

**O dizer infantil no território da infância e seus processos de *aprenderensinar* que atravessam os *espaçostempos* na Educação Infantil**

*The children's saying in the territory of childhood and its learning-teaching processes that cross the spacetimes in Early Childhood Education*

Conceição Gislâne Nóbrega Lima de SALLES<sup>1</sup>Fernanda Santos da CRUZ<sup>2</sup>

**Resumo:** a presente pesquisa, que, está ligada às questões relacionadas à infância e educação, caracteriza-se por ser realizada não sobre crianças, mas sim com as crianças e é resultado de um estudo realizado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Desse modo, objetivamos em nosso trabalho compreender cenas das infâncias e os processos de *aprenderensinar* que atravessam as experiências cotidianas das crianças na pré-escola a partir do dizer infantil. A metodologia da pesquisa pautou-se em uma abordagem qualitativa de natureza com enfoque etnográfico e para isso, utilizamos a observação, registros do diário de campo, conversações com as crianças registradas por meio de gravação de áudio, leitura de história e os desenhos produzidos por elas. Como campo empírico, delimitou-se uma instituição da rede pública de ensino de um município do Agreste pernambucano, tendo como sujeitos da pesquisa crianças da turma do Pré-escolar II. Para tanto, na tentativa de aproximação das discussões sobre a infância, buscamos as contribuições filosóficas e os encontros com Kohan (2007, 2010), Larrosa (2006) e Skliar (2012, 2014), teóricos que elucidam a infância enquanto experiência, que foge as capturas já tidas sobre ela, a infância como um *outro*. Para o entendimento em torno da Educação Infantil enquanto espaços e tempos das experiências da infância, concebemos os estudos de Kramer (2006), Oliveira (2002) e Bujes (2001). A pesquisa nos possibilitou transitar entre esses entendimentos através da própria criança sobre suas experiências na infância, assim, em linhas gerais, a pesquisa nos desloca a um entendimento sobre a infância e a pré-escola em seus processos de *aprenderensinar* com concepções tecidas a partir dos próprios sujeitos da pesquisa, em uma relação potente de quem a compõe e um distanciamento das definições já tidas a partir de uma ótica adultocêntrica.

**Palavras-chave:** Dizer infantil. Pré-escola. Educação. Infância. Educação Infantil.

**Abstract:** this research, which is linked to issues related to childhood and education, is characterized by being conducted not on children, but with children and is the result of a study conducted in the Institutional Program for Scientific Initiation Scholarships (PIBIC). In this way, we aim in our work to understand childhood scenes and the learning-teaching processes that cross the daily experiences of children in preschool from the children's saying. The research methodology was based on a qualitative approach of nature with an ethnographic approach and for this, we used observation, field diary records, conversations with children recorded through audio recording, story reading and drawings produced by them. As an empirical field, an institution of the public education network of a municipality in the Agreste region of Pernambuco was chosen, with children from the Preschool II class as research subjects. Therefore, to approach discussions about childhood, we seek philosophical contributions and meetings with Kohan (2007, 2010), Larrosa (2006) and Skliar (2012, 2014), theorists who elucidate childhood as an experience, which the catches already taken about her, childhood as another. For the understanding around Early Childhood Education as spaces and times of childhood experiences, we conceived the studies of Kramer (2006), Oliveira (2002) and Bujes (2001). The research allowed us to transit between these understandings through the child himself about his experiences in childhood, so, in general lines, the research moves us to an understanding

<sup>1</sup> Professora Orientadora docente/pesquisadora do Núcleo de Formação Docente (NFD) e do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA). E-mail: conceicao.nlima@ufpe.br

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA). E-mail: fernanda.santosacruz@ufpe.br

DOI: 10.24024/23585188v15n1a2022p04020

about childhood and school in their processes of learning-teaching with conceptions woven from the subjects themselves of the research, in a potent relationship of who composes it and a distance from the definitions already taken from an adult-centric perspective.

**Keywords:** Children's saying. Preschool. Education. Infancy. Child education.

## Introdução

Ensaïar uma escrita e traduzi-la por meio de palavras é uma tarefa bastante desafiadora e por vezes enigmática. Quando nos aproximamos da iniciativa de escrever acerca da infância, essa tarefa nos provoca ainda mais. Em um território que silencia as vozes, os gestos e as manifestações infantis, escrever sobre a infância a partir do dizer infantil nos desloca a pensar outros possíveis para uma escrita que valoriza as vozes infantis que ecoam no cotidiano das crianças.

Nesse percurso que nos conduz pelo universo infantil, nos apoiamos na travessia de uma linguagem que assim como nos diz Skliar (2014, p. 124), é uma aventura que permite-nos “sair para encontrar o mundo e permanecer para narrá-lo”. Assim, é com esse sentimento de atravessamentos por meio de uma linguagem com o território da infância que nos propomos a enveredar diante de cenas, acontecimentos, atropelos, (des)encontros e outras experiências que foram silenciadas em um processo de emudecimento do dizer infantil.

Desse modo, ressaltamos que a discussão que aqui apresentaremos é decorrente de uma pesquisa realizada através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal de Pernambuco, e compõe uma pesquisa mais ampla intitulada: “*A Infância pelo olhar das crianças: um estudo nas Escolas Municipais da Região do Agreste Pernambucano*”. Os estudos vêm se pautando em um olhar que permite uma compreensão sobre as crianças e a infância a partir das vozes desses sujeitos, propondo assim, uma descentralização da ótica adultocêntrica e um distanciamento do pensamento sobre a infância com uma temporalidade cronologicamente determinada.

Para isto, aprofundamos o nosso pensamento sobre a infância para além de um período marcado por um tempo cronológico e determinado pela ótica adultocêntrica, buscamos as contribuições filosóficas presentes nos estudos de Walter Kohan (2007), ao elucidar a infância pela experiência e significados, que se caracteriza com uma duração equivalente à da vida

DOI: 10.24024/23585188v15n1a2022p04020

humana, distanciando-se de um espaço no tempo cronologicamente determinado, com definições prontas e acabadas.

Nessa mesma direção, Larrosa (2006) nos dirige ao entendimento da infância enquanto enigma, um pensamento que vai além do que nossos saberes já capturam, é um *outro*. Neste sentido, temos então a infância pensada como outro e isso significa que “[...] pensar a infância como algo outro é, justamente, pensar essa inquietude, esse questionamento e esse vazio.” (Larrosa, 2006, p. 68). Ou seja, é uma infância que nos retira a pretensão de capturá-la, que nos confronta o tempo todo sobre a mesmice das nossas práticas, sobretudo, na pré-escola.

Nesta dimensão, pensar sobre o lugar da infância a partir do dizer infantil na pré-escola e na contemporaneidade enfatiza a relevância social dessa pesquisa, no sentido de que contribui para o desenvolvimento de reflexões acerca das atitudes adotadas no âmbito da instituição escolar destinada à criança que por vezes tendem a tornar invisíveis as potencialidades da infância, ao mesmo tempo em que proporciona um pensar sobre a descentralização do olhar adultocêntrico sobre a criança, o qual insiste em enquadrá-la em uma duração do tempo, contudo, concordamos que necessário se faz ampliar os horizontes da temporalidade. Sendo assim, nos indagamos saber enquanto pesquisa como revelam-se os *espaçotempos*<sup>3</sup>, cenas das infâncias e os processos de *aprenderensinar* que atravessam as experiências cotidianas das crianças na pré-escola a partir do dizer infantil.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa, de inspiração etnográfica, esteve pautada na valorização dos dizeres infantis por meio dos quais priorizamos as vozes das crianças acerca de suas experiências no cotidiano da pré-escola. Os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa ocorreram tomando por base uma abordagem qualitativa, mediante um estudo de enfoque etnográfico considerado como apropriado para o estudo das manifestações infantis nesse *espaçotempo* de relações que caracteriza a educação infantil.

A pesquisa desenvolveu-se em uma escola localizada em um município do Agreste pernambucano, em turma do pré-escolar II. Para o desenvolvimento da pesquisa optamos como técnicas para a coleta dos dados a observação considerada fundamental para capturar os gestos infantis no cotidiano escolar, tendo em vista que quando se trata de pesquisa com crianças se

---

<sup>3</sup> A escolha por articular determinadas palavras nesta escrita, deu-se pela tentativa de romper com sentidos e significados fixados que reduzem, dicotomizam e separam, servindo-nos de termos que incluam os fluxos e movimentos que buscamos dar passagem nesse trabalho.

DOI: 10.24024/23585188v15n1a2022p04020

faz necessário estar “[...] atento a toda e qualquer manifestação infantil, considerando as diversas formas de expressão desses sujeitos [...]” (Mafra, 2015, p. 112). Utilizamos como suporte para os registros o diário de campo e a gravação das vozes das crianças.

Desse modo, objetivamos em nosso trabalho compreender cenas das infâncias e os processos de *aprenderensinar* que atravessam as experiências cotidianas das crianças na pré-escola a partir do dizer infantil, tendo por objetivos específicos: 1) Mapear os múltiplos sentidos acerca da infância e da Educação Infantil; 2) Acompanhar acontecimentos nos processos de *aprenderensinar* nas experiências cotidianas das crianças na pré-escola e 3) Problematizar o dizer infantil sobre a infância na pré-escola, seus processos de *aprenderensinar* e os *espaçostempos* que atravessam o cotidiano das crianças da educação infantil.

### **Encontros permeados pela potência da infância**

Ao realizar algumas considerações sobre a infância, Skliar (2012), exprime uma metáfora que relaciona a criança e o adulto com as fases de lagarta e borboleta a partir do fenômeno da metamorfose. Para o autor, a fase germinal do ser humano, que é a criança, assemelha-se com a borboleta, e a fase de lagarta com a fase adulta do ser humano, um movimento inverso ao que estamos acostumados a observar. Essa relação se embasa ao observar que a criança só pode ser borboleta no tempo de infância que a ela foi designado e fase adulta já definida se resta à atividade de rastejar-se em pisos sociais já consolidados.

Pensando enquanto borboleta para falar de encontros, há que se pensar que a “experiência do encontro só pode ser transmutada numa imagem poética, isso é, numa imagem que contenha a verdade inquieta e tremulante de uma aproximação singular ao enigma.” (Larrosa, 2006, p. 197). Falar de encontros com a infância requer, antes de tudo, que nos desvencilhemos de qualquer pretensão de inseri-la em uma perspectiva unificante para então ampliar o olhar para a multiplicidade que compõe as infâncias e o ser criança.

Pensar a infância é pensar a possibilidade de vê-la como novidade, como um acontecimento marcado pela experiência que transcende o já estabelecido e irrompe com o que está delimitado por nossos saberes e nossas práticas. Há uma complexidade que marca a infância e nos remete a experiência da criança como outro, no sentido de que existe uma alteridade da infância a partir da qual se busca entender que “a experiência da criança como

DOI: 10.24024/23585188v15n1a2022p04020

outro é a atenção à presença enigmática da infância, a esses seres estranhos dos quais nada se sabe e a esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (Larrosa, 2006, p.71).

Assim, pensando “a infância como algo outro que não é o abjeto (ou o objetivo) do saber, mas o que escapa a qualquer objetivação e o que desvia de todo objetivo [...]” (Larrosa, 2006, p.70) assistimos ao desvelar-se de uma infância que se constitui como novidade, como um acontecimento marcado pela experiência que transcende o já estabelecido, interrompendo com o que está delimitado por nossos saberes e nossas práticas. Falamos então de uma infância como ruptura às nossas definições preestabelecidas, como algo que está para além dos limites propostos em nossas práticas e concepções.

A infância como outro é sempre um enigma,

Uma imagem do outro é uma contradição. Mas talvez nos reste uma imagem do encontro com o outro. Nesse sentido, não seria uma imagem *da* infância, mas uma imagem *a partir do* encontro com a infância. E isso na medida em que esse encontro não é nem apropriação, nem um mero reconhecimento em que se encontra aquele que já sabe e que já tem, mas um autêntico cara a cara com o enigma, uma verdadeira experiência, um encontro com o estranho e com o desconhecido, o qual não pode ser reconhecido nem apropriado. (Larrosa, 2006, p. 197).

Compreender a infância como outro é permitir que esta tome a palavra, assim como nos afirma Carvalho (2012). Há potência na fala das crianças, suas vozes são movimentos que tecem novos saberes, provocam encontros, estranhamentos, encantamentos e que nos mostram a vivacidade do desejo das crianças, seus gestos, suas brincadeiras, os encontros com a criança e a infância. O tempo da infância é o lugar da intensidade, da fantasia, dos estranhamentos, encantamentos. Os encontros com a infância e a criança provocam agenciamentos pela constituição de outros possíveis através da experiência infantil e nos falam que “as crianças existem entre travessuras” (Skliar, 2012, p. 138).

Pensar os encontros com a infância e a criança é estar mergulhado entre experiências singulares e singularizantes do ser criança que se apresenta em uma constante criação. Assim, é necessário exercitarmos a invenção como condição do pensar, conforme afirma Kohan (2007, p. 91), pois:

[...] desse modo, a memória não apenas inventa, mas também encontra. Encontra o que inventa ou inventa o que encontra? Ou encontrar é um ato de invenção e só se pode encontrar o que se inventa? Teremos que dizer, então, “tudo o que não invento não posso encontrar? Talvez também isso signifique pensar: encontrar a invenção,

DOI: 10.24024/23585188v15n1a2022p04020

inventar encontros. Algo da ordem do achado, do cruzamento, da encruzilhada, uma localização.

O filósofo nos faz mergulhar em lugares de encontros com a infância ao tratar de um devir-criança como condição à infância e ao infantilizar, assim “devir-criança não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica. Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades [...]” (Kohan, 2007, p. 95). Diante disso, convidados ao encontro já não nos preocupamos em transformar as crianças, mas que nosso anseio esteja em promover outros possíveis à infância.

Entre experiências sobre o ser criança e a infância continuemos com um realce a repetir que “o devir-criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa” (Kohan, 2007, p. 96). Assim, a força do devir-criança reafirma o encontro criador e transformador que desdobra outros possíveis para a infância. São encontros e sonhos que almejam para a criança um fazer durar da infância entre mundos que existem em uma incessante criação.

### **Atravessamentos de uma educação com as crianças na Educação Infantil**

A escola, apesar de ser concebida como o lugar para as crianças, sobretudo quando pensada na Educação infantil nos espaços de creches e pré-escolas, em um processo de invisibilidade da infância, tem buscado cada vez mais rápido a preparação para a vida adulta, tomando a infância como etapa cronológica a caminho da vida adulta.

Para Skliar (2014), o adulto ao impor seus próprios projetos e desejos sobre a criança, acaba por interromper as suas infâncias, suas possibilidades, suas criatividade. Desse modo, a maneira como as escolas têm buscado atender ao ensino na Educação Infantil se relaciona a forma como se pensa a infância e essa relação reverbera nos processos de *aprenderensinar* que são estabelecidos no cotidiano da pré-escola.

Ressaltamos assim, que a educação nos espaços de creches e pré-escolas apresentam ao mesmo tempo duas dimensões, o cuidar e o educar, ambos vinculados ao desenvolvimento da criança. Na compreensão de Bujes (2001, p. 16): “as crianças desta faixa etária têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as

DOI: 10.24024/23585188v15n1a2022p04020

cerca, através das experiências diretas com as pessoas”. Nesse sentido, o cuidar e o educar se tornam indissociáveis na educação infantil e se apresentam de acordo com as especificidades que a instituição e as crianças apresentam.

A variação na atribuição de sentido sobre o cuidar e o educar na prática educativa que as creches e pré-escolas adotam, refletem na maneira como a criança se desenvolve em seu processo de interação com o mundo e as pessoas, atribuindo significados ao que experiencia. Para as crianças, os sonhos, imaginações, brincadeiras e as interações fazem parte de seu cotidiano, o que não significa dizer que não permanecerá durante sua vida, mas sim, que essas atividades estão integradas ao cuidar e ao educar para com a criança, como forma de garantir às crianças tais experiências, promovendo o desenvolvimento na atribuição de significados.

Assim, a atribuição de significados ao mundo que dele todos fazem parte é resultado das trocas interativas decorridas das experiências e o processo de constituição enquanto sujeito no âmbito cultural ao qual concebemos é demarcado como o que chamamos de educação. Esse processo educativo coloca as crianças em posição de aprendizado, uma vez que se aproximam da cultura de seu grupo e também em uma condição protagonista, compreendida não apenas na maneira de aprender e reproduzir a cultura, mas de transformá-la (Bujes, 2001). Portanto, os modos como as creches e pré-escolas se organizam para trabalhar com essas atribuições de significados é denominada de currículo.

Neste sentido, Bujes (2001, p. 18-19) entende que:

[...] o currículo não está constituído por informações, conceitos, princípios que são passados para os/as alunos/as (geralmente organizados sob a forma de listas de "conteúdos" - aquilo que deve ser ensinado). O currículo é o que crianças e professoras/es produzem ao trabalhar com os mais variados materiais – os objetos de estudo que podem incluir os mais diversos elementos da vida das crianças e de seu grupo ou as experiências de outros grupos e de outras culturas que são trazidos para o interior da creche e da pré-escola. Portanto, não é o conhecimento preexistente que constitui o currículo, mas o conhecimento que é produzido na interação educacional.

Dessa maneira, compreendemos que o currículo se estende ao cotidiano dentro da instituição escolar, as experiências vivenciadas nesse ambiente são partes integrantes para entender o papel do currículo nas escolas. A concepção de currículo ultrapassa a visão restrita de se pensar apenas em conteúdos propostos com uma finalidade de resultado no ensino, pensar em currículo é pensar também nas possibilidades de interação que o currículo pode estabelecer.

DOI: 10.24024/23585188v15n1a2022p04020

Nessa direção, Carvalho (2012, p. 15) compreende que o currículo é: “tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e para além dele, e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações vividas/praticadas no âmbito de um *currículoescola* [...]”. Assim, compreendemos que para além do entendimento do currículo que a escola adota, quais as linhas de pensamentos que a movem, nossa pretensão no presente trabalho se pauta na atuação dos sujeitos enquanto protagonistas, que pensam, vivem e movimentam o chão da pré-escola.

Assim, nosso estudo se pauta em uma tentativa de aproximação com os sujeitos da pesquisa, não apenas escutando-os e sim, dando a eles vozes. Interessa-nos saber o que o dizer infantil revela em seus múltiplos sentidos sobre a pré-escola, sobre a infância na escola e seus processos de *aprenderensinar* no cotidiano da Educação Infantil.

### **Caminhos metodológicos e trilhas para a investigação**

Seguimos com o propósito enquanto pesquisa de compreender os *espaçostempos* e as experiências das crianças vivenciadas no espaço escolar da Educação Infantil, desprendendo-se das maneiras de se pensar a infância e a educação a ela destinada a partir das percepções acentuadas ao longo da história, que se pautaram no ensino conteudista e de negação à infância.

Nossa pretensão se pauta muito mais na percepção dos sujeitos da pesquisa sobre o espaço por eles frequentados na Educação Infantil e suas próprias experiências neste contexto, as suas linhas de fugas, os gestos, dizeres e fazeres que resistem ao pensamento adultocêntrico e o controle de condutas que se perpetua nesse cenário.

Para tanto, as concepções teóricas das quais nos aproximamos e dialogamos, permitiram-nos a escolha dos caminhos a serem trilhados. Neste sentido, concordamos com Corsaro (2005, p. 443) ao dizer que “fazer pesquisa etnográfica com crianças pequenas envolve um certo número de desafios uma vez que os adultos são percebidos como poderosos e controladores de suas vidas”. Nessa direção, nos colocamos em posição de fuga às capturas já tidas sobre a infância, pensando a infância como *um outro* (Larrosa, 2006), e com o desafio de se propor à aproximação e aceitação por parte das crianças, contrapondo-se às formas de agir e pensar a criança de maneira submissa aos adultos.

DOI: 10.24024/23585188v15n1a2022p04020

Assim, a pesquisa foi realizada com 32 crianças da turma do pré-escolar II, com a faixa etária entre 4 e 5 anos. A coleta de dados se constituiu ao longo da pesquisa a partir das observações do cotidiano das crianças, suas brincadeiras, experiências escolares, seus aprenderes, seus fazeres, suas infâncias além das rodas de conversas realizadas e gravadas em formato de áudio, bem como as produções de desenhos das crianças.

Dentre estas crianças, 22 participaram de nossas conversações com o consentimento dos pais/responsáveis a partir da assinatura do termo de autorização. As conversações aconteceram na sala dos professores com pequenos grupos de 3 crianças ou em duplas. Assim, nos aproximamos da conversa como possibilidade para desconstrução de formas autoritárias e questionadoras da pesquisa com crianças. Ribeiro, Souza e Sampaio (2018) compreendem que:

[...] o conversar pressupõe a circulação da palavra, numa perspectiva de desestabilizar relações de poder verticalizadas e, portanto, colonialistas. Conversar sem o pagamento dos conflitos e tensões sempre presentes entre diferentes modos de pensar(se), de dizer(se), de estudar(se), de conhecer(se). Um desafio instigante e provocativo que, no encontro com o outro, provoca-nos a viver a experiência da alteridade: pensar(se) com o outro. (p. 35)

A conversa coloca-nos em um lugar de livre transitar entre os encontros e narrativas, dos quais as experiências em diferentes *espaçostempos* permitem-nos o (re)pensar e (re)dizer sobre as barreiras construídas ao longo do tempo, como acontecimentos que transformam e transformam-se, revelam e revelam-se.

Na apresentação da discussão de dados, utilizaremos os nomes fictícios escolhidos pelas próprias crianças que atuaram como protagonistas em todos os momentos da pesquisa. Como pano de fundo, para mobilizar nossas conversações com as crianças instauramos algumas situações entre nós e as crianças, inicialmente tínhamos o convite para escutar uma história intitulada “Caixinha mágica”, criada por Bezerra (2016) e somado à história utilizamos um outro recurso que foi uma caixa a qual remetia ao título da história.

O espaço em que realizamos nossas conversas com os grupos foi a sala dos professores, que se situava ao lado da sala de aula das crianças, assim como a professora nos propôs pela mobilidade das crianças entre uma sala e outra e as crianças concordaram. As conversas foram realizadas no período vespertino enquanto as demais crianças estavam em suas atividades em sala de aula. Levamos para a sala cada grupo de crianças e as convidamos a sentar no tapete de tecido que havíamos separado em um canto da sala para recepcioná-las, mas elas sugeriram que

DOI: 10.24024/23585188v15n1a2022p04020

sentássemos na “mesa dos professores”, o que para elas foi uma experiência inédita, sentar naquelas cadeiras “*bem altas*” e “*de tia sentar*”.

Dispomos de lápis coloridos e folhas brancas em cima da mesa para que fizessem suas representações em formato de desenho, bem como a caixa utilizada como recurso lúdico para a contação da história. Explicamos que a nossa “Caixinha mágica” tinha o poder de guardar segredos, e tudo o que conversássemos estaria guardado ali, ninguém mais participaria de nossas conversas. Sugerimos também que guardassem na caixa seus desenhos e eles concordaram, mostrando-se entusiasmados com o poder mágico da caixa de guardar segredos.

Desse modo, objetivamos uma pesquisa que nos possibilitou pensar não sobre a criança, mas com a criança, pois “o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida” (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 25). Ou seja, educar nossos olhares para enxergar a criança como ator e sujeito de sua experiência, não pelo olhar do adulto, mas pelos dizeres da própria criança.

### **Entre os encontros, atravessamentos e caminhos: o dizer infantil sobre a infância e os *espaçostempos* da Educação Infantil**

O caminhar no campo de pesquisa foi permeado por instaurações diversas alguns partiram de nós, dos *espaçostempos* e outras das próprias crianças. Assim, foi um processo metodológico partilhado em que procuramos, sobretudo, dar passagem às crianças, à infância, seus dizeres, aprenderes e fazeres.

Nosso primeiro movimento foi o de procurar nos aproximar da dinâmica do território escolar e começar a construir alguns laços, especialmente com as crianças. Para tanto, chegávamos à escola lócus de pesquisa junto com os sujeitos, isso nos permitiu observar a dinâmica e como a inserção das crianças a cada dia na sala de aula acontecia.

Nas primeiras visitas, notamos que ao entrarem na escola, eles já se dirigiam para a salade aula, sem pausa nem distrações entre um corredor e outro, entre a escada e as salas, nada, o objetivo era sempre o mesmo: chegar na sala de aula o mais rápido possível. Parecia-nos uma corrida, diferente de todas que já havíamos visto, eles até se juntavam e corriam juntos. Que

DOI: 10.24024/23585188v15n1a2022p04020

tipo de corrida era aquela sem disputa? Saudades dos colegas? Saudades da professora? Ansiedade pelo que lhe esperavam? O que os motivavam a chegar tão rápido?

As dúvidas puderam cessar, no momento de entrada na sala de aula, acomodando-se na última fila, podendo ouvir privilegiadamente os cochichos. As bolsas se agrupavam e se combinavam: “*Senta aqui!*” ou “*Me dê sua bolsa, eu coloco aqui!*”. Então compreendemos parcialmente aquela cena e para tirar a dúvida indagamos a Jeison: “*Vocês escolhem onde sentam ou a professora decide?*” e rapidamente me responde: “*É, a gente escolhe. Um dia eu sento atrás, mas ela fala que eu falo, então vou sentar perto de Peter*”. Referindo-se Jeison ao colega que todos os dias escolhia sentar próximo à professora. Decerto, observamos que a professora da turma não determinava o lugar onde cada criança sentaria, e isso era o motivo de tanto entusiasmo de chegar o quanto antes e poder escolher o lugar para sentar e o mais importante, perto de quem sentar.

Na sala, nos apresentamos brevemente à professora que nos recepcionou de maneira acolhedora enquanto dava boas-vindas aos alunos que estavam chegando. Sentamos no final da sala, e até a hora do recreio a dúvida era a mesma: “*Tia, quem é essa?*” a professora permanecia em silêncio, olhava-nos com risos e depois de alguns segundos de suspense respondia: “*Vocês ainda vão conhecer ela*”. Na hora de contar quantos alunos estavam presentes, a professora solicitava que um dos meninos se levantasse, contasse um por um e em seguida anotasse no quadro, do mesmo modo que uma menina realizaria o mesmo processo. Eloá começou a contar por ela mesma e quando foi passando em minha direção Jeison questionou: “*E ela?*” Então sem que ninguém dissesse uma só palavra, Carlos afirma: “*Essa aí é tia também, não pode contar como menina*”.

As questões foram respondidas, mesmo que brevemente, no horário do intervalo. Assim que a professora sinalizou que pausassem a atividade que estavam fazendo, guardassem e pegassem o lanche para ir ao refeitório, as que estavam sentadas mais próximas a mim já questionaram: “*O que você escreve aí?*” referindo-se ao meu caderno utilizado para registro do diário de campo “*Vai ficar aqui direto, e todo dia?*” e também: “*A senhora está estudando ou veio ajudar tia?*”. E então, aos poucos pude dizer que eu estaria mais vezes, inclusive por alguns meses, participando das aulas com eles, das brincadeiras, do conversar, contações de história e do que mais fosse permitido pela professora e principalmente por eles.

DOI: 10.24024/23585188v15n1a2022p04020

Nos momentos em que aguardávamos os outros colegas chegarem, esperávamos a próxima atividade a ser realizada ou a hora do lanche, buscávamos entender qual a percepção dos sujeitos sobre aquele espaço, como se organizavam nas atividades, brincadeiras, do que gostavam ou que não, o que mais os chamava a atenção e qual a relação entre os espaços e entre si que se entrelaçavam no cotidiano. Certa vez enquanto observávamos a maneira que Jeison, Alice e Caroline estavam organizados (os três sentados em duas cadeiras que haviam juntado), ouvimos quando a professora falou:

-Já está na hora de guardar esses brinquedos! Eles continuaram brincando, agora os três de costas para a professora e voltados para a direção que Eloá e Mateus estavam sentados. Eloá os questiona: -Vocês não ouviram a professora mandando guardar não, foi? E Alice a responde: -Mas isso não é brinquedo, é lanche. Com tampinhas de garrafa de refrigerante, que um escondia e os outros tentavam adivinhar qual era a cor (Diário de Campo, 2019).

O fato de não poder brincar, e até mesmo ter um horário específico para as brincadeiras, não as impediram de construir seus próprios momentos. Em suas fugas, os sujeitos mostraram que tem mais proximidades com os fazeres “do artista, do colecionador, do mágico, do que de pedagogos bem-intencionados” (Kramer, 2006, p.16). Observamos na resposta de Alice, que se não é brinquedo, então pode, e se eu não o chamo de brinquedo, embora estivesse fazendo seu uso para brincar, pode. Dizer que aquele objeto se tratava de um brinquedo determinaria o tempo de parada de suas brincadeiras, mas considerá-lo um “*lanche*”, significou a continuidade de uma experiência.

Em nossas conversações, nos aproximamos a partir de suas falas e dos registros em formato de desenho das percepções das crianças sobre a infância e a Educação Infantil. Esses encontros alimentaram os nossos interesses em torno de seus pensares e dizeres.

Quando indagados sobre o que mais gostavam na pré-escola eles responderam: “*Gabriel: O que eu mais gosto? É de brincar, e de recreio também / Geison: Brincar, ficar quieto, obedecer o professor / Kauan: Ela gosta de brincar de boneca (Evelin), toda hora tia diz: Vou contar até 5 pra você guardar e ela guarda correndo*”. As respostas foram unânimes, o brincar foi presente nas falas dos sujeitos como a atividade que mais gostavam de realizar entre “todas”, e essas “todas” as quais se referiam se encontravam entre as tarefas, a hora do lanche, os momentos de silêncio.

Em relação aos *espaçostempos* a eles destinados para as brincadeiras eles responderam que:

DOI: 10.24024/23585188v15n1a2022p04020

-Carlos: *Quando eu vou pra quadra é pouco tempo, mas na sala quando eles vão é muito.*

-Alberto: *Não, é pouco, é só 10 minutinhos, a gente tem que lanchar bem rápido e já correr.*

-Jeison: *É muito não, só o recreio que pode, depois é hora já de fazer tarefa.*

-Eloá: *É pouco meu filho, não dá tempo de brincar, quando a pessoa pensa que tá bom já tem que subir.*

-Francisco: *Eu brinco em todo lugar, até ali, ali em cima não, porque lá a gente não pode ir, mas de vez em quando...*

Nas falas das crianças conseguimos visualizar a relação entre os *espaçostempos* a elas destinados e como fazem uso do que lhes tem à disposição. Uma infância marcada pelas possibilidades, nas quais o “*é só 10 minutinhos*” colocados por Alberto é recompensado pelo estreitamento em um tempo determinado para o lanche, que nesse caso, o considera menos importante do que ir para brincar. Na voz de Francisco, ouvimos o que nos desloca a pensar nos *espaçostempos* enquanto descoberta e também de potências, no passo em que apesar de não poder estar, Francisco conhece e reconhece aquele lugar como pertencente da pré-escola que é sua, sendo assim aquele espaço é seu também. Ademais quando afirma “*mas de vez em quando...*” nos coloca a pensar no novo: quem disse que não pode, se me dizem que a escola é o meu lugar?

E sobre um *espaçotempo* escolar arquitetado pelos seus próprios sonhos, eles nos disseram que:

-Alberto: *Eu desenhei uma escola, e ela tem quadra, pula-pula, escorregador e uma sala com televisão. Eu posso desenhar um coração também? Porque o meu não fica legal, mas aqui pode né? Nem é prova*

-Peter: *Hum, uma casa, eu queria que a escola fosse uma casa, que tivesse uma sala com plantas e um girassol*

-Marcos: *Um lugar de futebol, esse é um jogador, mas eu sei lá, não conheço não. Por mim ficaria sendo uma quadra mesmo”.*

Ao tecerem os traços no papel em busca de representarem a partir de seus desenhos como eles acreditavam ser uma escola da criança / da infância, as crianças nos provocaram a (re)pensar os *espaçostempos* que constituem o cotidiano na pré-escola. Assim, a pré-escola presente na representação de Marcos nos ilustra o seu dizer: “*Por mim ficaria sendo a quadra mesmo*”.

DOI: 10.24024/23585188v15n1a2022p04020

Desse modo, para que buscássemos compreender o que para as crianças é o *espaçotempo* da pré-escola, evidenciamos que a estrutura física do espaço por si só não é relevante, e sim, os significados que as crianças atribuem aos *espaçostempos* experienciados no cotidiano da pré-escola. Assim, Lopes e Vasconcellos (2006, p. 112) nos dizem que:

Existe, portanto, uma estreita ligação entre a vivência da infância e o local onde ela será vivida, pois cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar, mas também designa existência de locais no espaço físico que materializa essa condição.

Neste sentido, ao nos falarem sobre os *espaçostempos* da pré-escola que gostaria de ter, as crianças nos indicam a percepção do *espaçotempo* que ocupam dentro da instituição e também dos espaços a sua volta, que tecem as relações sociais com as demais pessoas do seu convívio. Marcos, ao elucidar que gostaria que sua escola fosse “*Um lugar de futebol*”, nos traduz a pré-escola como um lugar divertido, de encontro com os amigos e de desafios assim como o campo de futebol ou a quadra da sua escola, que para ele é também o local “*mais legal*” da instituição.

Buscamos saber do *outro* a pré-escola que eles frequentavam e também de seus desejos, qual a pré-escola que eles arquitetavam? O que é necessário ter na pré-escola e que eles sentem falta? O que tem e que eles gostam? Esses encontros com os sujeitos da pesquisa nos permitiram a escuta das vozes do *outro* e não sobre o *outro*. Assim, a partir das vozes das crianças, compreendemos que os *espaçostempos* que por vezes indicam interrupções à infância, por meio de uma rotina que delimitava um tempo cronológico para cada atividade, foi também o cenário da experiência, do fazer, do brincar, das fugas e, sobretudo, da infância.

### Considerações finais

A partir da proposta inicial de nossa pesquisa que se embasou na compreensão dos *espaçostempos*, cenas da infância e os processos de *aprenderensinar* que atravessam as experiências cotidianas das crianças na pré-escola, adentramos e instauramos planos em um campo que nos possibilitou transitar entre esses entendimentos através da própria criança, desse modo, reiteramos que não se tratou de um estudo sobre crianças, e sim com as crianças.

As observações nos permitiram a possibilidade de exercitar nossos olhares em torno da infância para além do que já conhecíamos, distanciando-se das capturas já formuladas sobre as

DOI: 10.24024/23585188v15n1a2022p04020

crianças, enxergando-a como um *outro* (Larrosa, 2006). Assim, ao entender a infância longede um tempo cronologicamente determinado, que a consideram como incompletude da vida aguardando um vir a ser, observamos a infância a partir da temporalidade *aíon* (Kohan, 2007), e nesse (re)encontro, a intensidade da infância ao pertencer ao mundo nos recepcionou desde nossos primeiros instantes.

Em nossas conversações, muito mais do que uma investigação em busca de respostas certeiras, concebemos um diálogo permeado pelas experiências do cotidiano das crianças na pré-escola. Percebemos a partir dessas conversas, que muitos são os sentidos que se atribuem sobre a criança, mas pouco se dá voz a esses sujeitos. As crianças, por sua vez, mostraram seus protagonismos nos *espaçostempos* do cotidiano na Educação Infantil, dizendo-nos por meio de seus diferentes gestos, dizeres e fazeres o quanto fazem parte e compõem o cotidiano na pré-escola, experienciando os processos de *aprenderensinar*.

O dizer infantil indica-nos sobre a pré-escola que os diferentes sentidos atribuídos à estrutura física, como por exemplo: “*eu acho ela grande, do tamanho de uma baleia*” (Carlos) reverberam os significados atribuídos aos *espaçostempos* que formam a instituição, cenário da infância e sua intensidade. Essas vozes nos convidam a pensar sobre a escola a partir de seus desejos, ampliando as possibilidades inventivas com a criatividade de imaginá-la sem interrupções.

Assim, ao reconhecermos a necessidade de um distanciamento dos discursos tidos em torno da infância, a pesquisa nos possibilitou não apenas ouvi-las, mas dar vozes às crianças, vozes estas que ecoaram dizendo-nos que não há determinações cronológicas na intensidade da infância, a infância que (re)conhecemos a partir das crianças do Pré-Escolar II mostraram-nos como resistência, criando e experienciando o cotidiano na Educação Infantil.

## Referências

BEZERRA, Adma Soares. **A infância no universo do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos obrigatório**: o que revelam as crianças. 2016. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero. *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis. **Educação Infantil**: pra que te quero. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARVALHO, Janete Magalhães. Potência do “olhar e da “voz” não dogmáticos dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental. *In*: CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP&A, 2012.

CORSARO, Willian A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância – ou o que vai do impossível ao verdadeiro. *In*: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l] v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006. ISSN 1645-1384 versão on-line. Disponível em: [curriculosemfronteiras.org](http://curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 19 mai. 2023.

MAFRA, Aline Helena. Metodologias de pesquisa com crianças: desafios e perspectivas. Revista Eletrônica. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 17, n. 31 p. 107-119, 2015.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). Conversa como metodologia de pesquisa uma metodologia menor? *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de;

DOI: 10.24024/23585188v15n1a2022p04020

SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa - por que não?** São Paulo: Ayvu, 2018. cap. 1, p. 21.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (org.). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SKLIAR, Carlos. La infancia, la niñez, las interrupciones. **Childhood e Philosophy**, Rio de Janeiro. v. 8, n. 15, 2012.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.