreto, existe um mediador, às vezes esquecido, que é a ação corporal. Uma criança bloqueada no seu espaço de ação, graças, muitas vezes, à ansiedade de pais e professores por alfabetizá-la, acaba aprendendo a leitura e a escrita que lhe impõem, mas com sérias dificuldades em estabelecer, entre essa aprendizagem e o mundo, um elo de ligação (FREIRE, 1989, p. 20).

Prossegue Freire (1989) afirmando que, se as práticas lúdicas nas escolas, podem não ser a única solução para os problemas pedagógicos existentes, sobretudo nas séries iniciais, não há porque não valorizá-los.

Posso dizer, por experiência pessoal, que quando há significação há aprendizagem. Lembro-me de quando tinha cinco anos, ao entrar na pré-escola, minha ansiedade maior era aprender a ler e escrever. Via meus pais em casa lendo o tempo todo, meu pai com o jornal diário, minha mãe às voltas com os livros da faculdade de Direito e eu, com muitos gibis e livros de histórias infantis em volta. Nem sempre eu queria que meus pais lessem para mim o que a galinha ruiva dizia a seus pintinhos, ou o que a Mônica estava a falar com a Magali. Eu realmente queria ler sozinha o que estava escrito naquilo tudo. Fiquei "no pé" da minha professora da pré-escola para me ensinar a ler, pedia lições de casa, até que um dia a professora chamou minha mãe e disse "não sei mais o que fazer com ela, já tentou colocar na 1ª série?". Eu não tinha idade para estar na 1ª série... Mas continuei insistindo até que ela

começou a ensinar as vogais, o alfabeto, as famílias silábicas... Pronto! Na metade do ano eu já sabia ler! Que alegria foi a minha quando contei pela primeira vez uma historinha dos meus gibis para minhas bonecas, todas sentadas ouvindo a história lida por mim!

Essa é uma alternativa sobre o sentido que o processo de aquisição da leitura e escrita pode ter para as crianças, e que a escola deve levar em conta.

2.3 Chrónos & Kairós⁹: tempo da escola, tempo da criança, tempo de brincar, tempo de estudar...

*Passa, tempo, tic-tac/ Tic-tac/ Passa, hora/ Chega logo, tic-tac/
Tic-tac, e vai-te embora/ Passa tempo/ Bem depressa/ Não
atrasa/ Não demora/ Que já estou/ Muito cansado/ Já perdi/
Toda a alegria/ De fazer/ Meu tic-tac/ Dia e noite/ Noite e dia/
Tic-tac/ Tic-tac/ Dia e noite/ Noite e dia.*

("O relógio", Vinícius de Moraes).

A letra da música em epígrafe leva-me a uma interpretação de como o tempo pode muitas vezes ser repetitivo, monótono, chato, e deixar-nos ansiosos para que algo nos tire da monotonia. A impressão que tenho é que até o relógio pode sentir tédio em seu ofício de marcar o tempo. O que dizer então dos tempos escolares? Dos tempos da criança? Dos tempos de jogar, brincar e estudar? Há tempo para todas as coisas, ou há tentativas de manipular o tempo?

Encontramos em Ferreira e Arco-Verde (2001) uma possível definição de tempo como um elemento comum a uma variedade de processos específicos que os homens procuram marcar com o auxílio de relógios e calendários. Porém as marcas temporais nem sempre foram as mesmas que usamos hoje. O padrão das medidas de tempo foi mudando com a sociedade, até que foi possível encontrar uma medida de tempo comum a todos. “Enfim, uniformizou-se o tempo do mundo, padronizou-se o tempo social e os homens foram enquadrados neste mundo temporal” (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, p. 5).

O homem então se adaptou ao tempo estipulado no decorrer da história. E se adaptou tanto, que tudo hoje gira em torno do tempo: tempo para dormir, tempo para acordar, tempo para trabalhar, tempo para jogar, tempo para se alimentar e tempo até para quebrar recordes do próprio tempo. O mundo contemporâneo gira em torno do ditado “tempo é dinheiro”, e

⁹ Usarei o termo “chronos” para especificar o tempo cronometrado (ligado à quantidade) e nesse estudo relacionado ao tempo da escola, enquanto o termo “kairós” será usado para o tempo vivido, que independe do que é medido (ligado à qualidade, portanto) e está relacionado ao tempo da criança.

para tudo existem prazos de anos, meses, dias, semanas e horas. A vaidade também corre contra o tempo, e quem nunca ouviu dizer que “o tempo é Senhor da razão”? Tudo gira em torno do tempo, e o tempo escolar é um dos únicos que insistem em continuar parado, inerte e engessado quando o assunto é respeitar os tempos alheios.

A escola, como instituição criada num mundo onde o tempo já era determinado pelos homens, teve que também se adaptar a ele. E assim iniciou sua jornada, com tempo para entrar, para sair, para comer, para escutar, para ouvir e obedecer. Mesmo o tempo não parando um minuto sequer, mesmo sabendo que o ocorrido um segundo atrás já é passado e não volta mais, mesmo o tempo sendo incansável, a escola parou no tempo. Não percebeu que ainda se utiliza de velhas metodologias, de velhos discursos e de ideias antigas, mesmo quando tenta construir algo novo.

O tempo escolar foi constituído ao longo dos séculos, é institucional, organizativo e estrutural:

A visão da prática educativa, da instituição escolar e da organização pedagógica e temporal deste espaço vem sendo permeada por subordinações à ciência e à tecnologia, recheada de fetichismo em relação às imposições civilizatórias na história da formação do homem (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, p. 8).

Ainda segundo Ferreira e Arco-Verde (2001), esse controle do tempo escolar (por intermédio, por exemplo, da distribuição diária por disciplinas durante um período de algumas horas) impôs uma nova ordem cronometrada e pré-determinada, tornando-se um tempo artificial baseado em método, ordem, sistema, mecanismo, engrenagem e técnica.

Conforme Sampaio (2002), o tempo da escola, cronometrado pelo relógio através das horas diárias e pelo calendário através do número mínimo de dias letivos, determina o tempo que o professor tem para mostrar que sabe ensinar, e o tempo que a criança tem para aprender. Tempo muito injusto esse... Ou a professora se ajusta e corre contra o tempo pra poder ensinar e a criança “se vira” para poder aprender, ou o tempo os engole!

A criança *precisa* aprender e a professora *precisa* ensinar neste tempo homogeneizador e predefinido para todos. Na medida em que a criança não acompanha o “tempo” da sua turma, que é o “tempo” imposto pela escola, ela é posta “de lado”. A criança se perde no “tempo”, deixando de existir para a escola e para a professora como se o “tempo”, para ela, parasse. A professora, até por não saber o que fazer, deixa de investir nessa criança, que, ao invés de avançar no processo de alfabetização, muitas vezes retrocede e, cada vez mais, “fica pra trás” em relação ao seu grupo e ao “tempo” estipulado pela escola. Se o tempo de ensinar/aprender não

coincidir com o tempo do relógio, o tempo vivido é considerado tempo perdido (SAMPAIO, 2002, p. 187).

Desde cedo as crianças são obrigadas a conviver com esse tal de “tempo”. E é na escola que muitas vezes elas conhecem a face mais difícil do “Senhor Tempo”: quando “perdem” seu tempo de brincadeiras para passar o tempo nas tarefas da sala de aula, ou quando o tempo em que são obrigados a permanecerem em silêncio é maior do que o tempo conversando com os colegas. Enfim, quando o tempo que para eles poderia ser gostoso torna-se um fardo.

Como não podia ser diferente, assim como as estruturas físicas, as atividades, as metodologias entre tantas outras coisas, o tempo escolar é conduzido pelos adultos. Resta às crianças se adaptarem a ele. E infelizmente, há muitas atividades importantes para o desenvolvimento das crianças, mas que são consideradas por muitos educadores como uma “perda de tempo”. As atividades que fazem uso de linguagens corporais, musicais, plásticas, cinestésicas, por exemplo, são pouco valorizadas no cotidiano escolar, pois aprender a ler e escrever são o “mais importante”, e se resume ao fazer e ao dever, como entende Sampaio (2002, p. 188):

Tudo o que não for *tempo pedagógico* é perda de tempo: o tempo da entrada e da saída é perda de tempo; o tempo da merenda e da brincadeira é perda de tempo; a aula de educação física é perda de tempo e, por que não dizer as aulas de artes, de música, de sala de leitura... É perda de tempo, também, o tempo em que o aluno ficou na escola e não conseguiu atingir os objetivos pedagógicos. O tempo vivido pelo aluno passa a ser visto como um tempo inútil. Não é visto como um tempo revelador de aprendizagens. É como se nada tivesse acontecido (SAMPAIO, 2002, p. 188).

Muitas vezes, a escola ainda insiste em trabalhar apenas com a concepção do aprender vinculado ao desempenho cognitivo dos alunos. São determinados tempos escolares sob a suposição de que todos os alunos aprendem do mesmo modo devendo, portanto, seguirem os mesmos passos, ao mesmo tempo e serem avaliados pelo mesmo critério.

Ferreira e Arco-Verde (2001) me fazem refletir a respeito do tempo das pessoas envolvidas na educação, independente de serem crianças, professores ou qualquer outro profissional que esteja envolvido com a educação, quando indagam: os tempos cronológicos estão escravizando as práticas cotidianas? Estão levando em conta os tempos vividos por indivíduos tão distintos? Estão apenas se enredando por um tempo mais formal, burocrático e administrativo?

A resposta poderia vir com a reflexão que Gomes (2009) faz sobre o tempo:

Tempo para aprender, tempo para recuperar o que se perdeu, que muitas vezes nem se aprendeu, tempo para julgar nos conselhos bimestrais e finais os alunos e não o processo. É tanta divisão do tempo, que é exatamente ele que nos falta nos momentos em que se precisa estudar e refletir um marco referencial que fundamente o fazer escolar, em que professores, na dinâmica da vida e da profissão, correm contra ele (...). (GOMES, 2009, p. 36).

Conciliar o Chrónos (tempo da escola) com o Kairós (tempo da criança) pode auxiliar na reflexão sobre as dicotomias acerca dos tempos escolares. A qualidade das vivências lúdicas não podem ser medidas pelo tempo Chrónos da escola, que está sempre sendo cronometrado pelo relógio. O tempo das crianças é o Kairós, livre do relógio e dos calendários já determinados e enraizados em nosso cotidiano pelo Chrónos.

Basta que reconheçamos as diferenças individuais, que se respeite o ritmo de cada um, e pensar como um dia pensou o músico e poeta Renato Russo: *“não tenho mais o tempo que passou, mas tenho muito tempo, temos todo o tempo do mundo, não temos tempo a perder, temos nosso próprio tempo...”*.

2.4 Educação integral: mais do mesmo ou diversificação das atividades?

Mesmo com a universalização do ensino fundamental, considerada uma conquista recente na educação brasileira, não há garantia que se cumpra a finalidade da educação integral do ser humano nos espaços escolares. A proposta da educação integral visa otimizar o alcance desse objetivo, mas como isso pode se tornar real com tantas ambiguidades e dúvidas? Na opinião de Gonçalves (2006), um dos primeiros passos para que tal dificuldade seja superada, está em considerar as atividades como um todo, e não como partes separadas:

E não se trata simplesmente de fazer “passeios”, de artificialmente intercalar aulas repetitivas, monótonas, com supostas “saídas” ou excursões divertidas. Trata-se de considerar excursões, atividades extraescola e aulas em sala, como um todo, como um projeto pedagógico de desenvolvimento de uma determinada disciplina, em que não precisa haver repetição e que a diversão não é inimiga da aprendizagem, ao contrário, quando aprendemos de modo prazeroso, esses aprendizados se tornam muito mais significativos. (GONÇALVES, 2006, p. 7).

Para Gonçalves (2006), as propostas que costumam ouvir os alunos envolvidos na educação integral tendem a ter um sucesso maior sendo, conseqüentemente, mais eficazes. Porém, isso não quer dizer que tais propostas são aprovadas pelo fato de que permitem às crianças fazer o que querem. O que o autor quer dizer é que, quando há diálogo e se

apresentam desafios aos educandos, há possibilidade de um relacionamento estreito e recíproco entre educadores e educandos.

Cavaliere (2002, p. 101) sugere que as atividades da escola de tempo integral tenham um equilíbrio entre as várias atividades propostas, a fim de favorecer um melhor aproveitamento:

A organização do tempo, do espaço e dos recursos na escola de tempo integral deve garantir, num turno de 8 a 9 horas diárias, um equilíbrio entre diferentes tipos de atividades, deslocamentos e tempos livres que propiciem um clima de bem-estar e colaboração e que favoreça o bom aproveitamento escolar. A permanência por tão longo período num mesmo ambiente obriga o enfrentamento de problemas que, nas escolas de tempo parcial, são muitas vezes resolvidos, simplesmente com a “hora da saída”.

O equilíbrio a que Cavaliere (2002) se refere é importante, pois muitas pessoas ainda confundem o aumento do tempo diário das crianças na escola de tempo integral com a ampliação da jornada, o que é um equívoco muito grande. Para Coelho (2002), a escola de tempo integral jamais pode ser confundida com a escola de dupla jornada, pois essa funciona com a mera repetição de tarefas e metodologias muitas vezes já fracassadas, decretando assim a falência das tentativas de melhorias do ensino. Para a autora, o termo “tempo integral” refere-se à formação integral do ser humano, alicerçadas em atividades variadas que incluam os esportes, a cultura, as artes em geral, e que permita a vivência de metodologias variadas em todos os espaços escolares.

O fato do horário escolar ser estendido não garante um ótimo funcionamento da escola. Há propostas que priorizam a solução de problemas sociais e que não caminham para a universalização da escola, fugindo totalmente do objetivo de integralização do ser humano (MAURÍCIO, 2002).

Para Cavaliere (2007), além do tempo integral propiciar a realização de atividades mais democráticas, há também o contato com atividades ligadas à cultura, artes, esportes, lazer e tomada de decisões coletivas, que diferem totalmente de uma escola de turno parcial, geralmente centrada nos conteúdos escolares “tradicionais”, e nas quais a organização do tempo disponível não prioriza tais vivências. A oportunidade de experienciar novas situações é o que promove o diferencial da escola de tempo integral. Em resumo, a escola de tempo integral precisa ser diferente de uma escola convencional; do contrário, apenas potencializará os problemas já existentes.

Tal necessidade de vivenciar atividades diferentes para que o processo de desenvolvimento possa ser integralizado não é novidade. É muito comum vermos crianças da

classe média ou alta ocupadas o tempo todo com alguma coisa. Muitas saem da escola e vão para a aula de inglês, do inglês para uma aula de esporte, de lá vão para casa fazer as tarefas que os professores indicam para serem realizadas em casa, e assim por diante. As famílias que podem pagar por uma educação integral para seus filhos assim já o fazem há muito tempo. E essa ideia não pertence apenas à classe média. Anísio Teixeira propôs a escola de tempo integral para as camadas populares a partir dos anos 1930. Criou as “escolas parques”, que foram bem sucedidas. Aliás, segundo Cavaliere (2002) essa foi a melhor época da educação integral no Brasil.

Alguns anos depois, durante os anos de 1980 e 1990, a educação integral pareceu ressurgir das cinzas no estado do Rio de Janeiro, concretizando-se através dos CIEPS (Centros Integrados de Educação Pública), com concepções administrativas e pedagógicas próprias, que pretendiam melhorar a qualidade da educação carioca. Tal proposta continuou viva pelo decorrer de duas gestões estaduais, de 1983 à 1986 e de 1991 à 1994. Os dois governos que sucederam as gestões citadas optaram por não dar andamento na proposta de educação integral, descaracterizando a proposta original e causando uma situação de abandono dos CIEPS em todo o estado (CAVALIERE, 2002).

Em se tratando das políticas públicas para a educação, Hingel (2002) observa que o que impede que tais políticas deem certo são dois péssimos hábitos. O primeiro é tentar copiar boas ideias de outros povos, mas com muitos e muitos anos de atraso. O segundo é o retrocesso nas boas tentativas que até estão dando certo, mas por que continuarem as boas iniciativas se elas não partiram de quem está no poder atual?

Castro e Faria (2002) também fazem uma reflexão no sentido de que, em termos de resistência à educação de tempo integral, nenhuma delas é tão grande como a má vontade política, com as velhas desculpas de que o investimento é muito alto para que se alcance um resultado considerado mínimo.

Em ambos os casos, tanto a má vontade política quanto a ruptura com as ideias e práticas que dão certo, há falta de respeito para com a educação, a sociedade e os alunos. É preciso romper com velhos paradigmas, ter vontade de mudar e não ter medo do novo. A desculpa de que tudo que possamos tentar fazer é "utopia." (no sentido pejorativo da palavra) parece mais ser um comodismo para que tudo permaneça como está, e não se procurem soluções viáveis.

Termino esse capítulo citando trecho do poema de Mário Quintana, “Das Utopias”, que nos chama a atenção para a necessidade da utopia em nossas vidas:

*“Se as coisas são inatingíveis... Ora!
Não é motivo para não querê-las.
Que tristes os caminhos se não fora
A mágica presença das estrelas!”.*

3 INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS PEQUENAS: CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

“Perceber o todo que está por detrás das vozes individuais é um grande desafio, posto que exige do ouvinte/orquestrador profunda sensibilidade e uma atitude destituída de poder, permitindo às vozes se expressarem com propriedade. Os professores também precisam reger essa orquestra polifônica”

(Maria Angélica Pampolha Algebaile)¹⁰

3.1 Breve histórico da pesquisa qualitativa na área de educação

Quando falamos em pesquisa acadêmica, logo pensamos em projetos no qual um pesquisador possui uma problemática a investigar, com métodos que possam direcioná-lo a atingir seus objetivos e contribuir para a produção de conhecimento. A escolha dos métodos para a geração dos dados, os sujeitos envolvidos, o referencial teórico, entre outros, são imprescindíveis para que uma pesquisa traga resultados significativos, bem como para o seu bom andamento.

Em educação a pesquisa qualitativa é a que mais tem se destacado no Brasil no decorrer dos últimos anos, e convém aqui fazer um breve histórico do seu surgimento e avanços.

Segundo Esteban (2010), a pesquisa qualitativa surgiu quando temas educacionais passaram a ter destaque nas ciências sociais. Durante a metade do século XX, a escola praticamente foi ignorada pela sociologia nas pesquisas acadêmicas, e a coleta de dados era realizada com medições quantitativas. Apenas a partir dos anos 1950 é que os pesquisadores das ciências sociais iniciaram o processo de reconhecimento da escola como portadora de elementos a serem investigados. Em 1915 a Universidade de Chicago ofereceu, pela primeira vez, no curso de Sociologia, uma disciplina que abordava a perspectiva qualitativa. Até então, as pesquisas eram eminentemente quantitativas:

Nessa época, de auge empirista, o “método científico” em educação se identificava com a quantificação. A psicologia, de forte caráter experimental, dominava o âmbito da pesquisa educacional. Os educadores estavam preocupados com a medição, o controle e a predição, separando-se, assim,

¹⁰ Citado no artigo “Entrelaçamentos de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública” da obra “Infância: fios e desafios da pesquisa”, organizado por Sonia Kramer e Maria Isabel Leite (2005).

dos métodos qualitativos impulsionados pela Escola de Chicago. (ESTEBAN, 2010, P. 81)

Ainda segundo Esteban (2010), os anos 1960 foram denominados “idade dourada” da pesquisa qualitativa já que muitas discussões relacionadas aos métodos de medições existentes nas pesquisas tradicionais passaram a ser questionadas por antropólogos e sociólogos acadêmicos quanto a sua credibilidade nas pesquisas educacionais.

De 1970 a 1985 houve muitos debates, e a variedade de métodos que havia surgido contribuiu para a elaboração de novos paradigmas. Porém, a pesquisa qualitativa não ocupou ainda uma posição de destaque nas pesquisas educacionais, ocorrendo nessa época uma crise de representação e legitimação, que implicava um replanejamento dos critérios das pesquisas então existentes. Atualmente, é exigido do pesquisador um exercício de reflexividade¹¹, que aborde desde a postura do pesquisador até questões éticas, sociais e políticas em que o ambiente "natural" da pesquisa possa exigir (ESTEBAN, 2010).

Para Angrosino (2009) torna-se cada vez mais difícil encontrar uma definição consensual de pesquisa qualitativa, já que esse tipo de pesquisa trata de questões do mundo “lá fora”, utilizando várias abordagens, como a análise de experiências individuais ou em grupo, a observação de interações e a investigação de documentos. Tais abordagens procuram saber de que forma as pessoas constroem o mundo a sua volta, a importância dos acontecimentos sociais e o que tem sentido para elas.

Já Esteban (2010, p. 127) apresenta uma possível definição:

A pesquisa qualitativa é uma tentativa sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento.

Graue e Walsh (2003) preferem não usar a expressão “qualitativa”, mas sim “interpretativa”, criado por Erickson em 1986, pois, segundo os autores, é mais abrangente e evita as conotações de “não quantitativa” que o termo “qualitativa” adquiriu ao longo dos anos. Além disso, toda investigação depende da interpretação dos dados e da publicação de tais interpretações, que fazem parte de um “processo complexo, recursivo e com diversas fases, que é caracterizado por teóricos e metodólogos de forma muito diferente” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 191).

¹¹ Segundo Esteban (2010), o termo “reflexividade” se refere à consciência autocrítica reflexiva que o pesquisador realiza em relação a suas predisposições e aos possíveis vieses que possam afetar o processo de pesquisa e os resultados.

Há muita polêmica acerca dos termos “qualitativa” e “quantitativa”: há os que definem as duas possibilidades como totalmente antagônicas, outros entendem que essa discussão insistente em promover uma delas como a melhor forma de se fazer pesquisa é ultrapassada, sendo possível utilizar ambas durante o processo. Esteban (2010) defende que esse debate “pesquisa qualitativa” *versus* “pesquisa quantitativa” perdeu o rigor, e alega que a maioria dos autores encontra-se hoje numa posição de integração e complementaridade entre ambas. Tal dicotomia foi superada a partir do momento em que se reconheceu que não há linearidade entre os contextos onde ocorrem as pesquisas, e que é preciso aprender uns com os outros, flexibilizar técnicas e métodos, promovendo uma integração de preocupações e soluções metodológicas (ESTEBAN, 2010).

Para Chizzotti (2003) tal discussão apenas revigora a contestação de um modelo único de pesquisa acadêmica e aumenta as críticas à hegemonia dos pressupostos experimentais, além de contribuir para uma cristalização das pesquisas sociais impondo um modelo determinista de pesquisa.

Segundo Smith (1983), mesmo as pesquisas qualitativa e quantitativa não sendo compatíveis *a priori*, não significa que exista impossibilidade de estarem juntas e que, em vez de se criar mais problemas com duas nomenclaturas aparentemente antagônicas, deve-se refletir sobre essa dicotomia.

Graue e Walsh (2003) possuem uma visão diferenciada. Para eles, a pesquisa quantitativa privilegia a coleta de dados realizados por meio de medições numéricas, o que reduz consideravelmente a realidade estudada, principalmente quando os sujeitos da pesquisa são crianças. Observar e trazer para os dados finais apenas números, pouco nos faz refletir acerca das interações ocorridas no meio, e reduz a vida humana, com toda a sua complexidade, a ser simplesmente catalogada, resultando num estudo limitado e descontextualizado.

Ainda sobre essa questão de limitar o homem a quantidades, Ribeiro (2000) afirma que os resultados da pesquisa não podem ser resumidos em gráficos ou tabelas, e nem o próprio homem não pode ser comparado ou encaixado em simples dados aritméticos, tabulado como um elemento neutro da pesquisa.

Nesse momento cabe a indagação: qual tipo de pesquisa utilizar? Devemos optar por uma ou outra, ou podemos acreditar que é possível a reconciliação entre ambas? Günther (2006) acredita que é preciso considerar questões de natureza prática, empírica e técnica. Cabe ao pesquisador analisar os recursos materiais, temporais e pessoais compatíveis com a pergunta científica da pesquisa, e que o auxilie a chegar ao resultado almejado.

No caso de pesquisas educacionais em que os sujeitos são crianças, a melhor pesquisa é aquela que respeita a voz e a opinião da infância. Ser ético, justo, e permitir que as crianças participem das decisões que as afetam pode ser um bom começo. A metodologia empregada, os meios de se aproximar e de coletar os dados dependem muito do contexto cultural em que a criança está inserida. Muitas vezes julgamos que é necessário algo muito complexo para a aproximação com as crianças, quando na verdade pode ser algo "simples", como apenas ouvir o que elas têm a dizer. Quando as ouvimos, contribuímos também para a diminuição da distância existente entre adultos e crianças, e nos tornamos participantes (embora não pares) da vida social e cultural a que elas pertencem. Entendo que não é mais produtivo apenas realizar pesquisas *sobre* crianças. É necessário que as pesquisas sejam realizadas *com* as crianças, nas quais podem falar e opinar como sujeitos ativos no processo.

3.2 Sociologia da infância: implicações para uma reflexão

Nesse momento sinto necessidade de refletir sobre um termo ligado a aspectos sociais relevantes para as pesquisas educacionais: a sociologia. Não é minha intenção conceituar o termo “sociologia”, mas não limito-me a pensá-la como uma ciência que estuda o homem em sociedade, ou seja, as relações sociais.

As sociedades não só variam conforme seu contexto histórico, mas também conforme a região do mundo, a política vigente em uma determinada nação, o regime econômico, os valores e conhecimentos que circulam socialmente etc. Enfim, penso que a sociologia é uma ciência bastante complexa.

O que falar então de sociologia da infância? Para Müller e Carvalho (2009), a sociologia da infância surgiu da necessidade de um aprofundamento dos estudos ligados à criança e ao adolescente com mais especificidade, pois até então os estudos sociais referiam-se à infância apenas nos estudos ligados à família e à sociologia da educação. Faltavam então, estudos que considerassem as especificidades da infância como uma categoria geracional.

Ainda para Müller e Carvalho (2009), a sociologia tradicional sempre silenciou as crianças em seus estudos, não as enxergando como sujeitos competentes e capazes de produzirem cultura. Citando Morrow (1996), as autoras ainda mencionam que tais estudos tradicionais entendiam as crianças como seres totalmente dependentes dos adultos, além de as conceberem como objetos em desenvolvimento e, portanto, apresentavam uma "máscara da infância", com a qual se camuflava as competências das crianças.

Segundo Corsaro (1985 apud MÜLLER; CARVALHO, 2009, p. 24) uma das diferenças entre a sociologia tradicional e sociologia da infância é que o foco desta última não está no desenvolvimento individual e sim no desenvolvimento em grupos sociais; nesse caso, o que interessa então são as relações que as crianças têm com seus pares, produzindo assim a “cultura de pares”¹².

Sarmiento (2004) atribui à cultura de pares a possibilidade que a criança tem de se apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que a rodeia:

(...) A convivência com seus pares, através da realização de actividades de rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como teraP.s para lidar com as experiências negativas. Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento (SARMENTO, 2004, p. 14).

A conceituação do termo “cultura de pares” é recente, e nem sempre se reconheceu a importância das crianças relacionarem entre si e produzirem assim cultura. Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009), com base em Willian Corsaro, explicam que, durante muito tempo, a visão adulta de socialização das crianças na sociologia tradicional, na antropologia e até na psicologia, foi a da infância como uma preparação para o mundo adulto.

Também encontramos em Sarmiento (2005) apontamentos sobre a posição da sociologia tradicional em relação às crianças. Para o autor, o conceito de “socialização”, baseado na obra de Emile Durkheim, remeteu as crianças para a condição de seres pré-sociais, vistas como objetos manipuláveis, indivíduos culturalmente neutros e subordinados a modos de dominação e controle social. Para Sarmiento (2005, p. 363), a sociologia da infância procura, então, constituir a infância como objeto sociológico, com características próprias, resgatando-as das perspectivas biologicistas.

Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre a infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. A infância é concebida como uma categoria geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social.

¹² Willian Corsaro define o conceito “cultura de pares” como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares. (SPERB, 2009)

Quinteiro (2005) destaca que, apesar de a sociologia da infância ter começado a dar seus primeiros passos na Europa durante a década de 1980, seu *boom* de produção foram nos anos de 1998 e 1999, com a publicação de dois números especiais pela revista "*Éducation et Société*" que tratou de um novo campo de estudos, exatamente a sociologia da infância. No Brasil, a autora ressalta que poucas pesquisas realmente contemplam a infância brasileira em sua história, em sua condição de ser criança, de construção social e cultural de seus próprios saberes. Para Quinteiro (2005), os saberes inexistentes sobre a criança brasileira nos fazem pensar numa condição de *criança sem infância*.

Para romper cada vez mais com tais barreiras, que nos impedem de enxergar as crianças como seres capazes de produzir cultura e conhecimento, é preciso dissolver velhos conceitos, o que para Redin (2009, p. 119) não é tarefa muito fácil:

(...) Considerar as crianças como um grupo social, que participa da cultura de forma ativa, produzindo mudanças culturais, não é tão simples assim e significa uma mudança de paradigmas em relação à participação da criança na sociedade. Elas deixam de ser números para estatísticas e assumem um lugar ativo, onde tanto influenciaram as formas de viver dos grupos sociais, como são influenciadas por eles.

Para construir esse novo paradigma, segundo os sociólogos James e Prout, citados por Quinteiro (2005), é preciso considerar uma série de variáveis e proposições, podendo ser resumidas assim: 1) A infância é uma construção social; 2) A infância é variável; 3) As relações sociais das crianças devem ser estruturadas entre si; 4) As crianças são atores na construção de sua vida social e devem ser estudadas como tal; 5) Os métodos etnográficos são muito úteis para os estudos da infância; 6) Proclamar um novo paradigma no estudo da infância é se engajar num processo de "reconstrução" da criança na sociedade.

A sociologia da infância, reconhecendo a criança como agente social, construtor de conhecimento e cultura, muito tem a oferecer às pesquisas acadêmicas relacionadas à infância. Especialmente a etnografia, pode se aproveitar de conceitos como a "cultura de pares", encarando as crianças como sujeitos e em constante movimento na sociedade, procurando realizar pesquisas que estejam voltadas a ouvir as crianças, fugindo do padrão estabelecido por muitas pesquisas acadêmicas que dizem ser para a infância, mas que no fundo engessam as atividades das crianças participantes da pesquisa.

É preciso romper com paradigmas e conceitos que insistem permanecer no âmbito das pesquisas educacionais, mas é preciso começar. Ou então, continuaremos criticando, mas sem fazer nada para que mude.

3.3 Etnografia: uma aliada nas pesquisas educacionais.

Entendendo a criança como um ser cultural, que produz cultura, capaz de expressar suas opiniões acerca das situações que as cercam, não podemos pensar em outro tipo de pesquisa que não valorize tal fato. Para Angrosino (2009, p. 16), a etnografia é definida como o estudo de um povo, do homem no sentido coletivo e “o modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido como sua cultura”.

Etnografia vem do termo grego *ethnoi*, que significa “outros”. Os antropólogos do final do século XIX sentiram necessidade de conhecer os povos que não eram ocidentais, e nas suas experiências surgiram os primeiros diários e relatos documentados (ESTEBAN, 2010, p. 78).

Atualmente, conforme Angrosino (2009) os relatórios etnográficos são definidos como “descrição densa”, com uma apresentação de detalhes do contexto. Para André (2005), o termo é um registro intimamente associado ao trabalho de campo em que a perspectiva é captar o ponto de vista do outro.

Ainda sobre produção textual, Graue e Walsh (2003) também opinam que não há como pensar em uma preparação mecânica para a escrita dos dados em bruto, mas sim como uma complexa produção textual sobre uma determinada realidade social, a qual é indissociável da interpretação.

Esteban (2010), baseada em vários autores como Woods (1987), Goetz e LeCompte (1988), Fetterman (1989) e Aguirre (1995), apresenta algumas características e definições da pesquisa etnográfica: descrição de um modo de vida, descrição de cenários e grupos culturais intactos, arte de descrever um povo ou cultura, estudo descritivo da cultura de uma comunidade. Além disso, segundo Esteban (2010), a etnografia possui uma característica circular e emergente, sujeito a ocorrências que não foram planejadas, sendo necessária sua reformulação ao longo do próprio processo de pesquisa. Contudo, questões orientadoras ajudam no processo e norteiam a área de atuação de investigação que se articula com os fins da pesquisa e com a teoria de sustentação.

Willian Corsaro, um dos mais importantes estudiosos da infância na atualidade, defende que a etnografia possui características iniciais que podem se alterar durante a pesquisa, ou seja, ela é flexível e autocorretiva. Tal flexibilidade não aplica-se apenas às questões iniciais da pesquisa, mas à coleta e interpretação desses dados com as crianças (CORSARO, 2009).

O termo “descrever” ou “descrição” parece ser uma unanimidade quando se fala em etnografia, mas a interação entre o pesquisador e as pessoas observadas também é de muita importância. Angrosino (2009) destaca que a etnografia depende da capacidade do pesquisador observar e interagir com as pessoas em suas rotinas diárias.

Além da interação, a etnografia possibilita vários métodos para a coleta de dados, pois é possível encontrarmos a combinação de observação, participação, entrevistas individuais ou em grupos, uso de documentos, entre tantas outras formas que o pesquisador pode escolher como mais apropriada para o estudo em questão (ANGROSINO, 2009, p. 13).

Voltando a falar sobre a importância que a etnografia tem para a pesquisa educacional, é relevante lembrar que alguns eventos contribuíram para a aproximação de ambas. Conforme Esteban (2010), o reconhecimento da escola como local de socialização fizeram com que as pesquisas acadêmicas voltassem seus olhos para a educação. Para isso, a etnografia era a mais adequada:

Resumindo, a etnografia educacional constitui, por excelência, um dos métodos mais relevantes, na perspectiva das metodologias orientadas à compreensão, para abordar a análise das interações entre os grupos sociais e culturais distintos que se encontram na área educacional e também sobre a organização social e cultural das escolas (ESTEBAN, 2010, p. 165).

Com o reconhecimento da escola como um importante grupo social e promotor de cultura, a infância também começou a ganhar destaque nos olhares de pesquisadores acadêmicos. Nessa perspectiva, a etnografia pode possibilitar a participação ativa das crianças no processo de pesquisa, e é a forma mais coerente a ser empregada nos estudos da infância, pois nela é permitido às crianças tomar parte dos acontecimentos (JENKS, 2005).

Mas qual é a melhor forma, então, de permitir que as crianças participem de uma pesquisa etnográfica? Como o pesquisador pode minimizar as relações de poder existentes entre pesquisador e pessoas observadas e, nesse caso, também entre adulto e criança? É possível perceber os caminhos que possam levar a uma pesquisa mais adequada às crianças?

Delgado e Müller (2008), baseadas em Willian Corsaro, opinam que, inicialmente, o pesquisador precisa ser aceito no grupo investigado, e isso requer que ele participe da vida do grupo estudado. Além disso, é preciso considerar a voz da criança, saber o que ela tem a nos dizer, para o que é necessário o uso de vários métodos compatíveis, como por exemplo, desenhos, textos e diários. Como poderá o pesquisador que se propõe a desenvolver pesquisa com as crianças saber o que elas pensam, se não as deixa falar? Pouco se sabe com relação às

culturas infantis, porque durante muito tempo nunca lhes foi permitido às crianças falar. Mas não basta que agora as deixemos falar, é preciso que de fato elas sejam *ouvidas*.

Sobre o papel das crianças como sujeitos das pesquisas, Quinteiro (2005, p. 40-41) enxerga a etnografia como mais propícia para os estudos da infância:

[...] a etnografia, apesar de ser uma opção metodológica exigente, como já alertou Sarmiento, parece constituir-se como recurso mais adequado, pois permite ao pesquisador: 1) a intimidade com o campo, devido a seu pertencimento; 2) sua participação nas formulações das crianças; 3) a observação de longo alcance, que poderá oferecer elementos para avaliar as possibilidades ou a viabilidade da coleta ou utilização da fala das crianças, sejam elas obtidas por entrevistas, testemunhos orais ou outros instrumentos metodológicos.

Para isso, é preciso que o pesquisador adote uma postura de imersão no mundo dos sujeitos pesquisados, precisa ser aceito no grupo, tornar-se um deles e não adotar postura neutra. Uma das alternativas que propiciam essas ações é a observação participante, o que requer uma interação diária do pesquisador com as pessoas estudadas (ANGROSINO, 2009).

No próximo tópico, darei uma atenção especial à observação participante - ou investigação participativa como denominam alguns autores -, que tem contribuído muito para a superação das dificuldades a serem ultrapassadas nas pesquisas com crianças.

3.4 A observação participante, o pesquisador e as crianças

A investigação da infância tem proferido nos últimos anos o discurso participativo das crianças como sujeito dos processos nas pesquisas educacionais. Houve grande aumento no número de publicações nesse sentido, simpósios, encontros e congressos que têm problematizado a necessidade de considerar a criança como pesquisadora e produtora de cultura e conhecimento. A observação participante tem sido apontada por alguns autores (por exemplo, CORSARO, 2009; MÜLLER, 2009; ROSSETTI-FERREIRA; OLIVEIRA, 2009) como uma grande possibilidade teórica e na prática nas pesquisas com crianças. Mas o que podemos entender e refletir acerca do termo “observação participante”?

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que observação participante não é um método de pesquisa, é um contexto comportamental e um estilo pessoal adotado pelo pesquisador no momento em que ele está no campo. Trata-se de uma estratégia que facilita a coleta e interpretação dos dados coletados em campo. Ocorre mais facilmente depois que é aceito pelo grupo estudado, e o pesquisador que adota esse perfil geralmente utiliza maneiras variadas e específicas de coletar os dados. Outra característica da observação participante é a

descrição de modo mais objetivo possível, colocando de lado os preconceitos e evitando interpretações equivocadas (ANGROSINO, 2009).

Ades (2009), com base em Willian Corsaro, entende que a observação participante é uma interessante estratégia redutora das diferenças existentes entre observador e observado, possibilitando que o pesquisador viva com mais propriedade a realidade cultural de um determinado grupo. Dessa forma, o pesquisador torna-se cada vez mais familiar à comunidade estudada à medida que vai construindo sua compreensão ao longo do contato prolongado com o contexto pesquisado.

A observação, segundo Esteban (2010), é uma forma de ação social e, sendo assim, não pode ser entendida senão estiver relacionada com o contexto estudado. Não existem “fatos puros” numa observação, e o que ocorre na maioria das vezes é que tais fatos podem ser vistos por diferentes olhares.

Com frequência afirma-se que, se existe um melhor equipamento para que o investigador de uma observação participante possa contar, é com ele mesmo. Muitas podem ser as formas de coletar os dados, como câmeras, gravadores, *notebooks*, anotações, fotos, entre tantas outras, mas “observação participante significa que você enquanto pesquisador está interagindo diariamente com as pessoas em estudo” (ANGROSINO, 2009, p. 46).

Ainda segundo Angrosino (2009), a observação participante possui uma típica dinâmica que consiste em alguns passos. Primeiro, é preciso selecionar o local onde ocorrerá o processo; depois, é preciso entrar e ser aceito na comunidade escolhida; ao obter acesso ao local é preciso começar imediatamente a observação; tomar nota de praticamente tudo o que for relevante; novas questões sempre aparecem e precisam ser investigadas; as investigações continuam até alcançar um nível de saturação teórica. O autor ainda ressalta que, a confiabilidade de uma observação participante é uma questão de registro sistemático e análise das informações durante um determinado período de tempo.

Podemos perceber que a observação participante possui alguns pontos fortes, como a interação entre o pesquisador e o pesquisado, as variedades de técnicas possíveis para a coleta de dados e a participação que as crianças podem ter nas pesquisas educacionais.

Souza (2008) observa que a tentativa de colocar a criança como protagonista do processo contribui para o rompimento da concepção que durante muito tempo foi - e muitas vezes ainda é - dominante, que é a visão da criança como um ser infante, sem fala e incapaz de expor suas opiniões.

É importante não esquecer que a criança não pode ser vista, observada e analisada fora de seu contexto. A ênfase aqui não é na criança individual, mas na criança social, que

está inserida num contexto sócio-histórico, sendo observada de muitos ângulos para que possa ser devidamente compreendida (GRAUE; WALSH, 2003).

Além de questionar concepções que durante muito tempo nos fizeram pensar que as crianças não são capazes de opinar e falar sobre o mundo ao seu redor, a observação participante contribui para a busca de novas formas de ouvir e observar as crianças. A postura do pesquisador, que antes ficava distante, observando e anotando sem interagir com as crianças, não corresponde mais às exigências acadêmicas necessárias para que uma pesquisa educacional feita com as crianças atinja seu maior objetivo: reconhecê-las como sujeitos, produtoras de cultura e de conhecimento.

Infelizmente, grande parte das investigações ainda são baseadas nas concepções que o adulto tem das crianças: comparada aos adultos, são incompetentes e incompletas. Na observação participante, o pesquisador distanciado dá vez ao pesquisador que procura suspender essas diferenças através da observação, da escuta, da reflexão, do diálogo e dos acontecimentos naturais que ocorrem durante o processo de campo (MAYALL, 2005).

Mas entrar no mundo das crianças requer que o pesquisador crie condições para que a pesquisa evolua. Assim, segundo Karlsson (2008, p. 160), a pesquisa precisa:

1. Dar espaço e tempo às crianças.
2. Ouvir as crianças de fato e fazê-lo com regularidade.
3. Refletir com outros adultos sobre o que foi visto.
4. Envolver-se numa cumplicidade recíproca com as crianças.

A autora ainda explica que, quando fala de tais espaços e tempos, necessários para que as ações individuais e coletivas ocorram entre as crianças, na verdade se está referindo às brincadeiras, conversas, contos, descrições, desenhos, construções entre tantas outras atividades típicas da cultura infantil. Considerar todas essas possibilidades, significa ouvir as crianças com seriedade, escutar o que elas nos contam e o que elas têm a nos dizer (KARLSSON, 2008).

Mayall (2005) sugere que, ao tentar a aproximação com as crianças é preciso deixar claro que a ajuda delas é necessária para o trabalho de pesquisa. A autora, que desenvolve pesquisas com assuntos geracionais, relata que costuma apresentar-se como alguém que, sendo adulta, não se lembra mais de como é ser criança, apesar de lembrar-se de algumas coisas de sua infância, e que a realidade de sua época é muito diferente da atual. Segundo a autora, essa estratégia nada tem a ver com definição única de como trabalhar com as crianças, mas sim de promover alternativas que facilitem o processo de recolha dos dados.

Muito ainda se precisa caminhar para que ocorram as mudanças necessárias nas pesquisas educacionais. Para Hendrick (2005), há consciência da importância das crianças como grupos sociais, mas ainda existem pesquisadores que negam as vozes das crianças, e se recusam a ouvi-las, realizando pesquisas totalmente controladas por questões preconcebidas e de tendência adultista.

Soares (2006) faz uma interessante observação com relação à resistência de alguns pesquisadores em reconhecer a posição das crianças como participantes das pesquisas. Para a autora, as crianças, que durante muitos anos sempre estiveram subordinadas e dependentes dos adultos, ganhariam maior visibilidade política e social, além de considerar que a participação infantil poderia significar diminuição do poder e tutela dos adultos sobre as crianças. Convém então, nesse caso, continuar defendendo a perspectiva da criança como dependente da proteção do adulto e sendo incapaz de assumir responsabilidades.

Mas a participação infantil não é apenas um meio para chegar a um fim, é um direito que a criança possui de opinar nas decisões que lhes dizem respeito, e que podem ajudá-las a enfrentar problemas de abusos e negligências ocorridas nos quotidianos infantis (SOARES, 2006).

Durante muito tempo as crianças sempre foram excluídas com relação à geração de seus direitos, e não foi diferente com a pesquisa educacional. Segundo Alderson (2005), é recomendação da própria Organização das Nações Unidas (ONU) ouvir as crianças, garantindo-lhes o direito de se expressar por qualquer meio por elas escolhido. Além disso, as crianças tem muito mais a ganhar que perder ao fazerem perguntas consideradas “impertinentes”, ao contrário dos adultos, que podem se sentir ameaçados, criticados e questionados com relação à sua autoridade ou conveniência.

Ainda segundo Alderson (2005), as crianças são fontes primárias de conhecimentos sobre suas próprias visões. Escutar as crianças é de muita valia, e não há nada melhor para compreender a vida das crianças do que ouvi-las diretamente.

Como vimos até aqui, a escuta das crianças é de extrema importância para a observação participante, pois o diálogo promove uma interação profunda e especial entre o pesquisador e as crianças. É necessária agora uma discussão mais integrada sobre a escuta das vozes das crianças nas pesquisas educacionais, abordando várias formas de ouvir as opiniões das crianças e promovê-las como produtoras de conhecimento.

3.5 Ouvindo as crianças: dificuldades a ultrapassar nas pesquisas educacionais.

Num tempo não muito distante do nosso, a maioria das pesquisas acadêmicas eram baseadas em pressupostos positivistas, também conhecidos como racionalidade técnica ou razão instrumental. Conforme Esteban (2010), Auguste Comte (1798-1857) foi o criador do termo “positivismo” no século XIX, e designava o conhecimento científico como “ciência positiva” e “filosofia positiva”. O problema do positivismo estava na crença no princípio básico de que o conhecimento estava contido nos fatos, devendo o pesquisador limitar-se a comprová-los, reuni-los e sintetizá-los. Havia uma separação entre sujeitos e objetos, assim como a importância dos fatos acima das características de contexto como, por exemplo, as próprias premissas e valores subjetivos. Dessa forma, o positivismo é incapaz de considerar a globalidade e totalidade da natureza dos fenômenos educacionais, e sem considerar a realidade dos contextos não há como mostrar eficiência nas pesquisas, pois a educação já possui por si mesma um caráter multifacetado, impossível de ser vista como uma disciplina única, mas sim como uma arte prática (ESTEBAN, 2010).

Já foi mencionado anteriormente que, durante a história das pesquisas em educação, houve uma época de grande preocupação com números e controles. As pesquisas eram centradas na estatística e medições, e todos se preocupavam muito com a quantificação. Segundo Bogdan e Biklen (apud ESTEBAN, 2010), entre os anos de 1893 e 1935, apenas duas teses de doutorado eram relacionadas no âmbito das pesquisas educacionais, e Metz (apud ESTEBAN, 2010) também verificou que, durante os dois últimos terços do século XX, a sociologia da educação, uma das maiores norteadoras das pesquisas educacionais daquele momento, foram dominadas por práticas utilitaristas.

Em nível um pouco diferente, temos outro exemplo. Em todo o mundo, vários governos nacionais e locais tem se empenhado na realização de pesquisas institucionais baseadas em números e critérios estatísticos para avaliar a qualidade dos seus respectivos sistemas de ensino escolar. Em todo o tempo de experiência que tenho na educação, cerca de 20 anos, não me lembro de ter presenciado pesquisas institucionais que tivessem ouvido os professores e alunos utilizando outras formas que não questionários com questões fechadas. Para Hendrick (2005), isso mascara a realidade dos fatos, causando grandes erros de interpretação nas respostas.

Penso que devemos, nesse momento, fazer uma reflexão sobre tais pesquisas, institucionais ou acadêmicas, e relacioná-las com o contexto vivido hoje em dia nas escolas brasileiras. Será que elas não estão ainda presas a concepções e metodologias do século

passado? Será que consideram de fato os contextos educacionais concretos? Será que preocupam-se em mudar preconceitos e procurar novas formas de pesquisar? Será que tem contribuído para mudar a visão predominante sobre as crianças, passando-as de *infans* para *sujeitos*?

O clássico estudo de Ariès (1978) mostrou que, a “*enfant gâté*”¹³, no século XVII, era desprezada e esquecida até ao ser mencionada, devido à ausência de palavras no vocabulário da época capazes de diferenciar as crianças pequenas das maiores. Ora, se não havia sequer palavras para distingui-las, o que dirá então de ouvi-las?

Segundo Redin (2009), temos uma visão pré-concebida da criança como um ser dependente que está sempre a mercê dos adultos. Achamos que elas não são capazes de entender, dialogar, opinar e tomar decisões. Creio que a primeira tentativa de diminuir essa distância existente entre crianças e adultos começa na reflexão sobre nossos preconceitos, reconhecendo que as crianças podem nos parecer indefesas e ingênuas, em nossa visão adulta, enquanto elas também nos enxergam como o “outro”. Precisamos saber como é o mundo delas, e só poderemos tentar descobrir como é esse mundo se com elas dialogarmos, ao contrário das situações de silêncio que lhes são impostas tantas vezes.

Ades (2009) fala sobre a transformação do adulto em amigo como uma forte estratégia de aproximação com as crianças. Pensemos agora nessa relação: a amizade. Assim como nos tornamos amigos mais de algumas pessoas e menos de outras, há uma reciprocidade no sentimento de amizade. Uma das crianças que contribuiu com a minha pesquisa, certo dia me disse: “*não queria que ela fosse embora... ela é minha melhor amiga e eu gosto muito dela*” (“Hugo”, diário de bordo, 06/05/2011). Perguntei por que gostava tanto da amiga, e então me respondeu que “*gostar é gostar, não tem explicação*”. Sábia resposta! Gostar significa, segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004), ter afeição, aprovar, dar-se bem, estimar-se mutuamente. Portanto, um pesquisador que pretende descobrir coisas sobre a infância precisa gostar, estimar, dar-se bem com quem pretende ter como companheiras de pesquisa: as crianças.

Mas pode também acontecer que alguma criança não goste muito do pesquisador, como ocorreu com Amaral (2008), quando uma das crianças perguntou-lhe por que ela teria vindo num horário diferente daquele que ela costumava vir. A pesquisadora respondeu que as

¹³ Segundo Ariès (1978) até o fim do século XVIII, era comum uma mesma palavra ser usada para significar tanto a adolescência quanto a infância. No caso da língua francesa, também não havia termos que pudessem distinguir as duas fases da vida, sendo o termo “*enfant*” a única palavra conhecida, que significa “criança” e era utilizada tanto para crianças pequenas quanto para adolescentes. O termo “*enfant gâté*” quer dizer “criança mimada”.

crianças a teriam convidado, citando os respectivos nomes. Não muito satisfeita com a resposta, a criança respondeu “três pessoas te convidam e você diz que “as crianças” te convidaram? Eu não te convidei.” (AMARAL, 2008, p. 69).

Creio que nós, adultos, não estamos preparados para tamanha sinceridade, mas assim como a investigadora daquela pesquisa, temos que ver estes acontecimentos com outros olhos. Nesse caso, Amaral (2008) percebeu que a criança não tinha medo da pesquisadora e nem a enxergava como uma autoridade. Também desmistificou a visão que tinha - e que temos, muitas vezes - de as crianças serem “dóceis” e “ingênuas” a ponto de não ter opiniões formadas sobre as pessoas e as situações.

Assim como em qualquer relação de amizade, haverá momentos difíceis, como as diferenças que podemos encontrar em qualquer pessoa que seja nosso amigo. Alguns são mais calmos, outros mais agitados; uns falam demais, outros nem tanto. Ao se tornar amigo das crianças, porém, o pesquisador não pode confundir essas diferenças com as relações de poder entre as crianças e adultos. Amigos em comum brincam, dão risadas, e conversam muito entre si. A melhor maneira de se conhecer as crianças é por meio delas mesma. Por que não as conhecermos sendo amigos delas?

Já que amizade lembra conversa, falarei agora sobre um instrumento fundamental para descobrir quem são as crianças: a fala. A fala é muito importante em todo o processo de pesquisa com as crianças, mas como têm se dado as pesquisas que partem da fala e da conversa das crianças para produzir conhecimentos científicos?

Nas últimas duas décadas cresceu muito a produção acadêmica interessada no tema “infância”. Muito se tem publicado, debatido, avaliado, mas, ainda há muita resistência em aceitar o testemunho das crianças como fonte e “pouco se conhece sobre as culturas infantis por que pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças” (QUINTEIRO, 2005, p. 21).

Hendrick (2005, p. 48) é da opinião que, em se tratando de pesquisas da infância, se queremos que as crianças sejam vistas como atores sociais, precisamos nos ver fazendo parte de uma relação com elas, o que geralmente não ocorre. As opiniões dos adultos são sempre dominantes:

(...) Temos de reconhecer que em todas as partes do discurso, as opiniões e os interesses dos adultos são sempre dominantes: eles são aqueles que conhecemos de cor. Como consequência deste domínio, as crianças estão em desvantagem inerente quando falam conosco e tentam apresentar-se como actores conscientes de si mesmas. Só quando a mentalidade do adultismo for superada, será possível ouvir um conjunto mais autêntico e, provavelmente, mais inquietante de vozes – porque haverá certamente muitas ocasiões em que as crianças contestam e contradizem as nossas visões.

A mentalidade "adultista" a que Hendrick (2005) refere-se também predomina na questão metodológica. Há diferença em realizar as pesquisas *sobre* as crianças e *com* as crianças, como já assinaléi anteriormente. Em minha interpretação, fazer pesquisa *sobre* as crianças é o mesmo que ir ao cinema: posso assistir, cochilar de vez em quando, fingir que presto atenção, sair e depois comentar as melhores partes do filme com alguém. Já fazer uma pesquisa *com* as crianças significa *fazer* cinema: estar nos bastidores, participar das gravações, auxiliar os atores em suas cenas, correr atrás do que precisa pra tudo dar certo. É uma coisa mais intensa e envolvente.

Com respeito à mudança metodológica, O’Kane (2005) opina que, apesar do debate ser muito frequente, é preciso que a reflexão atinja também os campos éticos e teóricos, pois muitas metodologias aplicadas com adultos podem não ser apropriadas quando o participante é uma criança. Por exemplo, para diminuir as relações de poder existentes entre adultos e crianças, o autor sugere que as técnicas participativas - que consistem basicamente na fala e conversa das crianças - podem ser boa opção, pois dessa forma as crianças podem se sentir à vontade para expressar e direcionar suas opiniões sobre vários assuntos, ao contrário de algumas técnicas tradicionais em que a conduta é mais dirigida e menos participativa.

A fala e a escuta das crianças é algo que deve ser central para sua valorização de modo geral, e particularmente nas investigações sociais. As crianças gostam de dar opiniões, e precisamos estar dispostos a ouvir o que elas têm a nos dizer. Lembremos que a infância foi invisível por muito tempo, e muitas vezes as próprias crianças estão acostumadas a serem silenciadas por aqueles que sempre estiveram no mundo desde que elas nasceram: os adultos. Nossa sociedade sempre demonstrou um modelo familiar que excluía sistemicamente as crianças e o que houve com menos frequência foi a presença de pessoas que estivessem dispostas a agir com sabedoria sobre o que as crianças sempre tiveram a nos dizer (ROBERTS, 2005).

Graue e Walsh (2003) alertam que temos uma tendência quase natural a subestimar as capacidades das crianças, o que favorece a falta de compreensão que temos delas. Com isso, não enxergamos a plasticidade que as crianças possuem para estreitar as fronteiras entre nós e elas. As crianças são sim capazes de compartilhar as suas experiências com os adultos, os quais, por sua vez, precisam compreender a importância de tais experiências. É preciso aqui, segundo os autores, que coloquemos as necessidades dos sujeitos da pesquisa antes das nossas, pois essa colaboração será benéfica tanto para o pesquisador quanto para os participantes.

Fazer investigação com crianças é algo muito difícil. E um observador participante deve sempre ter em mente que ele nunca será uma criança... Ele sempre será o outro. Conforme Graue e Walsh (2003, p. 124-125) existem três pressupostos básicos que podem nortear as atitudes que um investigador precisa ter:

1. *Todas as crianças são espertas.* Sabem como progredir no mundo que habitam. Sabem o que funciona e o que não funciona. A única maneira de ficar a saber tanto como elas acerca do mundo que habitam é aprender com elas.
2. *Todas as crianças fazem sentido.* O que do exterior pode parecer uma actividade disfuncional, vista no interior, para os que nela estão envolvidos, faz sentido. A única maneira de perceber como estas acções fazem sentido é ouvir e observar com muita atenção.
3. *Todas as crianças querem ter uma vida confortável.* O que, do exterior, pode parecer autodestrutivo ou destrutivo no outro, visto do interior tem um propósito: conseguir ter uma vida confortável.

Segundo Graue e Walsh (2003), esses pressupostos devem ser companheiros fiéis do investigador durante todo o seu trabalho de campo, e são eles que tornam possíveis enxergar com o olhar do outro e exigem o abandono, por parte do pesquisador, de atitudes que interfiram na geração dos dados.

A postura do pesquisador pode ser um diferencial quando o assunto é ouvir as crianças. Quando o pesquisador demonstra interesse em ouvi-las, a história que elas contam estimula as outras crianças a contar também as suas, por meio de um processo de reciprocidade (KARLSSON, 2008).

Souza (2008) também opina sobre a forma como as crianças podem ser tratadas durante uma pesquisa. Investigar os sentidos e significados que as crianças atribuem a diversos fenômenos no mundo a sua volta é uma tentativa de romper com concepções dominantes, que veem a criança “infante”, que não fala, para colocá-la num lugar de protagonista no processo. A autora ainda acrescenta que a maioria das teorias existentes sobre a infância são fundamentadas pela ótica do adulto, e sempre tentando ajustar a criança à sociedade dos adultos, transformando-a num futuro adulto idealizado.

E, mesmo na sociedade capitalista contemporânea, em que a infância parece posta em destaque - em função do estímulo exagerado ao consumo, da exposição à mídia, etc. -, a criança continua, cotidianamente, não confirmada como sujeito de seu tempo e de sua história (SOUZA, 2008, p.177).

Podemos concluir que, para que uma observação participante possa valorizar as crianças, é preciso buscar novas maneiras de ouvi-las e observá-las em um processo que deve

ser criativo, e, especialmente, a geração de dados é um desafio em particular que se torna ainda mais acentuado quando as crianças são pequenas (GRAUE; WALSH, 2003).

E como nos lembra Algebaile (2005), as crianças muitas vezes nos agarram até fisicamente, com beijos e abraços, segurando-nos para contar suas histórias de vida:

As crianças desejam falar. Desejam ser ouvidas, elas desejam conversar. Desejam perguntar. E... um detalhe: todas de uma só vez! Ao mesmo tempo! Que overdose de vozes infantis! Boa overdose, pois não mata, pelo contrário, está cheia de vida! E a escola com tão pouco espaço! Tão pouco tempo! Que desperdício de vidas! (ALGEBAILLE, 2005, p.123).

Num contexto assim, não é difícil pensar em uma dinâmica que seja adequada para a metodologia das pesquisas para a infância. Na verdade, basta apenas “reger a orquestra de vozes”, buscando a “harmonia do diferente” entre as vozes infantis sem excluir a própria voz do investigador (ALGEBAILLE, 2005, p. 125). Tarefa que certamente não é fácil, mas enfrentá-la é o modo de elevar a qualidade metodológica e a significância das pesquisas com crianças.

3.6 Questões éticas nas pesquisas para a infância: a participação das crianças

Ao pensar em novas formas de pesquisas que insiram as crianças como participantes de todo o processo, precisamos também considerar o ponto de vista ético. Obviamente, métodos que costumamos usar com adultos podem não ser adequados e tornarem-se ineficazes, além de correr o risco de expor aquelas que são nossas companheiras de pesquisa: as crianças. Pensando assim, farei a partir de agora um apanhado sobre questões éticas envolvendo as crianças nas pesquisas participativas.

Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004), “ética” significa estudos dos juízos de apreciação referentes à conduta humana ou, conjunto de normas e princípios que norteiam a boa conduta do ser humano. Esteban (2010) relata que, antes dos anos 1960, poucas leis regulamentavam os processos de pesquisa do ponto de vista ético. Uma das poucas leis no campo ético surgiu após a segunda guerra mundial, por volta de 1947, devido à exposição pública dos experimentos realizados pelos nazistas, e baseava-se no princípio de que os indivíduos envolvidos em pesquisas deveriam consentir ou autorizar de maneira voluntária sua participação no estudo. Nos anos 1970, nos Estados Unidos, a "*National Commission for the Protection of Human Subjects in Biomedical and Behavioral Research*"

elaborou o “Relatório Belmont” em que constavam três princípios éticos básicos como padrões morais para a pesquisa: o respeito, a benevolência e a justiça.

O respeito compreenderia considerar a autonomia das pessoas, enquanto a benevolência significava não permitir que qualquer sofrimento ou prejuízo fosse causado aos participantes da pesquisa, e o princípio da justiça, equivalia a distribuição equitativa de custos e benefícios sociais (ESTEBAN, 2010).

Para Graue e Walsh (2003, p. 84) ser ético não é o mesmo que sentir-se confortável, e também não é a mesma coisa que sentir-se desconfortável:

Ser ético não é ser adulator. Uma coisa é decidir respeitar a privacidade do outro; outra coisa é escrever uma narrativa desonesta com receio de causar desconforto a alguém, apesar de, muitas vezes, o desconforto ser mais nosso do que da pessoa acerca de quem escrevemos.
Temos de respeitar a privacidade dos outros. Devemos tratar com cuidado questões como o anonimato e a confidencialidade. Se existem áreas que não devemos entrar, então não o fazemos.

Graue e Walsh (2003) ainda destacam que não devemos dizer tudo aquilo que pensamos e nem escrever tudo aquilo que sabemos. Ser ético significa ser honesto conosco e com os outros, pois o investigador faz a investigação do seu próprio interesse, mas não pode se esquecer dos interesses alheios. Não há nada de errado em defender nossos interesses, mas se estamos fazendo o que realmente nos interessa, então que façamos bem e com honestidade.

Para Angrosino (2009) algumas atitudes devem ser consideradas ao se refletir sobre o que é ético e antiético. Por exemplo, é antiético um pesquisador adulterar deliberadamente a sua identidade, entrar num ambiente sem permissão prévia, adulterar a natureza da pesquisa na qual ele está envolvido e camuflar suas observações.

Também sobre atitudes éticas e antiéticas, Lüdke e André (1986) afirmam que o investigador não pode esconder do grupo pesquisado que é um pesquisador, fingindo ser um membro desse grupo ou até mesmo adotar alguns comportamentos como realizar suas observações através de uma “parede espelhada”, como ocorria em muitos modelos de pesquisas há alguns anos, pois invade a privacidade dos sujeitos sem pedir permissão.

A ética não envolve apenas procedimentos comuns de pesquisa, mas também a relação entre as pessoas. Os procedimentos que garantem a qualidade das pesquisas qualitativas “giram em torno de dimensões tanto de rigor quanto éticas, porque esses procedimentos envolvem não apenas decisões de caráter técnico e atuações “neutras”, mas também relações com as pessoas” (ESTEBAN, 2010, p. 214).

Para resolver esses impasses, algumas propostas são sugeridas para amenizar essas questões acerca dos limites que devem existir em toda pesquisa acadêmica. Para evitar a invasão de privacidade, Lüdke e André (1986) sugerem que exista o consentimento esclarecido dos informantes para a realização da pesquisa, mas isso não impede, porém, que ainda ocorra outro dilema ético: a diferença de *status* entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, visto que esse pode se sentir receoso e consentir por intimidação ou constrangimento.

Para Esteban (2010), o consentimento esclarecido leva as pessoas envolvidas na pesquisa a serem tratadas como autônomas. Para isso, os sujeitos devem aceitar sua participação de forma voluntária, sem coerção física nem psicológica, e sua participação deve estar acompanhada de informações sobre o processo de pesquisa e suas possíveis consequências.

Alguns dilemas éticos podem surgir nesse ponto quando a pesquisa é feita com crianças, segundo Esteban (2010). As crianças devem ser questionadas para sabermos se querem ou não participar da pesquisa em questão? Devem saber que estão sendo observadas, filmadas, fotografadas? Qual idade correta para serem questionadas?

Segundo Delgado e Müller (2008) a resposta é "sim", as crianças devem ser consultadas se gostariam ou não de participar de determinada pesquisa científica, pois a própria dimensão ética garante o direito das crianças consentirem ou não sua participação em determinadas situações.

Penso que solicitar o consentimento esclarecido em pesquisas com crianças, independe da idade. A partir do momento que passamos a enxergá-las como um ser social, capazes de produzir cultura e conhecimento, e como companheiras de pesquisa que falam, conversam e opinam sobre o que acontece ao seu redor, essa polêmica (se as crianças devem ou não ser consultadas) passa a ser irrelevante. Precisamos ir além daqueles que acham que o consentimento esclarecido dos pais é o suficiente (obviamente o consentimento dos pais é importante para esclarecer e ampliar o campo de visão da pesquisa), mas como realizar uma pesquisa qualitativa participativa, que pretende ouvir a fala das crianças se não perguntarmos a elas se querem ou não falar? Estaríamos respeitando as crianças se assim não o fizermos?

Alderson (2005) nos alerta para o fato de que temos uma suposição preconcebida de que basta a autorização dos pais e professores para desenvolver uma pesquisa, sendo desnecessário que as crianças manifestem opinião sobre participar de uma investigação.

Para Kramer (2002), seria tudo muito mais fácil se as coisas fossem resolvidas arbitrariamente, sem mais perguntas. O fato é que precisamos de pesquisas que permitam

conhecer as crianças. A infância é interdisciplinar, e aquele ser paparicado, moralizado, visto como uma miniatura de homem - como foi no passado - não mais convence os pesquisadores que realmente querem conhecer a criança não como objeto, mas como sujeito participante. Para a autora, estudar a infância é estudar a condição humana. “Conhecer a infância passa a significar uma das possibilidades para que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que o produz” (KRAMER, 2002, p. 46).

Para Soares (2006) o consentimento informado deve propiciar às crianças um esclarecimento para que elas possam entender o que é a investigação, esclarecer suas dúvidas, além de propiciar-lhes a liberdade de recusa a qualquer momento. Dessa forma, a investigação se torna mais válida, pois eticamente haverá um debate mais livre entre as crianças e o pesquisador.

Delgado e Müller (2008), citando Soares (2003), definem que a ética é um equilíbrio entre autonomia e proteção, bem como uma concepção de crianças como grupo social. Segundo as autoras, quanto mais houver controle das crianças no processo de investigação e métodos da pesquisa, mais bem sucedida será a validade e a qualidade ética do trabalho.

Mas o que acontece na realidade é o contrário. As crianças vivem num mundo feito pelos adultos, ditado pelos adultos e crescem vivendo a expectativa dos adultos. Poucas oportunidades são dadas para que elas falem sobre algo e possam demonstrar satisfação ou recusa:

Ao contrário dos adultos, que podem optar por evitar situações que consideram incômodas ou ameaçadoras, as crianças são constantemente postas perante o desafio de desenvolverem competências em cenários sobre os quais tem um controle muito limitado. (...) Além disso, só raramente as crianças podem dar-se ao luxo de se recusarem a participar na investigação em curso ou na maior parte das actividades conduzidas por adultos; mais uma vez são os adultos que mandam no jogo (GRAUE; WALSH, 2003, p. 29).

Algumas considerações éticas como a conduta, o sigilo e a divulgação, são relevantes para qualquer pesquisa etnográfica que se vale da observação participante, pois envolve a interação direta dos pesquisadores com as pessoas estudadas. Tal interação pode criar situações em que os membros da população estudada possam ser inadvertidamente prejudicados. Portanto, os pesquisadores devem ser transparentes quanto ao seu propósito, devem utilizar seus resultados de trabalho de forma mais adequada possível e divulgar os resultados através de atividade corretas e oportunas. Cumprindo com esses critérios, dificilmente uma pesquisa deixa de satisfazer as expectativas éticas (ANGROSINO, 2009).

Com relação ao sigilo, segundo Kramer (2002), as crianças precisam ser ouvidas, mas não podemos colocá-las em risco. Algumas pesquisas são realizadas com crianças que sofrem um risco muito grande em seu dia-a-dia, como a violência, a exploração sexual, o trabalho infantil ou outras formas muito variadas de represálias. Mas como denunciar sem expor? Como dizer o que elas passam sem deixar o menor rastro de identificação? Como evitar tropeços éticos ao divulgar os dados de uma pesquisa?

Para Kramer (2002), o anonimato é um dos motivos para evitar punições pelo fato das crianças e adolescentes “falarem demais”, e o pesquisador deve ter muito cuidado com a manutenção desse anonimato e manter discrição nos detalhes, para que não haja represálias por parte de pessoas que possam se sentir incomodadas com a divulgação dos fatos.

A garantia de sigilo precisa ser dada pelo pesquisador às pessoas estudadas e um recurso muito utilizado nesses casos são os nomes fictícios dos participantes, tomando o cuidado de não revelar informações que possam identificá-los de alguma forma (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Ser ético é também perceber que o papel do investigador inclui aspectos interligados e que nos tornam responsáveis pelos nossos sujeitos participantes. Temos a responsabilidade e o dever de sermos éticos com as crianças. Segundo Graue e Walsh (2003), nosso trabalho precisa também garantir que nenhum dano será causado a elas por causa de nossas interações.

Além da ética na pesquisa é preciso também abordar a ética no ensino, questão que aparece quando o professor assume o papel de pesquisador em seu local de trabalho. É preciso considerar alguns aspectos dessa “dupla identidade” (ESTEBAN, 2010, p. 219), como o que é prática e o que é pesquisa, qual a natureza do compromisso do docente-pesquisador nesse duplo papel, como se altera o atendimento aos estudantes pelas necessidades que a pesquisa impõe e como se cumpre o critério de consentimento esclarecido. O papel de “professor-pesquisador”, além de ser uma reivindicação antiga, é importante para o processo de construção do conhecimento, mas é preciso reflexões no sentido de como “estar dentro” enxergando com “olhar de fora”.

Há muitas formas de participação das crianças e muitos métodos. Vimos que as questões éticas não devem ser lembradas apenas ao submeter projetos de pesquisa pelos comitês de ética espalhados pelo país afora. Elas devem nortear nossas atitudes enquanto pesquisadores e responsáveis pela construção de conhecimentos sobre a infância.

3.7 A criança fala... fala? As diversas estratégias para permitir à criança expressar-se

As crianças são seres únicos e cada uma possui sua própria maneira de se comunicar e de se expressar no mundo. Algumas falam com as palavras e o corpo ao mesmo tempo, enquanto outras falam mais com o olhar, outras com desenhos, ou escrita, ou ao brincar. Cada uma delas tem sua própria característica, seu próprio jeito de demonstrar como são e o que pensam. Obviamente, em uma pesquisa em que se procura colocar as crianças também como produtoras de conhecimento - e considerando ainda que há carência de trabalhos acadêmicos que incluam as crianças como pesquisadoras participantes de todo o processo - fica evidente a necessidade de procurar novas formas de gerar, interpretar e apresentar os dados.

Grande parte dos conhecimentos produzidos sobre a infância, conforme argumenta Woodhead e Faulkner (2005) são conhecimentos construídos por adultos, e refletem muito mais a visão dos adultos que das crianças. As crianças estão num mundo totalmente controlado por adultos, e não é diferente nas pesquisas: o tempo, a agenda, as atividades, as tarefas, tudo é controlado pelos pesquisadores, o que gera interpretações sob um único ponto de vista. Mas investigar requer que os investigadores adotem uma postura de diálogo com as crianças.

Segundo Hendrick (2005) as crianças possuem uma visão muito particular sobre a vida, e se elas devem ser vistas como atores sociais, precisamos primeiramente reconhecer que são capazes dessa ação social.

As opiniões adultas podem muitas vezes nos enganar, não apenas a respeito do que as crianças pensam, mas também quando julgamos ser um ou outro método mais eficaz e acima de qualquer suspeita. Todo investigador precisa preocupar-se com as aparências, que podem nos enganar e assim, como consequência, enganar os outros naquilo que Graue e Walsh (2003) chamam de "arrogância metodológica" durante o processo de geração de dados.

Tendo em vista, como no caso desse estudo, uma pesquisa qualitativa etnográfica com observação participante, que procura investigar as visões das crianças sobre as possibilidades lúdicas que ocorrem, de um lado, no contexto tradicional da sala de aula, e de outro, nas atividades de um programa complementar em uma escola de tempo integral¹⁴, procurei recorrer a inúmeras formas para perceber, registrar e interpretar as várias formas de comunicação presentes nas crianças. Se as crianças não são iguais, se comportam e se expressam de maneiras peculiares, existe a necessidade de buscar várias formas de "ouvir",

¹⁴ Trata-se do programa "Cidadescola", programa de educação integral implantado em Presidente Prudente no ano de 2010, sobre o qual apresentarei maiores detalhes no capítulo 5.

pois há crianças falantes, outras mais tímidas, e outras que gostam de manifestar suas ideias de forma não-verbal. Portanto, seria negligência de minha parte usar apenas métodos tradicionais, sem refletir se eles seriam adequados ou não para que meus companheirinhos de pesquisa pudessem se expressar.

A partir de agora farei uma explanação sobre os métodos considerados mais apropriados para essa pesquisa. Não é minha intenção que tais métodos tornem-se modelos para pessoas que, porventura, queiram fazer uma pesquisa semelhante, pois mesmo as semelhanças trazem diferentes visões a partir do momento que várias pessoas se interessem por determinado assunto. Por exemplo, eu mesmo não posso controlar a interpretação que cada leitor fará acerca do processo dessa investigação, e mesmo que eu julgue ser adequado para outras pesquisas, é bem provável que o leitor tenha tido ideias que possam ser mais eficazes partindo da interpretação particular que fizer do que aqui ler.

3.7.1 Observação e interpretação: o contexto é fundamental

Atualmente, é injustificável limitar-se a uma observação em que o pesquisador fica de longe observando e anotando tudo o que vê, pois é necessário haver interação entre o pesquisador e os sujeitos de sua pesquisa. Isso já foi tratado anteriormente, e o que eu quero abordar agora é a sua relação com o contexto.

A observação e interpretação separados do contexto faz com que busquemos as explicações nos indivíduos, e nesse caso, o problema será sempre a criança. Precisamos considerar que as crianças mudam conforme seus contextos, e assim como os contextos se moldam à sua presença, ambos se influenciam em um processo de reciprocidade. Estudar as crianças em contexto é fundamental para uma boa interpretação, e precisamos lembrar que a faceta mais importante de qualquer contexto são as pessoas em suas particularidades (GRAUE; WALSH, 2003).

Mas qual seria a definição de contexto?

(...) um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais. O contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para actores mutuamente envolvidos. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 25)

Esteban (2010) afirma que qualquer observação só poderá ser compreendida se for relacionada com o contexto em que ela ocorre. Segundo a autora, o “enfoque interpretativo

desenvolve interpretações da vida social e do mundo sob uma perspectiva cultural e histórica” (ESTEBAN, 2010, p. 59).

A consideração do contexto é uma das características dos estudos qualitativos, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos separadamente do contexto. Aqui as pessoas não são entendidas como um conjunto de variáveis separadas, mas são consideradas em sua totalidade de forma holística (ESTEBAN, 2010).

Com as observações e interpretações aparecem também os registros, que geralmente são acompanhadas de anotações reflexivas envolvendo descrições do espaço físico, dos sujeitos, do cotidiano, dos comportamentos, dos movimentos e outras ocorrências inusitadas que podem acontecer no local. O registro é uma etapa da observação e interpretação importante, servindo para reflexões como, por exemplo, se a pesquisa realizada está sendo feita *sobre* crianças ou *com* crianças (DELGADO; MÜLLER, 2008, p. 150-151).

Portanto, considerar o contexto durante as observações é fundamental para a interpretação, pois considerando que crianças e adultos possuem visões diferentes das situações e do mundo, uma interpretação que para nós adultos parece ser a mais adequada, pode não ser assim na interpretação de uma criança. Mais uma vez, uma das formas de auxílio no equilíbrio dessas informações são os diálogos com as crianças.

3.7.2 Entrevistas com as crianças: até onde podemos ir?

Há muita discussão quando o assunto é fazer entrevistas com crianças. Alguns não recomendam a entrevista na coleta de dados quando os sujeitos são crianças, por causa das questões de poder existentes entre elas e os adultos; outros alegam que é uma forma eficiente de obter o que precisamos saber. Mas, em minha opinião, a primeira questão que deve ser considerada é se as crianças querem ou não ser entrevistadas. Penso que a questão do consentimento informado das crianças cabe também para a questão da entrevista. Se a criança deve optar em participar ou não de uma pesquisa, ela pode também manifestar sua opção quanto a conceder ou não uma entrevista ao pesquisador em dado momento do andamento do trabalho de campo. Sobre isso já existe o alerta de Sólon, Costa e Rossetti-Ferreira (2008).

Sabemos que as crianças sabem e querem falar, mas em alguns casos a entrevista pode não ser muito interessante, por um motivo bem óbvio: as entrevistas comuns geralmente são realizadas sentadas e é muito difícil para uma criança pequena ficar imóvel. Isso pode dar

certo nos primeiros dois minutos, depois disso, perde-se o interesse e ela logo irá procurar outra coisa para se distrair (GRAUE, WALSH, 2003).

Uma sugestão que pode ter êxito são as entrevistas aos pares ou em grupos. Citando D'Amato (1986), Graue e Walsh (2003) alegam que as crianças se descontraem nesse tipo de atividade quando estão com amigos em vez de sós, sentem-se estimuladas a falar e acabam vigiando uma às outras com relação às mentiras que podem surgir durante a conversa. Os autores ainda sugerem que, com crianças pequenas, sejam levados alguns objetos que possam ajudar, pois a atenção assim será maior.

No mesmo sentido, Souza e Castro (2008) sugerem como alternativa as entrevistas dialógicas, que tem como objetivo considerar o diálogo como experiência singular e única, em que o ir e vir de perguntas e respostas promovem a leitura e a interpretação das mesmas.

Além dessas sugestões, também as hipóteses podem levar a criança a transformar uma entrevista em uma história de faz-de-conta, de forma natural. Mais competente do que uma entrevista comum, as conversas casuais surgidas nesses momentos entre as crianças podem ser uma ótima oportunidade de entrevistá-las (GRAUE, WALSH, 2003).

Para Corsaro (2009) a entrevista formal, como é comumente efetuada, não é aconselhável com crianças, entre outros motivos, pela impossibilidade do pesquisador saber de antemão como formular as perguntas que serão feitas, pois as formas de comunicação entre os participantes são muito diferentes.

Já Angrosino (2009) sugere que a entrevista seja uma extensão lógica da observação, mais complexa que uma conversa comum entre amigos, mas ela precisa ser interativa entre as pessoas que adquiriram certa intimidade, que se torna natural após certo tempo em uma pesquisa de observação participante.

Uma questão a ser discutida sobre entrevistas em pesquisas para a infância é a relação entre adultos e crianças. Tradicionalmente há uma superioridade do adulto comparado à criança, em que a entrevista, tem roteiros preestabelecidos e é conduzida pelo adulto. O desafio nas entrevistas com crianças é de superar essa hierarquia institucionalizada de papéis socialmente estabelecidos (SOUZA; CASTRO, 2008).

Conforme Sólton, Costa e Rossetti-Ferreira (2008), alguns estudos sugerem que as entrevistas com crianças deveriam buscar uma mescla de métodos tradicionais já usados com adultos e técnicas mais apropriadas com as crianças. Porém, em nossa cultura, as crianças não estão acostumadas a se comunicar com adultos que não sejam da família em situações individuais. Assim, uma aproximação com jogos e desenhos, por exemplo, ajudaria a criança a sentir-se mais confortável.

É necessário reconhecer que as crianças sabem muito mais acerca do que o pesquisador está a estudar. O propósito das entrevistas então é incentivar as crianças a falar daquilo que já sabem. Mas como iniciar essa conversa? O primeiro passo é a negociação do processo, explicando do que se trata e como se faz. O sucesso dessa negociação depende das crianças e do contexto estudado. Devemos ser criativos e descobrir novas formas de fazer entrevistas com as crianças (GRAUE; WALSH, 2003).

3.7.3 "Luz, câmera, ação": imagens feitas *com e pelas* crianças

A produção e o uso de imagens nas pesquisas da infância têm sido revelados, por alguns autores, como um dos grandes potenciais na coleta dos dados e na produção de conhecimento. Apesar de ser muito comum vermos registros de imagens (fotos e filmagens) sendo realizados por adultos, tendo em vista meus propósitos fundamentados nas tendências metodológicas recentes apontadas pela literatura, considere a possibilidade de as próprias crianças produzirem fotos e filmagens.

Primeiramente é preciso reconhecer o potencial das crianças no manuseio dos equipamentos de registro em vídeo ou fotografia digital. Essa é uma atitude indispensável para lhes acender a curiosidade para documentar, desde pequenos, suas representações acerca do mundo que as rodeiam, além de fazê-las se sentir como parceiras dos adultos no processo de investigação (SOARES, 2006).

Kramer (2002) define a fotografia como um objeto de cultura intermediado pelo equipamento, pelo fotógrafo e, quando revelada, também pela interferência dos contemplados. A fotografia pode ser observada várias vezes, em vários momentos, e ter muitas interpretações, pois uma mesma foto se transforma a cada olhar, além de possibilitar às crianças que se olhem e vejam os outros nas situações por eles vividas. Citando Lopes (1998), Kramer (2002) fala da importância das próprias crianças tirarem as fotos, porque a fotografia ajuda a reconstruir o próprio olhar do observador. Se quisermos observar pelo olhar do outro, nada melhor que dar as máquinas digitais para que as crianças registrem, elas mesmas, imagens do que achem interessante.

Ventorim e Poleze (2010), em estudo sobre as concepções das narrativas das crianças no recreio escolar, utilizaram-se da produção de imagens feitas pelas crianças em dois momentos distintos. No primeiro momento, solicitaram às crianças que tirassem fotos durante o recreio e, num segundo momento, as fotos foram reveladas e entregues novamente às

crianças para que fizessem o relato escrito dos momentos fotografados. Dessa forma, as interpretações eram feitas pelas crianças autoras das fotos e, conseqüentemente, com visão distinta dos adultos.

Esse procedimento traz uma interação entre crianças e adultos, os dados são mais fidedignos com relação à interpretação pelo olhar do outro, e aproxima-se ainda mais da realidade pesquisada. Ao narrar o que ocorre na fotografia, opinar porque optou por tirá-la e conversar sobre o momento da imagem, os autores informam os gostos, as afinidades e suas opiniões sobre o que ocorre em sua realidade (VENTORIM; POLEZE, 2010).

Sugerir às crianças que elas são capazes de fotografar, ensiná-las a manusear as câmeras digitais e de filmagem, incentivar que elas tirem fotos do que elas gostam, podem ser consideradas como novas formas de coletar e interpretar dados, além de promover a socialização cada vez maior entre crianças e adultos no processo de construção de conhecimento.

3.7.4 Desenhos: ouvindo o que é dito pelas linhas e formas

Durante muito tempo em minha vida profissional achei que o desenho poderia ser usado apenas como uma avaliação sobre os “períodos de desenvolvimentos” das crianças, conforme uma ordem preestabelecida pela faixa etária. Trata-se esta de uma frágil concepção interpretativa de desenhos conforme as fases do psiquismo, durante muito tempo existente nas práticas dos educadores, que possuíam um olhar já formatado e enquadrado em padrões nos quais as produções infantis deveriam se encaixar (GOBBI, 2005).

Ainda em meu processo de formação no magistério, também percebia que o desenho muitas vezes era considerado mero "preenchedor" de espaço entre o tempo de uma atividade e outra. Mas o desenho não é um "passatempo" qualquer, não é "*laissez-faire*", uma atividade que o professor propõe quando está cansado... Ao refletir sobre o trabalho de Gobbi (1999) percebi que o desenho revela como a criança enxerga o seu universo, muitas vezes nada "cor de rosa", pois nele se manifestam estereótipos reproduzidos pela escola em sua realidade social.

Francischini e Campos (2008) revelam que o desenho, acompanhado das palavras, revelam a cultura, história, imaginação e fantasia das crianças. São recursos que mostram a forma de pensar das crianças, e é preciso atentar também para a interpretação desses desenhos que são acompanhados de expressões faciais diferenciadas. Isso quer dizer que, ao explorar o

desenho, precisamos estar atentos aos sentimentos, gestos e ações das crianças analisando-os no contexto em que foi produzido.

Gobbi (2005) percebe que, além das expressões faciais, temos de atentar também para o que é dito enquanto se produz o desenho. Para a autora, a interpretação mais fiel de um desenho não pode ocorrer separadamente da fala, pois permite perceber a expressão de quem o produziu. O desenho e a oralidade são percebidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos sobre seu contexto social e cultural:

Neste momento, para isso utilizo, como já fora afirmado, a conjugação entre a produção do desenho infantil e a oralidade; aquilo que é dito enquanto se produz tem grande importância contribuindo para a educação do olhar do adulto tantas vezes desavisado, insensível, distante dos pequenos e pequenas com as quais pesquisa e trabalha. (GOBBI, 2005, p. 74)

Portanto, os investigadores que pretendem buscar novas formas de pesquisar com as crianças, precisam considerar os desenhos infantis como documentos importantes de investigação, carregados de informações, sentimentos, opiniões e ideias. Além disso, favorece também a expressão daquelas crianças mais tímidas, sendo considerada produção válida no processo de construção do conhecimento.

3.7.5 Movimento: ouvindo o que não é dito por palavras

Não poderia terminar este capítulo sem falar da necessidade de ouvir o que não é dito com palavras ou desenhos, mas expresso nas manifestações corporais. Este é um desafio que consome todo pesquisador da infância, já que a criança é corpo em movimento. As expressões corporais, ao serem exploradas como formas de linguagem, podem também ser considerados dados que podem gerar conhecimentos científicos sobre e com as crianças.

Ao que me parece, na maioria das vezes, é que além das crianças não serem ouvidas, acabam também sendo privadas do movimento não apenas nas salas de aula, onde os professores muitas vezes exigem silêncio e imobilidade, mas também nas aulas em que elas deveriam ter liberdade para se movimentar, como nas atividades que envolvem jogos e brincadeiras.

Infelizmente a escolarização tem privado as crianças, especialmente as pequenas, de usufruir de um espaço onde possam brincar livremente, pois as brincadeiras são consideradas “eficientes” apenas se forem associadas a algum fim pedagógico. A escola é um espaço

planejado por adultos *para* as crianças, mas não *pelas* crianças, e que impõe dicotomias como competência e incompetência, estudo e trabalho, improdutivo e produtivo (CARVALHO; MÜLLER; SAMPAIO, 2008, p. 197).

Em regra geral, o ser humano não é tratado em sua totalidade. Quando a criança está na escola, é tratada como aluno que deve aprender a ler, escrever, fazer cálculos, e se exige que deixe do lado de fora as brincadeiras infantis, como se fosse possível separar a crianças em partes. O mesmo ocorre com a visão do corpo, como nos lembra Wiggers (2005): à escola interessa a criança “do pescoço para cima”, como se o restante do corpo pudesse ser deixado do portão para fora da escola. E como bem disse Freire (1989), bom seria se no início do ano letivo as crianças pudessem também matricular seus corpos!

Mazoni (2005), nesse sentido, lembra-nos que é preciso romper com muitas tradições na educação para que uma mudança significativa ocorra, e destaca que há muitos anos a compartimentalização do conhecimento em disciplinas produz seus impactos na “disciplina corporal”. A liberdade de movimento precisa ser encarada pela escola como uma construção da dimensão corporal das suas crianças e jovens. Como então observar as crianças num contexto tão privado do movimento, e gerar dados interpretando as expressões corporais, se cada vez mais lhes são exigidas que permaneçam imóveis?

É necessário proporcionar momentos em que as crianças possam se expressar corporalmente e não privá-las do movimento. A escola precisa reconhecer que as crianças tem necessidade do movimento, propor atividades interessantes que propiciem as relações comunicativas do *se-movimentar* (GOMES-DA-SILVA, 2010). E o "interessante" para as crianças é brincar...

Betti (2009) nos mostra como outra opção, a ampliação das possibilidades de o aluno encontrar sentidos pessoais nas atividades realizadas, além daquelas que já lhes são familiares, e que podem surgir através de “motivos geradores de sentido” a partir da cultura corporal de movimento. O autor ainda sugere a “via semiótica” como possibilidade de resposta promissora, para a qual a investigação dos signos presentes nas atividades lúdicas, que se manifestam também de modo não-verbal (um olhar, um gesto), são consideradas formas de saber. Ora, sendo o signo “algo que, sob certo aspecto ou de algum modo, representa algo para alguém” (PEIRCE, apud BETTI, 2009, p. 51), e entendendo que esse signo pode ser “não-verbal”, os movimentos criados pela criança em sua mais livre expressão são dotados de múltiplas interpretações e, portanto, carregados de conhecimento.

Se não há observação participante sem interação, e se o movimento é expressivo, nada mais lógico que pensar em criar situações que levem a essa interação e expressão.

Resumindo: para conhecer as crianças, é preciso brincar com as crianças. Sim, *brincar* com elas... O estranhamento dessa ação ocorre porque muitas vezes nos esquecemos que um dia fomos crianças, que gostávamos de brincar, de jogar com os amigos, de imitar aqueles que tínhamos como ídolos enquanto brincávamos de cantar e dançar como eles.

Por fim, lembro Corsaro (2009) para indagar: são os adultos, por acaso, seres acabados? “Para poder estudar a criança é preciso tornar-se criança”, aconselha Corsaro, (2009, p. 202). Aproveitemos então esse momento único em que poderemos por alguns instantes voltar a ser criança. Privilégio de poucos.

4 CULTURA LÚDICA, O JOGO E A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS

“É bom ser criança/ Isso às vezes nos convém/ Nós temos direitos/ Que gente grande não tem/ Só brincar, brincar, brincar/ Sem pensar no boletim/ Bem que isso podia nunca mais ter fim”.

(Toquinho)¹⁵

4.1 “Jogar” e/ou “brincar”: coisa só de criança?

Em momento anterior nesse trabalho, mais especificamente no capítulo 2, entre as ideias apresentadas estava aquela em que se relaciona o aumento do tempo escolar, seja por intermédio do aumento dos anos ou das horas diárias, com a expectativa do aumento da qualidade na educação. Agora, explanarei sobre as noções de "lúdico", "jogo", "brincadeira", "trabalho", "educação" e as relações que guardam entre si, bem como sobre a influência das mídias em nossa sociedade atual e a importância do jogo e da brincadeira na infância.

Como introdução a esta discussão, é importante destacar que, além da vivência dos tempos serem diferentes nas crianças e nos adultos, a visão de mundo o também é. Daí ser necessário que o pesquisador da infância abandone certos pré-conceitos, como “incapacidade da criança”, “imaturidade das decisões infantis”, ou ainda “falta de discernimento sobre o que é ou não importante” para que se tenha um ponto de partida confiável para compreender como as crianças *são*. O que quero dizer é que nós, adultos, tendemos a nos preocupar com coisas que julgamos ser muito "importantes" para o futuro de uma criança, como os estudos escolares, mas nem sempre atentamos para o fato de que o que ela quer mesmo é brincar com seus pares. E isso, para alguns adultos, pode parecer uma futilidade, uma perda de tempo, já que poderiam estar fazendo algo “mais eficiente”, que lhe garantiria um melhor desempenho escolar, e conseqüentemente um futuro de maior "sucesso".

É muito comum vermos adultos centrados no trabalho, preocupados com seus afazeres. Já as crianças facilmente envolvem-se nas brincadeiras, a imaginação e a fantasia as transformam no que quiserem, "viajam" para qualquer lugar do mundo, e, como num passe de mágica, voltam à realidade! Freire (2002) apela em uma de suas obras: adultos, joguem! Para o autor, o jogo é uma necessidade do “ser humano” e não apenas das crianças. Claro que a

¹⁵ Trecho retirado da música “É bom ser criança”, de autoria de Toquinho e Elifas Andreato (Álbum “Canção de todas as crianças” – 1987 – Universal Brasil).

experiência de jogar do adulto e das crianças são diferentes em alguns aspectos. O autor insiste para que tomemos o tempo de nossa vida madura para jogar, pois a brincadeira é eterna e nunca nos abandona, o tempo de brincar nunca passa, se as tristezas da vida aparecem, a alegria dos risos da infância continua brincando nos vincos mais profundos:

Se antes eram os campos de futebol, agora são os tabuleiros, os livros, os vídeos e, principalmente, a imaginação que nos alegram. [...]. Algo extraordinário acontece a muitos de nós nesta idade madura: o mundo arrebatador do jogo, que nos tragava irresistivelmente durante nossa meninice, volta a chamar-nos, mais irresistível que nunca. O Senhor do jogo procura, aos poucos, ser novamente o senhor dos nossos atos. (FREIRE, 2002, p. 9)

Isso também me lembra Alves (1994) que, certa vez, ao recordar seus tempos de infância, referiu-se a seus brinquedos velhos com muita nostalgia, e junto vieram as lembranças de sua infância, em que brincava livremente na praça soltando pipas, com pés descalços, sem preocupações. Enquanto pensava e refletia sobre sua infância e velhice, sem querer, o que parecia ser impossível aconteceu - a possibilidade de voltar a ser criança:

A saudade me levou a abrir a porta do armário dos brinquedos velhos. Lá estão eles, do jeito como os deixei: silenciosos, eternos, fora do tempo. São como eram. Brinquedos não envelhecem. Acordam do seu sono e me olham espantados, ao notar as marcas do tempo no meu rosto. E zombam de mim, com uma acusação: *Bem feito! Esqueceu da gente, parou de brincar, envelheceu de repente!* Mas logo se apressam a me consolar, vendo minha tristeza: *Mas pra velhice tem um remédio que só nós guardamos. É só tomar: o tempo começa a rodar para trás e vapt-vupt, o velho fica menino de novo. E esse remédio se chama brincar. Venha brincar conosco!* (ALVES, 1994, p. 11)

Será que somos preconceituosos, e por isso não nos aventuramos em uma brincadeira? Afinal de contas, o que as pessoas vão pensar de um homem adulto, correndo e soltando pipas com as crianças em plena tarde de um dia de semana?! Mas precisamos questionar: é o homem adulto um ser já "pronto"? Para Carvalho, Müller e Sampaio (2009), não só temos que combater a ideia do adulto como um ser já finalizado, como temos também que parar de ver a criança como um ser inacabado, que precisa ser moldado e que deve ser preparado para um futuro ainda distante.

Huizinga (1971) alerta que, equivocadamente, pensamos que o jogo é oposto à seriedade. Sendo assim, para o adulto, o jogo é uma função que pode ser dispensada de seu cotidiano facilmente, já que trata-se de algo "supérfluo", que pode ser adiado. O jogo, nesse caso, só é indispensável se tornar-se algo urgente em decorrência de seu prazer:

É possível, em qualquer momento, adiar ou suspender o jogo. Jamais é imposto pela necessidade física ou pelo dever moral, e nunca constitui uma tarefa, sendo sempre praticado nas “horas de ócio”. Liga-se a noções de obrigação e dever apenas quando constitui uma função cultural reconhecida, como no culto e no ritual (HUIZINGA, 1971, p. 11).

O autor ainda menciona que o jogo é uma atividade temporária para os adultos, como um intervalo de nossa vida cotidiana. Ora, observemos o exemplo do intervalo (o "recreio") que os alunos têm no período escolar: curto e rápido, e isso quando não lhes é negado tal espaço e tempo. Alguma coincidência com a vida de muitos adultos que sequer tem tempo para jogarem? O trabalho, as obrigações, as tarefas a fazer, tudo isso vem em primeiro plano, não sobrando tempo a perder com "jogos". Como podemos valorizar o jogo infantil se nós próprios - adultos - não temos tempo para jogar, e já nos esquecemos de como brincávamos na nossa própria infância? Desse modo, fica mais fácil retirar ou diminuir os tempos e espaços para as crianças jogarem, sem muita "dor na consciência"...

Entramos aqui numa concepção muito presente quando o assunto é atividade lúdica na educação: a oposição entre o jogo e o trabalho. Para isso, é necessário nesse momento uma reflexão sobre o termo “jogo” e a sua relação entre as situações educacionais

4.2 Discussões acerca do lúdico, do jogo e da brincadeira

Muitos autores discutiram no passado, e continuam discutindo uma possível conceituação mais precisa do termo “jogo”, enquanto outros o entendem como um termo em aberto, que pode variar muito conforme a vivência e a situação cultural, enfim, conforme realidades diferentes em cada espaço/tempo do planeta. Há quem destaque o fato do jogo ser livre, outros, que é prazeroso e ainda, há os destacam seu valor educacional. São interpretações diferentes, que implicam diferentes concepções de jogo.

Segundo o dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa (HOUAISS, 2001) o termo *lúdico*, provém etimologicamente de "ludus", antepositivo do latim "*ludus*", que se refere a jogo, divertimento, recreação. Já quanto a *jogo*, o mesmo dicionário aponta 36 possíveis sentidos, sendo o primeiro deles a "designação genérica de certas atividades cuja natureza ou finalidade é recreativa; diversão, entretenimento", e a seguir, "atividade espontânea das crianças; brincadeira"; "atividade, submetida a regras que estabelecem quem vence e quem perde; competição física ou mental sujeita a uma regra, com participantes que disputam entre si por uma premiação ou por simples prazer". O termo "jogo" provém do latim

"*jocus*" que quer dizer gracejo, graça, pilhéria, mofa, escárnio, zombaria, e que findou por desbancar no latim vulgar, o uso de "*ludus*". Por sua vez, o primeiro sentido designado para *brincadeira* é "divertimento, especialmente de crianças; passatempo, distração" (HOUAISS, 2001).

Segundo Brougère (2003) o termo "jogo" é usado para denominar várias coisas e situações; por exemplo, um jogo de xadrez, um gato a correr atrás de uma bola, uma criança embalando sua boneca. O vocábulo usado para denominar ambas as situações é o mesmo. A questão principal seria, então, "saber por que atividades tão diferentes foram, em nossa língua e em algumas outras, designadas pelo mesmo termo" (BROUGÈRE, 2003, p. 14).

Brougère (2003) afirma também que o termo "jogo" deve ser considerado um fato social: o jogo é encontrado no seio da sociedade. Esse aspecto é importante e precisa ser abordado para a compreensão de fenômenos e situações diferentes para os quais se dá o mesmo nome. De fato, porém, não existe uma verdade natural da linguagem: "A língua não nos revela a verdade sobre o real, mas uma interpretação com finalidade prática e não cognitiva" (BROUGÈRE, 2003, p. 16).

No clássico "Homo Ludens", Huizinga (1971, p. 34), ao analisar essa dificuldade linguística de conceituar o jogo, explica que a categoria geral de jogo, designada por uma só palavra, não existe em todas as línguas, embora em todos os povos exista a experiência de jogar.

É possível que uma ou outra língua tenha conseguido melhor que outras sintetizar os diversos aspectos do jogo em uma só palavra, e parece ser esse o caso. A abstração de um conceito geral de jogo penetrou uma cultura muito mais cedo e de maneira mais completa do que outra, com o curioso resultado de haver línguas extremamente desenvolvidas que conservaram o uso de palavras inteiramente diferentes para as diversas formas de jogo, tendo esta multiplicidade de termos entravado a agregação de todas as formas em um termo único.¹⁶

Huizinga (1971, p. 6) ao entender o jogo "como forma específica de atividade, como "forma significante", como função social", permite-me inferir que o jogo é um livre promotor de funções sociais carregadas de significados, e que o termo "lúdico" não se refere a uma atividade ou ao jogo em si, mas a um ambiente, a uma atitude ou a uma ação em que, quem a vivenciou, pode eventualmente, *a posteriori*, reconhecê-la como lúdica.

¹⁶ Para Huizinga (1971), o termo "jogo" não foi distinguido com o mesmo rigor por todas as línguas e nem sempre sintetizada em apenas um único verbete. A maior parte das línguas européias concebem o termo de maneira bastante ampla, como por exemplo, na língua grega, que há três palavras diferentes para designar o termo "jogo" em geral.

Para diminuir a banalização do termo “jogo”, como o que ocorre em situações políticas, comerciais e até cotidianas (casos em que o termo nem de longe é associado a liberdade, prazer ou diversão), é preciso interpretar o que é e o que não é jogo, conforme explana Brougère (2003, p. 19):

A confusão que constatamos em nível da linguagem não é, pois, superficial, mas estrutural, relativa à própria natureza (ou talvez à ausência de natureza) do jogo. Daí o peso da própria interpretação e, portanto, da denominação, do emprego de uma palavra no reconhecimento daquilo que é e do que não pode ser jogo. Compreende-se, agora, por que de um certo ponto de vista, algumas situações podem ser analisadas como jogos. O mesmo ocorre com o mundo do comércio, da economia política, até mesmo das práticas cotidianas. Deve-se então fazer um esforço para compreender os processos de denominação antes mesmo que a dinâmica das coisas denominadas.

Para Freire (2002), o jogo só é jogo se o jogador estiver livre de todo tipo de privação e preocupação, além de não ter nenhum compromisso com a realidade cotidiana. O jogador entrega-se ao jogo, foge da realidade e dos compromissos, rompe com o tempo e participa do que é eterno.

Huizinga (1971) também destacou a liberdade como a primeira característica do jogo. Trata-se de uma atividade voluntária, se estiver obedecendo a ordens, deixa de ser jogo e passa a ser no máximo uma imitação forçada. O autor, na tentativa de resumir as principais características do jogo, assim o considera:

(...) uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (HUIZINGA, 1971, p. 16).

Além disso, para Brougère (2003), sendo o jogo e a brincadeira fatores sociais, não são naturais ao homem: aprende-se a brincar brincando. Desde seu nascimento, a criança está inserida num contexto social que influencia seu comportamento. O jogo e a brincadeira são resultados de relações interindividuais, carregados de cultura, sendo impossível pensá-lo como algo natural da criança.

Segundo Kishimoto (2007), os termos "jogo", "brinquedo" e "brincadeira" ainda são empregados no Brasil como se fossem a mesma coisa, o que demonstra um nível muito baixo no debate conceitual. Baseada em estudos feitos na França, a autora aponta alguns níveis de diferenciação do jogo, que podem ser visto como o resultado de um sistema linguístico que

funciona conforme o contexto social; pode ser também um sistema de regras e, ainda, um objeto. O jogo enquanto fato social assume o sentido que cada sociedade lhe atribui. O jogo enquanto sistema de regras permite identificar uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade, enquanto que o jogo como objeto está relacionado com a materialização de peças empregadas numa determinada brincadeira.

Já o brinquedo tem uma relação muito íntima com a criança e a brincadeira, e promove uma indeterminação com relação ao seu uso, o que significa que, não há um sistema de regras a ser seguido em sua utilização, além de estimular a representação:

O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte da brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil (KISHIMOTO, 2007, p. 21).

E a brincadeira, para Kishimoto (200, p. 21) "é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica (...) é o lúdico em ação". Em conclusão, para a autora, "brinquedo, e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo" (KISHIMOTO, 2007, p. 21).

Outra diferença entre brinquedo, jogo e brincadeira é que o brinquedo, além de ser marcado pelo domínio simbólico sobre o funcional, é um objeto infantil que tem ligação direta com a infância, e torna-se motivo de zombaria se relacionado ao adulto, enquanto que o termo jogo não é restrito a uma faixa etária e pode ser destinado tanto à criança quanto ao adulto, sendo uma atividade livre e que não pode ser delimitada. (BROUGÈRE, 2006).

Vygotsky (1991) afirma que não existe brincadeira e jogo sem regras. Ocorre que, na brincadeira há uma situação imaginária que contém regras de comportamento, mesmo que tais regras não tenham sido estabelecidas *a priori*. Como por exemplo, uma criança que brinca de ser mãe de sua boneca; ela imagina-se como tal, obedecendo assim as regras de comportamento de uma mãe verdadeira. Ou seja, conforme Vygotski (1991, p. 108) “O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo”.

Da mesma forma que uma situação imaginária tem regras de comportamento, todo jogo de regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária. Assim que o jogo é regulamentado por certas regras, muitas possibilidades de ação são eliminadas, e é dessa forma que qualquer jogo, por mais simples que possa parecer, transforma-se imediatamente numa situação imaginária:

Assim como fomos capazes de mostrar, no começo, que toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta, também demonstramos o contrário – que todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delinea a evolução do brinquedo das crianças. (VYGOTSKY, 1991, p. 109).

Leontiev (1988) resume esse enfoque ao afirmar que, nas brincadeiras a imaginação é o enredo principal, enquanto as regras são implícitas. Já no jogo, as regras se tornam o enredo principal, enquanto a situação imaginária se torna algo latente. Mas ambos estão relacionados, pois os jogos com regras explícitas surgem num estágio posterior ao da brincadeira.

É um equívoco, porém, associar a brincadeira apenas como uma atividade que dá prazer à criança, pois é certo que a brincadeira não é a única atividade a proporcionar prazer à criança, além de algumas brincadeiras não apresentarem o resultado esperado, podendo se tornar assim um desprazer (VYGOTSKY, 1991).

O prazer então está mais relacionado à liberdade que existe no jogo e na brincadeira, pois, não sendo livre, o jogo torna-se uma tarefa, uma obrigação, perdendo o prazer que pode por ele ser proporcionada. O prazer é uma consequência da liberdade proposta pelo "clima", pelo ambiente que denominamos "lúdico"; portanto, se o jogo e brincadeira deixarem de ser livres tornam-se uma obrigação, perdem o prazer neles contidos, e, conseqüentemente, perde-se o lúdico.

Em resumo, neste estudo entendo "lúdico" como uma atitude (uma predisposição para a ação), um ambiente que permite a realização das dimensões de prazer e divertimento do jogo e da brincadeira, bem como a própria ação que pode, retrospectivamente, ser reconhecida como "lúdica". Portanto, a "ludicidade" seria uma qualidade ou propriedade de um contexto "lúdico". Já os termos "jogo" e "brincadeira", conquanto reconheça a importância pedagógica das distinções apontadas por Vygotsky, Leontiev e Kishimoto, serão, para os propósitos deste estudo, aproximadas, e por isso falarei sempre em "jogo e brincadeira", por entendê-los como fenômenos aproximados pelo "lúdico".

Brougère (2003), baseando-se em Bruner, cita que o jogo livre dá à criança uma primeira possibilidade de ser ela mesma. Mas em contextos educacionais o jogo foi instrumentalizado para se tornar um meio pedagógico atraente. Ao dar um caráter exclusivamente educativo ao jogo corre-se o risco de transformá-lo numa tarefa a ser cumprida, comprometendo sua especificidade e passando a ser um “trabalho disfarçado”.

Dessa forma, o que inicialmente era jogo torna-se uma obrigação, o que acaba por desfazer seu sentido próprio (BROUGÈRE, 2003).

Lima (2008) defende que o jogo pode e deve ser utilizado pelos professores como um recurso pedagógico para a estruturação de aprendizagens e para o desenvolvimento global das crianças e faz uma reflexão sobre quando o jogo perde ou não suas características no ambiente educacional. Para o autor, alguém pode trabalhar aparentemente valorizando o aspecto lúdico, mas visando a seriedade, a produção e a utilidade, tendo um objetivo a atingir. Nesse caso a situação não é lúdica e pode ser comparado às situações em que os jogos pedagógicos parecem ser lúdicos aos olhos dos professores enquanto para as crianças é uma tarefa, um trabalho. Para o autor, o jogo nos contextos educacionais não perde suas principais características quando

(...) é considerado uma atividade histórica e social, motivada por uma atitude voluntária, prazerosa, de persistências e submissão às regras e aos resultados. Caracteriza-se como situação lúdica, por se constituir num mundo diferente do mundo habitual, realizar-se dentro de certos limites de tempo e espaço; não produzir bens, riquezas ou lucros; ser incerta quanto ao resultado; podendo predominar a regra ou a ficção, de acordo com o estágio de desenvolvimento individual ou social. Estamos propondo o jogo como recurso pedagógico com as suas características de “espontâneo” e “não produtivo” evidenciadas, e não por incorporar as características do trabalho, entre outras, a produção, a condução determinada por objetos externos, a obrigação e o utilitarismo. O jogo, portanto, não se submete, não substitui nem se sobrepõe ao trabalho, mas busca, num espaço comum de convivência e parceria, exercer, também, a sua influência no desenvolvimento das diversas competências humanas. (LIMA, 2008, p. 59).

Para Lima (2008), a união entre os objetivos das instituições e as conquistas alcançadas pela utilização do jogo como recurso pedagógico nas instituições educacionais parece ser o melhor caminho, embora o jogo não tenha objetivos específicos, a cumprir, enquanto que a escola tem muitos. Para o autor essa é uma das primeiras contradições que os educadores precisam enfrentar: simultaneamente respeitar as características do jogo e atender às exigências das instituições em suas finalidades.

Entendo que, respeitando as características de liberdade que o jogo possui e tentando conciliar com os conteúdos, disciplinas e o currículo das escolas é o melhor caminho para superar tais dicotomias. O professor precisa desenvolver a capacidade de “ler” as crianças as quais se expressam em diferentes linguagens. Assim, poderá perceber quando o jogo não está sendo e tornou-se mais uma entre tantas outras tarefas e obrigações que a maioria das escolas impõe às crianças.

4.3 Jogo e trabalho: a relação ou separação entre o que é “sério” e o que é “frívolo”

No decorrer dos tempos o jogo, por ser livre e por estar associado a prazer e alegria, tem sido visto como antagonista do trabalho. Já discuti aqui algumas possíveis conceituações de jogo, e quero falar agora do “trabalho”.

O trabalho sempre foi visto como algo árduo, realizado com muito sacrifício, e com um objetivo comum, independente da época: a sobrevivência. Houve um tempo em que o trabalho envolvia exclusivamente as necessidades básicas, como plantar, colher e se alimentar numa sociedade eminentemente rural. Hoje, para a maioria das pessoas, ao viverem em uma sociedade urbana e consumista, dominada pelo capitalismo, é preciso "ganhar dinheiro", e assim pagar desde os serviços como água, luz e telefone, até comprar produtos que podem conotar certo *status* social superior.

Quando falamos em trabalho, não podemos deixar de lembrar que, desde que o homem habita este planeta, ele trabalha. Independente de se crer na teoria darwiniana da evolução do homem ou na teoria bíblica, é certo que o trabalho sempre acompanhou o homem. Na teoria da evolução, o homem precisava a cada dia manter sua existência de forma a prevalecer sobre os outros animais e, na teoria bíblica, o homem sempre teve que trabalhar, desde o pecado do jardim do Éden, onde ouviu do criador que “do suor do seu rosto comerás o seu pão”. Enfim, o trabalho nunca foi algo muito fácil para o ser humano.

Não posso também deixar de relacionar aqui outra situação ligada ao trabalho: a luta de classes. Engana-se quem pensa que a luta de classes existe apenas no capitalismo. Segundo Marx e Engels (2010) a luta de classes sempre existiu. O que difere são as características da época em que elas ocorreram. Sempre houve lutas entre o homem livre e o escravo, o patrício e o plebeu, o barão e o servo, os oficiais e os oprimidos. Após a queda da sociedade feudal é que surgiram novas classes, novas condições de opressão, novas configurações de luta que substituíram as antigas.

Ainda segundo Marx e Engels (2010) foi nessa época, durante o declínio do feudalismo e da ascensão industrial, que surgiram as duas grandes classes conhecidas até os dias atuais: a burguesia e o proletariado. Saem de cena as relações feudais e patriarcais e entram os negociantes burgueses, interessados na expansão da indústria e comércio. Muitas conquistas foram obtidas pela classe dominante burguesa: aumento dos negócios comerciais, exploração do mercado mundial, revolução nos sistemas de produção, e, em especial, o sistema de produção em massa – tudo levando à acumulação e ampliação do capital.

Na mesma medida que o capital se desenvolvia, aumentava o número de operários que “só vivem enquanto encontram trabalho e só encontram trabalho enquanto seu trabalho aumenta o capital” (MARX; ENGELS, 2010, p. 219). As massas de operários eram organizadas como soldados, e como soldados os trabalhadores cumpriam ordens superiores e sob a vigilância de um supervisor. Não havia diferença entre idade e sexo, o que havia era diferença entre os custos, e isso sim era levado em consideração.

Gallo (2002) relaciona essa alienação, que aparentemente existia apenas nas fábricas, no período da revolução industrial, com o sistema educacional adotado até os dias atuais. Para ele, a escola sempre reproduziu a ideologia da classe dominante, ou seja, da burguesia. Para o autor, o ensino sempre se preocupou com a reprodução dos valores burgueses, e a escola sempre foi a responsável por perpetuar e difundir ideologias burguesas, como a aceitação do mundo como ele é e a permanência da situação social em que se está:

Tal educação não preparava as pessoas para pensar, para estar de prontidão com relação ao conhecimento, para desvendar o mundo. Apresentava, por outro lado, uma noção de homem e uma visão de mundo já pronta e acabada, elaborada com base em pressupostos totalmente falsos, no intuito de perpetuar o estado das coisas. Em outras palavras, não se ensinava a *conhecer* o mundo mas, mais propriamente, era ensinado *um certo conhecimento* do mundo, conhecimento este que dava a segurança de viver num mundo sem mistérios, mas que levava ao medo do risco, à morte da criatividade, da originalidade, da liberdade... (GALLO, 2002, p. 19).

Resumindo, a educação burguesa sempre teve como objetivo principal manter a ideia de perpetuação e manutenção do sistema social dominante e ensinar a ver o mundo apenas de forma aceitável por tais parâmetros de dominação. A escola sempre foi uma instituição pensada nesses parâmetros, assim como suas atividades, suas metodologias e seus trabalhadores. A semelhança entre os sistemas educacionais e as fábricas não é mera coincidência.

Silva (2005), baseando-se em Marx, faz uma relação dos sistemas escolares com a alienação promovida pelo capitalismo, em que os professores e alunos nada mais são do que integrantes desse sistema. Para ele, os professores são os trabalhadores que, além de reproduzirem a sociedade tal como está, fabricam o "produto", no caso os alunos. Nesse processo existe ainda o potencial de trabalho embutido no aluno, que troca seu trabalho por pontos, notas, diplomas ou certificados.

Atualmente em nossas escolas é fácil vermos algumas rotinas consideradas “normais” e que, de tão comuns, passam totalmente despercebidos aos nossos olhos: crianças

andando em fila, recreios reduzidos, a exigência da disciplina e do silêncio na sala de aula e na hora de comer, a busca por notas tanto da parte dos alunos quanto da parte dos mais altos escalões responsáveis pela educação em nosso país, a hierarquia centralizada em alguém que detém o poder independente de ser um professor, um diretor ou um supervisor de ensino. Enfim, são tantas e inumeráveis as situações do dia-a-dia que me fazem pensar que a reprodução do sistema dominante de classes não ficou lá atrás, no século passado...

E a relação do jogo com o trabalho não surgiu por acaso. Vemos em Brougère (2003) que o jogo, dado seu caráter lúdico, foi introduzido em muitos sistemas educacionais para seduzir a criança nas escolas e fazer uma espécie de transição entre o que é “frívolo” ao que é “sério”, ou seja, entre a diversão e o trabalho. Dessa forma, a criança teria a oportunidade de aprender sem perceber que o que faz é um trabalho, dando origem ao termo “trabalho-jogo”. Dessa forma, segundo o autor, corre-se o risco do jogo se transformar numa tarefa descaracterizando o sentido do jogo, pois o jogo é livre, não busca resultados ou produção, enquanto que o jogo usado para se transformar em trabalho tem sempre um objetivo final pré-determinado.

Pode-se perceber a presença do significado “fútil” relacionado ao jogo, na visão que muitos desses sistemas educacionais tinham (ou ainda têm) das aulas de recreação nas escolas, por exemplo. A desculpa de que a pausa é um tempero para o trabalho, baseia-se na ideia aristotélica de que só há jogo porque há necessidade de descanso do trabalho, assim como associa-se incorretamente o jogo e a recreação com *laissez-faire* :

Por muito tempo, o lugar do jogo será limitado à recreação e ainda hoje o jogo pode se encontrar preso a esse espaço essencial à medida que influenciou muito, por suas limitações, a cultura lúdica da criança, a representação da oposição entre o tempo de aula e o tempo de jogo. A oposição entre a recreação e o ensino esconde exatamente a oposição entre jogo e seriedade. A recreação, seja qual for sua necessidade, diz respeito à futilidade, pelo menos no que concerne ao conteúdo. O educador justifica a interrupção do ensino sob a forma de recreação, estabelece interditos para evitar qualquer desvio contrário aos objetivos da educação, mas deixa as crianças livres para determinar seu conteúdo considerado como sem importância, desvalorizado de antemão por sua futilidade (BROUGÈRE, 2003, p. 54).

Aqui vemos claramente como o jogo muitas vezes está relacionado apenas às crianças e, ainda, considerado algo que não deve ser levado a sério pelos adultos em geral. Mas é Huizinga (1971) quem esclarece do que se trata a "seriedade" ou "não-seriedade" do jogo. O jogo de “faz de conta”, por exemplo, é capaz de tomar por inteiro o jogador de forma

que a ação ocorra de maneira muito compenetrada. Para quem observa, pode ser apenas uma atividade comum, mas para quem joga trata-se de algo sério:

[...] esta consciência de “só fazer de conta” no jogo não impede de modo algum que ele se processe com maior seriedade, com um enlevo e um entusiasmo que chegam ao arrebatamento [...]. Todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador. Nunca há um contraste bem nítido entre ele e a seriedade, sendo a inferioridade do jogo sempre reduzida pela superioridade de sua seriedade. Ele se torna a seriedade e a seriedade, jogo. (HUIZINGA, 1971, p.11).

De acordo com Kishimoto (1998), a “não seriedade” a qual Huizinga se refere está relacionado à oposição ao trabalho, já que o jogo é uma atividade que desencadeia alegria e riso. Para Brougère (2003, p. 192), o jogo é ao mesmo tempo sério e frívolo, e é exatamente essa característica que permite ao jogo ensinar algo: “Se o jogo se permite experimentar, e talvez aprender, é por se opor ao sério, por estar ao lado do frívolo, do fútil”.

Há quem acredite que é possível um equilíbrio entre o jogo e o trabalho na educação, como a inspetora francesa Angles, nos anos 1930, lembrada por Brougère (2003), que acreditava ser o jogo, baseado na teoria de Ovide Decroly, uma atividade sem objetivo aparente, que causa satisfação, mas que esse objetivo já existiria na natureza da criança. Já o trabalho não é mais realizado pela alegria que proporciona, mas pelo seu objetivo final. A diferença nesse caso está na atuação do educador, que deve ser capaz de evidenciar os objetivos conscientes e inconscientes. Nessas condições, seria possível instaurar uma transição entre o jogo e o trabalho, superando assim a oposição entre os termos.

Mas é necessário cautela quando o assunto é jogo *versus* trabalho, principalmente quando se trata de documentos norteadores dos sistemas de ensino. Brougère (2003) faz uma crítica às instruções contidas nos manuais franceses da década de 1980, que entendem o jogo como uma atividade “livre” apenas estruturalmente, mas sua importância real é negada muitas vezes:

Os manuais destinados aos professores dão uma atenção muito pequena ao jogo, fora do capítulo sobre a organização da aula [...]. Trata-se de fazer as crianças passarem do jogo ao trabalho, sem, para isso, conceder o mínimo espaço a uma reflexão prática sobre o jogo, o que acontece, às vezes, em obras dedicadas às séries iniciais. O que choca, nessas obras, é o silêncio sobre o jogo ser compensado por frases chavão sobre a importância do jogo, e completado pela evocação de jogos educativos que se trata bem de escolher. (BROUGÈRE, 2003, p. 168)

Como já dito anteriormente, o jogo relacionado ao trabalho, ou às táticas de sedução utilizadas pela escola apenas para que as crianças vivenciem alguns momentos de prazer num local muitas vezes chato e monótono foi, e muitas vezes ainda é, considerado o "salvador" de uma escola falida. Segundo Freire (2002, p. 107), a pedagogia dominante nas escolas brasileira é muito cômoda, e buscou durante muito tempo camuflar sua incompetência servindo-se do jogo como atrativo: "O jogo passa a ser, então, apenas um veículo através do qual se altera a metodologia do enfado comum da sala de aula".

A questão do utilitarismo do jogo e da brincadeira na educação escolar será mais discutida a partir do próximo tópico, em que a principal indagação que tento responder é: por qual motivo ou motivos o jogo e a brincadeira, muitas vezes, não são considerados tão importantes quanto às demais atividades no ambiente escolar?

É possível que minha tentativa de resposta já tenha sido mencionada nas páginas anteriores: a criança não vê o mundo como o adulto, é mais fácil tirar deles aquilo de que já nos esquecemos (o jogo e a brincadeira), ou que o adulto não tem tempo para nada além do trabalho etc. Não costumamos levar as crianças a sério, muitas vezes não são ouvidas nas pesquisas educacionais e, se pelo menos as escutássemos, teríamos ideia da verdadeira significação do termo "jogo" para a cultura. Mas prefiro avançar nas minhas reflexões e tentar achar outras respostas além das já citadas, tentando compreender porque algo tão importante como o jogo e a brincadeira ainda não são reconhecidos como fundamentais na formação de nossas crianças.

4.4. O jogo e a brincadeira na educação: ambiguidades e tensões

Durante a história do planeta Terra grandes mudanças aconteceram, desde a formação da Terra, a extinção dos dinossauros, o surgimento e evolução do homem, não apenas nos aspectos naturais, como andar na posição bípede, por exemplo, mas também com relação à capacidade de criação do homem como a fabricação de objetos úteis à caça e utensílios em benefício próprio, o aumento e a potencialização do cérebro e a capacidade de se relacionar.

Assim como a separação entre vida e trabalho, houve em minha opinião outros tipos de separações que potencializaram a visão do trabalho como atividade superior às outras: trabalho *versus* lazer, trabalho *versus* descanso, trabalho *versus* diversão, trabalho *versus* distrair-se, e, trabalho *versus* lúdico.

Freire (2002, p. 107) ao se referir à face utilitária do jogo nas escolas, tece a seguinte crítica:

É comum ocorrer que a escola, sentindo-se incompetente para ensinar matemática, história ou português, sirva-se do jogo para camuflar seus conteúdos. Uma vez que a sala de aula torna insuportável o ambiente de ensino, porque não sabe tratar a criança como criança, nem adolescente como adolescente, acaba recorrendo ao jogo para criar um clima agradável e motivador.

Ainda segundo Freire (2002), o que agrava a situação caótica em que se encontra a escola atualmente é que ela pouco se preocupa com o significado dos conteúdos que tenta ensinar. Voltemos aqui à noção de alienação discutida por Marx: as instituições escolares são feitas para reproduzir o ambiente das fábricas, ou seja, quanto menos se pensar e refletir, melhor será para a continuação das desigualdes e injustiças da sociedade.

Freire (2002) comenta que a simples ideia dos professores saírem da sala de aula com as crianças é, para muitos deles, apavorante, pois ao irem para o pátio os pequenos tornam-se "incontroláveis", e fica, na visão desses professores, ainda mais difícil manter a "disciplina". Veja-se como as palavras "incontroláveis" e "disciplina" parecem estar unidas pela mesma ideia: o controle. Esse seria um dos motivos pelo qual o jogo estaria ausente na pedagogia escolar, pois quase sempre "perder o controle sobre os alunos faz com que os professores abram mão de se utilizar do jogo como veículo educacional, mesmo que a intenção seja apenas utilitária" (FREIRE, 2002, p. 78).

A ideia de controle, antes percebida na alienação sofrida pelos operários das fábricas, e remetida aos modelos escolares, não é uma ideia nova e perpetua-se até hoje nas escolas. Foucault (1991) discute essa questão tomando o corpo como objeto: o corpo dócil é aquele que se manipula, se modela, se treina, obedece e responde. As proibições do corpo são vistos como definições de disciplina e é exatamente ela, a disciplina, que fabrica corpos submissos cada vez mais dóceis e o espaço disciplinar remete esse corpo a uma clausura em que o objetivo principal é vigiar a todo instante, procedimento normal quando se trata de dominar.

Para Silva (2007), é muito presente em nossa sociedade a ideia do corpo produtivo, em prol do capital e que se transforma em mercadoria para atender o desenvolvimento tecnológico e às exigências comerciais. Esse corpo produtivo nos faz refletir que, no âmbito da lógica capitalista, há uma "fetichização" e/ou "mercadorização" do corpo, pensadas na perspectiva do neoliberalismo, em que se forma o sujeito reduzido ao corpo e ao consumidor. O próprio corpo se transforma em objeto de consumo e consome coisas de maneira que o

sujeito se torna objeto, mercador e mercadoria ao mesmo tempo. “O sujeito é, então, este estranho elemento: corpo-que-consome-corpo” (SILVA, 2007, p. 147).

A escola está cada vez mais à serviço da lógica capitalista e se torna, dia após dia, uma instituição mais disciplinadora. Para Foucault (1991), a escola tem se tornado muitas vezes um espaço de clausura disciplinar onde vemos o quanto a disciplina se faz como “rainha”, pois ela impõe ordem, define os indivíduos por séries e em filas, com alinhamento das classes pela idade, com horários a cumprir, com sucessões de tarefas a serem executadas e colocadas à prova dia após dia, semana após semana, ano após ano. Isso tudo faz a escola funcionar “como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.” (FOUCAULT, 1991, p. 134).

E o tempo é totalmente controlado e “procura-se também garantir a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo que possa perturbar e distrair; trata-se de constituir um tempo integralmente útil” (FOUCAULT, 1991, p. 137). Tempo útil é o tempo sem brincadeiras, sem ócio ou sem preocupações “inúteis”.

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries. O tempo “iniciático” da formação tradicional (tempo global, controlado só pelo mestre, sancionado por uma única prova) foi substituído pelo tempo disciplinar com séries múltiplas e progressivas. (FOUCAULT, 1991, p. 144).

Ou seja, nada dentro de uma fábrica pode fugir do objetivo principal: o lucro, que, no ambiente escolar nada mais é que o alcance dos objetivos instituídos. Freire (2002, p. 100) explica que, na visão de muitas instituições educacionais, o jogo, para ser levado a sério, precisa dar “lucro”:

Daí que a escola, quando recorre ao jogo, precisa certificar-se dos resultados, isto é, do lucro. Tudo passou a ter que dar lucro imediato, palpável, quantificável. Não se consegue perceber que a avaliação que se faz do ensino só pode aferir toscamente alguns indícios parciais de aprendizagem. O que de fato se aprende de fundamental, isto é, aquilo que liga a escola com a vida, só poderá manifestar-se em prazos muito longos. Professor deveria ser aquele profissional que sabe que nunca saberá realmente o que ensinou. É por isso que a escola acaba por desistir do jogo e o usa apenas como uma forma de “distrair” as crianças, fora do currículo, ou como forma de sedução para ensinar conteúdos de sala de aula que, nesta, não conseguiu.

A separação entre o corpo e a mente, paradigma potencializado pelo trabalho industrial, parece também estar ligado à separação entre jogo e trabalho. Desde cedo nas escolas é imposto, muitas vezes, que nossas crianças deixem seus corpos do lado de fora do portão, exigindo delas todo o tempo que fiquem quietas e imóveis pois, se ficarem se "mexendo" muito, acredita-se que elas não aprenderão o que querem ensinar-lhes. Com certeza há, sim, momentos em que é necessário um pouco de silêncio para aprender algumas coisas, mas daí exigir que as crianças fiquem enclausuradas, silenciadas e estáticas durante cinco horas diárias é tarefa impossível.

A educação foi um dos setores atingidos por essa separação e há, com certeza, muitas tensões sobre a relação entre o jogo e a educação. Para Brougère (2003) a primeira pergunta que devemos fazer, ao tentarmos refletir sobre a relação entre jogo e educação é: será que todos que falam de educação e de jogo estão falando exatamente da mesma coisa? Para o autor, o jogo precisa ser considerado uma atividade importante muito antes de estar relacionado à educação.

Quando não pensamos na característica de liberdade que o jogo e a brincadeira possuem - e que pode perfeitamente ser aplicada à educação - corre-se o risco de vermos o jogo e brincadeira apenas como método utilitarista, situação na qual passam a ser agentes de controle. Essa ação de controlar é totalmente oposta ao aspecto de liberdade que caracteriza o jogo e a brincadeira, o que, adicionalmente, ocorre de forma perversa, pois o aspecto *aparente* é de liberdade, quando na verdade, nesse "jogo forçado," a liberdade é camuflada, pois os alunos devem fazer o que os professores e gestores querem que façam, de modo previamente planejado. Por isso, para Brougère (2003, p. 62):

(...) Não há sujeição mais perfeita do que aquela que mantém a aparência da liberdade; cativa-se assim a própria vontade. A pobre criança que nada sabe, que nada pode, não está à sua mercê? (...) Sem dúvida, ela só deve fazer o que quiser; mas só deve querer o que você quer que ela faça; não deve dar um passo que não tenha sido previsto por você; não deve abrir a boca a não ser que você saiba o que ela vai dizer.

A questão do controle escolar por meio do jogo, que presenciamos todos os dias, não é novo. Na França, em edição datada de 1853, orientações dadas às salas de asilo¹⁷ para suas rotinas, destinavam ao jogo dois papéis. No primeiro, o jogo era necessário para refazer as

¹⁷ As "salas de asilo" remetiam, segundo Brougère (2003), a uma instituição de caridade, porém, com preocupações educacionais na França, em 1833. A principal finalidade das "salas de asilo" era formar o primeiro grau do ensino elementar, podendo assim, serem chamadas também de "pequenas escolas" ou "escolas infantis".

forças do aluno, para que ele voltasse ao trabalho mais disposto; no segundo, era fazer o jogo se passar por um trabalho recreativo. Tratava-se de recreações vigiadas, assistidas e extremamente organizadas - o “livre” do jogo não tinha vez por ali (BROUGÈRE, 2003).

Além de o jogo estar presente, na maioria das vezes, como jogos vigiados, disciplinados, dirigidos e organizados por outras pessoas que geralmente não são as próprias crianças, não há, muitas vezes, espaço para a valorização da espontaneidade do jogo no ambiente escolar. Para Brougère (2003), essa é uma das formas mais presentes de aculturação da infância, sobretudo da infância popular, em que suas formas originais são deixadas de lado para serem escolarizadas.

Para Freire (2002), o jogo é indispensável para a formação de nossa cultura, sobretudo a cultura da infância. No jogo construímos nossas capacidades humanas, como a habilidade de imaginar, por exemplo. O problema é que a escola não percebe isso. Para o autor, o jogo aperfeiçoa o que já foi aprendido, é uma necessidade humana, mas poucas pessoas conseguem perceber que “o jogo tem um caráter educativo por si só, sem que tenha de estar a serviço de algum procedimento pedagógico, sem que sirva apenas de veículo para suavizar a dureza das tarefas escolares” (FREIRE, 2003, p. 85).

Apesar de já ter dito aqui, baseada em vários autores, que a escola não foi estruturada para educar rumo à liberdade, e que foi inspirada em um sistema fabril alienante, penso que a própria escola muitas vezes supervaloriza a sua posição em relação à educação de uma maneira geral, pois, como afirma Vygotsky (1994), a aprendizagem da criança de forma alguma se inicia na escola. A aprendizagem escolar nunca começa do zero e a criança, quando chega à escola, já traz consigo uma bagagem de vivências sociais, como o contato com números, letras, diálogos e relações que não podem ser ignoradas pela escola. A atividade escolar é precedida de vários momentos (inclusive os relacionados a situação de jogo/brincadeira), sendo assim, ela não é e não pode se tornar a única responsável pelo desenvolvimento de nossas crianças.

Dessa forma, posso dizer que a criança aprende em vários momentos, como o convívio com a família, na comunidade a que pertence, nas brincadeiras e jogos com seus pares, em sua cultura local. E o jogo faz parte da cultura lúdica humana. “Quando o homem volta-se para si, livre das amarras da objetividade, pode jogar” (FREIRE, 2002, p. 65). E quando falamos em jogar/brincar, é certo que, nesse sentido das brincadeiras em geral, o mundo e a sociedade mudaram muito no decorrer das últimas décadas e séculos. A infância de hoje, em muitos aspectos, não lembram as de 15, 20 ou 30 anos atrás. Quando penso em minha própria infância, lembrando-me das brincadeiras, dos jogos, dos brinquedos (talvez

considerados "simples", se comparados com os de hoje em dia), sempre acabo comparando com a infância de meus "coleguinhas de pesquisa" - os alunos da escola em que desenvolvi o trabalho de campo desta pesquisa. Há muitos recursos diferentes atualmente, como brinquedos eletrônicos e os jogos de computadores por exemplo.

É muito comum ouvirmos frases como “não se fazem mais brinquedos como antigamente”, ou “no meu tempo, a infância era muito melhor”, mas a verdade é que, se as infâncias não são como as de antigamente, nem os brinquedos, nem as brincadeiras e jogos, é porque a realidade de hoje é muito diferente. Particularmente, acho esta uma discussão pouco produtiva, pois percebi em minhas observações de campo, feitas durante esse estudo, que as crianças se divertem muito com os artefatos existentes. Vejo as crianças interagirem com os jogos, fazendo barulhos de bombas, explosões, de carros em alta velocidade... Gritam, dançam, cantam, pois realmente estão mergulhadas na vivência lúdica que aquele jogo de computador, por exemplo, pode lhes proporcionar.

Relembrando meus tempos de aluna do ensino fundamental, recordo que as escolas não tinham a estrutura que muitas de hoje possuem, como quadras cobertas, laboratórios de informática, livros didáticos gratuitos, brinquedotecas... Não tenho uma lembrança sequer de alguma aula de Educação Física que eu tenha tido até a 4ª série (atual 5º ano) e minha primeira aula em uma quadra escolar foi já na antiga 5ª série. Todos os livros que eu usava eram comprados pelos meus pais, e computador era uma realidade ficcional, quando assistia os desenhos dos “Jetsons”... Aliás, nenhum desenho me fascinava tanto quanto aquele! Parava o que eu estivesse fazendo para assisti-lo. Aquele mundo me fascinava: discos e cintos voadores, telas onde eu pudesse ver e falar com quem estivesse distante, telefones que eu poderia carregar comigo por onde eu fosse, empregadas robóticas que pudessem lavar toda a louça e arrumar a casa inteira, obter comidas e bebidas instantaneamente com um toque de botão... Sinceramente, se em minha infância tivesse tudo isso que temos hoje, não tenho a menor dúvida que teria brincado e me divertido do mesmo jeito, de uma forma diferente obviamente, mas não menos importante!

Percebo aqui, por meio desse meu pequeno relato, como a cultura é relevante na conceituação do que é ou não importante, pois a valoração é dos aspectos da dinâmica cultural. A cultura influencia todos os aspectos de um povo ou comunidade, como os pensamentos, os costumes, os hábitos alimentares, econômicos e também, é claro, a forma de ver a infância, seus jogos e brincadeiras. O que acabei de relatar sobre como seria bom ter tido acesso a jogos de computadores e à internet em minha infância, pode significar nada para um grupo indígena eventualmente ainda isolado da nossa civilização ocidental, por exemplo. E ao

contrário, provavelmente pouco compreenderei de um determinado ritual desse grupo, pois ele não faria sentido na cultura em que vivo.

E qual seria então a melhor reflexão sobre o termo “cultura lúdica”? Seria a construção popular dos conhecimentos de uma determinada sociedade? Seria a transmissão desses saberes e conhecimentos, passados através de gerações, como as manifestações da cultura popular de uma determinada região? Seria a própria construção de jogos e brincadeiras realizada pelas crianças no aqui e agora, por meio dos relacionamentos com os pares em casa, na rua, na escola ou aonde quer que haja crianças em situações de interação?

Primeiramente, precisamos entender o homem como ser cultural, e não natural. Trocando em miúdos, o homem não nasce pronto, ele precisa interagir com a cultura para que se transforme aos poucos num ser social. Como afirma Freire (2002, p. 21), "todos sabemos que não há, para o ser humano, um ambiente particular a relacionar-se com a habilidade particular. Os humanos habitam um meio ambiente cultural e não natural”.

Já foi dito anteriormente que o jogo é um fato social e deve ser visto e considerado muito antes de suas relações com a educação. Para Brougère (2003) a cultura, *a priori*, é que define uma determinada esfera de jogo. Isso quer dizer que a cultura pode ser determinante para as características presentes nos jogos de um determinado povo e em um determinado contexto histórico.

De acordo com o dicionário "Aurélio" (FERREIRA, 2004), o termo “cultura” significa padrões do comportamento, das crenças, das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais etc., transmitidos coletivamente, e típicos de uma sociedade. Já o termo “lúdico” quer dizer algo relativo a jogos, brinquedos e divertimento. Brougère (1998) define de forma simples o conceito relacionado à junção dos dois termos, - “cultura lúdica” - como sendo “antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem o jogo possível” (BROUGÈRE, 1998, p. 22).

Ainda conforme Brougère (1998), a criança adquire e constrói sua cultura lúdica brincando. É por intermédio da participação das crianças em atividades como os jogos com os companheiros, por exemplo, que o conjunto de experiências se acumula, transformando-se assim em cultura lúdica. Trata-se de uma construção, produzida pelo sujeito social, dada por meio de interações com os indivíduos, as ações, os objetos, os materiais, etc.

A cultura lúdica também não se apresenta da mesma forma em todos os contextos possíveis de jogo e brincadeira. Isso quer dizer que locais como a escola ou a casa da criança, podem fornecer elementos diferentes que ajudam a compor a cultura lúdica daquele ambiente. A criança, quando brinca, torna-se jogadora, assimila e transforma a cultura lúdica pelas

interações sociais com as pessoas e objetos que compõem sua realidade (SOUZA; SALGADO, 2008).

E falando em realidades diferentes, é obvio que o contexto histórico e o desenvolvimento das tecnologias, especialmente a partir do século XX, também é um fator importantíssimo quando o assunto é cultura lúdica. Sarmiento (2004) fala das pluralidades da infância na modernidade, o que significa para o autor, que há várias infâncias dentro da infância global, e que as desigualdades referentes à condição social, ao gênero, à etnia, à comunidade em que a criança nasceu e pertence, são fatores que contribuem com a desigualdade social, implicando assim na interpretação que fazemos da infância.

Para Sarmiento (2004) as crianças da modernidade parecem mais serem *assujeitadas* que sujeitos, pois continuam muitas vezes subordinadas às formas de controle e dominação de seus mundos de vida. Não se pode esquecer que a infância está em constante processo de mudança, mas continua sendo uma categoria geracional com características próprias, havendo, portanto, a necessidade de as crianças serem vistas como construtoras de cultura. O problema é que os adultos muitas vezes ignoram essas construções, tanto na família quanto em outros locais em que se deveria propiciar situações que as favorecesse.

E são tantas as ocasiões em que isso ocorre! Esbarramos muitas vezes com situações em que os pais, receosos em deixarem seus filhos brincarem nas ruas devido ao excesso de violência, privam seus filhos de brincarem com os colegas. Essa é uma triste realidade, e assim resta a muitas crianças apenas um local em que possa brincar e se relacionar com seus pares: a escola. E não é raro vermos que as crianças são, muitas vezes, privadas de brincar também na escola, obrigadas a permanecerem em silêncio e sentadas em suas carteiras escolares, para manterem a "ordem" que os adultos querem.

Tais restrições ao lúdico se dão por muitos motivos, e, para Sarmiento (2002, p. 272) a crise escolar, manifestada por meio da falta de muitas coisas, entre elas o tempo livre nas instituições escolares, tem relação direta com o mercado de trabalho:

A crise da educação escolar radica em parte na descrença sobre a sua real capacidade para construir os itinerários do ingresso no mercado de trabalho. Porém, mais do que isso, promovem atitudes de competição entre as crianças e as famílias que mantêm aspirações de ingresso nas profissões mais qualificadas, com vista à obtenção de resultados escolares compatíveis com o ingresso nos cursos desejados. Todos os indicadores apontam para que essa competição se esteja a verificar de modo cada vez mais precoce e para que a ela se associe uma intensa restrição dos tempos livres das crianças, pela sua subordinação a aulas suplementares e a “explicações” que intensificam profundamente a sua jornada de trabalho.

A escola deveria propiciar momentos em que as crianças pudessem se relacionar com seus pares com uma frequência maior, por intermédio de atividades que promovessem a interação. Não é difícil encontrar evidências dessa deficiência no âmbito escolar: basta entrar em *sites* de relacionamentos para identificarmos comunidades como “Amo ir pra escola, não gosto é das aulas”, ou “Vou à escola por causa dos amigos” e ainda “Pra que escola? Tem o Google!”, e percebermos que agregam milhares de membros em idade escolar variada que se identificam com elas. Nossas crianças e jovens gritam o tempo todo na internet que a escola é chata!

Pode-se pensar que meus "companheirinhos de pesquisa" teriam pouco discernimento e maturidade sobre a importância da escola ou para interagir nos sites de relacionamento, mas alguns deles têm *profile*¹⁸ em alguns desses sites, entram em comunidades, jogam com seus aplicativos que, suponho, seja com o consentimento dos pais. Se é apropriado ou não que os pais permitam que crianças tão novas tenham um perfil registrado nesses *sites*, não cabe a mim julgar nesse momento, mas apenas constatar a forte presença das mídias e das novas tecnologias de informação e comunicação nas vidas das crianças.

Então, uma coisa é certa: a escola não pode se fazer de cega em relação à invasão das mídias e tecnologias no ambiente escolar, e nem pode fazer delas mais um momento de instrumentalização do jogo e da situação de brincar, pois percebo, muitas vezes, professores preocupados em usar o laboratório de informática desde que seja para "reforçar algo que já estou dando em sala de aula, entrar em sites de jogos não pode". Faço tais afirmações porque é exatamente isso que percebo em meu ambiente de trabalho, o medo de que o computador e a internet sirvam só para “matar o tempo”, além da pouca intimidade de muitos professores com a linguagem e funcionalidades dos equipamentos informáticos.

O que ocorre é que essa tecnologia, ao mesmo tempo em que seduz nossas crianças, amedronta as escolas. Não há dúvidas que a escola deixa muito a desejar quando o assunto é cativar os alunos. O fato das crianças se interessarem muito mais por temas e atividades que envolvem tecnologias causam também certa resistência, pois:

Os docentes manifestam um temor profundo de serem substituídos pelas novas tecnologias de informação colocadas a serviço de objetivos de aprendizagem. E as instituições educativas acabam por não compreender a magnitude da mudança, e insistem teimosamente em continuar com uma

¹⁸ O termo *profile* quer dizer “perfil”, muito comumente usado em sites de relacionamento como o Orkut e o Facebook em que as pessoas costumam fazer amizades, compartilhar informações, fotos, eventos e participar de comunidades relacionadas a seus gostos pessoais.

visão reducionista que só repara no aspecto instrumental, tanto de mídias quanto de tecnologias. (OROZCO GÓMEZ, 2006, p. 97)

Sem dúvida nenhuma há muitos tipos de vozes no mundo. Vozes que você ouve mas não presta atenção, e vozes que te influenciam de forma veemente. Discernir tais vozes é fundamental para que se tenha um posicionamento crítico frente a diversos temas da sociedade contemporânea, fato que a escola precisa reconhecer, aceitar e integrar nos currículos. Ao continuar essa resistência dos pais e professores em relação às mídias, não estaremos evitando as influências que exercem sobre as crianças, mas entregando a esses meios, sem controle, parte da educação das nossas crianças e jovens.

Fala-se muito do termo alfabetização no meio educacional e acadêmico, e esse termo logo nos remete ao aprender a ler e escrever. E muitas vezes, mesmo quando, aparentemente, a criança lê e escreve, quando perguntamos à ela se entendeu o que leu, percebemos que não é bem assim.... Muitas crianças *decodificam* o que leem, mas não interpretam e não entendem o que leram. A mesma situação ocorre no que podemos chamar de "alfabetização lúdica", quando, por exemplo, não conseguimos diferenciar uma luta "de mentirinha" de uma luta verdadeira entre crianças, ou quando não entendemos a importância do movimento e do jogo para a criança, ou ainda, quando não reconhecemos as situações de jogo infantil no seu verdadeiro sentido livre. Nem sempre sabemos interpretar tais situações. E o que dizer então da alfabetização midiática, situação em que muitos pais fazem da TV uma babá eletrônica, deixando-a que distraiam os filhos com seu bombardeio de informações! Ou então, deixar o filho em frente do computador conectado à internet o dia todo, julgando que tal situação é a melhor possível, pois assim meu filho estará em casa, em segurança, perto de mim e livre das influências do mundo lá fora. Novamente, não sabemos interpretar essas situações. Tudo é uma questão de saber interpretar e, se o "X" da questão está na interpretação, precisamos nos alfabetizar o mais rápido possível, tanto "ludicamente" quanto "midiaticamente".

Para completar as ideias e pensamentos sobre a cultura lúdica e as mídias realizadas até aqui, faço referência ao pensamento de Brougère (1998, p. 28), que considera as mídias um elemento de bastante influência sobre a cultura lúdica:

Alguns elementos parecem ter uma incidência especial sobre a cultura lúdica. Trata-se hoje da cultura oferecida pela mídia, com a qual as crianças estão em contato: a televisão, assim como o brinquedo, transmite hoje conteúdos e às vezes esquemas que contribuem para a modificação da cultura lúdica que vem se tornando internacional.

Dessa forma, penso que os elementos da cultura lúdica - desde jogos e brincadeiras tradicionais até os jogos *online* - não podem ser separados da criança quando ela entra na escola. É preciso considerar a cultura infantil para que possamos reconhecer a criança como sujeito nos processos educacionais, e não mais como aquela criança que não fala e não pensa, e que é apenas objeto daqueles processos.

5. PROGRAMA “CIDADESCOLA”: OS PONTOS DE VISTA DOS SUJEITOS

“Se se quer que a cultura do professor se torne parte da consciência da criança, então a cultura da criança tem de fazer parte, primeiro, da cultura do professor”. (Basil Bernstein)¹⁹

5.1 Conhecendo a unidade escolar, as crianças e as primeiras estratégias de observação e interação

Essa pesquisa foi realizada numa escola municipal de educação infantil e ensino fundamental, situada na periferia da cidade de Presidente Prudente, na região oeste do interior do estado de São Paulo, onde sou professora oficinaira de tênis de mesa, dança e informática do programa de educação integral “Cidadescola”. A escola atende cerca de 278 alunos no total, sendo 199 alunos matriculados no ensino fundamental, e 150 crianças atendidas pelo Programa “Cidadescola”. Presidente Prudente possui 51 unidades escolares de educação infantil e/ou ensino fundamental²⁰ e atualmente 15 escolas implantaram a educação integral por meio do referido programa.

A unidade pesquisada atende crianças do próprio bairro onde se situa a escola e alguns bairros adjacentes. Foi inaugurada em 2004 e hoje possui duas salas de 1º ano, duas de 2º ano, uma de 3º ano, duas de 4º ano e um 5º ano, além dos grupamentos de educação infantil composto por uma turma de pré I (integral) e duas turmas de pré II (um parcial e um integral). As oficinas do Programa “Cidadescola” ministradas para os alunos dessa unidade no ano de 2011 eram: "informática", "inglês", “meio ambiente”, “banda musical”, “hora do conto”, “artes”, “dança”, “tênis de mesa”, “brincando com música”, “criando com sucata”, “oficina lúdica matemática”, “produção de texto”, “ética e cidadania”.

¹⁹ Citado por ANA Cristina Coll Delgado e Fernanda Müller, no artigo “Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças”, na obra “A criança fala. A escuta de crianças em pesquisas”, com organização de Sílvia Helena Vieira Cruz.

²⁰ Dados de acordo com o Decreto nº 21.572/2011. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2011)



FOTOGRAFIA 1. Fachada da entrada principal da unidade pesquisada

A unidade escolhida passou por uma reforma que se iniciou no final de 2010 estendendo-se até abril de 2011, devido à necessidade de melhor atendimento do Programa “Cidadescola”. Foram realizadas pinturas de toda a área interna e externa, a construção de mais duas salas e dois banheiros, forragem do refeitório e corredor do primeiro pavilhão, ampliação da área da biblioteca e cobertura da entrada principal e entrada da biblioteca, que não havia nos anos anteriores.



FOTOGRAFIA 2: Antigo estacionamento em 2007



FOTOGRAFIA 3. Novas salas construídas em 2010/2011, no antigo estacionamento.

O grupo pesquisado pertencia a uma das turmas de primeiro ano que tinha aulas regulares no período da manhã e participava do Programa “Cidadescola” no período da tarde. A turma era composta por 25 crianças, dentre elas, 21 estavam autorizadas a participar da pesquisa.

A coleta de dados na unidade iniciou-se em março de 2011, e estendeu-se até o mês de novembro daquele mesmo ano. Algumas dificuldades ocorreram principalmente no começo de 2011, devido ao início do programa ter atrasado por vários motivos, como por exemplo, a falta de pessoal suficiente para trabalhar, como cozinheiras, serviços gerais e professores, bem como o atraso na entrega da obra (que estava programado para o fim do ano de 2010), falta de materiais/mobiliários e espaço físico adequado, já que as novas salas ainda estavam sendo construídas. É como podemos perceber na explanação da diretora da unidade na primeira reunião pedagógica do ano, conforme anotação que fiz no “diário de bordo”²¹:

²¹ Durante minhas observações, eu anotava numa caderneta os fatos que aconteciam com detalhes e explicações que pudessem ser relevantes, como explicações dos cenários, as relações entre os participantes, suas falas, suas expressões, cronologias de eventos e registros de conversas que eu tinha com as crianças e dos diálogos ocorridos entre elas. Ao sair do local de observação da pesquisa, eu reconstruía as observações imediatamente com base nos dados coletados, procurando descrever com o máximo de detalhes possível. Para armazenar melhor as descrições, eu guardava uma cópia impressa e outra no notebook, pois as impressões facilitavam a visualização, principalmente no momento da triangulação dos dados (ANGROSINO, 2009) durante a escrita do texto desse estudo. O mesmo procedimento, de transcrever os acontecimentos, foi feito com as filmagens realizadas *in loco*. No caso das entrevistas com as crianças, com os pais, com os professores e coordenadores do “Programa Cidadescola” a transcrição também era feita logo após a entrevista e a versão impressa feita em papel de cor diferente dos demais dados, também para facilitar a busca e a visualização dos resultados obtidos.

(...) a diretora da unidade escolar explicou que o início previsto para o Programa era o dia 14 de março. Porém, a escola sofre com a falta de funcionários, principalmente de mais uma cozinheira. Duas cozinheiras trabalham na escola, sendo que uma delas iniciará suas férias no próximo dia 14 de março, ficando apenas uma para fazer cerca de 430 refeições por dia. A diretora alega que é necessário no mínimo 3 cozinheiras para atender a demanda, já que existem 6 abonadas ao ano, ocorrências de atestados, folgas e outros imprevistos no geral. Há também a necessidade de mais um serviços-gerais na escola, pois o antigo funcionário optou por remoção e a que está cobrindo atualmente está emprestada de outro órgão da prefeitura.

Há algumas promessas de envio desses funcionários, mas segundo a direção da escola esses pedidos têm sido feitos desde o ano passado e tudo ficou na promessa, alegando assim, prazo indefinido para o início do Programa nesse ano de 2011. (Diário de bordo, 10/03/11).

Dessa forma, o Programa “Cidadescola”, que já havia sido lançado oficialmente em agosto de 2010, ainda não tinha iniciado suas atividades em 2011 e encontrava dificuldades para concretizar seu início naquele ano. Percebi, devido ao fato de trabalhar no local, a decepção de alguns pais e alunos por causa da demora em iniciar o Programa. Tal demora em iniciar as atividades em 2011 demonstrou, em minha visão, uma falta de articulação entre vários setores afetando diretamente a continuidade do programa de educação integral do município, comprometendo sua credibilidade diante da comunidade.

Com atraso, o programa iniciou suas atividades no dia 14 de abril. Nesse dia ocorreu também meu primeiro contato com meus "coleguinhas de pesquisa", e procurei conversar bastante com eles, para conhecê-los melhor, e para informá-los e consultá-los sobre a minha pesquisa:

Estávamos construindo um brinquedo usando jornais, barbante e metalóide, conhecido como “rabo de gato”. Brincamos na quadra e depois desse momento aproveitei para apresentar de forma simples a minha pesquisa para as crianças. Expliquei que eu estava fazendo um trabalho para a faculdade, que eu precisaria da ajuda deles para fazer o trabalho e perguntei se poderiam me ajudar. Seria como se fosse uma história em que eles fossem os personagens. Aparentemente todos concordaram e me perguntaram o que eu ia fazer com eles. Disse que ia filmar, fotografar, conversar bastante com eles e que depois eu

podia combinar uma dia para mostrar para eles como ficou a história pronta. (Diário de bordo, 14/04/11).

Antes de iniciar a descrição mais densa dos primeiros momentos com as crianças, gostaria de mencionar que, embora eu trabalhe no local há mais de seis anos, conheça bastante o andamento da unidade, os funcionários e a rotina, meu trabalho na unidade até julho de 2010 como professora do ensino fundamental era apenas no período da manhã. As crianças que me ajudaram nessa pesquisa eram da educação infantil, e algumas já permaneciam na escola em período integral, sendo meio período com a professora e o outro período com a educadora infantil. Outras ficavam em período parcial, frequentando as aulas da manhã ou da tarde, e, ainda, outras vieram de escolas situadas em outros bairros.

O que quero dizer é que, mesmo conhecendo algumas dessas crianças, vendo-as nos corredores e nos eventos que envolviam todas as crianças e no cotidiano da rotina escolar, tive que conquistá-las a cada dia. O fato de já trabalhar na unidade contribuiu em algumas situações, como a compreensão de algumas rotinas, do conhecimento de muitos dos professores, da percepção de algumas relações que ocorrem dentro da unidade. Mas, ao relacionar-me com essas crianças em questão, precisei exercitar muito o que Graue e Walsh (2003) denominaram “processo de descobrir”. E descobrir dá muito trabalho, exige atenção e horas para registro e organização dos dados, de modo a desafiar o pesquisador a descobrir algo diferente, o que não significa “inventar”. Tem sido muito frequente a “invenção de fatos” por parte de alguns pesquisadores julgarem que basta tirar uma história verídica daqui, outra dali e “inventar” resultados e conclusões, em vez de passar horas a fio com crianças numa sala de aula (GRAUE; WALSH, 2003).

Outra questão importante que merece ser debatida é como pode o professor que trabalha e pesquisa seu local de trabalho, estar “dentro”, mas com “olhar de fora”? Esteban (2010) baseando-se em Hammack (1997), destaca que os movimentos para que professores participem de processos de pesquisas advém de uma crise acadêmica em que os estudos educacionais andavam a margem da prática real. Assim, o professor pode não estar completamente preparado para se tornar um professor-pesquisador se não houver uma reflexão sobre esse papel nas metodologias participativas. As principais questões que devem fazer parte dessa reflexão seriam ligadas à prática e à pesquisa, à natureza do compromisso do professor pesquisador em situações de duplo papel das pessoas envolvidas na pesquisa, além de questões éticas (ESTEBAN, 2010), já apresentadas no item 4 desse estudo.

Para Pimenta (2002), o desenvolvimento da capacidade de refletir deveria estar presente já no processo inicial de formação dos futuros professores. A autora ainda salienta que os atuais cursos de formação, além de não receberem um investimento financeiro adequado, caminham numa lógica curricular que nem sempre toma a profissão docente como tema e objetivo real de formação.

A integração do professor-pesquisador com a realização de pesquisas no espaço escolar como parte de sua jornada de trabalho, com a colaboração de pesquisadores universitários, com a instauração na escola de uma cultura que possibilite a análise de suas práticas, juntamente com os processos formativos propiciados pela universidade, podem ser aliados e contribuir para o processo de construção de conhecimentos partindo de suas próprias reflexões (PIMENTA, 2002).

Mas, para que o professor possa ter oportunidade de refletir sobre sua prática por intermédio da pesquisa em parceria com os acadêmicos, é preciso que o professor sinta-se atraído por tal estratégia. Nem sempre as pesquisas surgem para ajudar o professor, e sim para julgá-lo. Os pesquisadores, nesses casos, chegam ao local, coletam os dados e não dão *feedback* aos professores, e, quando isso ocorre, infelizmente, é apenas para apontar os defeitos e prescrever ao professor “como deve ser”. Não cabe à pesquisa dizer aos professores como deve ou não ser sua prática, mas sim forjar ferramentas para que ele possa refletir e entender o que está acontecendo em sala de aula. Caso contrário, o professor acaba vivendo, muitas vezes, uma situação de *avaliação* e não de *participação* nas pesquisas (CHARLOT, 2002).

O fato de o pesquisador pertencer ao corpo docente da unidade pesquisada requer outros cuidados além da reflexão crítica sobre a prática. Para Angrosino (2009), não se pode supor que tal detalhe sugira uma facilidade, pois, na verdade, algumas vezes esta condição pode causar até mais expectativas sobre o pesquisador do que se deveria. Além disso, o fato de pertencer à comunidade estudada não lhe retira a responsabilidade de fazer boas anotações em campo e organizá-las, dando detalhes do local, relacionando-se com os participantes, descrevendo os cenários físicos, os comportamentos, as relações e registrando as conversas e outras interações verbais. O processo de observação não pode ocorrer de forma não estruturada (ANGROSINO, 2009).

Mais uma reflexão que faço nesse momento diz respeito à falsa sensação de conhecimento das crianças do ambiente que vamos estudar, o que nos leva às vezes a fazer suposições que na realidade não existem. Veja-se o exemplo apresentado por Tomás (2008), ao citar o risco que de nos atentemos apenas para aquilo que é relevante para os nossos

objetivos de pesquisa, e deixamos passar despercebido algo importante, além de eventuais tentativas de manipular ou induzir as crianças a dizerem o que queremos ouvir.

Ao buscar articular e refletir sobre todas essas questões, uma das estratégias que adotei no início dos trabalhos de campo foi observar e conversar (muito) com as crianças. Percebi que era fácil me aproximar e interagir com algumas delas, eram "conversadeiras", brincalhonas; mas outras eram desconfiadas, me "sondavam" de longe, esperando para ver se eu iria repreendê-los ou não enquanto brincavam, pois percebi que me olhavam desconfiadas sempre quando começavam a brincar. Graças à essa estratégia consegui visualizar meu primeiro obstáculo: a relação de poder entre as crianças e adultos.

Brincamos por um tempo e subimos para o lanche. Durante o lanche houve alguns desentendimentos entre as crianças e quando chegamos à sala da brinquedoteca resolvi conversar sobre o ocorrido. Dentre alguns diálogos, um deles me chamou a atenção. “Bass 3”²² disse que todos precisavam “me obedecer, porque eu mandava ali”.

Nair: *Eu mando aqui? Mas porque eu mando aqui?*

“Bass 3”: *Você manda em nós, porque você é professora e todos os professores mandam na gente... Meu pai disse que escola não é lugar pra bagunçar, e sim pra obedecer.* (Diário de bordo, 14/04/11).

Para “Bass 3” há relações assimétricas muito claras de poder entre as crianças e os adultos. Na escola tais relações são entre crianças e professores, em casa as relações são entre pais e filhos. Percebi nesse momento a real necessidade que eu deveria ter de exercitar ao que Corsaro (2009) chama de “adulto atípico”, já mencionado anteriormente, e tentar minimizar tais relações entre eu e meus “coleguinhas de pesquisa”.

Para Francischini e Campos (2008), em se tratando de relações entre sujeito-pesquisador e sujeito-criança, há duas assimetrias que precisam ser consideradas: o poder exercido pelo adulto nas relações sociais gerais e o poder determinado pelo *status* de pesquisador. Para os autores, cabe ao pesquisador propiciar estratégias para minimizar os efeitos de tal relação de poder, o que pode se dar por meio de demonstrações às crianças de que não existem respostas esperadas, certas ou erradas. Nesse caso, o pesquisador precisa proceder de modo que não emita seus juízos de valor a respeito das opiniões das crianças, pois o que importa é uma construção particular de uma resposta.

²² “Bass 3”, assim como os demais nomes que aparecem nas transcrições são fictícios. Os critérios usados para a escolha desses pseudônimos serão explicados logo mais adiante.

O pesquisador precisa então ser o “adulto atípico” (CORSARO, 2009), diferente e mais aberto que a maioria demonstra ser. Ele precisa participar mais da vida daqueles que estarão envolvidos em sua pesquisa, e isso poderá ser feito de várias formas. Vimos que a observação participante propõe muitas maneiras disso acontecer, seja através da reflexão sobre aquilo que vemos e anotamos, seja brincando com as crianças, conversando e dialogando com elas etc. O pesquisador precisa se aproximar e se mostrar para as crianças.

Cabia a mim então, tentar diminuir essa impressão que as crianças tinham, de “adulto repressor”. Particularmente acho a estratégia utilizada por Corsaro (2009) bastante interessante. Ao inserir-se no ambiente em que faria sua primeira entrada em campo numa escola italiana, apesar de apreensivo, aquele autor procurou se socializar com as crianças principalmente por intermédio das brincadeiras, tentando participar, inteirar-se de como ocorriam as situações de brinquedo e, quando se deu conta, percebeu que tinha se tornado mais que um adulto a tentar aprender a cultura das crianças, percebeu que estava dentro da própria cultura infantil.

Foi uma das primeiras condutas que adotei ao chegar ao meu grupo de colegas-pesquisadores: brincar com eles. No primeiro dia algumas crianças acharam que eu iria reprimi-las durante suas brincadeiras, mas depois percebi que muitas delas queriam brincar comigo e achavam engraçado eu estar ali brincando com elas.

Num certo momento percebi que as crianças que estavam brincando com o encaixe construía armas de brinquedos. “Hulk”, ao ver que eu o observava, desmontou o brinquedo bem rápido. Eu perguntei o que ele estava fazendo, mas ele não me respondeu.

Pouco tempo depois, “Cinderela” e “Batman” chegam para brincar e começam a construir as armas de brinquedo. Aproximei-me e perguntei o que eles estavam fazendo:

“Cinderela”: Estou fazendo uma arma, sou uma policial e recebi um telefonema sobre um ladrão que roubou um bebê de uma mulher. Estou indo lá para prender esse bandido. (Diário de bordo, 14/04/11).

No estudo de Mayall (2005), que recolheu informações por meio de diálogos com as crianças sobre as relações de poder geracionais, as próprias crianças reconheceram o poder exercido pelos adultos sobre elas. Segundo a autora, os diálogos ocorridos entre as crianças fornecem muitas explicações ao pesquisador sobre suas relações afetivas com os adultos.

A parceria com as crianças nas investigações tende a promover uma ampliação de conhecimentos sobre elas. Aquelas que já foram vistas como tábula rasa, adulto em miniatura

ou futuro adulto, hoje são vistas como produtoras de cultura e conhecimento. Captar as vozes infantis é sem dúvida um dos maiores desafios que o pesquisador sobre a infância precisa enfrentar. Considerar e refletir sobre as relações de poder entre pesquisador e crianças propõe mudança de estratégias e cooperação entre os envolvidos na pesquisa, com objetivo de trocar pontos de vista acerca das interpretações (CERISARA, 2004).

Segundo Alderson (2005), não há como se buscar outra fonte de investigação sobre a infância que não sejam as próprias crianças. Ninguém melhor que elas são capazes de falar sobre suas experiências, visões e opiniões. As pesquisas com as crianças que adotam esta perspectiva findam por ajudá-las ganhar habilidade, confiança e determinação para superarem as desvantagens estabelecidas pelas relações de poder, e faz com que os adultos se surpreendam com o desempenho das crianças nessas situações:

(...) Os pesquisadores adultos tem registrado sua surpresa diante da competência de pesquisa das crianças, e estão planejando fazer trabalhos mais complicados e trabalhar com crianças menores no futuro. Os pesquisadores adultos costumam enfatizar como é valioso escutar as crianças. E isso acontece de modo muito mais efetivo quando as crianças podem expressar-se ao fazer e relatar publicamente suas próprias pesquisas (ALDERSON, 2005, p. 436).

O futuro, referido por Alderson (2005), concretizou-se na presente pesquisa, que pretendeu incentivar as crianças a falarem sobre suas opiniões e experiências para que se pudesse construir um conhecimento sobre o tema em questão.

5.2 Avançando na observação e interação com as crianças

Decorrido algum tempo, cerca de um mês mais ou menos de envolvimento com as crianças, percebi muitos avanços relacionados à nossa convivência e que elas já compreendiam melhor o seu papel de meus “coleguinhas de pesquisa”. Expliquei então a elas, de forma simples, a necessidade do anonimato. A seguir, as crianças escolheram livremente os nomes que seriam usados por elas em nossa “história”:

Conversei com eles a respeito da mudança de nomes que eles teriam que ter para a escrita da “história” que eu estava escrevendo. Ao iniciar a conversa eles foram lembrando bem as etapas: lembraram que eu ia tirar fotos, filmar, escrever o que eles falam e depois mostrar o DVD com as filmagens e fotos para eles assistirem. Disse para eles que eu

precisava que pensassem em nomes diferentes, que poderia tanto ser o nome de uma pessoa comum ou não.

“Bass 3” logo entendeu e disse: “é que daí não dá pra saber quem de nós está falando, né?”.

Percebi que alguns deles entenderam rapidamente o que eu queria. Alguns comentaram: “é que senão perde a graça se eles souberem quem falou, só a gente pode saber o que a gente falou”. (“Moranguinho”). “Aí quando você for falar, você vai falar nosso nome de mentira”. (“Wolverine”).

Expliquei a eles que essa era a ideia: só nós saberíamos o que falamos, e que a partir de agora todos escolheriam um nome diferente e que era exatamente isso que eu ia fazer: em vez dos nomes verdadeiros eu ia usar os “nomes de mentirinha”. Eles seriam os personagens de minha história.

Os nomes escolhidos para a história foram: Chapeuzinho Vermelho 1; Chapeuzinho Vermelho 2; Hugo; Moranguinho; Bela; Lavagirl; Cinderela; Vitor; Diego; Bela 2; Bass ; Hot Wells; Rex; Transformer; Homem de ferro; Bianca; Iza; Bass1; Bass 2; Bass 3; Bem 10; Homem de ferro 2; Wolverine; Batman; Hulk.

No final, Wolverine comentou: “Nossa... Quanto super herói tem aqui na nossa classe!”. (Diário de bordo, 04/05/11).

Conversei também com a professora da sala de aula e os professores oficinairos, e expliquei a importância do anonimato, e pedi que escolhessem outros nomes que não fossem os verdadeiros. Todas entenderam e prontamente optaram por nomes elas gostariam de ter no lugar do nome original, ou o nome de filhas que por acaso viessem a ter no futuro (aconselhei a não escolher nome de filhas atuais, pois isso poderia comprometer o anonimato).

Os primeiros dias de observação, como Graue e Walsh (2003) já alertaram, foram um pouco frustrantes. Tive exatamente a sensação descrita por aqueles autores, de estar olhando tudo e não enxergando nada. No começo enxergamos apenas o óbvio, depois de certo tempo é que passamos a reparar no que antes passavam despercebidos aos nossos olhos. É muito difícil, no começo, interagir com as crianças, pois somos estranhos no meio delas, e foi exatamente assim que me senti: uma estranha.

No início, percebi que alguns tinham receio de me contar algumas coisas, creio eu que por medo de que eu fosse repreendê-las ou comentar com outros adultos o que eles falavam comigo. Com o passar do tempo, fui ganhando a confiança delas através de conversas, brincadeiras, e a cada dia elas iam falando mais e mais. Percebi que começaram a

mudar o comportamento de desconfiança com relação à minha pessoa quando muitas delas passaram a brincar perto de mim.

Durante o meu horário de almoço conversei com “Maria”, a professora da sala, pois era hora de saída dela. Ela compartilhou comigo que combinou com as crianças que trouxessem brinquedo para brincar num determinado momento da rotina na sexta-feira. Segundo ela foi um “caos”, e não sabe quando ela terá coragem de fazer isso novamente. Quando perguntei o motivo de tal decisão, ela disse:

“Maria”: Começou uma gritaria na sala de aula! Aí uns começaram a chorar porque o colega não queria emprestar o brinquedo, outro fazendo o barulho dos carros, outros jogando a bola pro alto... E eu não queria te atrapalhar (eu estava na quadra), pensei em ir pra quadra, mas aí...

Nair: Da próxima vez vá... A gente divide a quadra. Eles não vão me atrapalhar.

“Maria”: Acho que vou escolher um dia que a quadra esteja livre, é melhor. Dentro da sala não dá!

Quando chegou o momento deles irem à quadra (pois a primeira aula do período da tarde é comigo, de tênis de mesa), eles vieram com as bolsas e a estagiária pediu que eles as guardassem num canto da quadra. Percebi que algumas crianças demoraram a vir onde eu estava e depois soube o por que: eles combinaram de vir com os brinquedos (que eles brincaram na classe) nas mãos. Sentaram e ficaram me olhando (alguns pareciam dizer com os olhares: “será que ela vai brigar e pedir pra gente guardar?”).

Não falei nada. Comecei demonstrando como seria a atividade (nesse dia a observação foi feita numa oficina em que eu era a professora) que elas iriam para a mesa, com a raquete, e teriam que tentar mandar a bola para o coleguinha da forma que conseguissem. No começo, as crianças que estavam aguardando a vez de ir pra mesa ficaram paradas... Algum tempo depois elas começaram a brincar com os brinquedos bem devagar, me olhando de longe (acho que estavam um pouco inseguros com relação a eu brigar ou não com elas), faziam barulho baixinho... Até que “Rex” se aproximou e perguntou:

“Rex”: Prô... A gente pode brincar enquanto espera ir pra mesa?

Nair: Pode.

Imediatamente aquelas crianças que não tinham pegado os brinquedos por medo foram correndo pegar pra brincar. Achei que elas fossem desinteressar da aula, pois pensei: “seria o tênis de mesa mais atraente que carrinhos, bolas e bonecas?”. Fiquei surpresa ao ver que algumas crianças optaram por esperar um pouco pra brincar, pois “não ia demorar

pra ir pra mesa com o colega” e me perguntavam se podiam ir com o coleguinha que quisesses. Alguns foram brincar e me perguntaram: “Prô... Você me chama na minha vez?” (Diário de bordo, 29/04/11).

Refletindo sobre esse momento, as crianças me ensinaram que, ao contrário do que dizem muitos, o jogo e a brincadeira nas aulas não “tiram a atenção” daquilo que se quer ensinar. Eu também, a princípio, achei que eles não se interessariam tanto pela atividade proposta (tênis de mesa), pelo fato de estarem de posse de seus brinquedos enquanto esperavam. Também pensei que alguns deles se recusariam a ir até a mesa para fazer a atividade proposta, o que não aconteceu. Muito pelo contrário, as crianças esperavam com ansiedade o momento de irem com o colega para brincar na mesa.

Ao perceberem que estava “demorando” para ir para a mesa, alguns resolveram deixar de brincar por um momento, como no caso de “Bass 3”:

“Rex”: Você não vai brincar?

“Bass 3”: Tá quase na minha vez... Tá demorando. Vou ficar aqui. Depois eu volto.

Ele até me questionou com relação à demora dele: “vou ficar por último?”. (Diário de bordo, 29/04/11).



FOTOGRAFIA 4: Enquanto uns fazem atividade na mesa de tênis, outros brincam livremente pela quadra ao esperar por sua vez. (Foto tirada por “Rex”. Diário de bordo, 05/05/11).

Percebi um avanço em minhas relações com as crianças a partir desse momento, pois houve uma mudança tanto de minha parte quanto da parte das crianças. Segundo Rocha e Aguiar (2003), as mudanças ocorrem nas pesquisas participativas porque envolvem a comunidade estudada e o pesquisador em processos concomitantes, o que leva a transformações que envolvem pesquisador e pesquisados.

5.2.1 Câmera nas mãos: o que as crianças mais gostaram de fotografar e o que elas expressaram por meio das imagens?

Assim, pensando nas crianças como participantes ativos da pesquisa, e baseando-me em todo o referencial teórico que serviu de norte para esse estudo, propus às crianças várias formas de participação, entre elas a produção de fotos e imagens. Além de Kramer (2002), Ventorim e Poleze (2010) discutem sobre a importância da produção de fotos pelas crianças em processos de pesquisas participativas, e Soares (2006) também propõe a produção de fotos pelas crianças como formas alternativas ao registro escrito, promovendo assim, por exemplo, a inclusão de muitas crianças informantes que poderiam ser excluídas nos processos que envolvem a escrita:

[...] Encarar as crianças como competentes para o manuseio de equipamentos de registro em vídeo e fotografia, é uma atitude indispensável, para lhes permitir aceder as ferramentas metodológicas inovadoras, que lhes permitem documentar e tornar visíveis as suas representações acerca do mundo que as rodeia, que lhes permitem, em suma, tornarem-se parceiras no processo da investigação em curso, com margens de autonomia e criatividade que serão negociadas entre elas e o adulto parceiro do processo (SOARES, 2006, p. 37).

A produção de imagens foi uma atividade, assim como todas as demais, proposta às crianças, discutida com elas e com participação voluntária. Só participou quem quis realmente tirar as fotos, e pelo tempo que desejassem. Depois de certo tempo, quando eles quisessem e julgassem já possuir um número suficiente de fotos, voltariam à atividade da aula. Claro que algumas crianças tiraram muitas fotos, outras nem tanto - isso variou de uma criança para outra, pois não foi estipulado um tempo ou quantidade de fotos que deveriam produzir.

No início da oficina de informática, conversei com as crianças a respeito de elas me ajudarem nas filmagens e fotos, sendo elas mesmas a realizarem o trabalho. Expliquei que, já que elas estão participando da minha história, seria interessante que também tirassem as

fotos. A maioria pareceu gostar da ideia, e “Bass 3” foi o que demonstrou maior empolgação: “eu acho uma boa ideia”.

Combinei com eles que cada dia alguém iria assumir a câmera para tirar as fotos ou filmar, que eu explicaria como manusear a câmera fotográfica, que poderiam se ver e tirar quantas fotos quisessem. Também expliquei que não seria obrigatório manusear a câmera, pois percebi que algumas crianças ficaram preocupadas com tal decisão. Acho que conforme os dias forem avançando, as crianças perderão a timidez e poderão mudar de ideia.

“Wolverine” foi o primeiro que se ofereceu para fazer a filmagem. Expliquei como funcionava a máquina e ele imediatamente começou a tirar as fotos dos colegas brincando no computador. Depois de um tempo ele me entregou a máquina e foi brincar novamente no computador em que estava no início da aula. (Diário de bordo, 06/05/11).

Baseando-me em Ventrone e Poleze (2010), também propus às crianças que, num momento posterior, eles visualizassem as fotos na tela do computador, e que escolhessem a que mais gostaram ou acharam mais bonita. Utilizamos os dias em que estávamos no laboratório de informática para tal tarefa, e eu aproveitaria para conversar com as crianças a respeito da experiência de tirar as fotos.

A seguir, apresento algumas fotos tiradas pelas crianças e escolhidas como a "mais legal" ou a "mais bonita", seguida das justificativas que as crianças apresentaram.



FOTOGRAFIA 5: “Gostei dessa foto por que achei esse jogo muito legal”. (Foto de “Bass 2”. Diário de bordo, 10/05/11).



FOTOGRAFIA 6: “Gostei dessa foto por que eu acho ela muito legal, é minha amiga e eu gosto muito dela”. (Foto de “Iza”. Diário de bordo, 12/05/11)



FOTOGRAFIA 7: “Eu gostei da foto por que tem o desenho da Tinkerbell”. (Foto de “Bela”. Diário de bordo, 13/05/11).



FOTOGRAFIA 8: “Eu gostei dessa foto porque parece que ela tá comendo sorvete de verdade”. (Foto de “Rex”. Diário de bordo, 28/05/11).



FOTOGRAFIA 9: “Gostei dessa foto porque a gente formou um grupo”. (Foto de “Chapeuzinho Vermelho 1”. Diário de bordo, 06/06/11)



FOTOGRAFIA 10: “Gostei mais dessa foto porque consegui tirar com a “Moranguinho”. (Foto de “Lavagirl”. Diário de bordo, 10/06/11).

Percebe-se pelas preferências das crianças que a maioria das fotos envolve relações com os pares, como nas fotos escolhida por “Iza”, “Chapeuzinho Vermelho 1” e “Lavagirl”, ou situações que pudessem ter um contexto de imaginação envolvido, como na foto escolhida por “Rex” e “Bela” e ainda, a interação com os jogos on-line, como demonstrou a preferência de “Bass 2”. Confirmei tais interpretações em conversas com as crianças.

Eu também fiz o exercício de escolher as fotos de que mais gostei ou achei mais bonita, seguido do motivo que me fez escolhê-las. No dia em que as crianças tiravam as fotos, salvava os arquivos e anotava minhas escolhas individualmente. Ao comparar com as fotos escolhidas pelos meus “coleguinhos de pesquisa”, percebe-se como a minha visão de adulto foi diferente das crianças. Segue abaixo as minhas escolhas nos mesmos dias e situações.



FOTOGRAFIA 11: “Gostei dessa foto porque ele parece feliz em ter dado esse sorriso”. (Foto de “Bass 2”, diário de bordo, 10/05/11).



FOTOGRAFIA 12: Escolhi essa foto porque fico satisfeita em ver as crianças participando desse estudo, não importando a forma como isso acontece. (Foto da pesquisadora, diário de bordo, 12/05/11).



FOTOGRAFIA 13: Nessa foto, as crianças parecem estar felizes. (Foto de “Bela”, diário de bordo, 13/05/11).



FOTOGRAFIA 14: “Nessa foto as crianças brincam enquanto esperam sua vez para fazer a atividade na mesa de tênis”. (Foto de “Rex”, diário de bordo, 28/05/11).



FOTOGRAFIA 9: “Escolhi essa foto porque percebi que as crianças se organizaram para tirá-la, e fiquei curiosa em saber o resultado”. (Foto de “Chapeuzinho Vermelho 1”, diário de bordo, 06/06/11).



FOTOGRAFIA 15: “Me parece que nessa foto elas pensaram bem na pose que iam fazer. Bem criativa!” (Foto de “Lavagirl”, diário de bordo, 10/06/11).

A análise dessas imagens deixa claro que as visões dos adultos e crianças em uma mesma situação são diferentes. O que ficou em destaque em minhas interpretações foram, como nas fotos de “Bass 2”, “Bela” e “Lavagirl” as expressões faciais e corporais retratadas

nas imagens, enquanto nas fotos de “Chapeuzinho Vermelho 1” e a que eu mesma tirei no dia em que “Iza” estava fotografando²³ priorizaram, mesmo de forma inconsciente, o meu contentamento com a participação das crianças na pesquisa. A observação das brincadeiras apareceu quando escolhi a foto feita por “Rex”.

A única foto escolhida em comum por mim e pelas crianças, foi a foto tirada por “Chapeuzinho Vermelho 1”, e mesmo nesse caso os motivos que nos levaram a escolhê-la foram diferentes. Enquanto Chapeuzinho Vermelho 1 escolheu a foto porque as crianças formaram um grupo, na minha visão de adulto (e pesquisadora) escolhi a mesma foto porque fiquei apenas curiosa em saber como ficaria a foto em que as crianças tiveram que sair de seus computadores para produzi-la. Percebi, nesse momento, como minha visão foi superficial se comparada à das crianças.

Nas demais escolhas das fotos, o que se evidencia é que o professor pesquisador, mesmo conhecendo o ambiente, por nele já trabalhar, muitas vezes tem uma percepção bem diferente das crianças, mesmo se envolvendo, conversando e brincando intensamente com elas. Nesse caso, o que mais pode influenciar a percepção do pesquisador são os acontecimentos que vão ao encontro dos objetivos de seu estudo, o que cria, algumas vezes, a tendência de ver apenas aquilo que lhe interessa. Por exemplo, a foto escolhida por mim no dia 12/05/11, cujo motivo de minha escolha vai de encontro com meu objetivo central: ouvir as crianças de várias formas possíveis. Para “Iza”, no entanto, o fato dela estar produzindo um conhecimento para meu estudo não era seu objetivo naquele momento, e sim escolher uma foto na qual aparecia sua amiga preferida.

Outra situação muito interessante foi observar que as crianças tiravam muitas fotos de suas bolsas e das de seus colegas. Quando perguntei a “Bela” porque ela tirou muitas fotos das bolsas ela me respondeu: “*Não estou tirando fotos das bolsas, estou tirando foto da Tinkerbell.*” (Diário de bordo, 13/05/11). Novamente me dei conta do meu desconhecimento no que diz respeito às relações das crianças com as mídias, pois *Tinkerbell* é um personagem de um desenho animado. Enquanto achei que ela estava registrando imagens de *coisas*, na verdade estava tirando fotos dos *personagens*.

Esse é um exemplo concreto do que acontece com o professor que trabalha com crianças pequenas e que não se familiariza com o que ocorre nas mídias, sobretudo em assuntos infantis: quem é quem nas histórias, nos filmes, nos jogos, quem são aqueles que

²³ Durante a pesquisa usei duas câmeras digitais. Enquanto uma ficava com as crianças, eu ficava com a outra e tirava também algumas fotos. No dia 12/05/2011, escolhi uma foto que eu tirei apesar de “Iza” ter tirado muitas fotos interessantes, visando também registrar, do meu ponto de vista, a participação das crianças nas produções de imagens.

participam do imaginário infantil. Mas dessa vez não se tratava de algum professor desconhecido. Tratava-se, sim, de eu mesma.

Ainda falando sobre o universo das mídias e o mundo infantil, não resta dúvida que os desenhos animados e seus personagens exercem grandes influências no cotidiano da criança e estão presentes, por exemplo, nas brincadeiras e jogos, nos brinquedos, nas roupas, nos acessórios. O professor que trabalha com crianças pequenas não pode ignorar o fato de esses personagens habitarem o imaginário das crianças, e precisa reconhecer que a mediação adulta em relação às mídias só tem a contribuir para a ampliação da cultura lúdica infantil. Mas como ocorrem essas influências? Como quebrar as barreiras que existem entre as mídias e a educação? Como convencer o professor de que as atuais tecnologias da informação e comunicação podem ser mais “amigas” do que “inimigas”?

A presença da TV é certa hoje em dia na casa de quase todos os brasileiros. Os computadores também começam a invadir as escolas, sejam por meio das ainda incipientes políticas de inclusão digital nas escolas públicas, ou por investimentos das instituições particulares. Girardello (2005) afirma que tanto as imagens televisivas quanto o uso do computador/internet pelas crianças pequenas requerem muita reflexão e critério por parte dos educadores. O papel da mediação adulta e da riqueza simbólica da cultura geral é importante para a qualidade da recepção infantil com relação à televisão e às experiências infantis com a internet. Tais experiências, porém, não podem andar a mercê do processo de construção do conhecimento, e devemos estimular as crianças para que constituam uma visão crítica das linguagens midiáticas. Do contrário, o computador poderá se tornar, assim como a televisão em muitos momentos, uma babá eletrônica moderna. No entendimento da autora, “Como forma cultural, a Internet precisa se inserir em um contexto rico em muitas outras formas culturais, para que a experiência imaginativa da criança seja mais plena possível” (GIRARDELLO, 2005, p. 3).

Os professores precisam deixar de resistir à presença das mídias no contexto educacional e passar a se verem como mediadores culturais. Mas, antes de realizar tais mediações é preciso vencer os preconceitos relacionados às mídias, e buscar uma mudança de visão, procurando enxergá-las como aliadas e não como inimigas da educação.

Para Souza e Salgado (2004, p. 210), as brincadeiras de hoje estão cada vez mais conectadas com os desenhos animados, videogames, filmes etc., numa verdadeira rede transmídia que “é tecida no entrecruzamento de informações, saberes e significados que circulam, simultaneamente, em diversos suportes tecnológicos cujas narrativas complementam-se”.

Ainda conforme Souza e Salgado (2004) são principalmente os desenhos animados, com toda a produção de artefatos que compõem a cultura lúdica contemporânea, que não cessa de habitar o imaginário infantil com novos personagens, cenários, atitudes, ideias e valores. Contudo, o atual projeto educativo contido nas mídias é destinado à produção de signos voltados, na maioria das vezes, ao consumo, e portanto:

O grande desafio que se coloca hoje para pais e educadores é o de como lançar novas questões frente às semióticas que se estabelecem como globais para que as crianças possam experimentar e criar outras formas de expressão mais livres e variadas, recuperando a necessária diversidade cultural nos modos de ser, agir, pensar e falar sobre as experiências coletiva e subjetiva (SOUZA; SALGADO, 2004, p. 220).

Não há dúvidas de que os desenhos, os filmes, as propagandas e a internet influenciam os brinquedos e as brincadeiras das crianças. Em Girardello (2005) vemos que a partir do momento em que as crianças começam a se familiarizar com o computador e a internet, é natural que apareçam a brincadeira narrativa e a verbalização do faz-de-conta diante da tela, e isso se dá a partir de produções narrativas, imaginativas e significativas. Pude constatar tal fato ao observar as interações das crianças no laboratório de informática:

Durante a brincadeira com os jogos, percebi que eles reproduziam os barulhos dos elementos presentes nos jogos: avião, bombas, foguetes... Tudo o que tinha som era reproduzidos por elas. Também vi que alguns combinavam de jogar o mesmo jogo e conversavam entre elas sobre como fazer as manobras, como iam fazer tal movimento e como se saíam durante o jogo. (...). O tempo todo elas praticamente trocam ideias com todos os colegas da sala sobre como jogar, como iniciar um determinado jogo, entre outras coisas. Quase não pedem minha ajuda. Hoje, por razão de ter acontecido uma apresentação para o dia das mães, muitas crianças foram embora mais cedo com as mães, e havia mais de um computador por criança. Mesmo com computadores sobrando, a maioria delas optaram por jogar com um colega. (Diário de bordo, 06/05/11).

“Vitor” e “Batman” brincavam com o jogo Katron. Segundo eles, é um jogo com duas “cobras” em que o objetivo é fechar a outra cobra. Enquanto jogavam diziam:

“Batman”: *Prendi ela! Ta querendo me prender é? Eu prendi ela agora!*

“Vitor”: *Fecha ela! Fecha ela!*

E iam alternando o jogo: enquanto um jogava o outro olhava atentamente esperando o colega “morrer”. Quando morria era a vez do outro, e assim ficou durante um tempo.

Em outro computador, “Bass 2” e “Homem de ferro” já se divertiam com outro jogo: o Kspace Duel, onde há uma nave espacial em que precisam controlá-la para atirar nos meteoros sem bater num grande planeta que está no meio. Eles diziam:

“Homem de ferro”: Desce, desce...

“Bass 2”: Não dá, tá muito rápido!

“Homem de ferro”: Vai bater... Bateu!

“Bass 2”: Eu sei um jogo novo, vamos trocar?

“Homem de ferro”: Vamos!

Nesse momento eles colocaram outro joguinho com uns homenzinhos que subiam e desciam e tinha que passar pelas fases. O jogo se chama Kgoldrunner.

Eles riam muito desse jogo, principalmente quando os homenzinhos pulavam a saltavam aos comandos deles. Percebi que enquanto eles brincavam, conversavam como se a brincadeira fosse real, como se estivesse praticamente dentro do jogo. É muito interessante verificar os sons de aviões e naves voando, bombas explodindo, um torcendo pelo outro enquanto dizem “vai, vai, ela vai te pegar” como se parecesse de verdade.

Durante os jogos, as crianças se concentram no que elas estão fazendo e quando algum colega atrapalha, elas reclamam muito, porque para elas é uma coisa muito séria alguém atrapalhar o andamento da brincadeira. (Diário de bordo, 23/05/11).

Essas descrições permitem perceber aspectos importantes sobre as relações entre os pares, a fantasia, a interação das crianças com o “brinquedo computador”, das capacidades das crianças em lidar com as novas tecnologias de informação e comunicação e da seriedade que existe no jogo e na brincadeira, tanto discutida anteriormente, por parte de quem vivencia esses jogos e brincadeiras.

Mas o fato de estarem jogando alegremente no computador, descobrindo novos comandos, novas emoções e atuando sobre o brinquedo em questão, não quer dizer que preferiam as máquinas aos colegas. Muito pelo contrário. Vi nessas situações que as crianças sentem a necessidade de interagir com seus pares também nas situações de jogo, vivida nos *games* de computador. Isso faz cair por terra algumas alegações de que os jogos eletrônicos tornam as pessoas solitárias, isoladas e sem vontade de conhecer outras pessoas "reais". Apesar de alguns estudos comprovarem o fato de algumas pessoas compensarem sua solidão por meio das tecnologias de informação e comunicação, creio que as causas desse fenômeno são diversas, e é muito difícil identificar se isso ocorre primariamente por causa dos computadores ou da internet, por exemplo. Nos contextos educacionais, especialmente no

contexto dessa pesquisa, o que presenciei foi uma interação das crianças por intermédio das tecnologias de informação e comunicação. As máquinas podem ser atrativas para as crianças, mas nesse caso, percebi que é difícil elas substituírem a necessidade de socialização do ser humano.

Outra questão que quero apontar é que, especialmente nos contextos educacionais, alguns professores parecem encontrar vários motivos para resistir à figura do computador e da internet como instrumentos pedagógicos eficientes, enquanto são vistos de forma natural pelas crianças. O que para alguns adultos parece ser de difícil aprendizado, como os comandos certos para realizarem várias atividades nos computadores, por exemplo, para elas é algo comum e as dificuldades podem facilmente serem superadas com a ajuda de um amigo:

Observei muita facilidade entre as crianças em mexer com o computador, poucos foram os que realmente precisaram de minha ajuda pra alguma coisa. Elas também saíam de seus lugares para observar o que os colegas jogavam, trocavam ideias sobre como colocar algum jogo, ajudavam uns aos outros. (Diário de bordo, 26/04/2011).

Para Girardello (2005, p. 6), crianças com cerca de quatro anos de idade que crescem vendo computadores misturados a brinquedos, bonecas e livros, e que podem usá-los da mesma forma, para brincar, estão muito menos suscetíveis ao fetiche que existe acerca do computador no imaginário social, inclusive entre os adultos:

(...) Poderíamos esperar assim que, com o tempo e a presença cada vez maior de espaços multimídia na escola, os meios digitais tendessem a perder a aura que de certo modo ainda os distancia da argila, dos pincéis e dos lápis de cor – distância que tende a ser sentida não pelas crianças que brincam, mas pelos adultos que planejam as atividades infantis. Para as crianças hoje recém-chegadas ao mundo, que não possuem essa perspectiva histórica, e que têm acesso fácil ao computador, ele é desde já primordialmente um brinquedo, ou um espaço onde se brinca.

Para Sarmiento (2005), mesmo a infância sendo alvo da globalização e da indústria cultural que produz meios de impactar o consumo das crianças, não há dúvidas de que os jogos informáticos transformaram os espaços e tempos lúdicos, gerando novas linguagens e novas ações. Tais mudanças não podem deixar de serem consideradas nas análises contemporâneas das culturas e das relações de pares na infância.

Sobre a influência que as mídias em geral exercem sobre as crianças, é oportuno nesse momento lembrar a questão das escolhas feita pelas crianças dos pseudônimos/nomes

fictícios que usariam nesse estudo. Ao ler Kramer (2002) discutir sobre a questão dos nomes fictícios para preservação do anonimato como forma de proteger as crianças que participam de processos investigativos, a autora cita Leite (1996) e Sá Earp (1996), para destacar como está muito presente a influência de ídolos esportivos, atores, cantores, personagens de filmes, entre outros, nas escolhas feitas pelas crianças quando indagadas sobre qual nome elas gostariam de ser chamadas em seus respectivos estudos. Isso ocorreu independente da situação socioeconômica a que as crianças pertenciam, pois em Leite (1996, apud KRAMER, 2002), por exemplo, o estudo foi realizado numa comunidade muito pobre, na qual em muitas das casas sequer havia energia elétrica. Contudo, nomes fictícios como Daniela Mercury, Bruce Lee, Angélica e Van Damme não deixaram de ser escolhidos pelas crianças. Não foi diferente quando indaguei às crianças que participaram desse estudo sobre que nomes elas gostariam de ter em nossa história e vimos aparecer nomes como “Lavagirl”, “Rex”, “Chapeuzinho Vermelho”, “Bem10”, “Batman”...

Para Sarmento (2004, p. 9), há várias infâncias na globalização, porém com gostos praticamente iguais: “colecionam cartas Pokémon, veem desenhos animados dos estúdios japoneses, brincam nas consolas de jogos da Mattel, leem os livros do Harry Potter,”. Isso ocorre porque o poder da mercantilização de produtos culturais para a infância - que vão desde programas de TV, jogos de vídeo game, filmes, desenhos animados, brinquedos, moda infanto-juvenil, materiais escolares, enfim, uma infinidade de produtos destinados às infâncias - estão o tempo todo nas mídias, bombardeando as crianças por intermédio do marketing da indústria de produtos infantis. As crianças participam diretamente da economia familiar, não apenas em relação à produção, como ocorre em alguns países periféricos, em que há o incremento do trabalho infantil, mas:

[...] também entraram pelo lado do marketing com a utilização das crianças na promoção de produtos da moda ou na publicidade e ainda pelo lado do consumo, como segmento específico, extenso e incrementalmente importante de mercado de produtos para a criança. As crianças “contam” na economia e esse é um lado paradoxal do processo de reinstitucionalização, dado que, como vimos, a modernidade caracterizou-se progressivamente pela exclusão das crianças do espaço estrutural da produção (SARMENTO, 2004, P. 7).

Mesmo que os gostos sejam muito parecidos, não podemos deixar de observar que as interpretações e as ações variam conforme a realidade das infâncias. A criança carioca se comparada com a criança prudentina, por exemplo, ainda que tenham acesso aos mesmos produtos culturais,

(...) não o fazem pondo de lado os processos simbólicos e culturais que constróem a sociabilidade de forma distinta em cada uma dessas cidades e, sobretudo, no uso desses produtos, põem em acção características próprias inerentes à sua condição infantil. (SARMENTO, 2004, p. 10).

Mesmo com essas diferenças, há uma semelhança a ser considerada, independente do lugar em que a criança viva: “é sempre de crianças que estamos a falar e é irreduzível ao mundo dos adultos a sua identidade” (SARMENTO, 2004, p. 11). Precisamos refletir até que ponto a globalização e a onipresença das mídias incluem a criança no mundo, pois em certo momento, a internet, e mesmo a televisão, exclui as crianças daquilo que poderia ser integrador das culturas lúdicas infantis:

(...) A cultura lúdica globalizada é também palco de contradições. Ao mesmo tempo em que aparece como global e integradora, mantendo conectadas crianças de diferentes regiões do mundo, cultura, línguas, credos e raças, essa cultura discrimina aquelas crianças que, por estarem longe do acesso ao mundo digital, desenhado por computadores, Internet, videogames e brinquedos de última geração, não podem participar de todos os links que a compõem e, assim, não possuem o currículo que confere titularidade ao membro efetivo dessa comunidade lúdica. Global, mas fortemente estratificada e hierarquizada – assim é a cultura lúdica contemporânea que opera em rede, cujas ramificações representam conexões com mídias, narrativas e produtos diversos, das quais nem todos podem ou são autorizados a participar. (SOUZA; SALGADO, 2004, p. 213).

Se é preciso pensar nas crianças como crianças, como se refere Sarmiento (2004), temos que refletir como a cultura lúdica contemporânea pode ao mesmo tempo unir e separar as infâncias globais e como a escola pode, como instituição, promover ou não essa integração entre as diferentes infâncias que existem. Virar as costas para as mídias pode ser a opção mais cômoda, mas não resolve o problema da disputa que há entre elas e a escola. Como professores, precisamos refletir e usar as mídias como aliadas, mas até para refletir é preciso que ocorra uma mudança de comportamento, que deixemos de ver as tecnologias como antagonistas da educação.

Já no início da década de 1960, Anísio Teixeira, uma figura importante na história da educação brasileira, problematizou o tema. Foi um dos primeiros mentores da educação integral popular e, repreendido pela ditadura, foi demitido da reitoria da Universidade de Brasília após o golpe militar de 1964, e faleceu em 1971. No ano de 1963, publicou o texto

“Mestres de Amanhã”²⁴ em que menciona que os mestres do futuro saberão usar recursos como a televisão, o cinema e a música para ver e ouvir especialistas e, logo depois, como professor responsável pela classe, discutir e refletir de modo a complementar as lições que tenham oferecido a seus alunos. “Os meios modernos de comunicação fizeram do nosso planeta um pequenino planeta e dos seus habitantes vizinhos uns dos outros” (TEIXEIRA, 2004, p. 145). A tecnologia seria então uma grande amiga dos educadores do futuro:

Diante dos novos recursos tecnológicos, ousou crer ser possível a completa reformulação dos objetivos da cultura elementar e secundária do homem de hoje e, em consequência, de alterar a formação do mestre para essa nova tarefa. (...) o jornal, a revista, a produção de filmes e as estações de rádio e de televisão tornaram-se grandes serviços técnicos e desenvolveram tipos de profissionais especializados, dotados de extrema virtuosidade, que se empenharam em se por à altura dos recursos tecnológicos e do grau de expansão da cultura moderna. Algo semelhante será o que irá suceder com a escola, com a classe e o professor. Se a biblioteca, de certo modo, já fizera do mestre um condutor dos estudos do aluno e não propriamente o transmissor da cultura, os novos recursos tecnológicos e os meios audiovisuais irão transformar o mestre no estimulador e assessor do estudante, cuja atividade de aprendizagem deve guiar, orientando-o em meio às dificuldades da aquisição das estruturas e modos de pensar fundamentais da cultura contemporânea de base científica em seus aspectos físicos e humanos. (TEIXEIRA, 2004, p. 146). [Grifo meu].

Creio que muitas pessoas, ao lerem esse texto no passado, tenham feito interpretações equivocadas, no sentido de temer que esse papel de assessor dos alunos atribuído por Teixeira (2004) ao professor, seria o mesmo que ficar à mercê dos recursos tecnológicos, quando, na verdade o significado é inverso: o professor pode usá-los para fazer com que suas aulas sejam mais atraentes. É nesse sentido que Anísio Teixeira se vale dos termos “estimulador” e “assessor” no texto e nos alerta para a necessidade que precisamos ter em nos tornar virtuosos, competentes e dispostos a enfrentar as mudanças.

O referido texto, escrito originalmente em 1963, presenciava outra época, bem mais modesta com relação aos recursos tecnológicos se comparados com o que temos hoje: em 1963 foi realizada a primeira transmissão via satélite na TV brasileira, pela extinta TV Excelsior; os telefones, além de caros, não eram populares; apenas um ano antes foi realizada a primeira transmissão em cores na TV brasileira²⁵. Os primeiros computadores surgiram no

²⁴ O texto “Mestres de amanhã” foi escrito originalmente em 1963 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, na edição de outubro/dezembro daquele ano. Foi reeditada pela mesma revista em 2004: R.bras.Est.pedag., Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 143-148, jan/dez. 2004.

²⁵ Segundo Joly (2002) a transmissão em cores na televisão brasileira iniciou-se no final da década de 50. Já no site da Wikipédia, a enciclopédia livre, a TV Excelsior de São Paulo no ano de 1962 transmitiu pela primeira vez um programa em cores no sistema NTSC (National Television System Commite), sistema analógico responsável

início do século XX para fins bélicos, eram enormes e pouca gente acreditava que um dia se tornariam populares, e sua presença nas residências era inimaginável. O *hardware*, responsável pela fabricação dos primeiros computadores portáteis, só foi planejado e executado no fim dos anos 1970. A internet, embora existisse desde a época da guerra fria e usada apenas para fins estratégicos de comunicação, começou a se tornar popular apenas a partir da década de 1990.

Se Anísio Teixeira tivesse conhecido a internet, os computadores, os telefones celulares, a TV digital, talvez ele dissesse que nosso planeta, além de pequeno demais, pudesse também pertencer a um espaço ainda menor: uma tela de alguns centímetros... Agora não apenas da TV, mas também dos computadores, dos celulares, dos iPods, dos tablets, etc.

Essa é a diferença de quem não tem medo de inovar: conhecer para mudar e se fascinar com as novidades do mundo contemporâneo, sem, porém, deixar de se relacionar com as outras pessoas, de brincar, imaginar, e ao mesmo tempo envolver-se com tudo que o mundo e a cultura nos proporcionam nos dias de hoje. E não é isso que fazem meus “coleguinhas de pesquisa”?

5.3 Diretrizes para a Educação Integral e para o novo Ensino Fundamental: o que levar em consideração ao elaborar novas propostas

Algumas considerações serão necessárias nesse momento com relação à construção de planos de ensino, currículos, planos anuais, planejamento semanal etc., pois, como já mencionado anteriormente, há uma distancia grande muitas vezes entre as pessoas que elaboram documentos maiores, como as várias diretrizes existentes em nosso país que norteiam a educação brasileira, e os professores e alunos.

Em minha opinião, o fato de os professores há muito tempo não serem convidados a participarem como deveriam de tais processos, geram certo “comodismo” e muito deles sequer ficam sabendo que podem contribuir nesse sentido.

É o caso, por exemplo, de quando entrevistei a professora “Maria” sobre a questão do currículo, em que percebi que há muita confusão entre os docentes sobre o que é um currículo:

pela transmissão. Tal sistema não obteve sucesso, pois os receptores em cores da época eram importados e caros. A transmissão em cores só se efetivou na década seguinte, em 1970, com a transmissão da Copa do mundo de Futebol do México em caráter experimental para as estações da EMBRATEL (Empresa Brasileira de Telecomunicações).

Nair: *As escolas que tem o 1º ano precisam fazer seu currículo. Você teve conhecimento disso? A Seduc deu suporte para isso?*

“Maria”: *A orientadora passou alguma coisa no planejamento. Até ela pegou o “Ler e escrever” e já colocou algumas coisas para o 1º ano. Ela deu um norte pra gente.*

Nair: *Então você fez o currículo do 1º ano?*

“Maria”: *A gente fez só o planejamento anual. A gente construiu ele através do que a orientadora passou pra gente. Mas ninguém se reuniu na Seduc não.*

Nair: *E curso de formação para os professores do 1º ano? Você já fez algum?*

“Maria”: *Fiz o “Letra e vida”, na época de 1ª série, fiz o “Pró-letramento Matemática”... (Diário de bordo, 12/08/11).*

A professora “Maria” cita alguns materiais como o “Letra e vida” e “Pró-letramento” derivados de cursos de capacitação oferecidos aos professores da rede com certa frequência. Na própria fala de “Maria”, quando diz “*Fiz o ‘Letra e Vida’, na época de 1ª série*”, para mim ficou claro que ela usou um material específico para a 1ª série (atual 2º ano) para elaborar seu plano anual que, por ser um recurso voltado para crianças de outra faixa etária, pode não estar totalmente adequado às crianças de seis anos. O maior problema é que a maioria dos docentes não sabe disso. Apesar de os documentos explicarem que se trata da elaboração de um currículo novo, há, primeiramente, uma grande confusão entre currículo e plano anual de ensino, além de os professores não estarem totalmente cientes de que, não se trata de mesclar conteúdos da educação infantil e da antiga 1ª série do ensino fundamental, atual 2º ano, como já discutido nesse trabalho anteriormente.

Com relação às diretrizes para a educação integral, o que há de discussão a nível nacional são alguns documentos norteadores, como os já citados “Programa “Mais Educação” – Passo a Passo” (BRASIL, 2011) e “Manual de Educação integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na escola – PDDE/ Educação Integral, no exercício de 2011” (BRASIL, 2010), além dos documentos “Série “Mais Educação” – Educação integral. Texto referência para o debate nacional” (BRASIL, 2009) e “Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada” (BRASIL, 2011).

Todos eles apontam para a necessidade da construção coletiva de um currículo para a educação integral envolvendo gestores, professores, pais, agentes comunitários e demais pessoas que possam contribuir com a proposta da educação integral:

Para que a Educação Integral entre na corrente sanguínea da escola, a comunidade de aprendizagem deve ser envolvida nas reuniões de planejamento das quais resulta o PPP. Não apenas o conselho de escola e o grêmio estudantil devem estar presentes, mas também representantes das Secretarias de governo responsáveis pelas políticas sociais que viabilizam as políticas educacionais, das associações de pais, de moradores e de outros grupos constituídos na comunidade que queiram participar, solidariamente, do projeto escolar. (BRASIL, 2011, p. 31)

Analisando o Projeto Político Pedagógico da unidade estudada, o Programa “Cidadescola” é citado em vários momentos relacionado ao ensino fundamental, como no item direcionado aos projetos ou cursos especiais mantidos pela Unidade Escolar, no item de levantamento de problemas e necessidades a atender pela UE no ensino fundamental através das oficinas de produção de texto e matemática, bem como no item intitulado “Plano de ação”, em que, além das oficinas de produção de texto e matemática já citadas, aparecem também a oficina de informática para promover o respeito mútuo e combater atitudes agressivas através do “Projeto Bullying” e o “II Workshop do Programa ‘Cidadescola’ e I Feira de Ciências” que em 2011 foram realizados juntos com o objetivo de divulgar todo o trabalho realizado na UE.

Em minha visão, são louváveis as tentativas de unir os objetivos e atividades da educação integral e do ensino fundamental, como no caso do “Projeto Bullying” e do “II Workshop e I Feira de ciências” para avançar na qualidade da educação das crianças. Mas insisto na necessidade de refletir e reconhecer a importância das outras áreas do conhecimento, como as artes, as manifestações e a cultura corporal de movimento, muitas vezes esquecidas e poucos mencionadas pelos gestores nos documentos orientadores das práticas pedagógicas.

Ao tentar articular o PPP com as diretrizes curriculares, é preciso diálogo entre ambas, embora no caso do exemplo prudentino algumas questões ainda apresentem muitas dúvidas, devido ao fato das diretrizes para a educação integral municipal estarem ainda em construção, como alegaram a diretora do Programa e a professora comunitária da unidade estudada:

Nair: *Você participou da elaboração das diretrizes?*

“Rita”: *Sim. No primeiro momento quando foi falado da educação integral teve a questão intersetorial que envolvia as outras secretarias, eles apresentaram tudo o que eles poderiam estar oferecendo pra contribuir com o Programa. Depois disso houve uma prévia*

de como poderia ser esse envolvimento intersetorial com a Seduc na realização do programa. Mas depois vimos que não tinha nada a ver o que a gente tinha escrito, a “cultura” mesmo até hoje não se envolveu, e que era uma das que estavam lá. Aí fizemos tudo de novo, a gente foi pensando e levava tudo o que aprendia o que acontecia nas escolas pra eles. Aí a gente trocava ideias. A gente se separou em grupos, cada grupo ficou com um tema e cada um ia pesquisando. A gente lia, revia o que tinha que ser feito, os outros grupos liam o que a gente escrevia, ia refazendo, ia comentando. O que tava certo a coordenadora já incluía no que estava pronto, senão a gente discutia e ia refazendo até juntar tudo e ia em definitivo pra ela. E aí era levado pra secretária e sub-secretária de educação. (Professora comunitária “Rita”).

Nair: Como estão as diretrizes do Programa Cidadescola? Sabemos que o documento norteador é o “Mais Educação”, mas o “Cidadescola” tem uma diretriz própria?

Diretora do Programa: Não. A gente começou uma discussão, até porque a gente só tem 1 ano. Então a gente tá conversando, discutindo, lendo e estudando os eixos. Especialmente esse ano a gente construiu um documento inicial pra realmente efetivar um debate sobre isso, mas nós ainda não temos. Na verdade a gente também não tem, a nível de secretaria, um documento da educação infantil e da educação fundamental. Então é tudo uma construção. Presidente Prudente hoje faz parte de um comitê estadual, que é um grupo que discute a educação integral em São Paulo. Dia 3 de outubro a gente vai ter um seminário estadual e aí o tema é a construção desse currículo, porque na verdade a gente está discutindo currículo não mais a nível de município, mas a nível de estado. Então Presidente Prudente hoje faz parte desse grupo, e esse grupo tem como meta a construção desse currículo pra educação integral. (Diretora do Programa “Cidadescola”).

Para a professora comunitária “Rita” algumas coisas ainda precisam ser realmente incluídas na construção das diretrizes, como a maior participação da Secretaria Municipal de Cultura e Turismo, por exemplo. Para a professora comunitária, pelo fato de a Secut estar presente nas reuniões estratégicas de implantação do programa, ela esperava uma maior participação desta secretaria, tanto na elaboração da diretriz curricular quanto no caráter de intersetorialidade que o Programa apresenta. Talvez pela própria característica de promover a ampliação da cultura, muitas vezes apresentada pela Secut, um maior entrosamento poderia promover alguns avanços no processo de implantação do programa, como a efetivação e reconhecimento do elemento “cultura” nas escolas de educação integral.

Em minha concepção é imprescindível que as secretarias municipais, em especial as que se dedicam a promover a expansão da cultura, participem desse processo, pois seria possível, com tal interação, propor aos alunos de escolas públicas a oportunidade de superar carências que durante muitos anos afetam, sobretudo, as comunidades mais carentes, que é o acesso ao teatro, à música, à dança, às artes, aos bons livros e outras manifestações culturais.

Indagada sobre uma possível resistência por parte de outras secretarias municipais no processo de implantação da educação integral nas escolas municipais prudentinas, a diretora do Programa “Cidadescola” disse que no início poucas secretarias se envolveram, mas que hoje a grande maioria se prontifica a auxiliar:

(...) O que a gente tem hoje na intersetorial, temos secretarias que estão muito mais envolvidas que outras. Por outro lado a gente percebe que houve um crescimento, uma credibilidade maior das secretarias. Então se a gente fizer uma análise hoje das secretarias, a gente começou com duas ou três secretarias, hoje praticamente todas as secretarias estão envolvidas de uma forma ou de outra. Algumas com o comprometimento maior, pela própria característica da secretaria, outras menores, mas hoje todas estão envolvidas. (Diretora do Programa “Cidadescola”)

O que ocorre é que, ao implantar um programa de educação integral, sobretudo buscando uma participação cada vez maior de vários setores da sociedade, há uma expectativa de comprometimento das pessoas em geral. Para a coordenadora do Programa “Cidadescola” a construção das diretrizes precisa partir do pressuposto de que a escola não é a única instituição a exercer a função educadora na vida das crianças, e é preciso pensar numa diretriz que o contexto de educação integral vai além da escola:

(...) Então não pode ser só o Programa “Cidadescola” que vai de encontro com essa concepção de educação integral, ele não pode ser um inquilino da escola regular, o primeiro é isso. Então se você pensa em construir uma diretriz para o “Cidadescola” fica como se fosse um apêndice ali. A gente tem que pensar na educação integral numa visão mais ampla, como uma meta, como uma política mesmo. (...) Não pode ser só a escola a única responsável pela educação. A escola tem que estar integrada em todo um contexto e todo esse contexto tem que estar voltado para a educação, porque senão não caminha, é a única forma da gente caminhar. Aí eu vejo que não dá pra você pensar numa diretriz só para o programa. Então eu tenho que pensar numa diretriz curricular pra educação integral pra uma escola em que

tenha essa concepção de educação integral, mas as diretrizes do município tem que contemplar como uma das metas a educação integral. (Coordenadora do Programa “Cidadescola”).

Na visão da coordenadora do Programa, é necessário mobilizar vários setores da cidade para que se caminhe nessa direção de educação integral e que seja possível construir, com o auxílio da sociedade, uma diretriz curricular nesse sentido. A coordenadora ainda cita em sua entrevista o conceito de “cidade educadora”:

(...) Porque o que a gente faz, a gente tem esse novo conceito de cidade educadora, inclusive Prudente é um dos municípios, acho que são quarenta no Brasil todo, que assinou esse compromisso, de ser uma cidade educadora. Então independentemente da escola, do Programa “Cidadescola” estar implantado, se Prudente assume esse compromisso de cidade educadora, as diretrizes curriculares das escolas tem que estar nessa concepção de educação integral, de cidade educadora, de você pensar não só em escola como único espaço educador, isso é uma coisa que já há muito tempo tem sido discutido. (Coordenadora do Programa “Cidadescola”).

O conceito de “cidade educadora”, ao qual a coordenadora do Programa se referiu, surgiu no ano de 1990 com o “I Congresso Internacional de Cidades Educadoras” ocorrido em Barcelona, onde se originou a “Carta das Cidades Educadoras” cujo objetivo principal é debater o trabalho em conjunto de projetos e atividades que a cidade pode desenvolver para melhorar a qualidade de vida de seus habitantes. Em 1994 esse movimento formalizou-se como “Associação Internacional das Cidades Educadoras” e atualmente são realizadas reuniões de dois em dois anos para promover o cumprimento da “Carta das Cidades Educadoras” e dialogar com os diferentes órgãos nacionais e internacionais envolvidos (EVARISTO et al, 2008)

O que se propõe com esse conceito de cidade que educa é articular vários atores e instituições locais para que se envolvam com a educação de crianças e jovens. Para a coordenadora do Programa “Cidadescola”, apesar desse conceito ainda ser uma novidade, ela acredita que será uma consequência da própria mudança de hábitos das comunidades que estão recebendo o programa de educação integral. Perguntada sobre as principais mudanças ocorridas nas escolas que receberam a educação integral, o que ela ressalta é a mudança de atitudes com relação às escolas:

O que a gente acredita e vê é a mudança na postura, na cultura das pessoas da comunidade. É um dado pequeno, mas eu acho que representa muito. (...) E isso vai acabar acontecendo também com a cidade, mas a gente ainda tem muita a caminhar ainda com relação a esse conceito de cidade educadora, porque aí todas as pessoas da cidade tem um compromisso com a educação, em atender tanto num posto de saúde como numa loja, em atravessar uma rua, em ver um papel jogado no chão, em tudo isso, em todas as situações que se apresentam no cotidiano. Mas eu acho que nesse sentido pra cidade, pra população, a gente também tem que caminhar, mas a gente já começa a enxergar algumas mudanças das pessoas, as próprias pessoas do bairro só de estarem vendo a criança no trajeto que vai da escola pra outro local, as pessoas já tem outra relação com as crianças. (Coordenadora do Programa “Cidadescola”).

Em minha visão, pensar e concretizar na prática diretrizes educacionais que envolvam toda uma cidade, com a participação de diferentes setores e instituições, exige grande articulação, planejamento estratégico e, principalmente, recursos financeiros e pessoal capacitado. Só assim a educação pode se tornar uma política pública de fato, e não submeter-se aos caprichos da política partidária, que em nosso país tradicionalmente leva a descontinuidades político-administrativas. Não é possível pensar em melhorar a qualidade da educação sem aumentar os investimentos, e na minha avaliação, o Programa “Cidadescola” precisa melhorar muito também nesse sentido. No início do ano de 2011, presenciei muitos conflitos na unidade estudada por falta de pessoal, de material e de espaços físicos adequados para que o Programa seguisse seu curso. Construir uma diretriz curricular de acordo com os princípios da humanização, que favoreça o desenvolvimento integral de nossas crianças, que amplie o seu vocabulário cultural, que favoreça o lúdico como proposta de conhecimento global dos educandos etc, pode com certeza ser muito eficaz na melhora da qualidade da educação, mas se essa diretriz curricular não encontrar na prática os meios para se concretizar, tal proposta será apenas mais uma na lista daquelas que tentaram contribuir para o salto qualitativo da educação que não obterá sucesso.

Agora, voltando-se aos meus “coleguinhas de pesquisa”, são crianças de seis anos que, independentemente de haver ou não uma proposta curricular, tanto no novo ensino fundamental quanto na educação integral, já estão lá na escola frequentando ambos os programas de ampliação do tempo escolar que visam a melhora da qualidade da educação. E é nelas, e nas demais crianças que não deixam de ser crianças pelo simples fato de serem alunos

da série “x” ou “y”, que precisamos pensar ao elaborar tais propostas. Ao se tratar de uma proposta que ainda está sendo elaborada, precisamos lembrar acima de tudo que o currículo e, por consequência, qualquer diretriz curricular que venha a ser construída, precisa primeiro romper com o conceito de que ensinar é transmitir uma grande quantidade de conteúdos. É como diz Paro (2011, p. 488): “a escola é um lugar que deve fazer parte da vida das crianças, não provocar sua negação”. Todavia, continua presente o mito de que, brincadeira e ensino não se misturam:

(...) Imagine-se a situação de crianças pequenas – para quem a alegria de viver se resume, em boa parte, em brincar – ver-se privada disso. Como é possível ensinar para alunos cuja forma privilegiada de se fazer sujeito é o brincar, se se lhes proíbe essa atividade? É como se fosse possível aprender sem ser sujeito. É como se vivêssemos um tempo em que a Didática ainda não tivesse descoberto a importância do lúdico na aprendizagem. (PARO, 2011, p. 489)

Se toda diretriz curricular contemplasse esse direito tão essencial à criança pequena, que é o direito de brincar na escola, tanto na educação integral quanto no ensino fundamental de nove anos, estaríamos, em primeiro lugar, respeitando as crianças e oportunizando momentos de serem sujeitos, pois como afirma Paro (2011), é impossível ser sujeito sem brincar. E em segundo lugar, estaria contribuindo para a dissipação da ideia de que na educação não há espaço para brincadeira. Nesse momento, volto a refletir e perguntar: não são as crianças aquelas que podem nos ensinar a voltar a sermos sujeitos por meio da brincadeira?

5.4 Brincar é coisa séria: os pontos de vista das crianças e adultos sobre a ludicidade no ambiente escolar

Se um novo ensino fundamental, com um horário ampliado, pretende criar uma nova escola, com novas diretrizes curriculares, um dos preconceitos que precisamos vencer é relacionado ao jogo e a brincadeira no contexto educacional. Não podemos continuar acreditando que o jogo e a brincadeira só podem entrar na escola se estiverem relacionados a um objetivo de ensino específico, no contexto de sala de aula, e sob direção apenas da professora da turma...

Como já dito anteriormente em muitos momentos, é possível que o jogo e a brincadeira se tornem um excelente recurso pedagógico na educação, mas o que quero discutir a partir de agora é a questão do brincar "livre". Tenho ouvido constantemente que nas

instituições escolares não deve haver espaço para as brincadeiras em que as crianças podem brincar como quiserem, exercitar sua imaginação, brincar com seus próprios brinquedos e seus amigos. É preciso acabar com o preconceito de que na escola não pode existir o espaço para o brincar livre. Talvez por um erro de interpretação dessas expressões, “brincar livremente” ou “jogo livre”, muitos gestores educacionais e professores evitem propiciar situações de liberdade por medo de parecerem estar se rendendo ao *laissez-faire*, ao “brincar por brincar”. Todavia, a liberdade é uma das características fundamentais do jogo e da brincadeira, conforme Huizinga (1971): ninguém pode ser obrigado a brincar.

Mas qual a opinião das crianças e dos adultos da unidade estudada sobre a brincadeira no ambiente escolar? Vejamos as conversas com algumas crianças, transcritas a seguir.

“Rex” *me perguntou:*

“Rex”: *Prô, é verdade que você já trabalhou aqui nessa escola?*

Nair: *Como assim, não entendi... (e não tinha entendido mesmo, porque eu ainda trabalho).*

“Rex”: *Assim, dentro da classe, com as outras crianças?*

Nair: *Você diz como se fosse 2º série, 3º série... Assim?*

“Rex”: *É. É verdade?*

Nair: *Sim, é verdade, por quê?*

“Rex”: *Nunca vi você trabalhando aqui na escola, eu não lembro de você trabalhando.*

“Bass 2”: *Nem eu... Nunca vi você trabalhando.*

Nair: *Ah... Então eu não trabalho?!*

“Bass2”: *Você não trabalha você só brinca.*

Nair: *O que é trabalhar pra vocês? Tem diferença entre trabalhar e brincar?*

“Bass 3”: *Ah tem... Trabalhar é muito chato, brincar é legal.*

“Rex”: *Brincar é muito mais legal. (Diário de bordo, 04/05/11).*

Nair: *Tem diferença entre brincar e estudar?*

Coro: *teeemm!*

“Wolverine”: *Ah... Trabalhar é chato!(Risos).*

Nair: *Porque trabalhar é chato?(Risos).*

“Wolverine”: *Porque dói as costas. (Risos).*

Nair: *E estudar é chato?*

“Wolverine”: *É muito chato!(Risos).*

Nair: *Porque estudar é chato?*

“Wolverine”: *Porque a Prô só passa lição difícil. (Risos).*

Nair: *E brincar?*

“Wolverine”, “Bem 10” e “Vitor”: *É legal!*

“Bem 10”: *Porque eu gosto de brincar! A gente só sabe brincar!* (Diário de bordo, 12/08/11).

Nesses relatos vemos que as crianças possuem discernimento sobre a oposição entre o jogo e o trabalho. Quando “Rex” me perguntou se era verdade que eu já havia trabalhado ali na escola, imediatamente estranhei a pergunta, pois em minha concepção eu sempre trabalhei ali. Porém, o fato de eu brincar bastante com eles, deixá-los brincar em vários momentos, estar sempre envolta de atividades lúdicas e, portanto, estar livre, para ele nem de longe lembra o trabalho. Na fala de “Bass 3”, por exemplo, aparece a expressão *“trabalhar é muito chato e brincar é legal”* (“Bass 3”). Embora muito pequenas, as crianças já percebem o trabalho como algo “chato”, oposto ao que nos dá prazer.

O mesmo parece ocorrer sobre a concepção “atividades de sala de aula” *versus* “atividades fora da sala de aula”, como veremos nos depoimentos a seguir:

Todos os dias no início das minhas aulas, “Bass 3” me diz: “eu amo tanto suas aulas!”. Hoje de manhã, antes de iniciar as aulas da tarde pensei em perguntar pra ele porque ele gosta tanto de minhas aulas e se tem outra coisa de manhã que ela gosta de fazer. Então, quando iniciou as aulas da tarde, a primeira coisa que ele me disse foi “eu gosto tanto das suas aulas”.

Nair: *É? E de manhã, você não gosta de nada?*

“Wolverine”: *Da hora do brinquedo!*

“Bass 3”: *Não... (ele achou que o colega estava respondendo por ele, mas na verdade “Wolverine” respondeu sua própria opinião).*

Nair: *Não precisa ficar bravo... É a opinião dele. Porque é errado gostar da hora do brinquedo? Não tem nada de mais. Mas me fale o que você gosta mais quando está de manhã?*

“Bass 3”: *Ah, eu gosto de almoçar!*

Muitas crianças riram da resposta dele.

“Iza”: *Eu não gosto de nada!*

Nair: *Verdade? É sério?*

“Iza”: *É... Não gosto de fazer lição!*

Nair: *De nada... Nadinha?*

“Iza”: *De nada.*

Enquanto eles comiam bolachas, sentei perto de alguns para conversar enquanto comiam. A gente começou a falar sobre as escolas que algumas crianças estudavam antes de vir para essa, pois muitas vieram de outras escolas antes do Ensino Fundamental. Foi quando perguntei se eles tinham saudades do pré e “Batman” respondeu imediatamente:

“Batman”: *Não... Não sinto saudades da professora... (mencionando o nome).*

Nair: *Por quê?*

Percebi que ele ficou meio receoso por ter “falado demais”.

Nair: *Pode falar... Não vou ficar brava com você nem contar pra ela.*

“Batman”: *É que toda vez que eu batia em alguém, ou às vezes nem era eu que batia, ela me colocava no canto sem brincar.*

“Wolverine”: *No ano passado eu gostava, era legal. A gente brincava muito.*

“Rex”: *Ah, aqui esse ano a gente brinca muito mais!*

Nair: *É?*

“Rex”: *É... A gente não saía pra fora no pré, só na hora do parque. Esse ano tá muito mais divertido! A gente brinca com você, brinca com a professora “Maria”.*

Confesso que fiquei surpreendida com esses depoimentos. Achava que a grande maioria, pelo menos em nossa roda de conversa, sentiria mais falta da educação infantil. Fiquei muito surpresa quando eles disseram que esse ano tá sendo mais divertido para eles ficar na escola, porque eles brincam mais. (Diário de bordo, 25/05/11).

Quando indaguei sobre o que eles mais gostavam, tive respostas como a de “Wolverine” que respondeu que na sala de aula era a hora do brinquedo, de “Iza” que não gosta de nada do horário da sala, de “Batman” que disse que não gostava da pré-escola, e de “Rex” que mencionou que esse ano a escola está mais divertida, porque há mais momentos de brincadeira. Tais depoimentos demonstram claramente a preferência das crianças pelas atividades lúdicas tanto na sala de aula quanto nas oficinas do Programa “Cidadescola”. Mesmo quando eu perguntei sobre as atividades preferidas do horário de aula regular, a maioria deles disse ser a hora do brinquedo ou a Educação Física.

Quanto ao meu espanto pelo fato de “Rex” ter dito que o 1º ano estava mais divertido por brincarem mais que na educação infantil, isso me advertiu com a relação à crença existente no meio educacional de que a educação infantil sempre é mais lúdica que o ensino fundamental. “Rex” me mostrou que a oportunidade de presenciar situações lúdicas independe de qual ciclo da educação se encontram as crianças e que o que importa são as atitudes dos educadores que conduzem as atividades, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental.

Então, a forma como os educadores em geral propõem suas atividades é muito importante para que a criança a considere como lúdica ou não. O que parece ser um consenso para meus coleguinhas de pesquisa, no entanto, é que as atividades ministradas na sala de aula parecem não ser para eles tão atrativas quanto as que fazem fora dela.

Nair: *Se vocês pudessem ir pra escola, e escolher o que vocês fossem fazer...*

“Bem 10”: *Eu ia querer ficar na informática!*

“Batman”: *A gente gosta de você, a gente ia querer ficar o tempo todo com você, a gente gosta.*

Nair: *Ah, mas também né gente... Vocês estão toda hora brincando comigo!!*

“Batman”: *Porque a gente gosta de você!*

“Bass 2”: *É!*

“Bass 3”: *Sabe porque a gente quer ficar com você? Por causa do computador, poder jogar até meia noite e meia...*

Nair: *E se eu fosse a professora da sala?*

Uns gritaram “nããããã”, como se desaprovassem (talvez porque eu seria chata), outros gritaram “siiiiiiim”!!

“Batman”: *Você ia ser boazinha com nós!*

“Bass 2”: *É!! (Diário de bordo, 09/06/11).*

Ao dizerem que gostavam de mim porque eu brincava com eles, ou por causa das atividades que eu ministrava, ou pela característica lúdica das situações ocorridas durante as atividades da oficina, as crianças também apresentaram sua concepção de “sala de aula”, pois a hipótese de ser eu a professora da sala foi desaprovada por muitas delas. Talvez porque julgaram que eu não mais brincaria com eles, que fosse "chata", ou deixasse as coisas caírem na monotonia. Mas também houve aqueles que, como “Batman” e “Bass 2”, acreditaram que eu pudesse ser "boazinha" com eles, mesmo como professora de sala.

É possível que as crianças já tenham associado minha pessoa às brincadeiras em geral. Enquanto fazia minhas observações na sala de aula, percebi isso claramente quando, num momento de brincadeira, fui convidada para entrar no grupo de “Batman”. Novamente me recordo do “adulto atípico” caracterizado por Corsaro (2009), um adulto “diferente” infiltrado no meio das crianças e interessado pelo que elas fazem:

Até que chegou a tão esperada hora do brinquedo. A professora “Maria” organizou as crianças em grupo dentro da sala de aula devido ao frio muito intenso desse dia. “Batman” me chamou pra brincar no grupo dele e assim fiz.

“Batman”: Vem brincar com a gente, aqui do meu lado.

Nair: Tá bom.

E assim ficamos o tempo todo no encaixe das pecinhas de lego, montando e desmontando por repetidas vezes e fazendo coisas diferentes a cada vez que desmanchávamos as peças. Enquanto brincávamos no grupo de montagem, outros ficavam no encaixe das outras peças, nos carrinhos e nas bonecas.

No grupo das bonecas, houve um momento em que elas tampavam a boneca com uma blusa e a professora “Maria” estranhou:

“Maria”: O que vocês estão fazendo aí?

“Bela”: Nada não... É que a gente tá trocando ela escondido pra ninguém ver.

“Hugo”: É... Não é pra ver sem roupa!

Eu e a professora “Maria” rimos. (Diário de bordo, 08/07/11).

Nesse momento vemos que as crianças também demonstraram estar abertas ao relacionamento com os adultos, desde que se possibilite tal interação. Ao me chamarem para brincar com os jogos de encaixe, me senti feliz, porque pareceu-me que eu já pertencia ao grupo de brincadeiras. As interações entre os pares, brincando com os colegas, montando, desmontando, criando pontes, casas, prédios, ruas, robôs me fez interagir ainda mais com as crianças e fez sentir, como caracteriza Corsaro (2009), uma integrante daquele grupo.

Em outro momento, no dia 12/08/2011, ao realizar uma entrevista coletiva com as crianças, solicitei que falassem sobre o que mais gostavam e o que menos gostavam na escola, independente de serem atividades de sala de aulas ou as oficinas do Programa “Cidadescola” e que justificassem suas respostas. No quadro 1 estão transcritos o que as crianças falaram sobre isso e em seguida há a apresentação de um gráfico para auxiliar a interpretação dos dados.

Quadro 1: Gostos e preferências das crianças.

Nome da criança	Atividade que mais gosta e por que.	Atividade que menos gosta e por que
Chapeuzinho Vermelho	Informática, porque é legal e tem a internet.	Não gosta de escrever
Hugo	Tênis de mesa porque é legal.	Não gosta de estudar, escrever e pintar
Rex	Informática por que tem joguinhos legais	Não gosta de pintar porque não dá pra fazer desenho direito.
Bela 2	Informática por causa da internet.	Não gosta de fazer lição
Bass 3	Informática por causa dos joguinhos	Não gosta de escrever porque já tem muito trabalho.
Bem 10	Tênis de mesa e informática por causa dos jogos	Não gosta de arte, de escrever e de pintar.
Diego	Tênis de mesa e informática porque tem um monte de joguinho legal.	Não gosta de escrever.
Lavagirl	Gosta de informática por causa da internet.	Não gosta da aula de dança.
Homem de Ferro	Gosta de informática e de escrever	Não gosta de dança e de tênis de mesa porque cansa a mão.
Wolverine	Gosta de tênis de mesa e informática porque na informática tem os joguinhos.	Não gosta de fazer lição porque é muita lição.
Vitor	Informática por causa dos joguinhos.	Dança porque cansa as pernas.
Hulk	Informática	De escrever porque dói as mãos.
Iza	Informática por causa dos joguinhos.	Dança porque cansa as pernas.

Hot Wells	Informática por causa dos joguinhos do Power Rangers, Do Macquem e do Bem 10.	Não gosta de escrever
Chapeuzinho Vermelho 2	Dança porque é legal	Não gosta de escrever porque é muita lição.
Bela	Dança, escrever, tênis de mesa e informática, porque é legal.	Não gosta quando empurram e chutam ela.
Bass2:	Informática porque tem joguinhos que dá pra brincar de duas pessoas	Não gosta de escrever porque tem que copiar da lousa.
Homem de Ferro 2	Informática, porque tem jogo de corrida.	Não gosta de escrever porque é muito chato.
Cinderela	Tênis de mesa, dança, inglês, gosta das professoras Beatriz, Sarah, Maria e Nair	Não gosta de escrever e pintar
Batman	Informática e hora do brinquedo.	Oficina de matemática, porque a professora Maria já fica com eles na sala e ela dá muita lição.
Moranginho	Gosta da quadra porque é lá que faz tênis de mesa.	Não gosta de escrever.
Transformer	Gosta de escrever e de ir pra quadra jogar bola, de informática e de pintar.	Gosta de tudo.

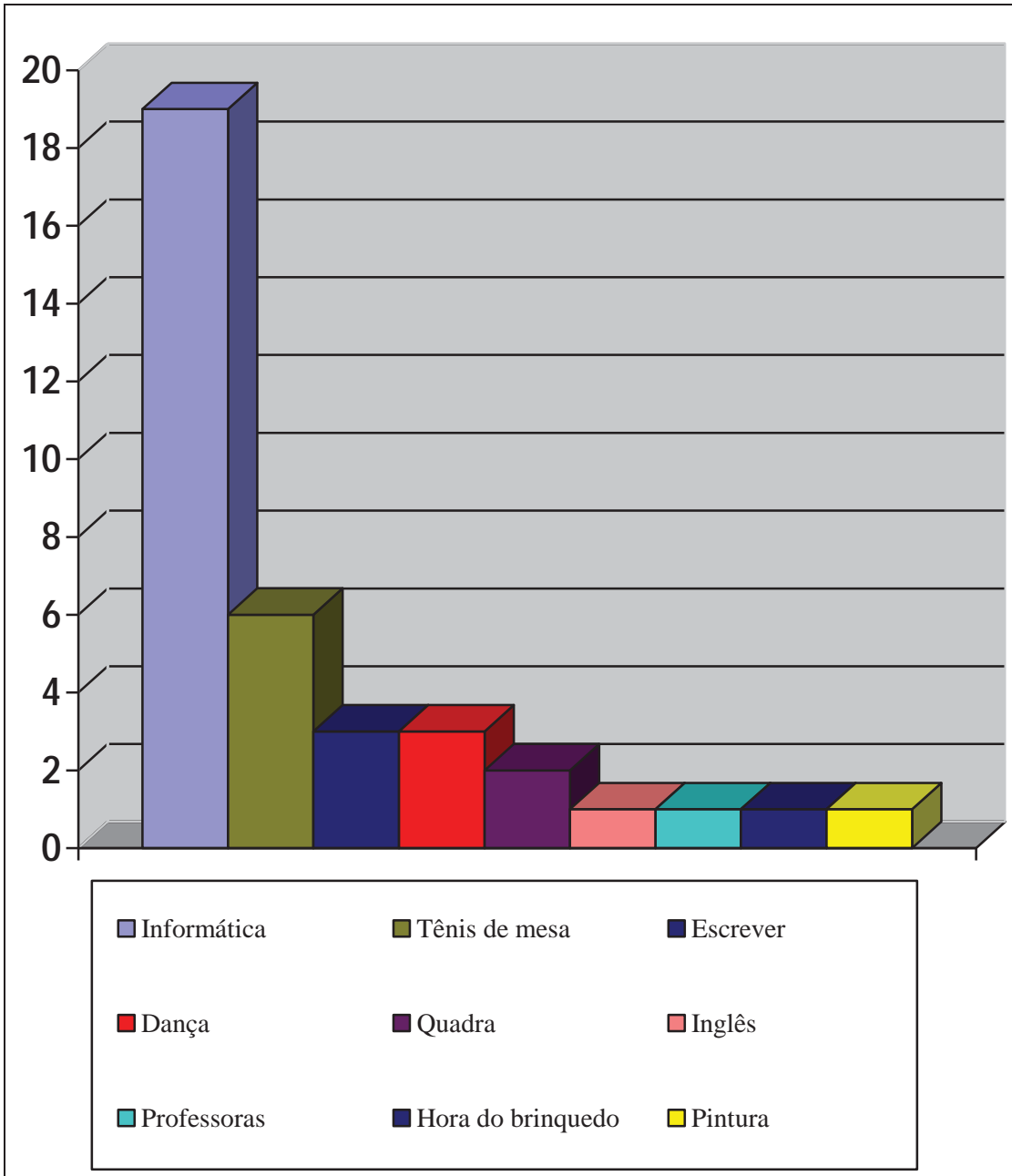
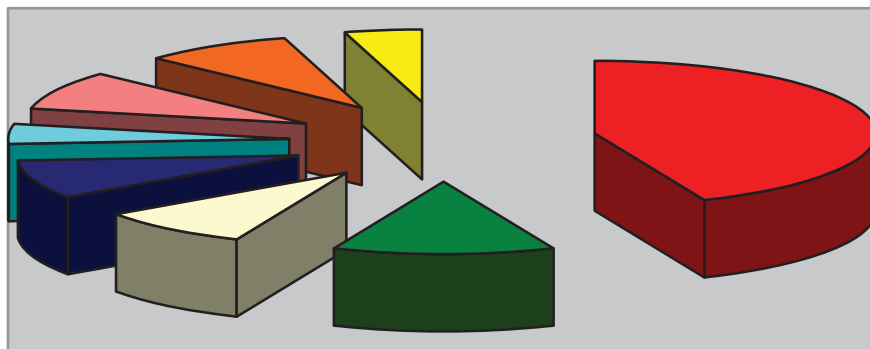


GRÁFICO 1: atividades que as crianças mais gostam



- Informática por causa dos jogos - 10 respostas.
- Informática por causa da internet - 3 respostas.
- Informática porque é legal - 2 respostas
- Tênis de mesa porque é legal - 2 respostas
- Escrever porque gosta - 1 resposta.
- Dança porque é legal - 2 respostas.
- Quadra porque lá fazem Tênis de Mesa e jogam bola - 2 respostas.
- Professoras, porque gostam delas - 1 resposta.

Gráfico 2: motivos que levaram as crianças a escolher as atividades preferidas.

Todos os meus coleguinhas de pesquisa participaram da entrevista coletiva, originando trinta e seis respostas sobre suas preferências. De acordo com os dados da tabela e dos gráficos 1 e 2, a oficina de maior destaque é a de informática, com cerca de dezoito respostas seguidas pelo tênis de mesa, com seis respostas.

Quando analisamos o Gráfico 2, que aponta os motivos que fazem com essas atividades sejam as preferidas, percebemos que as crianças gostam mais da oficina de informática por causa dos jogos on-line e da internet. Vemos também que as respostas que indicaram a "quadra" estão diretamente relacionadas ao tênis de mesa e à possibilidade de jogar bola com os colegas, o que aparece em duas respostas.

Ao perguntar às crianças qual atividade era de sua preferência, muitas não conseguiram explicitar o motivo que as levaram a escolher aquela atividade. Ao indagá-las “*O que você mais gosta de fazer quando está na escola?*” e logo em seguida “*Porque você gosta disso?*”, muitas, após refletir um pouco, respondiam: “*não sei por que, eu só gosto*” ou algo semelhante. O Gráfico 3 reúne as respostas das crianças que não indicaram o motivo das suas preferências:

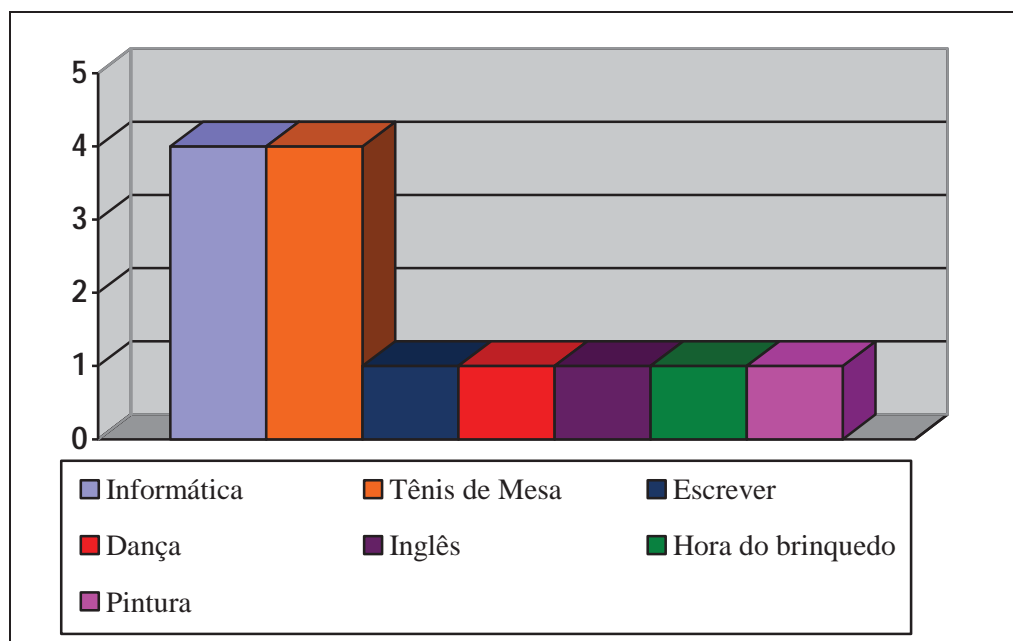


GRÁFICO 3: atividades preferidas das crianças que não relataram o motivo.

Ora, ao dizer que simplesmente "gostam" dessas atividades, ou quando dizem que "é legal" as crianças não se distanciam do apontamento da dimensão lúdica, apenas não explicitam uma "explicação" como talvez gostariam os professores e gestores educacionais, e mesmo esta pesquisadora. Relembro Huizinga (1971): as crianças jogam/brincam porque gostam de jogar/brincar. Não é necessário, do ponto de vista delas, um motivo externo; esta é uma preocupação dos educadores, que atribuem "funções" educacionais ao jogo e à brincadeira.

Algumas respostas, porém, me fizeram refletir a respeito de algumas atividades que, potencialmente, poderiam caracterizar-se como lúdicas - como a oficina de dança, por exemplo - mas obtiveram uma avaliação negativa por parte de algumas crianças. Os gráficos 4 e 5 apresentam as respostas sobre o que as crianças não gostavam na escola, e por que motivos:

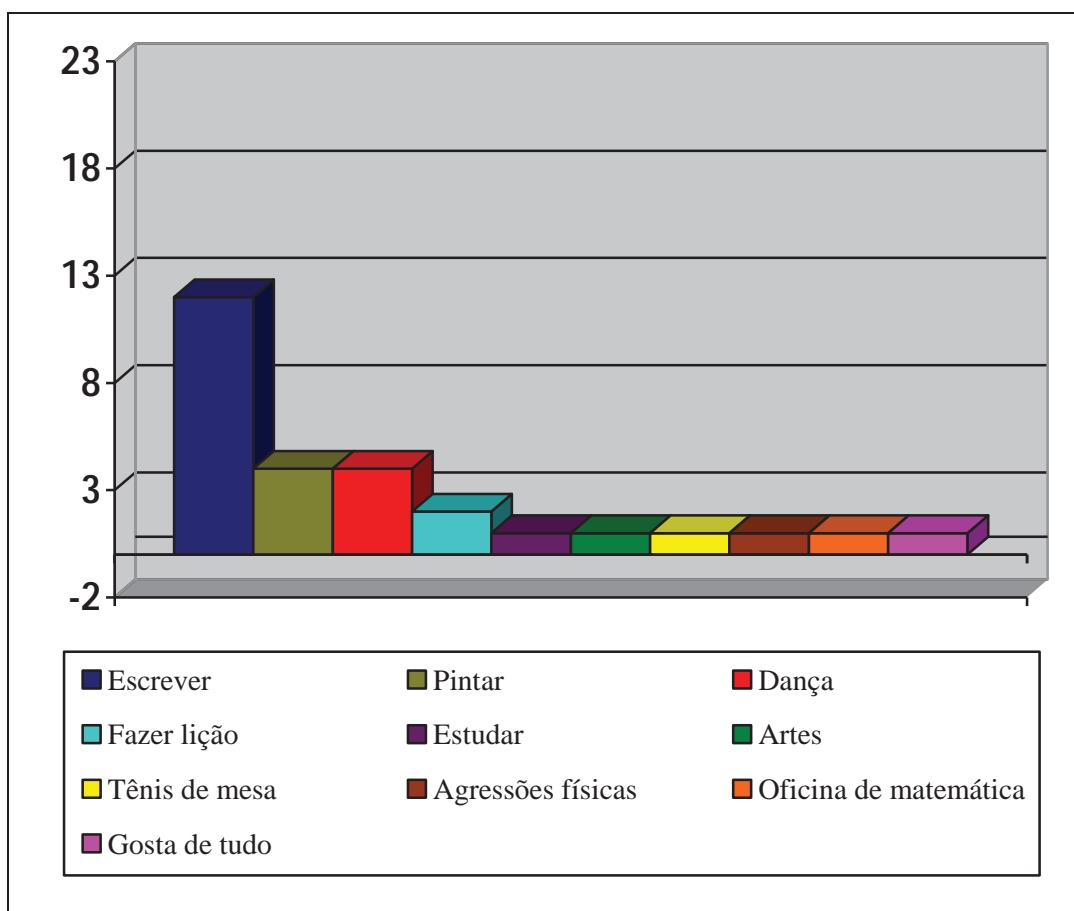
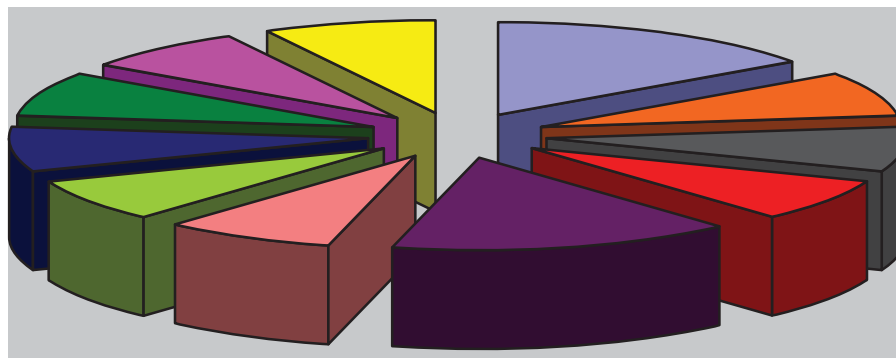


GRÁFICO 4: o que as crianças não gostam na escola.



- Fazer lição porque é muita lição - 2 respostas.
- Escrever porque já tem muito trabalho - 1 resposta.
- Pintar, porque não dá pra fazer desenho. - 1 resposta.
- Tênis de mesa porque cansa a mão - 1 resposta.
- Dança porque cansa as pernas - 2 respostas.
- Escrever, porque dói a mão - 1 resposta.
- Agressões físicas - 1 resposta.
- Escrever porque é cópia da lousa - 1 resposta.
- Escrever porque é chato - 1 resposta.
- Oficina de matemática - 1 resposta.
- Gosta de tudo - 1 resposta.

GRÁFICO 5: motivos pelo qual as crianças não gostam das atividades menos preferidas.

Interpretando os gráficos 5 e 6, percebemos que a oficina de dança, para algumas crianças, pode ser comparada com atividades "chatas" como escrever e pintar. Os motivos, como revelam as respostas "*cansa as mãos*" ou "*cansa as pernas*" indicam o cansaço físico como justificativa comum em relação a estas atividades. É preciso então refletir sobre o fato de que a potencialidade lúdica de determinada atividade somente se concretiza se atendida certas condições, em especial, no caso do contexto escolar, as ligadas à condução da atividade

por parte do professor. Essa é uma autocrítica, pois, como professora oficina de dança dessas crianças, o que para mim parecia ser lúdico, para algumas crianças era chato e cansativo como o trabalho de escrever e pintar. Isso, em meu entendimento, pode ter ocorrido tanto pelo cansaço físico das crianças, quanto pelas estratégias que foram por mim utilizadas. É necessário então buscar novas estratégias para que as crianças sejam cativadas e envolvidas nas aulas de dança, e me parece que, nesse caso, ouvir a opinião das crianças é um dos caminhos a trilhar.

Percebemos, nos dados em questão, que as crianças gostam e preferem as atividades que se desenvolvem no "ambiente" lúdico. A importância da ludicidade é reconhecida não apenas pelas crianças, mas também pelos adultos, sejam educadores ou pais. Indagados por mim sobre o que pensavam sobre os filhos entrarem um ano mais cedo no ensino fundamental, houve entre os pais muitas respostas semelhantes que remetiam ao brincar na escola e à alfabetização:

Foi bom porque assim... Na verdade o pré eles aprendem mais devagar, a minha única preocupação é que acabam querendo forçar eles aprenderem mais rápido, né? Isso acaba confundindo um pouco eles, sabe? Se era pra ela estar no pré III, e ela já está na 1ª série, antecipou, antecipou tudo. Na minha opinião essa parte me preocupa. Porque se era pra ela estar no pré III, era pra ela estar ainda aprendendo como escrever o nome, lentamente, sem forçar. E a brincadeira, eu acho que tem que ter sim. Por que aí não fica na cabecinha deles assim “ah, eu vou ter que ir prá lá, e vou ter que estudar o dia inteiro”. Não né? Se tem as atividades diferentes, que fazem com que eles venham a se realizar, com os coleguinhas, pra se conhecerem melhor, eu acho importante sim, porque as vezes até em casa com os irmãos, os primos, não se solta o suficiente e acabam se soltando mais, se conhecendo mais. (Mãe da “Chapeuzinho Vermelho 2”).

Olha, eu achei bom por uma parte, mas em outra eu fiquei meio assim... Por que ele não sabia quase nada, me preocupei porque pensei, como é que ele vai para o 1º ano assim, sem saber nada? Pelo menos ler e escrever o nome direitinho... Eu fiquei muito em dúvida, mas aos pouquinhos ele está acompanhando. A gente também ajuda bastante. E sobre a brincadeira na escola, olha, vou ser sincera... Eu acho bom porque criança é criança, tem que ter seu lado de brincar, tudo bem que estudar faz parte, mas também tem seu lado de se distrair, se divertir. Eu acho muito bom.

Nair: *Então você não vê nenhum problema em ter brincadeira, brinquedos na escola?*

“Mãe”: *Não, isso é muito bom pra ele porque em casa ele não brinca muito por ele ser muito sozinho também. Ele não tem irmãos, não tem com quem brincar então quando aparece em casa um primo, um sobrinho aí ele brinca bastante.* (Mãe do “Batman”)

Eu achei que estava cedo. Porque no pré II ele estava indo bem, só que eu acho que ele não estava preparado pra ir pra 1ª série, né? Muita mãe que ficou sabendo que eles já iriam pro 1º ano ficaram assustadas e pensaram “nossa, já no 1º ano!”, mas aí ele está se desenvolvendo bem, porque ele sempre foi aplicado na escola, graças a Deus ele gosta muito de estudar, então ele está bem. Eu acho que a brincadeira é importante, porque não são brincadeiras iguais as de casa, são brincadeiras que ele pode ter relacionamento com outras crianças, vai dividir os brinquedos. (Mãe do “Rex”).

É possível identificar nesses depoimentos a preocupação dos pais com relação ao ingresso antecipado de seus filhos no 1º ano do ensino fundamental, e um dos motivos seria “forçar” a criança a aprender uma coisa antes de seu tempo "natural". O fato de ir para o 1º ano poderia significar um avanço no sentido de ampliar os conhecimentos, mas poderia ao mesmo tempo ser desastroso, caso haja uma pressão nas crianças para que aprendam “mais rápido” o que, no modelo anterior de ensino, demoraria mais um ano para ocorrer. Nessas falas, vemos também que os pais reconhecem a necessidade das crianças brincarem e se relacionarem com os pares, pois, quando dizem que na escola os filhos têm a oportunidade de se relacionarem com os colegas e que a criança precisa ter momentos de "ser criança", isso significa que eles reconhecem a escola como local para seus filhos brincarem, para ter amigos, para se relacionarem. Enfim, na visão dos pais, a escola precisa, sim, propiciar momentos de brincadeira e de relação das crianças com seus pares.

Mas a presença do lúdico não é preocupação apenas dos pais, mas também dos professores oficinairos, principalmente quando se trata de turmas do 1º ano. A maior parte dos oficinairos preocupam-se em não deixar as oficinas maçantes, como é o caso da professora “Beatriz”, responsável pela oficina de produção de texto:

Por ser segundo turno, eles já estudaram a manhã toda, então a tarde, quer queira quer não, eles já estão mais cansados e quando eu peguei essa oficina sugerida de produção de texto, eu estou sempre pensando em alguma coisa diferente que chame mais a atenção.

Porque se você for fazer um trabalho de produção de texto mais denso, igual o que é feito na sala de aula regular eu acho que não vai ter um resultado legal, porque é só uma vez por semana, mas é um momento que ele tem de fazer uma produção de texto e é um momento que vai interferir e pode ajudar ele a melhorar. Então eu tento fazer atividades diferentes, que eles participem comigo, sempre com a proposta de uma produção coletiva e depois uma proposta individual, sempre oferecendo uma bagagem ou um subsídio para ele produzir sobre. Nada de dar um desenho e depois você faz um texto, aí já não é uma oficina. Eu tenho percebido nesse pouco tempo que eles estão comigo, eles demonstram que estão gostando. Eu sempre tento levar música, levar o rádio, levar uma dobradura referente ao tema, uma coisa que vá motivar e acrescentar ainda mais. E com o 1º ano, eu tenho um cuidado ainda maior, porque eles são menores, e outro fator é que a última aula deles é comigo. Então eles têm a manhã toda de aula, eles têm outra oficina à tarde antes da minha que se eu não me engano é uma oficina relacionada à artes também, e a última aula depois do lanche é comigo. Então como é que eu pego essa turma? Eles já estão super agitados, já estão olhando no relógio olhando pra saber se é hora de ir embora, ficam olhando o sol na porta, medindo que já está quase na hora de ir embora, estão cansados, então eu estou tendo mais cuidado em preparar aula pra eles, por ser uma turma numerosa e mais nova. (...) eu percebo que eles se concentram mais quando tem músicas, quando tem uma dinâmica que envolve todo o grupo, quando a gente faz esse tipo de atividade eles se centram mais. É a necessidade de se movimentar, de brincar. Eu penso assim: criança tem que brincar. Ela tem que ter esse tempo pra brincar. Não é só ficar focada em “Prova Brasil”, SARESP, ou na alfabetização, a gente está lidando com o ser humano e faz parte da criança, de sua formação o brincar. Se ela fica na escola o dia inteiro ela precisa ter esse espaço pra brincar. Por que não tem como, a criança não é um robzinho que você vai depositar, depositar, depositar, depositar coisas e ela vai registrar e render, não é assim que funciona, a gente está lidando com o ser humano. A gente vê a necessidade, principalmente dos pequenos, dos menores, da turma do 1º ano, em ter o momento do brincar, o momento mais lúdico, o momento mais interativo entre as crianças. Os maiores também. Às vezes a gente se engana, a gente acha que por estar na 4ª série já deixou de brincar. (Professora “Beatriz” ministra aulas no ensino fundamental e no Programa “Cidadescola”).

Ao considerar vários aspectos citados pela professora Beatriz, como a agitação, a vontade de ir embora, as lições que eles já fizeram no decorrer da manhã, a necessidade de brincar das crianças como sendo algo natural, tudo isso parece ser muito relevante e

necessário considerar ao planejar as atividades, pois as crianças algumas vezes reclamam do cansaço:

Falávamos sobre o que eles mais e menos gostavam na escola quando muitas disseram não gostar de escrever.

Nair: *Essas crianças que falaram pra mim que não gostam de escrever levantem a mão pra eu saber.*

Grande parte do grupo levantou a mão!

Nair: *Nossa... Ninguém aqui gosta de escrever?*

“Chapeuzinho Vermelho 2”: *Eu não!*

Nair: *Porque não, “Chapeuzinho Vermelho 2”?*

“Chapeuzinho Vermelho 2”: *Porque cansa a mão... E também pra pintar cansa muito.*

“Iza”: *Pra pintar não cansa muito a mão. Escrever é muito.*

“Batman”: *A gente tem que fazer tudo, a gente acaba de fazer a coisa que a “prô” põe na lousa, e a gente tem que fazer papel, fazer um monte...*

“Bela”: *Porque a “prô” passa bastante lição na lousa, agora ela começou a fazer nome na lousa, nome de bichos.*

Nair: *” Bass 2”, você também tinha dito que não gosta de escrever...*

“Bass 2”: *É que tem bastante lição na lousa pra gente coP.r tudo.*

“Transformer”: *Cansa porque a “prô” põe três linhas de lição na lousa assim... Escrever o nome da escola, nosso nome... Daí cansa a mão.*

“Bass 3”: *Sabe porque eu não gosto de escola? Porque todo dia tem a mesma lição e eu fico cansado eu já até dormi no caderno. (Diário de bordo, 09/06/11).*

Nesse relato percebemos que a preocupação da professora oficinaira “Beatriz” possivelmente é também dos demais oficinairos. As crianças já vem para as oficinas do Programa “Cidadescola” muitas vezes cansadas da rotina da sala de aula. “Rex”, juntamente com outros colegas, em muitas de conversas que mantivemos durante as oficinas, reclamava muito da quantidade de tarefas que tinha que fazer na sala de aula, e ele fez questão de me lembrar disso em certa ocasião:

Estava iniciando meu segundo dia de observação na sala de aula no horário regular. Logo no início “Rex” estranhou minha presença na sala, pois não tinha vindo no dia

anterior. Então “Bass 2” comentou: “Ela vai ficar aqui... Ontem e hoje e amanhã e não sei mais”. Então, ele veio até mim e disse: “Agora você vai ver se não é verdade que a “prô” dá bastante lição pra gente!”. (Diário de bordo, 21/06/11).

Em todos os dias de observação percebi que há uma rotina: a professora recebe as crianças, espera dez minutos, sobe para o café, inicia suas aulas falando das atividades que terão naquele dia (hora da história, roda, atividade, leitura, atividade extra, recreio, atividade, organizar materiais), faz roda, canta músicas, faz alongamento, desenvolve uma atividade (geralmente de português ou matemática, no caderno ou no livro), explica qual vai ser a atividade extra que eles terão no dia (aula de Educação Física – 2 vezes na semana, aula de informática, filme na sala de vídeo, hora do brinquedo), confere a lição de casa e organiza os materiais. Para simplificar o entendimento, e refletir sobre a reclamação que “Rex” me fez sobre a quantidade excessiva de lição, farei um resumo do que foi mais relevante dos dias de observação e, após cada um deles, uma análise sobre os aspectos que considere mais importantes:

Hoje foi meu primeiro dia de coleta dos dados na sala de aula regular. O início da aula se deu com a leitura da rotina: hora da história, roda, atividade, educação física, recreio, atividade, organização dos materiais.

Muitas crianças ficaram curiosas por eu estar ali de manhã. (...).

Ao retornar do café da manhã, a professora contou a história “A Branca de neve e os sete anões”. Era uma história em que começava do “meio” e terminava sem o final conhecido da história. A professora explicou que aquela versão daquele livrinho começa naquela parte e terminava na parte que ela leu. As crianças então comentaram sobre o final já conhecido de todos, em que o príncipe aparece e “ressuscita” a princesa.

A professora comentou com as crianças sobre a minha presença na sala de aula. Ela iniciou a roda onde cantaram músicas com gestos, conversaram sobre a festa junina da escola que foi no último sábado, fez um alongamento e assim iniciou suas atividades. Percebi que durante a roda cantada, “Bass3”, “Bem 10”, e “Hulk” pouco se concentraram na roda e preferiram conversar entre eles a participar da conversa com a professora e os amigos.

A primeira atividade foi leitura de palavras – de fichas de leitura que os alunos levam pra casa – que a professora escreveu na lousa. As palavras eram de sílabas simples e a leitura foi feita primeiro no coletivo e depois ela pedia aos alunos que lessem individualmente. Durante a leitura, algumas crianças, depois de um certo tempo em que já

acontecía a atividade, acabavam dispersando, principalmente aquelas que ficavam para ler por último. (...).

Depois disso, a atividade foi feita no livro de português. A lição era sobre a letra “R”, com uma historinha sobre um ratinho que roeu a roupa de um rei. Depois havia exercícios em que as crianças tinham que relacionar sílabas simples (RA-RE-RI-RO-RU-RÃO) para a formação de palavras. Exemplo: RODA, REI, RUA, RIO, RETA. Às vezes as crianças diziam: “roupa”, e a professora explicava que tinha que ser com as sílabas que estavam determinadas pela atividade no livro. A professora também explicou que, a sílaba “rão” se lê de forma diferente e deu o exemplo das palavras “tubarão” e “macarrão”.

Havia também uma atividade em que associava rima e outra atividade em que as crianças deveriam traçar uma determinada letra de uma sílaba para transformá-la em outra palavra. Na primeira atividade as crianças tinham que copiar a palavra que rimava (que terminava com o mesmo som) que a palavra destacada. Exemplo:

MODA

RODA

RODO

Na segunda atividade as crianças deveriam trocar uma letra onde transformariam uma palavra em outra. Exemplo:

Substitua a letra R da palavra abaixo e forme outras palavras. Depois desenhe:

RATO

P

M

G

Tinha também uma atividade onde as crianças tinham que identificar um objeto no meio do cesto de frutas. As crianças deveriam encontrar qual era esse objeto, e escrever uma frase com ele. Exemplo: rádio.

Na hora da educação física, a professora comentou que as aulas são ministradas pelos estagiários do curso de Educação Física da [nome da universidade]. Porém ela fez a reclamação de que, faz duas semanas que eles não aparecem, não avisaram se vinham ou não e isso prejudica até mesmo o planejamento deles, pois é difícil saber se eles vão aparecer, então quando eles não vêm precisam “improvisar”.

Hoje por exemplo, ela fez a mesma coisa que o professor deu na aula anterior, de acordo com suas próprias palavras: utilizou circuito com bolas, bambolês, cones e cordas. Depois deixou o restante do tempo livre para eles brincarem na quadra.

Depois da educação física foi o horário de almoço. Subimos em fila e após o almoço a professora colocou na lousa a escrita das atividades realizadas: data, nome da escola, nome da criança, livro de português, educação física, alfabeto, acróstico usando o nome de uma criança da sala e um caça palavras sobre festa junina.

Enquanto as crianças faziam as atividades, a professora olhava os cadernos de casa, e colava a lição daquele dia. Após algum tempo, a professora falou: “hora do descanso”. As crianças que aparentemente tinham terminado a tarefa colocaram a cabeça na mesa como se estivessem “dormindo”. Fiz a mesma coisa e “Bass 3” pensou em voz alta: “a Nair tá dormindo!”. Disse que também aproveitei para “descansar” um pouco. (Diário de bordo, 20/06/2011).

Antes, porém, de iniciar meus comentários e análise, quero esclarecer que não é minha intenção julgar ou criticar (no sentido de "falar mal") o trabalho da professora do 1º ano. Trata-se apenas de apresentar uma análise visão "externa" para contrastar com a percepção de que já está habituado à rotina escolar cotidiana, há anos, como é o caso da professora “Maria”. Nestes casos, muitas vezes, tudo é visto como "normal", e algumas situações passam despercebidas. Posso dizer, com toda certeza, que “Maria” está sempre buscando o melhor para seus alunos, e, se fosse eu a professora da sala, poderia perfeitamente cometer os mesmos “equivocos”, ou outros diferentes. O importante é ter espaço para a reflexão, e espero que com esse trabalho eu possa contribuir nesse sentido de alguma forma.

A leitura é uma atividade presente em todos os dias na rotina dos meus coleguinhas de pesquisa. A professora manda fichas de leitura, com palavras de sílabas simples, para que as crianças treinem a leitura em casa com os pais. Durante as aulas, ela coloca na lousa palavras aleatórias contidas nas fichas para que as crianças possam ler coletivamente, e depois individualmente. Percebi que a leitura flui enquanto é feita no coletivo, mas quando é realizada individualmente, por se tratar de uma sala numerosa e de crianças muito novas, os pequenos vão perdendo o interesse e a turma acaba dispersando a atenção. Uma possível solução para isso seria o recurso a brincadeiras que envolvessem a leitura de várias maneiras, como mímicas, em que eles leriam as palavras e representariam, ou desenhar na lousa, por exemplo. Essas brincadeiras poderiam ser feitas em alguns dias da semana, ou mesmo serem até incluídas na rotina diária.

Nas atividades de escrita, “Maria” utiliza-se do livro didático sempre que possível. Enquanto faziam a lição da letra “R”, percebemos num dado momento que uma das crianças disse uma palavra (roupa) iniciada com a letra a ser estudada, mas com uma sílaba que não constava nas sugestões apresentadas pelo livro para formar as palavras da atividade em questão (no caso, a sílaba “ROU”). Isso impede que a opinião do aluno seja aproveitada, devido à própria proposta da atividade, e não possibilita às crianças a oportunidade de exercitarem sua criatividade. Uma sugestão poderia ser um espaço, dentro da própria atividade proposta, para que os alunos escrevessem outras palavras que conhecessem com a letra “R”. Nesse caso, o livro didático “engessa” a produção de conhecimentos que a criança possa construir.

O livro didático de língua portuguesa recebido pela escola para o 1º ano é totalmente voltado para a alfabetização. Curiosa, fui checar as referências bibliográficas que nortearam aquele livro:

A professora então iniciou uma atividade numa folha separada, com desenhos de tema juninos em que as crianças tinham que colocar o nome embaixo do desenho. Enquanto isso pedi permissão a ela para olhar a bibliografia do livro de Português. Fiquei pensando nas diretrizes e no referencial teórico usado por aquele autor já que, trata-se de uma nova turma do ensino fundamental, e não deveria ser considerada uma mistura de educação infantil e ensino fundamental, necessitando de currículo próprio (como dita a documentação legal existente), o que usar então para uma turma em que não há um currículo oficial, apenas documentos norteadores? Entre muitos autores renomados estão Luiz Carlos Cagliari, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, e os documentos oficiais do MEC “Pró-letramento – Alfabetização e Linguagem” de 2007 e “Parâmetros Curriculares Nacionais” de 1997. (Diário de bordo, 21/06/11)

Se precisamos considerar que as crianças do 1º ano são pequenas e carregam características específicas para a idade de seis anos, é uma deficiência do livro utilizado não citar, por exemplo, o documento “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos – Orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade” (BRASIL, 2009)²⁶, que possui uma proposta voltada para o

²⁶ O referido documento, organizado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, é uma coletânea de autores que trata de questões sobre o desenvolvimento da leitura e da linguagem escrita como um direito da criança, fundamentando teoricamente questões que envolvem o processo de alfabetização no 1º ano, destacando, entre

desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos diversos no 1º ano, através de métodos como o desenho e a brincadeira, por exemplo. Por que os textos, presentes naquele documento, não foram considerados/citados no planejamento das atividades de tal livro?

Das observações realizadas desse dia nenhuma delas me incomodou tanto quanto a que irei explanar agora, devido ao foco no estudo da ludicidade que caracteriza esta pesquisa. Durante a aula de Educação Física a professora fez uma reclamação a respeito da frequência, nem sempre garantida, dos estagiários que assumiram as aulas na escola. “Maria” comenta que eles não comunicam a ausência antecipadamente o que faz com que ela “improvise” nas aulas de Educação Física devido ao fato de não saber quando eles estarão presentes ou não.

Em muitas escolas a Educação Física é considerada uma disciplina de pouca importância, dentre outros motivos, pelo comportamento adotado pelos professores e/ou estagiários da área, quanto pelos professores da sala de aula, que supostamente tem uma formação polivalente, mas justificam que não foram preparadas adequadamente para trabalhar com Educação Física. No caso da escola estudada, se a confiança de “Maria” já estava abalada por causa da constante ausência dos estagiários de Educação Física, então, não seria o caso de já estar preparada para isso, planejando antecipadamente as atividades para desenvolver naquelas aulas?

Passarei agora para outros aspectos observados durante a coleta de dados na sala de aula.

(...) A professora iniciou a aula colocando a rotina na lousa: HORA DA HISTÓRIA, RODA, ATIVIDADE, EDUCAÇÃO FÍSICA, RECREIO, ATIVIDADE, ORGANIZAR MATERIAIS.

A história contada pela professora hoje foi “O grilo violonista”. Logo em seguida fez a roda onde cantou músicas com gestos com as crianças, fez um leve alongamento e antes de encerrar ela pediu para que as crianças contassem a ela alguma novidade. Algumas crianças contaram o que fizeram de manhã quando acordou, um aluno que havia faltado no dia anterior contou sobre um filme da turma da Mônica que assistiu, e “Lavagirl” contou sobre o assalto que ocorreu na casa da tia dela (que ela já havia me contado no dia anterior).

outros, o desenho e a brincadeira como formas de linguagens a serem exploradas durante todo o processo de alfabetização.

A professora então iniciou uma atividade numa folha separada, com desenhos de tema juninos em que as crianças tinham que colocar o nome embaixo do desenho. (...)

Na aula de Educação Física, o professor estagiário responsável por ministrar as aulas justificou sua falta na aula anterior (compromissos na faculdade) e avisou que na próxima semana ele não virá, pois estará fechando as notas, entregando os últimos trabalhos e apresentado os últimos do semestre. Ele avisou as crianças então que só virá agora em agosto, após as férias. A aula do professor foi na metade do tempo dirigida e a outra metade foi livre, onde os alunos brincaram na quadra livremente com cordas, cones, bolas, bambolês e pneus. (...).

Depois do almoço teve a hora do descanso: dez minutinhos para ditar a cabeça e ficar um pouco sem fazer nada. Percebi que algumas crianças estavam ansiosas por começar logo a lição de classe pra ficar “adiantado” e ganhar tempo. Percebi isso porque estava sentada logo atrás de “Wolverine” e ouvi o que ele falava baixinho:

“Wolverine”: vou começar logo... Depois tem um monte de linha pra copiar! Assim eu não fico atrasado.

Quando a professora começou a passar a lição na lousa (nome da escola, data, nome do aluno, quantos meninos e meninas vieram como está o tempo...), algumas crianças começaram a apostar corrida pra ver quem terminava primeiro.

A professora então iniciou uma atividade com a música “o balão”, em que as crianças tinham que completar a música com as palavras que faltavam:

*O BALÃO VAI SUBINDO
VAI CAINDO A GAROA
O CÉU É TÃO LINDO
A NOITE É TÃO BOA.
SÃO JOÃO, SÃO JOÃO,
ACENDE A FOGUEIRA
DO MEU CORAÇÃO.*

*O _____ VAI SUBINDO
VAI CAINDO A _____
O ____ É TÃO LINDO
A _____ É TÃO BOA.
SÃO _____, _____ JOÃO*

*ACENDE A _____
DO MEU _____.*

As crianças, porém se sentiram muito confusas com a atividade. Percebendo que elas estavam com dificuldades, a professora resolveu então fazer coletivamente na lousa. Como na atividade havia um desenho, enquanto as crianças pintavam o desenho a professora terminava de colar a lição de casa nos cadernos. Houve a leitura de palavras colocadas na lousa e a organização de materiais para o fim da aula. (Diário de bordo, 21/06/11).

A quantidade de lição solicitada às crianças causa-lhes ansiedade, querem terminar logo as tarefas. A vontade de “Wolverine” iniciar logo seus trabalhos, mesmo antes da professora iniciar a escrita na lousa, demonstra a pressão que o trabalho exerce sobre nossas vidas desde que somos crianças. E isso serve para nossa própria reflexão a respeito do estilo de vida que temos. Quantas vezes, quando temos algo para fazer que não nos agrada, nos comportamos como “Wolverine”, procurando fazer o mais rápido possível para que possamos nos livrar daquilo que nos incomoda ou que possa comprometer nosso precioso tempo livre?

Mesmo como todo esse clima de obrigação, da vontade de fazer rapidamente as tarefas, de muitas vezes ter que se submeter à regras dominadoras, como a “hora do descanso” (que mais poderia ser “hora do silêncio” devido à imobilidade que é exigida das crianças), as crianças procuram formas inusitadas de se divertir, como vemos no momento em que a professora começa a passar a lição na lousa e as crianças brincam de apostar corrida para ver quem termina primeiro a lição. São em momentos como esse que percebemos a capacidade que as crianças têm de “burlar” as regras estabelecidas pelos adultos, transformando em diversão atividades consideradas por eles como “chatas”.

Parece-me que, muitas atividades são consideradas “chatas” pelas crianças mais pela inadequação do modo como são propostas para elas do que a própria atividade em si, como no caso em que o objetivo era completar a letra de uma conhecida música junina com as palavras que faltavam. Embora com finalidade específica de promover a alfabetização, é possível perceber que a atividade proposta causou mais confusão do que esclarecimento às crianças. O caminho possível, nesse caso, pode ser a readequação das estratégias utilizadas para que a atividade fosse realizada, o que foi feito por “Maria” na ocasião.

A rotina repetiu-se nos demais dias observados: nome da escola, data, nome da criança e da professora, como está o dia, quanto meninos e meninas vieram naquele dia, quantos faltaram, frases, leituras, atividades em folhas avulsas etc.

A professora “Maria” iniciou a aula contando a história “Se as coisas fossem mães”. Ela organizou as crianças em duplas e pediu para que ficasse em seus lugares em vez de vir para a roda, pois estava muito frio para sentarem no chão. Após a história, eles rezaram, cantaram as músicas que sempre cantam e depois disso começou a passar as atividades na lousa.

As atividades do dia começaram com o nome da escola, data, nome da criança, nome da professora, como está o dia, número de meninos e meninas, total de quem veio e quantos faltaram, frase do dia e acróstico, que hoje foi feito com o nome do “Transformer”.

A professora passou uma atividade de nomear desenhos. Ela carimbava os desenhos nos cadernos e as crianças escreviam o nome e pintavam. Nesse momento, “Batman” e “Hot Wells” conversavam sobre um site de jogos do homem aranha.

“Batman”: eu entrei no site do homem aranha na minha casa. É muito legal, na aula de informática eu vou colocar pra você ver. Tenho certeza que a Nair vai deixar.

“Hot Wells”: será que ela vai deixar a gente brincar?

“Batman”: claro que vai!

(...). Surge uma discussão entre “Batman”, “Hot Wells” e “Transformer” sobre times de futebol. (...). Nesse momento, a professora “Maria” disse às crianças que iria dar uma folha em branco para que desenhassem o que quisessem enquanto algumas crianças iam terminando a lição. (...)

Após esse tempo dado às crianças para que terminassem suas atividades e fizessem seus desenhos, a professora “Maria” contou outra história: “Menina bonita do laço de fita”. Muitas crianças lembraram que essa história já tinha sido contada pela professora da oficina de hora do conto, mas a professora contou mesmo assim, pois algumas crianças não tinham ouvido ainda por não participarem do “projeto”.

Após essa atividade da história, a professora “Maria” deu matemática: uma folha onde tinham que completar a soma dos números e circular a quantidade de objetos. Após a pausa para o almoço, fizeram os números até 20 e escreva como se lê de zero a dez. (...).

A professora “Maria” escreveu as palavras da leitura na lousa que deveria acontecer no início da aula, mas naquele dia seria feita naquele momento por esquecimento da professora.

Até que chegou a tão esperada hora do brinquedo. (...). (Diário de bordo, 08/07/11).

A rotina das crianças é mesmo cheia de afazeres. Desde pequenas elas são obrigadas a acostumar-se com as obrigações que lhes são impostas não apenas nos momentos de sala de aula, mas também durante algumas oficinas do “Programa Cidadescola” que deveriam, a princípio, ter caráter diferenciado das atividades realizadas na sala de aula. Novamente, é “Rex” quem reclama do excesso de tarefas e, assim como “Wolverine” o fez anteriormente, preocupa-se com o tempo que terá pra fazer suas tarefas.

Ao terminar a aula de dança, as crianças estavam comendo bolachas quando começaram a conversar sobre as atividades da escola.

“Rex”: *Eu queria ir embora junto com o perueiro que vem mais cedo.*

Nair: *Por quê?*

“Rex”: *Porque vai embora antes. É muita lição, daí cansa a gente. A gente já vem cansado da sala de aula, e a gente não quer fazer lição no “projeto”.*

Nair: *Mas vocês não tinham comentado comigo outro dia que as aulas eram legais?*

“Rex”: *E são... Mas é que fica mudando. A professora que fez o cachorrinho com a gente dá muita coisa.*

Nair: *Sei...*

“Rex”: *Dá muito trabalho. É legal fazer, mas tem hora que cansa.*

“Wolverine”: *É muita coisa pra pintar.*

“Batman”: *Se as atividades fossem só com você tava bom.*

Nair: *Por quê?*

“Batman”: *Porque com você a gente brinca.*

“Rex”: *Eu queria que a tarde fosse só brincadeira. (Diário de bordo, 06/07/11).*

As crianças percebem quando as atividades tornam-se repetitivas e reclamam de cansaço. Para elas, as atividades do Programa “Cidadescola”, apesar de diferentes e atraentes, muitas vezes são cansativas pelo fato de já terem realizado muitas tarefas no período regular, em sala de aula, e gostariam de ter mais tempo de brincadeiras no período em que estão na escola. Na opinião das crianças, há excesso de tarefas no período em que estão no horário regular de aula. Conversando com a professora “Maria”, ela mencionou que acha que muitas crianças da sala são “muito novinhas para estarem no 1º ano” (Diário de bordo, 08/07/11).

Durante minhas observações no horário regular de aula, percebi que muitas das atividades que a professora ministra a seus alunos são voltados à alfabetização. Ela escreve na

lousa o nome da escola, o número de crianças presentes, o alfabeto, palavras simples, faz leitura coletiva e individual, mas não é só isso. Também lê histórias, faz a roda de conversa e reconhece a importância de brincar de seus alunos, tanto que incluiu por conta própria a hora do brinquedo em sua rotina:

“Maria”: Na sala de aula, são 5 horas de aula. Se ficar o tempo todo lousa, caderno, atividades em folha de sulfite, essas coisas, chega uma hora que eles não dão conta eles perdem até o interesse. Agora, se você trabalha um pouco o lúdico parece que renova as energias deles. Cada dia tem uma coisa diferente. Tem a informática, tem dois dias de educação física, o dia da brinquedoteca, o vídeo e o dia do brinquedo.

Nair: *O que motivou você a criar esse dia do brinquedo? Alguém falou pra você fazer isso?*

“Maria”: Na outra escola eu já fazia isso com os alunos. Então eu resolvi fazer isso aqui também, só que lá tinha muita coisa, tinha tanto brinquedo dentro da sala, e as crianças ainda traziam de casa. Eu também brincava na sala lá com eles. E é muito bom porque eles precisam disso, de brincar com o amigo. Então como eu já tive essa experiência que foi muito boa eu resolvi trazer pra cá. É uma necessidade porque é muito tempo pra trabalhar. Então como na sexta-feira eu não tinha nada eu coloquei o brinquedo nesse dia. Seria o parque na sexta-feira, mas como eu não estou usando o parque eu coloquei o brinquedo.

Nair: *E porque não está usando o parque?*

“Maria”: *Porque o sol é muito quente, não tem uma sombra pras crianças brincarem. Lá onde eu trabalhava tinha uma casinha de boneca no parque, era arborizado, tinha o tanque de areia, lá dava pra ir a qualquer horário.* (Professora “Maria”).

Novamente afirmo que não é minha intenção diagnosticar, criticar ou dar opiniões sobre a metodologia de ensino da professora, mas avalio que ela, a seu modo, buscou criar um ambiente agradável para as crianças. Durante as aulas, observei que as crianças não são impedidas de andar pela sala, de conversar com os colegas, e vi também que ela não exige que todas as crianças façam as atividades no mesmo ritmo, pois enquanto umas ainda estavam no alfabeto, outras já estava nas palavras simples, e outras ainda já tinham terminado e pegavam gibis ou livros para ler ou folhear.

Com relação ao cansaço demonstrado pelas crianças e pelas tentativas da professora “Maria” em criar um ambiente agradável, o que percebo é que, mais uma vez, as visões das crianças são diferentes dos adultos. Para a professora “Maria”, parecem ser suficientes os

momentos de brincadeira proporcionados às crianças no horário regular de aula, enquanto para os pequenos esse tempo é curto. Acredito que essa oposição ocorra porque há dificuldades em trabalhar com jogos e brincadeiras na sala de aula, por várias razões. Percebi, ao entrevistar as professoras oficinairas, que tais dificuldades são recorrentes e há diferentes visões entre os professores que lecionam no horário regular e os das oficinas do “Cidadescola”.

(...) A nossa preocupação em sala de aula, não adianta, não dá pra desvincular, é cumprir currículo. Tá entendendo? Então de repente fica negligenciada mesmo essa hora lúdica. Então, quando é que eles vão ter essa oportunidade? Nas aulas de educação física, que são duas vezes por semana. Eu acho que é o único período, saiu disso daí o resto é matéria mesmo, é exploração para outras coisas. Então assim, o “projeto” explora bastante, mas em sala de aula ainda deixa a desejar. (Professora “Sarah”, que trabalha com o ensino fundamental de manhã e como oficinaira do Programa “Cidadescola” à tarde).

A fala da professora “Sarah” dá um exemplo realista do que ocorre nas salas de aula em geral, que é o furto do lúdico nas escolas. A pressão para “cumprir o currículo”, para “dar matéria”, faz com que ela mesma reconheça que as situações lúdicas são negligenciadas pelas escolas, e salienta que o único período em que as crianças têm o direito de usufruir de situações lúdicas é na aula de Educação Física, e que programas de educação integral, como o “Cidadescola”, podem auxiliar na promoção da ludicidade na escola.

Já a professora “Mara” diz não sentir a pressão em cumprir currículo, ao qual “Sarah” se referiu:

(...) O que é interessante é assim... De manhã com os meus eu trabalho muito a parte do corpo porque eles são muito pequeninhos, então é muito correr, andar, eu trabalho muito mais isso e a questão da oralidade do que atividades, não têm cobrança nessa questão. Mas aqui, é legal que você não tem a cobrança de currículo. Eu tenho a cobrança comigo mesma, em propiciar uma aula que seja atraente pras crianças, que seja interessante. (Professora “Mara”, trabalha como professora de educação infantil de manhã e como oficinaira do Programa “Cidadescola” à tarde).

A fala de “Mara” nos faz pensar em outra questão: porque a preocupação com a ludicidade está presente na educação infantil, ou na educação integral do ensino fundamental,

mas não nas salas de aula “regulares”? Existe uma única resposta para essa pergunta? A professora “Beatriz”, durante sua entrevista, faz interessantes reflexões sobre essa questão:

(...) Porque pensar em atividades diferentes só pro “Cidadescola” no período oposto? Porque não realizar atividades interessantes também na sala de aula, no horário normal? Foi uma coisa que eu fiquei me perguntando, poxa vida, né? Se eu tô fazendo assim aqui porque eu não tô fazendo igual ali? O objetivo não é o mesmo? Não é a criança aprender, ter prazer, ter significado? Então porque ser tão maçante no horário regular, e no horário do “Cidadescola” ser uma coisa mais divertida, que chama mais a atenção, e não foge do mesmo objetivo? Então são coisas assim que fazem a gente parar um pouco pra pensar. E isso acaba interferindo com certeza em nossa prática, você acaba parando pra pensar e pra planejar atividades também mais atrativas, e que levem ao mesmo objetivo também pra sala de aula. Porque não fazer das aulas “normais” atividade legais? (Professora “Beatriz”, trabalha como professora do ensino fundamental de manhã e como oficina de Programa “Cidadescola” à tarde).

A pressão em trabalhar os conteúdos curriculares, principalmente no ensino fundamental, potencializa a dificuldade de contemplar o lúdico no ambiente escolar, e os professores reconhecem isso. Alguns, como “Beatriz”, refletem sobre a questão “*porque eu brinco com as crianças aqui e ali não?*”, e reconhece também que, se o objetivo é o mesmo (no caso, melhorar a qualidade da educação das crianças, auxiliar nos problemas do processo de ensino e aprendizagem, etc.), por que não propiciar situações lúdicas para que tudo ocorra com mais proximidade do modo de “ser-criança? Se posso criar situações lúdicas nas oficinas do “Cidadescola”, porque não fazer isso na sala de aula? O que me impede? É a própria “Beatriz” que parece buscar respostas, ao mencionar as pressões para “cumprir” o currículo e a necessidades de elevar as notas dos alunos e mostrar os resultados ao final de cada ciclo:

(...) Essa pressão de “Prova Brasil”, “Saesp”, você acha que com toda essa pressão de “eu tenho que chegar no 5.6, eu tenho isso, nã, nã, nã...”, você vai parar e vai pensar: “não, agora vou fazer uma aula de educação artística!” nesse contexto de pressão dessas provas? O professor não pára pra fazer isso. É uma crítica que eu estou fazendo também à minha postura. Espera aí: são crianças! Eu tava sentindo que eles também estavam desgastados, coloquei uma educação física no meio, e comecei de novo. Coloquei também

música, com educação artística que gosto bastante também, porque eu vi que eles estavam ficando massacrados. (Professora “Beatriz”).

A reflexão feita por “Beatriz” nos alerta para a importância e necessidade das atividades lúdicas no ensino fundamental, constantemente abafadas pelas pressões que os professores sofrem para apresentar melhores resultados na alfabetização. Aqui aparece claramente a já citada denúncia de Freire (2002): que o lúdico, muitas vezes, só tem razão e validade na educação se for associado aos resultados escolares formais.

Tal dificuldade em lidar com a ludicidade é também sentida pela diretora do Programa “Cidadescola”. É perceptível em seu depoimento a concepção de que as aulas do programa precisam ser diferentes das aulas ditas “normais”, assim como as dificuldades com relação à ludicidade. Segundo ela, as atividades do Programa precisam ocorrer de forma mais lúdica possível por diversas razões:

(...) Em especial no Programa a gente tá trabalhando com a questão do lúdico em todas as oficinas, não só das de jogos recreativos, porque a gente realmente acredita que através do lúdico a criança pode ter avanço tanto na aprendizagem dita e chamada “normal”, “formal”, “regular” quanto também no seu crescimento social e afetivo. E aí o que a gente percebe é que tem sido essencialmente as atividades que estão na mão de professor que tem certa fragilidade na questão lúdica, então a gente tá batendo pesado com relação a isso. Não só a questão dos jogos, de trabalhar a informática levando em consideração a questão lúdica, de trabalhar a questão dos jogos matemáticos, de envolver a questão da construção do conhecimento lógico matemático através do lúdico. E aí, na avaliação uma das coisas que a gente vê nitidamente, é que as crianças adoram as atividades especialmente as atividades recreativas. Ela tá no “top” hoje do que as crianças mais gostam. Porque elas se sentem bem, elas se relacionam, elas se interagem, e tudo isso favorece não só a questão social, a questão afetiva da criança gostar, mas também na aprendizagem sim.

Nair: *Quando você fala a respeito de bater em cima do lúdico, que alguns professores parecem que não estão conseguindo lidar com o lúdico, é por que alguns professores têm dificuldades em trabalhar o lúdico?*

“Diretora”: *Sim, tem. Sabe por quê? Na hora de organizar as atividades, é muito sistematizado, então o que eu tenho que considerar? O que a criança gosta. Quando eu vou planejar alguma coisa, eu preciso ver as atividades em que ela vai brincar, e aí hoje na*

organização do nosso Programa, agora é hora disso, agora é hora daquilo, agora é hora daquele outro... Então isso nós vamos ter que assim... Virar de cabeça pra baixo no ano que vem, pra garantir na avaliação das próprias crianças por que a gente tá percebendo isso, que as escolas onde tem um envolvimento maior com o lúdico a criança parece que está gostando mais do programa. (Diretora do Programa “Cidadescola”).

A diretora do Programa “Cidadescola” foi enfática ao dizer que as escolas que estavam valorizando a ludicidade eram aquelas que obtinham um maior índice de aprovação por parte das crianças, e que havia, muitos professores com dificuldades para propiciar este ambiente lúdico nas atividades, correndo então o risco de deixar as oficinas do Programa “sistematizadas”.

Nesse sentido, penso que os professores oficinairos, sendo especialistas e considerados “com perfil”, podem auxiliar nessa busca pelas atividades lúdicas no programa. O próprio Decreto municipal que instituiu o programa refere-se à necessidade de recrutar profissionais com perfil diferenciado, conforme previsto em seu artigo 9º:

§1º. A equipe de funcionários para o Programa de Educação Integrada CIDADESCOLA será recrutada preferencialmente dentre os profissionais qualificados para a demanda de atividades, agentes públicos municipais e de Instituições formadoras, conforme perfil e critérios estabelecidos pelo Comitê Gestor. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2010). [Grifo meu].

Embora não se tenha definido explicitamente quais seriam tais perfis e critérios, o que prevaleceu foi a contratação de profissionais que se destacaram com seus trabalhos na própria rede municipal de ensino e não necessariamente pela capacidade de lidar com a ludicidade em sua área de atuação:

Na verdade, como a gente trabalha com pessoas que estão na rede, a gente descobre pessoas que se destacam na sua atuação com a criança, pessoas que tem projeto que a gente acha que dá pra aproveitar. Então nós temos professores que estão na área de mestrado, por exemplo, se aprofundando em alguma coisa que tem a ver com o programa. Então, o que a gente faz? A gente tenta puxar essa pessoa pela formação. Por exemplo, nós temos um professor que trabalha com o judô. Porque ele está no judô? Porque ele tem a formação e a experiência com o judô. É um professor da rede. Então a gente puxa professores que tem assim esse lado mais desenvolvido que os outros. E o que é bacana é essa possibilidade da gente realmente conversar entre as pessoas e verificar quem são essas pessoas. Têm

profissionais que foram indicados, a diretora, a orientadora, ou outro professor que avisa que tem alguém fazendo um trabalho bom com arte, ele tem na verdade, eu não diria aptidão, ele tem o seu lado maior desenvolvido naquela área então a gente puxa, convida. Existem outros que não, existem oficinas que a própria pessoa se interessou e procurou, também houve essa possibilidade e nós temos aí 31 oficinas diferenciadas. (Diretora do Programa)

A indicação do meu nome para atuar como professora oficinaira foi semelhante à explanação da diretora do Programa. No meu caso, por exemplo, tenho formação em Educação Física, e quando eu ainda era professora de sala de aula, já desenvolvia um projeto de tênis de mesa na escola, uma vez por semana para os alunos que quisessem conhecer um pouco mais do esporte. Nos últimos cinco anos fazia isso de forma voluntária, sem receber remuneração. Quando surgiram os primeiros comentários a respeito do Programa, o coordenador de tênis de mesa da Secretaria Municipal de Esportes de Presidente Prudente (SEMEPP) que já conhecia meu trabalho há alguns anos, indicou-me para ser um dos profissionais que poderia dedicar-se exclusivamente ao programa de educação integral, naquela época ainda na fase dos primeiros ajustes para sua implantação. A professora comunitária “Rita” também se empenhou para que eu pudesse trabalhar no programa, pois além da área esportiva ela também sabia que eu tinha muitos conhecimentos sobre informática, e que nenhum professor da escola tinha interesse em assumir as aulas do laboratório.

Entendo ainda que os profissionais selecionados precisariam afastar-se da sala de aula regular para se dedicarem exclusivamente ao programa, o que atualmente não ocorre com todos. No meu caso, foram vários os fatores que influenciaram o meu afastamento das aulas do ensino regular, como a experiência esportiva, a indicação, a formação, a aptidão e minha identificação com atividades que interessavam ao programa.

Mas não sou a única professora na rede que possui esse perfil, mas não estão afastados para dedicação integral do Programa “Cidadescola”. Continuam ministrando aulas no ensino regular, submetidos à pressão para mostrar resultados, e ainda sobrecarregados com tarefas burocráticas. E depois, devem ainda preocupar-se com as aulas diferenciadas do Programa “Cidadescola”:

Eu penso assim, que eu tenho muitas coisas na cabeça pra resolver então eu acabo preparando cinco aulas diferenciadas, entendeu? Por exemplo, esse momento de HTP eu não

faço tudo aqui, eu acabo fazendo mais em casa. Gente, eu sento e vou pesquisar em casa nos livros, na internet, o que eu posso adequar ou não. Eu tô com muita oficina: artes, atividades lúdicas, meio ambiente e ética e cidadania que eu estou amando essa matéria também, que as crianças estão se envolvendo muito é um chororô toda vez porque está mexendo com eles né? (...) Porque tem tantos profissionais como a “Sarah”, por exemplo, já pensou essa mulher só no Programa? Ela vai render muito mais do que um professor da sala de aula que está dobrando, eu mesma, estou com artes, eu gosto, mas eu nunca fiz isso! Minha praia mesmo é o meio ambiente, eu sou geógrafa. Cada professor tem uma aptidão melhor para determinadas coisas. Eu vejo com o meio ambiente, eles falam até assim, “olha gente, fala baixo que isso é poluição sonora!”, você entendeu? Porque eu trabalhei esses conceitos de poluição. Então eles falam dessa forma! Ou então, aquele professor ser um agente comunitário sobre as aulas de hora de conto! Porque aí ela ia difundir, e além do professor comunitário teria um professor orientador nessa parte. É pra trabalhar meio ambiente, então vamos ver isso, isso, isso... Vamos por essa linha, entendeu? (Professora Mara)

O perfil adequado dos profissionais que trabalham no Programa “Cidadescola” é, sem dúvida, muito importante para que o programa obtenha sucesso, mas, há ainda dois pontos para considerar. O primeiro deles é a questão do espaço físico e da qualidade e quantidade dos materiais necessários ao desenvolvimento das oficinas, pois são aspectos que influenciam a qualidade do trabalho pedagógico. O segundo ponto é que, ao retirar um professor da sala de aula regular para se dedicar exclusivamente ao programa de educação integral, há que se pensar nas consequências. O fato de ele ser considerado competente no que faz o tirou da sala regular, local em que as crianças também têm direito a um bom professor. Isso quer dizer que, ao adotar uma política de incentivo em que alguns professores podem optar por se dedicarem exclusivamente naquilo que são especialistas, isso implica a responsabilidade das secretarias em investir na formação dos professores que estão em sala de aula regular, independente das escolas participarem ou não do processo de implantação do Programa “Cidadescola”. Não podemos esquecer que, tanto nas “aulas normais”, quanto nas oficinas, tanto nas escolas de tempo integral, quanto nas escolas regulares, existe a criança, que tem o direito de ter bons professores e uma educação de boa qualidade.

De acordo com as entrevistas realizadas com a diretora da unidade estudada e a professora comunitária “Rita”, percebemos que o professor com perfil apropriado, além da quantidade suficiente de funcionários, exerce grande influência para o bom andamento das oficinas do Programa:

Até hoje umas principais dificuldades é a falta de funcionário. Nós não temos o quadro de estagiárias do período da tarde completo e pra você encontrar o professor com perfil para as oficinas é outra dificuldade. No ano passado foi até mais tranquilo, agora esse ano nós já tivemos trocas de oficinairos porque não estavam no perfil que a gente esperava. Quando não está no perfil a gente troca, mas aí é difícil encontrar uma pessoa que vai se adequar a esse perfil. Não é fácil. (Diretora da unidade pesquisada).

O que pegava mais no início era a questão do espaço. Hoje eu acho que já não é mais o espaço, mas sim o profissional com perfil. Porque eu vejo, por exemplo, a professora da oficina de matemática de outra unidade, sabe... Ela me mostrou o caderno dela de planejamento, ela tem toda uma dinâmica pra trabalhar a matemática e em todas as avaliações que eles fazem avaliam a matemática em quase 100% de aprovação, como é sua oficina de tênis de mesa e de informática aqui. É uma professora que tem um perfil, que consegue... Aqui, eu acho que algumas professoras tem sim perfil, a professora “Mara” de artes, a professora “Sarah” é maravilhosa pra dar a hora do conto, e o que pega mais aqui é a matemática.

(...) Quando falam letramento seria também como a oficina de matemática com jogos. Mas como o dela não é o letramento, seria produção de texto, não tem como fugir da escrita. Mas também não é aquela coisa muito maçante, é que a “Beatriz” também já tem todo um jogo de cintura pra dar essa oficina, e é uma das professoras que eu acho que tem o perfil pra trabalhar no “Cidadescola” e se afastar pra trabalhar na oficina de produção de texto. A professora “Mara” de arte tem o perfil, a “Sarah” com a hora do conto, tem pessoas que a gente vê que gostam do que fazem, então quando gosta você se dedica, faz a aula ficar prazerosa e eles não se sentem pesados. É como eu vejo a “Beatriz” trabalhando, não sente a produção de texto como se fosse aquela coisa pesada. Eles gostam tanto que esses dias eu vi, ela terminou a aula e os alunos ficaram lá com ela escrevendo. Eles gostam, não sei se é dela ou se é das atividades que ela dá, mas gostam de ficar lá. Não é aquela coisa maçante, porque infelizmente a oficina de produção de texto não tem como fugir da escrita. (“Rita”, professora comunitária).

O professor com perfil adequado é figura chave nas atividades de qualquer programa que se proponha a oferecer a educação integral. E nesse perfil deve estar contemplado, no

meu entendimento, a sensibilidade, criatividade e competência didática para criar ambientes lúdicos no desenvolvimento das oficinas. Obviamente, uma formação específica e uma afinidade maior com determinadas áreas, pode influenciar positivamente a qualidade da atuação pedagógica do professor. Embora isso seja relevante, problemas como a falta de material e espaço físico inadequados, mesmo apresentando melhoras com o passar do tempo, comprometem o andamento das oficinas. A maior parte dos professores oficinairos reclamam sobre essas questões:

A questão do espaço físico, a organização das crianças, não tem como você fechar os olhos porque melhorou muito, principalmente na organização e infra-estrutura. Mas eu também percebo que falta muita coisa. Falando de espaço físico, a sala em que fico lá no “Cidadescola”, por exemplo, o mobiliário, são mesas e cadeiras que sobraram das outras salas, estão colocadas de qualquer jeito e principalmente os pequenos não ficam bem acomodados, não é um mobiliário adequado para eles e isso incomoda. O espaço da sala fica complicado, por exemplo, em turmas menores dá pra gente fazer um círculo pra fazer uma atividade uma dinâmica diferente. No caso do 1º ano, que são 25 crianças, tem as mesas brancas grandes e tem mesas azuis pequenas, o espaço acaba sendo muito confuso e a gente acaba não conseguindo mexer de acordo com o que você quer fazer, por exemplo, se você quer fazer um círculo com o 1º ano por exemplo, você não consegue, porque além de serem muitas crianças o mobiliário é diferente. Isso acaba interferindo no espaço. Também não tem espaço pra gente guardar material. Meu material é guardado de qualquer jeito num canto, e sempre acaba sumindo alguma coisa, esses dias eu deixei uma caderno reserva lá e quando fui dar aula no outro dia já não estava lá, eu procuro não deixar muita coisa ali por causa disso. A gente não tem onde guardar nosso material então todo mundo acaba deixando ali na mesa junto com a televisão, que atrapalha aquela televisão ali junto da lousa, eu penso assim: melhorou muito? Melhorou, mas essa questão do espaço físico ainda tem muito o que melhorar e está interferindo. Eu chego antes, dou uma organizada, às vezes eu tenho que passar um pano em algum lugar, nos cadernos, porque os cadernos ficam ali perto da lousa e acabam ficando empoeirados. Isso interfere um pouco eu acho... (Professora “Beatriz”)

Fatores como a inadequação do espaço físico acabam por desestimular a proposição de atividades diferentes. Quando a professora “Beatriz” fala que gostaria de diversificar as dinâmicas nas suas oficinas, mas que o espaço físico e o mobiliário são aspectos que acabam por influenciar o andamento das atividades planejadas, isso quer dizer que não foram feitas as

adaptações adequadas à proposta de educação integral, que é promover a boa qualidade na educação. Não há possibilidades de isso acontecer sem que se invistam mais em recursos humanos, materiais e físicos. Do contrário, a impressão que se tem é a da professora comunitária “Rita”, um programa “*pra inglês ver*”:

(...) É pra mostrar um programa lindo e maravilhoso né, que não tem defeito nenhum, que não tem falta de merendeira, não tem falta de serviços gerais, que não tem falta de materiais, não tem falta de professor, tá tudo perfeito e vão fotografar só o que é lindo e maravilhoso, porque o que está nos bastidores deixa quieto escondido e continua lá, nós com os problemas de não ter tudo isso, com a falta do profissional com perfil, porque não pode mais tirar da sala de aula. Deus me livre eu já estou até vendo, quando chegar no ano que vem, se mudar a gestão como é que vai ser o nosso caso? E aí eu fico pensando, vem cobrar IDEB com tudo isso? Teve mudança? Teve sim, não foi 100%, minha irmã por exemplo, dá aula em outra escola, e ela me disse que as crianças devido à oficina de matemática ela percebeu que os alunos melhoraram, porque coisas que não entravam na cabeça deles na sala de aula por mais que ela falasse, na oficina de matemática eles entenderam. Ela percebeu que os alunos comentavam: “isso a gente já aprendeu no ‘Cidadescola’”. Está dando pra ver o resultado, mas não é assim de uma hora pra outra. (Professora comunitária “Rita”).

Ao dizer que “*vão fotografar só o que é lindo e maravilhoso, porque os bastidores deixa quieto*”, a professora comunitária “Rita” demonstra sua decepção com atitudes que visam camuflar alguns fatos negativos, como a falta de pessoal e materiais, por exemplo. Além disso, “Rita” demonstra outra preocupação: a pressão que teme em sofrer no futuro com a associação do Programa “Cidadescola” ao aumento do IDEB e do IDESP. Para ela, poderá haver cobranças para que as escolas que fazem parte do Programa melhorem seus desempenhos naqueles indicadores.

Contudo, é preciso ter em mente que o IDEB e o IDESP são alguns dos indicadores usados para aferir a qualidade da educação nacional e paulista, e independente do partido político que está no poder municipal, continuarão sendo usados para avaliar as escolas públicas. Depois, é preciso esclarecer que toda mudança no âmbito educacional demora anos para produzir bons resultados, e é contraproducente exigir que as escolas públicas municipais de Presidente Prudente avance muitos pontos nos indicadores de avaliação de um ano para o outro, com base na tese de que o investimento feito no Programa “Cidadescola” deve gerar

resultados imediatos na melhoria daqueles aspectos do rendimento escolar avaliados pelo IDEB e IDESP. É sobre esta expectativa que se pronunciou a professora “Rita”:

Só que eu vejo assim... O “Cidadescola” está avançando agora. Eu lembro da fala da moça de Apucarana, (...), a educação integral lá tem 10 anos, levou 4 anos pras coisas começarem a funcionar e hoje o IDEB deles é super alto. Demorou pras coisas entrarem no eixo, agora os problemas são bem menores, conforme as coisas foram dando certo o IDEB foi aumentando, não adianta criar expectativa achando que o “Cidadescola” vai resolver o problema do IDEB já nesse ano porque não vai resolver. Não adianta ficar achando que as meninas da matemática vão conseguir superar toda essa dificuldade, você acha que a gente vai conseguir? (Professora comunitária “Rita”).

Já a coordenadora do Programa “Cidadescola”, revelou que, na sua opinião, a busca pelo aumento do IDEB não dever ser o objetivo principal do Programa, mas sim uma consequência natural de algo que poderá dar certo:

Eu acho que isso é uma consequência. Esse não deve ser o objetivo: subir o IDEB. Embora o MEC coloque como uma das metas as escolas de baixo IDEB para a implantação do “Mais Educação”, eu vejo o aumento do IDEB como uma consequência. Obviamente que se a educação melhora, se a aprendizagem da criança melhora, se a autoestima da criança melhora tudo isso deve melhorar. Não deve ser o objetivo principal, mas ele é uma consequência e é um termômetro. O IDEB não deixa de ser um termômetro, embora não seja o único, mas ele também é um termômetro pra gente ver como que essa educação está aí. (Coordenadora do Programa “Cidadescola”).

Outra questão a considerar, e que foi apontada nas entrevistas, é a ausência de interação entre oficinairos no Programa. Segundo os oficinairos entrevistados, não há um momento em que possam trocar experiências com outros oficinairos, nem na própria unidade, nem na relação com outras unidades.

Eu nem sei quem é a menina da manhã. Eu sei quem é a professora que pegou o brincando com música de manhã, mas a outra... Nunca tivemos a oportunidade de trocar uma com a outra. (Professora “Sarah”).

Aquele dia que a gente foi lá no CEFORPE, até a gente teve uma avaliação, e eu coloquei que falta uma coisa unificada. Seria um currículo? Poderia ser de certa forma sim, um currículo, o que acontece aqui nessa escola, acontece também nas outras, e que esses profissionais tivessem um tempo pra estarem se reunindo, pra estar explorando isso aí, fazendo a troca. Eu acho que assim, do jeito que está, tá muito desarticulado! Um local acontece uma coisa, outro local acontece outra coisa... Se isso acontecesse aí você ia ver esse Programa “Cidadescola” deslanchar! Ia colher os frutos de forma igual, porque estaria acontecendo de norte a sul de Presidente Prudente, em toda a cidade, mas todos falando a mesma língua. Seria perfeito! E aí, até pra resolver a questão dos materiais do Programa seriam distribuídos, isso pra artes, isso pro ambiente... Com um orientador por eixo, a gente faria uma HTP. E essa pessoa deveria ter dedicação total pra prepara essas HTPs, pra saber o que está acontecendo nas escolas, ela vai estudar, pesquisar, planejar, pra orientar os oficinairos. Eu acho que o Programa assim ia dar uma deslançada! Nossa, seria fantástico! (Professora “Mara”).

A troca de informações entre os professores oficinairos é, em minha opinião, um momento muito rico de aprendizagem para os professores. São momentos que oportunizam conhecer o que os professores de outras unidades estão fazendo, o que está dando certo, e refletir se e como uma atividade bem sucedida pode ser realizada em outros locais. Além disso, os professores também necessitam de uma orientação mais aprofundada. Eles gostariam de ter alguém com quem pudessem compartilhar suas angústias, que pudesses sugerir-lhes algo para suas práticas. Vejo isso como a necessidade de um momento de reflexão do professor, e que não deve existir apenas uma vez por semestre. Durante a entrevista com a professora “Beatriz”, ela pareceu refletir sobre essa questão, e até sugere uma possível solução para esse problema:

Eu acho que precisa ter um encontro entre os professores oficinairos, com um horário específico, eu acho que existem algumas orientações básicas que são comuns a todos, isso não tá acontecendo, cada professor acaba fazendo mais ou menos o que acha que está certo ou correto, eu acho que tem que ter esse momento. Como fazer isso? Eu não sei... Talvez uma vez por mês, com professores de diferentes escolas, que trabalham em diferentes lugares, não sei como fazer isso, mas eu penso que tem que ter esse momento. Não sei se chamaria de HTP, não sei como seria, ou uma reunião de convocação ou alguma outra coisa nesse sentido. Igual... Eu estou com essa oficina de produção de texto, eu e Deus. Tudo bem

que podem pensar que eu dou conta do recado, eu dou conta mesmo, qualquer um que tem compromisso com aquilo que está fazendo vai dar conta do recado, o primeiro passo pra você fazer uma coisa bem feita é você ter compromisso, se você tem compromisso você vai fazer bem feito. Mas eu digo assim, faz falta você conversar com alguém, por exemplo, eu acho que á alguém de uma escola aqui de perto que faz essa oficina de produção de texto, eu acho, não tenho certeza... Então não sei, se uma vez por mês não seria legal se as professoras lá do letramento, seria o grupo semântico de alfabetização, se reunisse em tal lugar pra fazer uma HTP assim pra fazer uma troca, então eu acho que isso precisa. Muita coisa do ano passado pra cá melhorou? Melhorou, mas ainda falta muita coisa. Pra você fazer uma HTP sozinha por si só... (Professora “Beatriz”).

Muitos problemas comprometem a presença da ludicidade no Programa “Cidadescola”, mas também muitas outras questões relacionadas à qualidade da ampliação do tempo na educação dos pequenos foram debatidas e expostas até esse momento. Na minha avaliação, há professores que não sabem trabalhar conforme as especificidades das crianças do 1º ano, mas também muitos professores percebem que algo está errado, que mudanças são necessárias, mas nem sempre o professor consegue sozinho resolver problemas cujas soluções nem sempre estão ao seu alcance.

É praticamente impossível melhorar a qualidade na educação aumentando apenas o tempo de escolarização das crianças brasileiras. Também é preciso aumentar os salários dos professores e investir nas escolas, com melhorias dos espaços físicos e materiais pedagógicos, bem como melhorar a qualidade da formação inicial e promover a capacitação permanente dos recursos humanos. Até quando iremos em nosso país apenas camuflar os problemas educacionais com reformas superficiais? Vimos isto acontecer tantas e tantas vezes, e os problemas continuam...

5.5 Planejando atividades com as crianças: os pequenos como pesquisadores participantes no processo da pesquisa educacional

Não posso deixar de mencionar que as crianças, durante todo o processo de realização dessa pesquisa, contribuíram com sugestões sobre as atividades, demonstrando seus conhecimentos, seus interesses e opiniões sobre o que ocorria em sua rotina, especialmente nos momentos que passavam comigo. Muitos deles percebiam que o que

falavam era importante, e repararam que eu anotava o que acontecia, bem como nossas conversas:

“Wolverine”: *O que você está escrevendo aí?? O que eu estou falando?? (ele percebeu que eu fazia as anotações).*

Nair: *Como você sabe que estou escrevendo o que você está falando?*

“Wolverine”: *(risos)*

Nair: *Você acertou... Escrevi o que nós conversamos hoje.* (Diário de bordo, 25/04/11).

“Wolverine” foi um dos primeiros a perceber e mais adiante, quando minha relação com as crianças estava mais sólida, a grande maioria percebeu que também participavam da “minha história” como personagens:

No início da aula de informática expliquei às crianças que no dia seguinte eu estaria presente na reunião de pais para pedir autorização a eles para que pudessem participar da nossa pesquisa.

“Hugo”: *Pesquisa... Que pesquisa?*

“Batman”: *É que quando a gente conversa, ela anota e a gente participa da pesquisa com você, né prô?*

Nair: *Isso mesmo.*

“Hugo”: *Nós também participamos da pesquisa?*

“Bass 3”: *É... A gente também faz a pesquisa. A gente fala e você escreve a história.*

Nair: *Quero falar a vocês que também são pesquisadores. Se vocês estão me ajudando na pesquisa, vocês também são importantes. Vocês estão me ajudando nisso.*

Acho que o que causou estranheza é que a gente costumava a se referir à minha pesquisa como “nossa história” ou o “livro da prô”. Muitos ficaram eufóricos quando eu disse que eles eram importantes, que estavam me ajudando. Disse a eles que não era mais para eles se referirem como a “minha pesquisa”, a “minha história” ou o “meu livro”, mas como nossa pesquisa, nossa história e nosso livro. (Diário de bordo, 10/05/11).

As crianças estranharam no início o fato de eu anotar o que acontecia e o que elas falavam, mas depois isso se tornou comum e elas acostumaram-se com a ideia de que também eram pesquisadoras. O importante é a criança saber o que está acontecendo e perceber que

também é participante do processo de pesquisa, e isso se deu por meio das conversas diárias com as crianças.

Com o passar do tempo, elas perceberam cada vez mais que o que elas falavam era considerado. Assim, passaram também a dar opiniões sobre as atividades a serem desenvolvidas:

Algumas crianças, na aula anterior, me pediram pra imprimir desenhos pra levar pra casa pra pintar. Lembro-me que me perguntaram se dava pra levar o desenho que quisesse e respondi que sim. Então deixei anotado no meu planejamento e hoje fiz o que me sugeriram.

Chamei um por um para a escolha dos desenhos enquanto brincavam no computador, e não deu outra: personagens como Homem Aranha, Bem 10, Hot Wells, Batman, Moranguinho, Hello Kitty, Princesas, Minie, Barbie foram os campeões de pedidos. (Diário de bordo, 10/05/11).

Quando um professor combina algo com os alunos, anota, e depois, se faz aquilo que foi combinado com as crianças, damos a oportunidade de elas perceberem que participam do planejamento. Isso acaba gerando uma confiança entre o professor e a criança, fazendo-as se sentirem seguras para dar também outras opiniões:

No final da aula, enquanto conversávamos sobre o que fizemos na aula, “Bass 3” veio até mim e disse:

“Bass 3”: Eu quero conversar com você.

Nair: Pode falar.

“Bass 3”: É que amanhã a professora Maria deixou a gente trazer brinquedos de novo, que vai ter hora do brinquedo. Eu quero saber se a gente vai poder brincar de novo na sua aula de tênis de mesa.

Nair: O que vocês acham?

“Batman”: Ahã... Ahã. Siiim!

Nair: Alguém não concorda em brincar na aula de tênis de mesa?

Ninguém discordou.

Nair: Está bem. Enquanto vocês esperam a vez de brincar na mesa vocês podem brincar com os brinquedos sim.

Combinei com eles que em toda aula de sexta-feira poderia ser assim: enquanto eles esperavam sua vez para brincar na mesa que eles poderiam sim brincar com os brinquedos que trouxessem de casa. As crianças aprovaram a idéia. (Diário de bordo, 12/05/11).

Algumas pessoas, ao lerem esse trabalho, durante muitos momentos podem ter concluído que eu sou a favor das crianças “liderarem” o tempo todo as discussões, ou só fazerem o que querem. Mas as crianças também sentem necessidade das decisões do adulto. Quando argumento que os adultos precisam reconhecer a voz das crianças, que elas precisam ser ouvidas e reconhecidas como produtoras de cultura, isso não significa ouvi-las e satisfazer todas as suas vontades a qualquer custo. O fato de terem um adulto próximo que as escuta, ouvem suas opiniões, debate com elas para chegar a um consenso, ensina-lhes que muitas vezes é preciso um acordo que nem sempre nos agrada plenamente.

Durante a pesquisa eu comentava com eles o que pretendia fazer, e as crianças me ajudavam com opiniões sobre o dia mais próprio para realizar as atividades, sobre os materiais a serem utilizados, sobre como eles gostariam de fazer:

No fim da aula lembrei as crianças sobre a aula de amanhã. Perguntei a eles:

Nair: Vocês se lembram do que a gente combinou fazer amanhã?

“Bass3”: Tênis de mesa!

Nair: Isso, mas tem outra coisa. Quem lembra?

“Chapeuzinho vermelho”: Brincar!

Nair: Também... Mas tem outra coisa.

“Moranguinho”: Pintar! Desenhar!

“Lavagirl”: Ah... Desenhar sobre a escola!

Nair: Isso mesmo! A gente vai fazer duas coisas amanhã. Desenhar o que vocês mais gostam na escola e brincar de tênis de mesa. Quero saber o que vocês querem fazer primeiro. Desenhar ou brincar.

Muitas vozes ao mesmo tempo queriam falar e opinar. Pedi então que eles votassem erguendo o braço sobre o que a gente faria primeiro no dia seguinte. Mais uma vez fiquei surpresa com o resultado da votação: escolheram primeiro desenhar e depois brincar.

“Lavagirl”: A gente gosta muito de desenhar!

“Bass 3”: É... Desenhar sem nada na folha, pra gente fazer o que quiser. Muito legal. (Diário de bordo, 25/05/11).

Essa passagem me faz refletir não apenas sobre a importância que a criança deve ter nas pesquisas educacionais como produtoras de conhecimento, ao dar suas opiniões e ao participar ativamente como sujeito na pesquisa, mas também me fez pensar em como associamos, muitas vezes, as situações lúdicas a atividades que ocorrem “fora da sala de aula”, que em geral envolvem movimento corporal. Quando me surpreendi com a escolha das crianças, que preferiram primeiro desenhar e depois brincar, me fez pensar que atividades como escrever, ler, desenhar, pintar entre outras podem ter características lúdicas, e isso não depende da atividade em si, mas da forma como ela é organizada e oferecida às crianças.

Acho oportuno então, nesse momento, divulgar as opiniões das crianças por meio dos desenhos que produziram. A atividade de desenhar sobre o que mais gostavam na escola foi discutida antecipadamente com as crianças, e foi filmada em câmera de vídeo. A filmagem permitiu o registro do que elas conversavam enquanto estavam desenhando, bem como suas respostas quando eu lhes perguntava o que desenhavam.

E o que as crianças falaram então através dos desenhos? As respostas não são diferentes daquelas dadas nas entrevistas coletivas, nos diálogos, nos registros das imagens: as atividades com caráter lúdico são unanimidade entre as crianças.



DESENHO 1: *Eu desenhei a informática, que é o que eu mais gosto.* (“Rex”).



DESENHO 2: “Eu desenhei eu jogando bola na quadra com meus colegas”. (“Homem de Ferro”).



DESENHO 3: “Eu desenhei a gente brincando na quadra e depois jogando tênis de mesa, eu estou brincando e depois jogando”. (“Wolverine”).



DESENHO 4: “*Eu desenhei a informática, porque eu gosto de brincar no computador*”. (“Bass 2”)



DESENHO 5: “*Eu desenhei a quadra, eu to fazendo tênis de mesa*” (“Bianca”)



DESENHO 6: “Eu desenhei o tênis de mesa, eu e meus amigos pulando corda, eu também desenhei o meu irmão e a colega dele, e os brinquedos. Eu ainda não sei pular corda, mas eu vou aprender e brincar com meus colegas”. (“Diego”)



DESENHO 7: “Eu desenhei o tênis de mesa, eu e o “Diego” jogando”. (“Vitor”)



DESENHO 8: “Eu desenhei o tênis de mesa, todo mundo esperando a vez”. (“Hugo”)



DESENHO 9: “Eu desenhei a gente na quadra jogando tênis de mesa, eu e a “Iza” jogando e a “Chapeuzinho Vermelho” e o “Bass 2””. (“Batman”)



DESENHO 12: “Eu desenhei eu e a “Moranguinho” na informática” (“Cinderela”)



DESENHO 13: “Eu desenhei eu e a “Moranguinho” na classe”. (“Chapeuzinho Vermelho 2”).



DESENHO 14: “Eu desenhei eu e o “Rex” na quadra jogando bola”. (“Transformer”).



DESENHO 15: “Eu desenhei a informática, que é o que eu mais gosto”. (“Bem 10”).



DESENHO 16: “*Eu desenhei você*”. (“Iza”).



DESENHO 17: “*Eu desenhei a classe, a professora “Maria”, e a informática*”. (“Bass 3”).



DESENHO 18: “*Eu fiz os meus coleguinhos pulando corda, fiz você, e a estagiária*”. (“Chapeuzinho Vermelho”).



DESENHO 19: “*Eu queria desenhar a quadra, mas aí eu fiz errado*”. (“Homem de Ferro 2”).

O desenho permitiu que as crianças mais tímidas pudessem se expressar para além das conversas e da escrita. Há crianças que não falam muito, por timidez ou por não terem o hábito de conversar com outros adultos que não sejam os membros da família. O desenho permitiu que todas as crianças manifestassem suas preferências na escola. Posso dizer que foi uma das formas mais democráticas das crianças exporem suas opiniões.

Com relação ao planejamento de algumas atividades, destacarei uma delas. Certa vez, conversando com “Batman”, ele me sugeriu que um dia fizéssemos pipas. Comentei que tinha achado a ideia ótima e no dia seguinte fiz a sugestão para o grupo:

Nair: Agora vamos conversar sobre uma coisa muito importante, acho que vocês vão gostar! Eu estava pensando numa coisa... Estou pensando em levar vocês para passear num lugar. O “Batman” estava comentando comigo outro dia um negócio muito legal. Você lembra Batman, o que era?

“Batman”: Fazer pipa!

Nair: Ele tinha falado pra gente fazer pipa. E aí pensei num negócio melhor ainda: a gente faz a pipa aqui na escola e depois a gente teria que ir num lugar pra soltar pipa, não é?

“Rex”: Vamos pro parquinho!!

Nair: Pensei melhor ainda Rex...

“Hugo”: Tem que ser num lugar grande!!

Nair: Eu pensei no Parque do Povo!

Nesse momento as crianças gritaram alegres, parece que a ideia foi aprovada por todos.

“Bass 3”: Prô... Só manda recadinho!!

Nair: Mas isso só pode ser depois das férias, porque eu não consigo ônibus antes. Eles ainda verão uma data, não sei que dia é esse, então depois das férias a gente faz a pipa, vai no parque do povo pra soltar a pipa...

“Hugo”: A gente pode fazer piquenique...

Nair: Além do piquenique, vocês poderiam levar outros brinquedos para brincar, por exemplo, na areia, papelão pra escorregar... Vocês gostaram da ideia?

Coro: Gostamos!!!! (Diário de bordo, 09/06/11).

Logo no início da aula de informática as crianças estavam eufóricas, pois a professora da oficina de meio ambiente ia levá-los para passear na praça das andorinhas na Cohab. Nesse momento “Batman” me lembrou sobre o passeio que eu havia dito para eles

anteriormente, sobre soltar pipas no Parque do Povo. Reforcei que eu já havia pedido à professora comunitária “Rita” o agendamento de um ônibus para que pudéssemos passear após as férias. Eles pareciam animados com o passeio e me disseram gostar de sair da escola para ir a outros lugares. (Diário de bordo, 13/06/11).

Quando voltamos de férias, tivemos a definição da data de nosso passeio para 17 de agosto. Decidimos que usaríamos o dia 11 de agosto para fazer as rabiolas das pipas e optei por comprar as pipas prontas, pois não teríamos tempo suficiente para confeccionar pipas para todos.



FOTOGRAFIA 16: Construindo as rabiolas das pipas (Foto de "Rex", diário de bordo, 11/08/11).

Nos dias que o antecederam, as crianças falavam muito sobre o passeio, até que chegou o tão esperado dia. Pude perceber que algumas crianças nunca tinham tido a experiência de soltar pipas, como Bass 2, que pela primeira vez tentou dominar uma pipa no ar. Algumas crianças optaram por não soltar pipas, pois preferiram brincar nos parquinhos existentes no local, e levaram as pipas para casa. Algumas crianças perderam suas pipas, pois algumas voaram para longe, outras enroscaram nos fios e nas árvores, outras quebraram. Mas não me pareceu que isso lhes tirou o prazer e a alegria daquela atividade.



FOTOGRAFIA 17: Dentro do ônibus partindo em direção ao Parque do Povo (Diário de bordo, 17/08/11).



FOTOGRAFIA 18: Soltando pipas no local (Diário de bordo, 17/08/11).



FOTOGRAFIA 19: Brincando no parquinho (Diário de bordo, 17/08/11).

Ao chegar à unidade escolar, as crianças estavam exaustas e eu também, pois confesso que não resisti à oportunidade de soltar uma pipa e relembrar meus tempos de infância... Freire (2002) tem razão ao dizer que o brincar é uma necessidade do ser humano, não apenas das crianças. *Quiçá* eu pudesse fazer isso muito mais vezes ...

5.6 O que não estava no *script* desse filme: desabafos, confissões e ensinamentos de meus pequenos amiguinhos

Mencionarei, por fim, momentos da amizade compartilhada com as crianças que participaram dessa pesquisa. A partir de agora relatarei algumas falas que não estavam no *script* dessa obra, mas que foram importantes. Tenho certeza de que as crianças assim procederam porque eu ganhei a confiança delas e passaram a me ver como um adulto diferente.

Escrevi no começo desse trabalho que a confiança das crianças precisa ser conquistada pelo pesquisador. Creio que se eu não inspirasse confiança, não seria possível expor os relatos que se seguem:

Durante a troca de roupa no fim do período fiquei alguns instantes com eles para auxiliar a professora estagiária. As crianças então começaram a comentar comigo sobre a reunião de pais que havia sido um dia antes e alguns se demonstraram preocupados pelo fato da mãe não ter vindo, pois eu havia comentado com eles que eu ia pedir autorização para a pesquisa. Tranquilei as crianças dizendo que o pai que não tivesse vindo na reunião eu iria ligar e falar com eles pessoalmente.

Nesse momento “Bela” chegou a mim para falar de sua família:

“Bela”: Sabia que eu amo muito minha mãe.

Nair: Verdade?

“Bela”: É... Minha mãe é a mais linda do mundo.

Nair: Que legal!

“Bela”: Meu pai também, eu amo ele.

Nair: Eu acho que ele também te ama.

“Bela”: É, mas ele aprontou!

Nair: Aprontou?

“Bela”: É, ele fez uma coisa muito feia!

Nair: *Você quer me falar o que ele fez?*

“Bela”: *Ele roubou uma casa, pegou umas coisas que não era dele e agora ele tá preso.*

Nair: *Verdade?*

“Bela”: *Eu já fui ver ele lá onde ele tá, é lá lonjão!*

Nair: *O que você achou do que ele fez?*

“Bela”: *Muito feio... Eu acho que ele se arrependeu. Tenho muita saudade dele.*

Nair: *Quando ele sair de lá ele vai voltar pra perto de você e aí não vai mais precisar viajar pra ver ele.*

“Bela”: *É.*

Vi lágrimas nos olhos de “Bela”, que não caíram, enquanto me falava de seu pai. (Diário de bordo, 12/05/11).

“Hugo” *conversou bastante comigo hoje sobre sua família. Contou que seus pais são separados e que seu pai mora em outra cidade com outra mulher. Perguntei o que ele achava disso e me pareceu ser bem resolvido com relação a isso:*

“Hugo”: *Gosto de ir pra lá. Tem uma comida tão boa lá Nair, se você soubesse! A Bela já foi comigo lá.*

Nair: *O que você acha da mulher de seu pai?*

“Hugo”: *Eu chamo ela de tia... Ela é legal. Minha mãe faz um monte de coisa: ela trabalha em casa de família, vende lingerie, faz faxina... Acredita que ela trabalha até no domingo?*

Nair: *Ah é??*

“Hugo”: *É... Eu durmo bem tarde todos os dias.*

Nair: *Por quê?*

“Hugo”: *Eu não consigo dormir sem alguém contar história pra eu dormir. Só minha mãe faz isso pra mim. Então eu espero ela chegar em casa do trabalho e aí ela conta história pra eu dormir. Ela demora bastante pra chegar em casa, bem tarde, por isso eu durmo tarde.*

Nair: *Sei...*

“Hugo”: *Sabia que ela faz o melhor risólis do mundo?*

Nair: *Hum... Que delícia!*

“Hugo”: *Ela também faz coxinha, esfirra... Hoje ela vai fazer coxinha.*

Nair: *Hum, coxinha de carne! Que delícia!*

“Bela”: *Porque você não convida ela pra ir na sua casa comer coxinha hoje?*

Nair: *Ah... Sua mãe vai pensar que eu sou doida!*

“Hugo”: *Claro que não, ela não vai pensar que você é doida.*

Demos risadas e continuamos a jogar nossos joguinhos no computador. (Diário de bordo, 24/05/11).

Foi o primeiro dia de aula após minha viagem a Londrina e eles terem ficado longe de mim tanto tempo. As crianças foram bastante carinhosas comigo, me receberam com beijos, abraços, dizendo que tinham ficado com saudades.

“Iza”: *Como foi a apresentação do seu trabalho?*

Nair: *Ah... Foi tudo bem (na verdade me espantei e pensei “como alguma criança pode ter guardado na cabecinha que eu ia apresentar um trabalho e depois procurar saber como foi?”). – Tava muito frio, um frio que nunca vi!*

“Iza”: *Tava frio?*

Nair: *Tava... Muito!*

“Iza”: *Aqui não estava não... Só um pouco! (Diário de bordo, 06/06/11).*

Enquanto acontecia a aula de tênis de mesa, e as crianças brincavam na mesa ou com os brinquedos, “Bela” me procurou para conversar.

Nair: *Senti sua falta ontem... Onde você estava?*

“Bela”: *Fui ao dentista, aí depois minha mãe me levou na casa do meu tio.*

Nair: *Legal!*

“Bela”: *Ele bebe muito sabia?*

Nair: *É?*

“Bela”: *É... E quando eu vou na casa dele eu jogo toda a pinga dele fora. Uma vez eu joguei tudo no vaso e aí ele brigou comigo. Mas pelo menos aquele dia ele não bebeu.*

Nair: *Que chato.*

“Bela”: *A gente foi ver ele porque ele foi pro hospital. Bebeu, passou mal e foi parar no hospital. Por isso que a gente foi ver ele. (Diário de bordo, 17/06/11)*

Fiquei surpreendida com esses depoimentos cheios de sentimentos, mas não foram só episódios emotivos que me fizeram sair do *script* desse filme. Houve também alguns muito engraçados.

Hoje estávamos na sala de informática quando “Wolverine”, por estar sentado próximo a mim, percebeu que meu computador era “diferente” (eu estava com meu computador portátil). Então começou a conversar comigo sobre meu computador: queria saber se tinha jogos, se eram iguais aos que tinha no computador que ele estava brincando, quais eram esses jogos...Ele percebeu também a presença da webcam e perguntou se dava pra “se ver” na tela do computador e tirar fotos:

“Wolverine”: Dá pra tirar foto?

Nair: Dá sim... Quer ver?? (quando liguei a webcam, “Hugo” e “Bianca” também vieram ver o que estava acontecendo).

“Wolverine”: A “prô” vai tirar foto da gente.

Nesse momento tirei mesmo uma foto nossa. Antes eles deram tchau, mandaram beijinho pra câmera, deram risadas o que acabou chamando a atenção de outras criança. Nesse momento, “Wolverine” percebeu que a foto da minha área de trabalho mudou (talvez por que antes havia um plano de fundo chamativo dos Thundercats, desenho famoso dos anos 1980 na qual eu muito assisti na minha infância), e ele quis saber como eu fazia isso. Expliquei que no meu computador tem um jeito de mudar as fotos de meia em meia hora, que ele estava ajustado para isso.

“Wolverine”: Coloca nossa foto aí.

Nair: Vou colocar... Mas aí é ele quem escolhe que hora a foto vai aparecer. (Diário de bordo, 25/04/11).

“Wolverine”, que há alguns dias atrás me adicionou no Orkut dele, saiu de seu computador e veio conversar comigo a respeito de um jogo do Orkut. O jogo se chama “DD THANK”, e confesso que nunca tinha ouvido falar nele. Trata-se de um jogo onde existem “homenzinhos” ou “mulherezinhas” que tem a missão de explodir alguns inimigos. Como eu não estava conseguindo jogar, ele mesmo fez as manobras no meu computador, me mostrando como é que se fazia. Enquanto eu tentava jogar, várias crianças saíram do lugar pra ver o que estava acontecendo no meu computador, observando “Wolverine” a me ensinar e depois vendo como é que eu me saía... De fato acho que “decepcionei” alguns, por que não fui muito bem. Disse a eles que ia treinar pra “ficar boa” no jogo, aí depois eu ia mostrar de novo pra eles que eu tinha aprendido. (Diário de bordo, 06/05/11).

Quando “Bela” me disse: “Não estou tirando foto da bolsa, estou tirando foto da Tinkerbell” fiquei pensando: “será que estou ligando o nome à pessoa, digo, à fada?”. Tive

até que verificar como se escrevia o nome corretamente porque sinceramente eu nem sabia que o nome dessa fadinha era Tinkerbelle. Para mim, ela sempre foi muito parecida com a fada Sininho do Peter Pan. Fiquei muito surpresa ao saber que “Sininho” e “Tinkerbelle” são a mesma pessoa, digo, personagem. O que muda é que no Brasil seu nome foi traduzido como “Sininho” enquanto que seu nome original no inglês é “Tinkerbelle”. É a sedução da língua inglesa nos produtos para a infância no Brasil... (Diário de bordo, 13/05/11).

Estávamos voltando do lanche indo para a sala fazer a atividade com raquetes de papelão quando todos na fila começaram a marchar e cantar a música “Marcha soldado”. Fomos marchando do refeitório até a sala.

Num momento eu representei um comandante: “Atenção pelotão, sentido!”. Todos pararam em posição de sentido batendo continência. “Marchando!”. E fomos marchando como um pelotão de soldados até a sala de atividades. Todos da escola que viam davam risadas. Foi muito engraçado. (Diário de bordo, 19/05/11).

“Bass 3”: Prô, pra que time você torce?

Todos gritaram ao mesmo tempo “São Paulo”, “Corinthians”!

Nair: Vocês acham que eu tenho cara de torcer pra um time que promete durante cem anos que vai ganhar uma “Libertadores” e nada??? Eu torço pro São Paulo!!

Nesse momento muitos comemoraram, uns protestaram, outros ficaram decepcionados... Muitos vieram me cumprimentar por torcerem pelo mesmo time deles! (Diário de bordo, 09/06/11).

“Batman” e “Hot Wells” continuavam conversando, pois estavam sentados juntos. Começaram uma discussão a respeito de times de futebol. “Batman” é São Paulino e “Transformer” que estava perto deles e também ouvia a conversa, começou a tirar sarro deles porque ele é corinthiano e falou que o Corinthians ganhou do São Paulo, que bom é torcer pro Corinthians. “Batman” ficou bravo e foi reclamar pra professora “Maria”:

“Batman”: Professora “Maria”, olha o “Transformer” aqui enchendo o saco só porque eu torço pro São Paulo!

“Maria”: Cada um torce pro time que quiser!

“Batman”: Você sabia que a Nair torce pro São Paulo também?

“Transformer”: Mentira!

“Batman”: Quer ver? Nair, não é verdade que você torce pro São Paulo??

Nair: Sim, graças a Deus!

“Transformer”: Ah... Por quê?

Nair: Porque você torce pro Corinthians?

“Transformer”: Porque eu gosto.

Nair: Então... Eu também gosto do São Paulo.

Nesse momento, a professora “Maria” disse às crianças que iria dar uma folha em branco para que desenhassem o que quisessem enquanto algumas crianças iam terminando a lição. Pouco tempo depois das crianças começarem a desenhar, “Batman” veio até mim e disse:

“Batman”: Fecha os olhos que eu tenho uma surpresa pra te dar!

Fechei os olhos e quando ele me pediu pra abrir, era o desenho que ele estava fazendo onde tentou desenhar o símbolo do São Paulo. Percebi que “Bem 10”, “Rex” e “Hot Wells” faziam a mesma coisa e pediram o caderno do “Batman” pra olhar o símbolo. Mesmo sendo corinthiano, “Transformer” também desenhou o símbolo do São Paulo, recortou e me deu de presente. (Diário de bordo, 08/07/11)



Com esses trechos do meu diário de bordo, percebo que as crianças são amigáveis, sensíveis e fazem amizade com os adultos que se dispõem a considerá-las também como amigas. Aprendi muito com os pequenos pesquisadores desse estudo.

Apresentarei no próximo e último capítulo deste trabalho as minhas conclusões, decerto parciais, pois essa pesquisa não acabará com a defesa da dissertação. Enquanto houver crianças no mundo, que não cessemos de ter vontade de pesquisá-las, de conhecê-las e, sobretudo, de considerá-las autores de sua cultura e agentes no mundo em que vivem.

6 CONCLUSÕES: RUMO À ESCOLA INTEGRAL

*É sempre colorido, muitas vezes de papel
Com arcos, flechas, índios e soldados
Cheinho de presentes feitos por papai Noel
O mundo da criança é iluminado.*

*Baleias gigantes, violentos tubarões
Mistérios de um espaço submerso
Espaçonaves passam por dez mil constelações
O mundo da criança é um universo
O mundo da criança é um universo*

*Pipas, peões, bolas, balões, skates e patins
Vovó, vovô, mamãe, papai, família
É fácil imaginar uma aventura
Dentro de uma selva escura
Com perigos e armadilhas
Viagens para encontrar minas de ouro
Piratas e um tesouro enterrado numa ilha*

*Imagens, games, bate-papos no computador
O tempo é cada vez mais apressado
E mesmo com todo esse imenso interativo amor
O mundo da criança é abençoado
O mundo da criança é abençoado*

(Toquinho)²⁷

É preciso deixar as crianças serem crianças, mesmo que hoje em dia haja tantos entraves, como a violência, a desconfiança, a falta de tempo... Os mesmos motivos que dificultam às crianças "ser-criança", também imobilizam a nós, adultos, e não nos deixa espaço para refletir sobre o que estamos fazendo com nossas crianças.

A escola não é a única instituição responsável pela educação das crianças, mas sua importância na sociedade contemporânea, e ao longo tempo em que nela permanecem os pequenos, exige uma reflexão ampla e profunda sobre como essa instituição poderia promover uma educação de boa qualidade que não ignorasse as culturas infantis. Nos últimos anos, tem-se pensado muito sobre o papel da escola, mas porque ela "parou no tempo"?

Uma das primeiras conclusões (óbvia, talvez) a que cheguei é que as escolas, de maneira geral, estão muito desarticuladas. Desarticuladas, desamparadas e esquecidas há

²⁷ Letra da música "Mundo da Criança", do álbum "Toquinho no mundo da criança", Circuito Musical/ Editora Delta, 2005.

muito tempo. Almejar uma educação de boa qualidade para nossas crianças, limitando-se a aumentar o tempo de escolarização é iniciativa muito frágil.

Em primeiro lugar, não se pode aumentar o tempo (seja a duração total do ensino fundamental ou as horas diárias), sem aumentar proporcionalmente o investimento nas escolas. Traduza-se como investimentos: salários dignos aos professores, formação inicial e continuada de boa qualidade, materiais em quantidade e qualidade adequadas, espaços físicos adequados, atividades que considerem as especificidades das crianças etc.

Em Presidente Prudente, as crianças do 1º ano do ensino fundamental de nove anos, inseridas na educação integral, anseiam por algo novo e diferente do que vivenciam na maior parte do tempo, e, embora sejam tão pequenas, resistem ao furto do lúdico, a experiência da infância que lhes é roubada nas escolas, em casa, em vários lugares.

Fica difícil, por exemplo, facilitar um ambiente lúdico em uma escola de educação integral em que faltam professores com perfil apropriado que possam dedicar-se exclusivamente a um programa novo, que pretende causar uma (re) evolução na educação municipal. Nesse caso, não basta que o termo “integral” intitule determinada política pública, seus professores também precisam ser “integrais”, pois com as preocupações do cotidiano de sala de aula, com todas as pressões existentes, o professor não conseguirá se dedicar de forma integral. É preciso muito mais que exigências dirigidas aos professores, é necessário também subsidiá-los.

“Ludicidade” não é uma palavra dicionarizada. No contexto deste trabalho, significa o processo dinâmico e a propriedade comum às situações onde o “lúdico” está presente. O “lúdico” é um componente da dimensão humana, e como bem sintetiza Silva (2007), é de natureza social, cultural, biológica e histórica, sendo carregado de significados que variam de acordo com as vivências ocorridas na dimensão espaço-temporal e histórico social. Portanto, o termo “lúdico” é muito mais do que uma atividade em si, mas uma experiência significativa que se dá através da articulação de diversos conteúdos culturais. Sendo assim, cada realidade social produz seu “conteúdo cultural” (SILVA, 2007), construídos nas contradições cotidianas e com bases históricas passíveis de mudanças sociais, políticas, econômicas etc. O “lúdico” é também um “clima” e uma atitude dos sujeitos envolvidos, que podem estar presentes na aula de matemática ou leitura, embora mais facilmente percebidos nos jogos e brincadeiras, na medida em que a ludicidade é característica marcante da cultura infantil.

As brincadeiras das crianças tendem a serem vistas por muitos adultos como algo “sem valor”. Isso é um reflexo da sociedade capitalista que promove e valoriza o produzir e o reproduzir com base na racionalidade mercantil. Mas quando a criança brinca, ela constrói

cultura, e o que para alguns adultos possa parecer um “mundo de fantasia”, para a criança é um processo de significação (SILVA, 2007). Ao reconhecermos que o jogo e a brincadeira não estão dissociados de mediações com a sociedade em geral, abre-se o leque de opções para melhorar o trabalho pedagógico.

Também concluímos que os professores percebem as limitações do seu trabalho, e também sentem, assim como as crianças, a necessidade de brincar e jogar em suas aulas. Mas, na escola, a ludicidade não se isenta de dificuldades e ambiguidades. Elas se apresentam desde as concepções equivocadas sobre a oposição entre o brincar livre e o jogar com fins pedagógicos específicos, até a desconsideração da principal característica do jogo: a liberdade. E os professores oficinairos que vivem a dupla jornada de trabalho (na sala de aula e no Programa “Cidadescola”) admitem a ambiguidade: consideram-se “mais lúdicos” nas oficinas do que nas suas aulas regulares no ensino fundamental!

Se ouvir os professores é importante, para a temática e propósitos deste estudo, ouvir as crianças é fundamental. Aqui, as crianças se expressaram de muitas formas, por meio de desenhos, de conversas e diálogos, da produção de fotos e filmagens. A necessidade de utilizar vários métodos não apenas é uma característica da pesquisa que se vale de observação participante, mas uma necessidade em qualquer trabalho, acadêmico ou não, que envolva crianças. Os vários métodos permitiram que as crianças, desde as mais tímidas até as mais falantes, pudessem de alguma forma, expor suas ideias e opiniões.

E o que elas me fazem concluir? É difícil resumir, mas a principal delas é que *as crianças querem ser crianças*. As crianças querem brincar, porque além de ser um direito delas, a brincadeira é uma necessidade humana, não exclusiva das crianças, mas fundamental ao homem. Todavia, há claramente um movimento em nossa sociedade, e que também alcança os primeiros anos do ensino fundamental, de reduzir o tempo de brincadeira das crianças, preparando-as cada vez mais cedo para o mundo do trabalho, para um contexto social em que cada vez mais predomina o individualismo e a competição. Ou seja, tenta-se tornar a infância *invisível*...

Mas este estudo deu *visibilidade* às crianças. As crianças querem e precisam dizer e mostrar que são competentes, que sabem e tem opiniões diversas sobre o mundo que as rodeia, e, portanto, podemos dizer que elas contribuem para a construção de conhecimentos sobre a infância. Não há como conhecer a infância senão junto dela, junto às crianças. As crianças são capazes de nos dizer o que está “dando certo”, seja uma simples atividade, um conceito que se tenta ensinar, e ainda nos ajudam a avaliar programas de implantação de

políticas públicas como o “Cidadescola”, por exemplo, que tem como ponto forte, tanto na visão das crianças, quanto na dos professores e dos pais, a ludicidade.

Sobre suas concepções, pude concluir que as crianças têm, desde pequenas, percepção sobre muitas dicotomias presentes na educação escolar, como o antagonismo entre jogo e trabalho, atividades de sala de aula *versus* atividades fora da sala de aula, associando tudo isso à escola “chata” *versus* escola “legal”. Resumindo: as crianças diferenciam e sabem identificar o lúdico e o não-lúdico no cotidiano escolar. Portanto, são as próprias crianças que podem ajudar os professores no desenvolvimento tanto das aulas regulares em sala, como das oficinas do Programa “Cidadescola”.

Outro dado que pude evidenciar está relacionado ao potencial lúdico das mídias e tecnologias contemporâneas. As crianças me mostraram que os jogos e brincadeiras nas mídias digitais e na internet não substituem as relações entre os pares, não tomam o lugar dos brinquedos considerados tradicionais e, ainda, inseridas no cotidiano escolar, pode tornar-se mais uma ferramenta a favor da educação. É preciso, porém, que se vença o preconceito de que o computador e a internet irão substituir os professores. A tecnologia avança numa velocidade surpreendente, mas o professor que se coloca na posição de mediador e que tem vontade de se atualizar frente às mudanças já anunciadas por Anísio Teixeira em 1963, só tende a conquistar seus alunos cada vez mais, e portanto, ser mais bem sucedido em suas tarefas educativas.

Também notei que alguns professores temem perder o “controle” sobre seus alunos nos jogos e brincadeiras, mas as crianças me mostraram que a criação de um clima lúdico faz com que se interessem ainda mais pelas atividades.

Sobre os termos “escola chata” *versus* “escola legal”, sabemos bem o que as crianças querem dizer com isso. Esta oposição é um dos antagonismos desencadeados nesta escola incluída no Programa “Cidadescola”. A separação feita entre “escola regular” e “escola de tempo extra”, leva à classificação das atividades de modo antagônico: aulas do “projeto” e aulas da “sala comum”, monitores do “projeto” e professores “da escola”, material do “projeto” e material da escola “normal”. E as crianças fazem menções diferenciais: aulas dinâmicas e aulas monótonas, professores “bacanas” e professores “sérios”. Claro que, em alguns momentos, tais distinções se justificam, mas entendo que isso independe de serem dentro ou fora da sala de aula. Há bons professores dentro da sala de aula, que conquistam a atenção dos educandos sem precisar a todo momento chamar a atenção para que fiquem em silêncio, e eles são admirados pelas crianças. E, é preciso alertar, “legal” não está apenas

associado a uma aula "lúdica" no sentido de atividade em si (jogo, brincadeira etc), mas a uma aula que motive os alunos, que tenha significado para eles.

O que quero dizer é que, quando uma escola passa a funcionar em tempo integral, não pode haver divisões de equipes, como por exemplo: o que é da escola "normal" não pertence à escola "integral". Uma escola não pode ser dividida em duas escolas diferentes, é preciso cooperação e diálogo entre os profissionais, seja os responsáveis pelas oficinas que ocorrem fora da sala de aula, seja os professores titulares de sala. As crianças são as mesmas, independente de estarem na sala de aula ou nas oficinas pedagógicas. Não se pode pedir a uma criança do 1º ano que seccione suas vivências e condutas: "agora pode", ou "agora não pode", "agora está certo", ou "agora está errado". Mesmo que ela tenha a percepção do que é lúdico ou não, muitas vezes se cansam desse "vai e vem", e por elas, a escola seria uma só: "legal" do início ao fim do dia.

Façamos uma reflexão: o que é educação integral? Para mim, o que está sendo implementado está mais caracterizado como uma educação de "contraturno" do que educação integral. Se o objetivo é a formação integral da criança é preciso transformar as unidades de educação integral numa educação única, durante todo o dia e nos duzentos dias letivos do ano. E a integralização deve começar pelos envolvidos em todo o processo de implementação: professores, "oficineiros", monitores, estagiários, funcionários, diretores, enfim, de todos os que trabalham na escola.

Por fim, conclui-se que, no caso da escola estudada, há risco de uma oposição entre o "período regular" e o "contraturno", como se fossem duas escolas diferentes na mesma unidade escolar, quando as diretrizes didático-pedagógicas presentes na literatura especializada e nos documentos oficiais, bem como a perspectiva das próprias crianças, apontam para a necessidade de uma escola integral, portanto, inteira.

Com relação às diretrizes curriculares do "Programa Cidadescola", vimos que a mesma está em processo de construção. Houve um início de debates com os professores comunitários e os gestores, e caminha-se para um processo de construção dessa diretriz com pais de alunos, líderes comunitários e demais pessoas interessadas na boa qualidade da educação. A proposta é ousada e pretende-se expandir a discussão em direção à concepção de "cidade educadora". Mas será preciso, nesse caso, objetividade por parte dos gestores, articulação intersetorial e investimento público na educação, pois de nada adiantará a definição de diretrizes que, embora adequadas, não sejam contempladas com recursos suficientes para se concretizarem. Há ainda outro fator a considerar: a cultura local das escolas, o que exige ouvir, além dos professores e gestores, as crianças. Se não atendidas estas

exigências, os projetos político-pedagógicos da escola de educação integral e do Programa “Cidadescola” tornar-se-ão mais um documento guardado numa gaveta ou empoeirado em alguma estante.

As crianças querem viver o momento presente com o direito que lhes deve ser assegurado, que é o direito de serem crianças, de brincar, de jogar, de não apenas de se preocuparem com o futuro ainda distante, a despeito de nós, adultos e professores, também visualizarmos nesses tempos e espaços lúdicos, possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

As crianças são muito sábias... Querem viver o presente, o aqui e agora com toda intensidade que elas podem ter. Tanto quanto viverem com dignidade em nosso mundo, as crianças também tem o direito de construir seu mundo para viver, produzir cultura, serem ouvidas e respeitadas. Se de fato assim os professores e gestores educacionais as compreendem, as crianças poderão contribuir decisivamente para a construção da *escola integral* que todos almejamos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICZ, A.; LECVOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil. *Pro-posições*, v. 20, n.3, p. 179-197, set./dez. 2009.

ADES, C. Um adulto atípico na cultura das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo, Cortez Editora, 2009, p. 127-135.

ALDERSON, P. Crianças como investigadoras. Os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Orgs). *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto, Ediliber, 2005, cap. 12, p. 261 – 280.

_____. *As crianças como pesquisadoras: Os efeitos dos direitos de participação sobre a Metodologia de Pesquisa*. Educ.Soc, Campinas, v.26, n. 91, p. 419-442, Maio/Ago. 2005.

ALGEBAILLE, M. A. P. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 8. ed. Campinas, Papirus, 2005, p. 121 – 147.

ALVES, R. *Teologia do cotidiano*. Meditações. São Paulo, Olho d'água, 1994.

AMARAL, A. C. T. *O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental numa escola municipal de Curitiba*. 2008, 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

ANGROSINO, M. Etnografia e Observação Participante. Tradução: José Fonseca. In: FLICK, Uwe. (Coord). *Coleção Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre, Artmed, 2009, 138 p.

ARIÉS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1975, 279 p.

ARROYO, M. G. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Indagações sobre currículo*. Brasília, DF, 2007, p. 17 – 52.

BETTI, M. *Educação Física Escolar*. Ensino e Pesquisa-ação. Ijuí, Editora Unijuí, 2009, 340 p.

BRASIL, Brasília, Distrito Federal. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Esplanada dos Ministérios. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: relatório do programa*. Brasília: MEC, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Geral do Ensino Fundamental. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2004b.

BRASIL, Brasília, *Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, coordenação Geral do Ensino Fundamental. *Ensino Fundamental de Nove Anos. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília, 2007

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. *Programa Mais Educação. Passo a Passo*. Brasília, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 22/2009*. Dispõe sobre as diretrizes Operacionais para a Implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Fundamental. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino fundamental de Nove Anos*. Orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. 1.ed. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 7, de 14 de Dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Congresso Nacional. *Projeto de Lei nº 8.035, de 3 de novembro de 2010*. Aprova Plano Nacional de Educação Decênio 2011 – 2020 e dá outras providências. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. *Programa Mais Educação. Passo a Passo*. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. Série Mais Educação. *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada*. Como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem. Brasília, 2011, 66 p.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T (Org). *O brincar e suas teorias*. São Paulo, Thomson, 1998. p. 19-32.

_____. *Jogo e Educação*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Revisão técnica e apresentação à edição brasileira: Gisela Wajskop. 2. reimpressão. Artmed, São Paulo, 2003, 218 p.

_____. *Brinquedo e cultura*. Revisão técnica e apresentação à edição brasileira: Gisela Wajskop. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2006, 110 p.

BUARQUE, C. *A revolução nas prioridades*. Da modernidade técnica à modernidade ética. 2. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2000, 287 p.

CAMPOS, M. M. Educação Infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.

CARVALHO, A. M. A. et al. Sociologia da infância, psicologia do desenvolvimento e educação infantil: diálogos necessários. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo, Cortez Editora, 2009, p. 189-204.

CASTRO, A. R. V.; FARIA, L. C. M. CIEP: o resgate da utoP.. In: COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs). *Educação Brasileira e(m) Tempo Integral*. Petrópolis, Vozes, 2002, p. 83-93.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de Tempo Integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs). *Educação Brasileira e(m) Tempo Integral*. Petrópolis, Vozes, 2002, p. 93-111.

_____. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, Especial – Out. 2007.

CERISARA, A. B. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: CERISARA, A. B.; SARMENTO, M. J. *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, ASA, 2004, p. 35 – 51.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo, 2006, p. 89 – 108.

CHAVES, M. W. Educação Integral: Uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs). *Educação Brasileira e(m) Tempo Integral*. Petrópolis, Vozes, 2002, p. 43-59.

CHIZZOTTI, A. A *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios*. Revista Portuguesa de Educação, v. 16, n.2, Universidade do Minho, Braga, Portugal, p. 221-236, 2003.

COELHO, L. M. C. C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs). *Educação Brasileira e(m) Tempo Integral*. Petrópolis, Vozes, 2002, p. 133-146.

COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs). *Educação Brasileira e(m) Tempo Integral*. Petrópolis, Vozes, 2002, 236 p.

CORSARO, W. Reprodução Interpretativa e Cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo, Cortez Editora, 2009, p. 31-50.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: In: CRUZ, S. H. V. (Org). *A criança Fala. A escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo, Cortez, 2008, p. 141-157.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2010, 268 p.

FARIA, A. L. G. Políticas de regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, Primeira etapa da Educação Básica. *Educ.Soc.*, vol.26, n.92, p. 1.013-1.038, Especial – Out. 2005.

FERREIRA, A. B. de H. *Míni Aurélio*. O dicionário da Língua Portuguesa. 6. edição. Curitiba, Positivo, 2006, 895 p.

FERREIRA, V. M. R.; ARCO-VERDE, Y. F de S. Chronós & Kairós: O tempo nos tempos da escola. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 63-78, 2001.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. História de violência nas prisões. 8. ed. Tradução: Ligia M. Pondé Vassallo. Petrópolis, Vozes, 1991, 280 p.

FRANCISCHINI, R.; CAMPOS, H. R. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, S. H. V. (Org). *A criança Fala*. A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo, Cortez, 2008, p. 102-117.

FREIRE, J.B. *Educação de corpo inteiro*. Teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989. 224p.

_____. *O jogo entre o riso e o choro*. Campinas, Autores Associados, 2002, 125 p.

GALLO, S. A Educação Integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs). *Educação Brasileira e(m) Tempo Integral*. Petrópolis, Vozes, 2002, p. 13-42.

GASPAR, M. A. D. CEFAM: Lócus de formação para o aluno e o professor. *Revista Urutágua*, n.6, p. 1 – 13, Abr/Mai/Jun/Jul, 2005.

GIRARDELLO, G. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. *Teias*, Rio de Janeiro, ano6, n. 11-12, jan/dez 2005, p. 1 – 12.

GOBBI, M. Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. *Pro-Posições*, v. 10, n.1, p. 139-156, mar. 1999.

_____. Desenho infantil e oralidade. Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Zélia Dias Prado; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs). *Por uma cultura da infância*. Metodologias de pesquisa com crianças. 2.ed. campinas, 2005, p. 69 – 92.

GOMES, M. do C. R. L. *Escola de tempo integral: Redimensionar o Tempo ou a Educação?* 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, Campinas.

GOMES-DA-SILVA, E. *Educação (Física) infantil*. A experiência do Se-Movimentar. Ijuí, Editora Unijuí, 2010, 144 p.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral. *Cadernos Cenpec*, n.2, 2.sem. 2006, p. 1-10. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/Reflexoes_ed_integral.pdf. Acesso em 31/01/2011.

GORNI, D. A. P. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? *Ensaio: aval.pol.públ.*, v.15, n.54, p. 67 – 80, jan./mar. 2007.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Tradução: A. Maria Chaves. Revisão Científica: Teresa Vasconcelos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2003, 313 p.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psi.:Teor. E Pesq.*, Brasília, v. 22, n. 2, Mai-Ago 2006, p. 201 – 210.

HENDRICK, H. A criança como actor social em fontes históricas. Problemas de Identificação e Interpretação. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Orgs). *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto, Ediliber, 2005, cap. 1, p. 1- 28

HINGEL, M. O Pronaica – proposta, destruição e ressurreição. In: COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs). *Educação Brasileira e(m) Tempo Integral*. Petrópolis, Vozes, 2002, p. 63-82.

HORA, D. M.; COELHO, L. M. C. C. Diversificação curricular e Educação Integral. In: Congresso Luso-Brasileiro de Questões Curriculares. Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), 2004. Disponível em: http://www.unirio.br/cch/neephi/textos/ligiaedayse_educacaointegral.pdf. Acessado em: 04/04/2012.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001, 2.566 p.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1971. 243p.

JENKS, C. Investigação Zeitgeist na infância. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Orgs). *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto, Ediliber, 2005, cap. 3, p. 55 – 71.

JOLY, A. V. *A interatividade na televisão digital – um estudo preliminar*. Disponível em: www.bocc.ubi.pt. Acessado em: 10/09/2011.

KARLSSON, L. Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. In: CRUZ, S. H. V. (Org). *A criança Fala. A escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo, Cortez, 2008, p. 158-173.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. 3. ed. São Paulo, Pioneira, 1998, 172 p.

_____. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2007, p. 13 – 43.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho/2002, p. 41 – 59.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4.ed. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988, p. 119 – 142.

LIMA, E. S. Currículo e desenvolvimento humano. In: BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação a Distância. *Indagações sobre o currículo do Ensino Fundamental. Salto para o Futuro*. Boletim17, set. 2007, p. 12 – 19.

LIMA, J. M. de *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Universidade Estadual Paulista, 2008, 156 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986, 99 p.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre, Artmed, 2005, 110 p.

MARTIN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação do novo século. In: MORAES, D. de. (Org). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p. 51 – 79.

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do partido comunista. *Germinal: Marxismo e Educação em debate*. Londrina, v.2, p. 215 – 240, ago. 2010.

MAURÍCIO, L. V. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita. In: COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. V.

(Orgs). *Educação Brasileira e(m) Tempo Integral*. Petrópolis, Vozes, 2002, p. 112 – 132.

MAYALL, B. Conversas com crianças. Trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Orgs). *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto, Ediliber, 2005, cap. 6, p. 123 – 141.

MAZONI, A. R. G. Horizontes do corpo na escola: uma investigação sobre o Programa Escola Plural em Belo Horizonte. *Movimento*, porto Alegre, v.11, n.3, setembro/dezembro 2005, p. 107 – 126.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Indagações sobre currículo*. Brasília, DF, 2007, p. 17 – 48.

MORO, C. de S. *Ensino fundamental de nove anos: o que dizem as professoras do 1º ano*. Curitiba, 2009. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MOTA, S. M. C. Escola de Tempo Integral: da concepção à prática. In: *VI Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente*, 2006. Anais, Rio de Janeiro, p. 1-10.

MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. Encontros e diálogos: notas introdutórias. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs). *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. Diálogos com Willian Corsaro. São Paulo, Cortez, 2009, p. 21 – 28.

O’KANE, C. O desenvolvimento de técnicas participativas. Facilitando os pontos de vista das crianças acerca das decisões que as afetam. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Orgs). *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto, Ediliber, 2005, cap. 7, p. 143 – 169.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO – OCDE. Grupo Iberoamericano de PISA. *Iberoamérica en PISA 2006*. Informe regional. Organización para la cooperación y el desarrollo económico. Fundación Santillana, Madrid, 2009.

OROZCO-GOMEZ, G. Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos. *Comunicação e Educação*. São Paulo, v.4, n. 10, p. 57 – 68, set/dez. 1997.

_____. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, D. de. (Org). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p. 81 – 98.

PARO, V. H. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. *Ensaio: ava. pol. púb. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485 – 508, jul./set. 2011.

PIMENTA, S. G.. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil*. Gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2006, p. 17 – 52.

PRESIDENTE PRUDENTE. *Decreto nº 21.142/2010*, de 17 de março de 2010. Dispõe sobre a instituição do Programa de Educação Integrada Cidadescola, que visa fomentar a Educação Integral de crianças da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente. 2010.

PRESIDENTE PRUDENTE. *Decreto nº 21.572/2011*, de 2 de fevereiro de 2011. Altera a configuração da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. 2011.

PUCCI, L. F. S. *A proposta de Tempo Integral no Estado de São Paulo – Novos desafios para a escola pública e para a formação de professores*. Cadernos de Pós-Graduação, São Paulo, v.4, Educação, p. 75-83, 2005.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil. Um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Orgs). *Por uma cultura da infância*. Metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas, Autores Associados, 2005, p. 19-47.

REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo, Cortez Editora, 2009, p. 115-126.

RIBEIRO, O. M. Por que investir em pesquisa qualitativa? *R.bras. Est.pedag.*, Brasília, v.81, n.197, jan/abr. 2000, p.109 – 115.

ROBERTS, H. Ouvindo as crianças: e escutado-as. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Orgs). *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto, Ediliber, 2005, cap. 11, p. 243 – 260.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-Intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia, ciência e profissão*. V.23, n.4, 2003, p. 64 – 73.

ROSSETI-FERREIRA, M. C.; OLIVEIRA, Z. de M. R. Um diálogo com a Sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo, Cortez Editora, 2009, p.59-70.

SAMPAIO, C. S. Alfabetização e os múltiplos tempos que se cruzam na escola. In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs). *Educação Brasileira e(m) Tempo Integral*. Petrópolis, Vozes, 2002, p. 182-196.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação e Sociedade*, n. 78, p. 265- 283, abril/2002

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; P; CERISARA, A. B. (Orgs). *Crianças e miúdos: perspectivas sociológicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores, 2004, p. 9- 34.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ.Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361 – 378, maio/ago. 2005.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao FUNDEB*. Campinas, Autores Associados, 2007, 310 p.

SILVA, J. C. Educação e alienação em Marx: contribuições teórico-metodológicas para pensar a história da educação. *Revista HISTEDBR on line*. Campinas, n. 19, p. 101 – 110, set.2005.

SILVA, M. R. “Exercícios de ser criança”: Corpo em movimento e a cultura lúdica infantil d Rede Municipal de Florianópolis ou “Porque toda criança precisa brincar (muito)?”. *Motrivivência*, ano XIX, n.29, p. 141 – 196, dez./2007.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SMITH, J. K. Pesquisa quantitativa X Pesquisa qualitativa. Uma tentativa de esclarecer o problema. Tradução: Marli André. *Educational Researcher*. v. 12, n.3, mar.83

SOARES, N. F. A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem fronteiras*, v.6, n.1, p. 25-40, Jan/Jun 2006.

SÓLON, L. de A. G. et al. Conversando com crianças. In: CRUZ, S. H. V (Org). *A criança Fala*. A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo, Cortez, 2008, p. 204-224.

SOUZA, S. J.; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo

e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V (Org). *A criança Fala. A escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo, Cortez, 2008, p. 52 – 78.

SOUZA, S. J; SALGADO, R. G. A criança na idade mídia. Reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. *Estudos da infância. Educação e práticas sociais*. Petrópolis, Vozes, 2008, p. 207-221.

SOUZA, S. M. G. O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética da exclusão – inclusão social. In: CRUZ, S. H. V. (Org). *A criança Fala. A escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo, Cortez, 2008, p. 174 – 203.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. N.14, mai/jul/ago, 2000, p. 61 – 80.

VENTORIN, S.; POLEZE, G. M. L. Narrativas de imagens do recreio escolar. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Belo Horizonte, 2010, p. 26 – 37.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 5. ed. São Paulo, Ícone, 1994, p. 103 – 117.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991, 169 p.

WIGGERS, I. D. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v.26, n.3, Mai 2005, p. 59 – 78.

WHOODHEAD, M.; FAULKNER, D. Sujeitos, Objectos ou Participantes? Dilemas da Investigação Psicológica com crianças. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Orgs). *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto, Ediliber, 2005, cap. 1, p. 1- 28.