3 O CAMPO

3.1 O espaço-campo da pesquisa: a EMEI "Joaninha" e seu contexto

No início do ano de 2008, em meio ao processo de escolher instituições e pessoas que se dispusessem a participar da pesquisa, o acaso nos levou a uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da rede municipal da cidade de Bauru-SP [38], que a partir de agora será designada pelo nome fictício de EMEI "Joaninha". Dizemos acaso porque, em uma conversa informal com uma colega de trabalho em uma instituição de ensino superior, a professora Celeida Paredes Francisco[39], que era, à época, diretora da referida EMEI, ao saber do tema e propósitos da pesquisa, imediatamente disponibilizou a instituição que dirigia.

Surpreendida a princípio com a oferta, passamos a indagar-nos: por que, mesmo a conhecendo há algum tempo, e sabendo da sua condição de diretora de EMEI, nunca havíamos conversado com ela sobre o assunto? Por que não havíamos antes nos interessado pela história de uma profissional com 30 anos de experiência na Educação Infantil, sendo 21 deles em sala de aula, e 9 como diretora? Seria essa nossa atitude uma faceta da arrogância dos pesquisadores, que se julgam "superiores" aos professores e gestores que atuam no "chão da escola"?

Desde então, o foco das conversas com Celeida passou a ser sobre o seu envolvimento com a Educação Infantil e, especialmente, no caso da EMEI "Joaninha", a situação peculiar que a instituição enfrentaria em 2009, ano em que desenvolveríamos o trabalho de campo da nossa pesquisa. Como várias outras unidades escolares/educativas da Prefeitura de Bauru, a EMEI "Joaninha", passaria por uma reforma (na verdade, o prédio foi demolido, e outro edificado no mesmo local), e seria temporariamente transferida para outro local.

Essa mudança, contudo, deslocaria a unidade para um bairro mais periférico, o que segundo a diretora Celeida, estava provocando certo desconforto e descontentamento entre as professoras e funcionárias (serventes e merendeira), porque:

---

[38] Bauru localiza-se ao noroeste do estado de São Paulo, e dista 326 km da capital paulista. A cidade conta com uma área de 673,488 $km^{2,}$ sendo 68,9769 km^2 de perímetro urbano e 604,51 km^2 de zona rural. Em 2012, a população foi estimada pelo Instituto IBGE em 348.46 habitantes. A indústria e o setor terciário são as principais fontes de renda, e a cidade tem o 68° maior PIB brasileiro. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Bauru.

[39] Já aproveitamos para esclarecer que o nome da professora e diretora não é fictício, mas verdadeiro, opção sugerida por ela mesma. Sendo assim, neste trabalho garantimos à Celeida, o direito de ser *autora* de seu próprio discurso, conforme defende Santos (2006).

- Sairiam de um espaço pequeno, mas que consideravam suficiente (embora não exatamente confortável) para um espaço maior, com mais salas, aberto para mais crianças, em um bairro considerado perigoso.

- Haveria necessidade de atender uma nova clientela, pois teriam crianças/alunos novos, e nem todas do antigo endereço acompanhariam a EMEI na mudança.

- Embora o espaço fosse relativamente grande, estava deteriorado: goteiras, lousas velhas e com rachaduras, piso encardido.

Em fevereiro de 2009 ocorreu a mudança, e a partir daí Celeida passou a nos relatar outras reclamações:

- Impossibilidade de usar com frequência materiais educativos grandes e pesados (gangorras, gira-giras, cavalinhos etc., feitos de plásticos resistentes) ao ar livre, uma vez que era necessário recolhê-los todos os dias para evitar roubos, frequentes na unidade.

- Desânimo por parte das serventes por não conseguirem manter a EMEI limpa como seria desejável, pois além de não ser murada, as ruas próximas não eram asfaltadas, e os ventos fortes carreavam terra vermelha para dentro da instituição.

- Várias vezes, ao chegaram de manhã à instituição, encontravam fezes humanas em vários locais, bem como "camisinhas" e garrafas de bebidas alcoólicas.

- Invasões constantes de pessoas que, ao andarem pelos telhados quebravam telhas, o que posteriormente provocava goteiras nas salas de aula.

- Membros da comunidade, para acessar a quadra esportiva da escola vizinha, pulavam o alambrado da EMEI e o danificavam.

Quando já havíamos iniciado o trabalho de campo, tivemos a oportunidade de conversar com as serventes – apresentadas aqui com nome fictício – em uma segunda feira de manhã, no momento em que limpavam a sujeira produzida por invasores no final de semana:

***Eliane**: Então, quando vocês mudaram a EMEI para cá, estava tudo sujo?*

***Rosa**: Tava imundo, eu falo que é verdade e é verdade, tava imundo aqui! A merda tava até fervendo aqui...*

***Eliane**: E tem sempre aqui quando vocês chegam?*

***Antônia**: Cocô tem sempre.*

***Eliane**: Sempre? Como assim? De final de semana?*

***Antônia**: Final de semana.*

***Rosa**: É, final de semana. Às vezes acontece de manhã também...*

***Antônia**: As criança anda aqui, corre aqui, as criança vem por tudo* [correndo o risco de pisar nas fezes].

***Rosa**: E faz xixi em volta de tudo aqui, e pior é por dentro...*

***Eliane**: Dentro do quiosque?*

***Rosa**: Hoje eu cheguei lá, eu lavei com a água da chuva, tudo, lavei por lá, tudo. E peguei, passei pano, limpei, joguei fora. Mas tá fedendo mesmo assim...*

***Eliane**: Que mais vocês encontram aqui além de cocô?*

***Rosa**: Ai, até camisinha...*

***Antônia**: Pode falar [não tenha medo]... isqueiro ...*

***Rosa:** Ali ó, naquele canto ali, é pura merda!*

***Eliane**: É? Cigarro?*

***Rosa**: Não, cigarro não. Cigarro não costuma ter.*

***Eliane**: Mas camisinha?*

***Rosa**: Porque acho que eles aproveitam que tá vazio, não tem nenhum vigia, né? Eles entram pra fazer.*

***Antônia**: Já que ali não tem lâmpada, não tem nada. [...] Chove muito porque eles sobem no telhado...*

***Rosa**: Chove porque eles correm no telhado. Não que eles não consertam, eles consertam* [a Prefeitura]. *Mas a gente pode tá aqui...*

***Rosa**: Mesmo com a gente aqui eles fazem xixi, maltratam, falam palavrão. Você vai fazer o quê?*

***Eliane**: Então essas goteiras que tem aqui é porque eles correm no telhado?*

***Rosa:** É, eles correm no telhado.*

***Eliane**: E é o pessoal daqui mesmo da comunidade?*

***Antônia**: É.*

***Eliane**: Vocês acham que é a própria comunidade? Será que tem gente que tem filho aqui e não liga? Nenhum fala "olha, aí é uma escola..."...*

***Antônia**: Não.*

***Rosa:** Vamos supor assim: se a gente deixar qualquer coisinha, esquecer uma chave, uma porta aberta, meia dúzia já vem falar, mas o mal feito que faz na escola, ninguém fala.*

***Antônia**: Ninguém fala.*

> ***Rosa:*** *Pra ajudar você não tem, mas pra te prejudicar tem bastante. [...] Você vê, eu tô doente. Eu tô com o braço* [doente]*, tem todos os meus exames, então eles têm que mandar mais uma pessoa, porque não dá.*
> ***Antônia****: Têm que mandar mais um. Eles quer exigir, mas não dá condições pra gente.*

Certamente todos já ouvimos falar, presenciamos ou constatamos invasões e depredações de prédios escolares/educativos. Mas a situação peculiar e complexa da EMEI "Joaninha", caracterizada pela sua *provisoriedade* – tanto em termos de estrutura física como de condição afetivo-emocional das docentes e funcionárias – chamou a atenção e atraiu a nossa curiosidade.

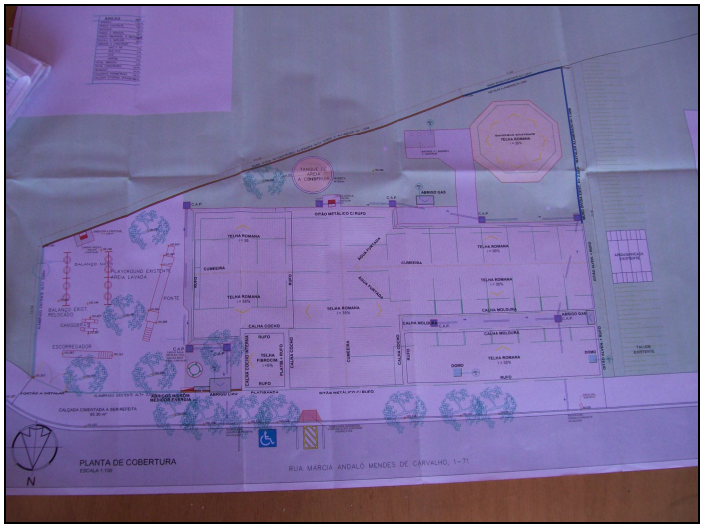
Ademais, o perfil da professora e diretora Celeida também nos motivou, por ser uma profissional que possuía vasta experiência em instituições de Educação Infantil, e ao mesmo tempo atuar no ensino superior. Provavelmente, avaliamos, tal perfil nos ajudaria a acessar concretamente o fenômeno de um modo privilegiado, para além do conhecimento livresco que, em suas perspectivas analíticas, muitas vezes tende à fragmentação e dicotomização entre "teoria" e "prática".

O "estado da arte" da EMEI "Joaninha" configurou-se, para nós, como um *todo problemático* (LAVILLE; DIONNE, 1999). E isso nos desafiou a investigar mais de perto o que só tínhamos acessado inicialmente pelo discurso da diretora. A condição provisória daquele EMEI constituiu um curioso fenômeno bruto a ser investigado.

Portanto, dados os acontecimentos, não cabe falar da EMEI "Joaninha" como comumente nos referimos a uma escola/instituição que dia após dia, durante anos, décadas, está ali no nosso bairro, em local conhecido. Nesses casos, o "nome" de uma escola/instituição confunde-se com sua estrutura física. No caso da EMEI "Joaninha" trata-se de um trânsito entre três momentos e espaços. No *passado*, está a instituição "antiga", que funcionou durante 15 anos em uma estrutura que já estava sendo demolida quando começamos a pesquisa de campo. No *presente*, a escola "atual" (provisória), *loco* da pesquisa, abrigada em prédio de outra EMEI que foi temporariamente desativada. No *futuro*, a instituição "nova", ainda apenas uma planta arquitetônica ao início de 2009, com prazo de conclusão previsto para dezembro de 2009, mas que só foi efetivamente entregue para uso em dezembro de 2010. As fotografias 2, 3 e 4 ilustram esta situação.

Fotografia 2 - Prédio “antigo” (visão parcial) em maio/2009

Fotografia 3 - Prédio “atual” (visão parcial), *loco* da pesquisa em maio/2009



Fotografia 4 - Planta baixa do prédio “novo”

É esse trânsito entre o passado e uma expectativa futura que caracterizava o contexto “presente” da EMEI "Joaninha" como *loco* de pesquisa. Como diz Peirce (1990, p. 23): "O passado compele o presente, em alguma medida, no mínimo. Se você se queixar ao passado de que ele é errado e não razoável, ele se rirá. Ele não dá a mínima importância à Razão. Sua força é força bruta”.

Mas não é o passado que pretendemos investigar, pelo menos não naquele sentido que um historiador dá a uma "investigação histórica". É o presente que nos dispusemos a enfrentar, disponibilizando-nos como parte dele, como integrante ativo no seu processo. Desse modo, nossa pretensão foi, *juntamente* com a equipe da EMEI, imersa no fenômeno, descobrir possibilidades de galgarmos outros rumos, outras condutas pedagógicas com as crianças na Educação Infantil.

Mas, sabemos que o “contexto” não se limita ao espaço físico. Como entende Graue e Walsh (2003, p. 25), contexto é:

> mais que um mero cenário que pode ir mudando sucessivamente – ele faz parte do retrato emprestando vida à imagem retratada pelo investigador [...]. 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 interacção e o quadro de referência mais imediato para actores mutuamente envolvidos.

Por isso é necessário apresentar outras informações que lhe "emprestem vida", como afirmam os autores citados, os quais veem como faceta mais importante de um contexto as outras pessoas que compartilham um “aqui agora” específico.

Em complemento aos autores citados, e na trilha de Sant´Agostino (2001, p. 171), o entendimento de contexto com base no qual tomamos a EMEI “Joaninha” como *loco* de investigação, não diz respeito, então, a uma situação pronta e acabada, mas constitui-se como espaço dinâmico, “de conflitividades, de sobreposições de vivências imprevisíveis e inesperadas, de usos contrastados, apropriações contrárias e contraditórias, que geram ‘*espaço no espaço’* [grifo nosso] cotidiano. Assim, podemos entender um contexto como espaço potencialmente capaz de levar seus sujeitos/autores, ou a agirem de acordo com suas crenças/hábitos já estabelecidos, ou a enfrentarem eventuais crises e dúvidas, ou, inclusive, a se empenharem por conquistas de novos hábitos e condutas na dinamização desse contexto.

Localizada no Jardim Rosa Branca, a instituição “antiga” da EMEI “Joaninha” atendia crianças de outros bairros da redondeza, como Parque Jaraguá, Santa Edwirges, Vila Santa

Filomena, Jardim da Grama, Jardim Prudência, Vila São Sebastião e Nova Esperança. Aproximadamente, 50% destas crianças acompanharam a transferência da instituição, agrupando-se aos outros 50% já matriculados na EMEI cessante, o que totalizou cerca de 300 crianças para serem atendidas na unidade "atual", de modo a dobrar o número de crianças que eram atendidas na EMEI “antiga”.

Conforme informações presentes no projeto político-pedagógico da EMEI, as crianças provêm de famílias com diferentes estruturas: muitas moram com as mães e seus companheiros atuais, outras apenas com os pais, e uma parcela menor com os avós. Muitos pais são desempregados, outros trabalham como autônomos (por exemplo, sorveteiros, pedreiros, serventes de pedreiros, trabalhadores com reciclagem – “catadores” – etc.). Poucos trabalham com registro formal. Há também vários casos de pais cumprindo pena em regime de reclusão (encarcerados). Muitas mães não trabalham e outras trabalham como domésticas, faxineiras, comerciárias e "catadoras" de lixo/reciclagem. A renda familiar, em geral, é baixa.

As crianças atendidas pela instituição mudam frequentemente de residência, o que leva a um alto índice de transferências e algumas evasões. São também comuns problemas de saúde relacionados à baixa resistência orgânica, como resfriados e bronquites, o que provoca muitos dias de ausência das crianças na EMEI. A maioria das crianças reside no entorno do bairro no qual a unidade está localizada, de modo que o acesso a ela costuma ser feito a pé, muitas vezes sem o uso de proteção adequada nos dias de chuva ou frio, fatores que também contribuem para diminuição da frequência das crianças. Cabe apontar que, não obstante essas adversidades, os familiares das crianças que possuem o benefício do "bolsa-família" esforçam-se para que elas compareçam à EMEI – muitas vezes levando-as desagasalhadas sob chuva e/ou frio – haja vista ser a frequência regular uma exigência do governo federal para o recebimento do benefício.

A instituição conta com onze professoras, sendo que cinco atuam no período da manhã e seis no período da tarde e nenhuma dobra turno na própria EMEI. Contudo, cinco delas acumulam jornada de trabalho com outras instituições. O quadro de funcionários conta ainda com duas serventes, uma merendeira e uma auxiliar.

A instituição "atual" localiza-se no Parque Santa Edwiges, um pouco mais periférico em relação ao centro de Bauru do que o Jardim Rosa Branca, como indica o mapa a seguir:

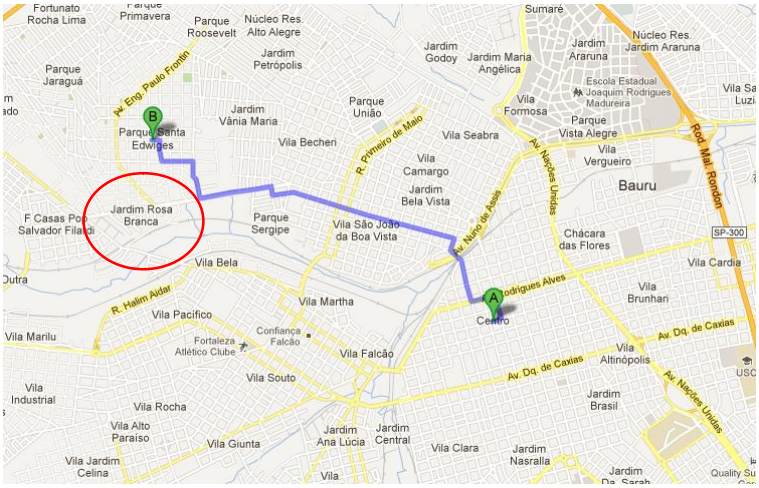


Figura 4 - Localização da EMEI

O espaço que recebeu a EMEI "Joaninha" funcionava anteriormente como outra unidade de Educação Infantil da Prefeitura de Bauru, a qual foi temporariamente desativada, e seus alunos/crianças transferidos para outras EMEIS, ou então já matriculados no 1º ano do ensino fundamental em outras unidades educativas. Ao lado deste espaço funciona uma escola de ensino fundamental, também municipal (EMEF) [40], e havia a previsão de sua ampliação com a incorporação do espaço da EMEI desativada, a fim de propiciar instalações mais adequadas (com maior área livre e existência de um "parquinho", como aparece na fotografia 5) para as crianças de 6 anos que ingressariam no 1º ano, atendendo à nova legislação educacional[41]. Por isso, e não para abrigar a EMEI "Joaninha", é que aquela EMEI seria desativada.

Fotografia 5- Parquinho da EMEI “atual”

[40] Escola Municipal de Ensino Fundamental.

[41] Estamos nos referindo à Lei 11.114, de 16 maio de 2005, que antecipou o início do ensino fundamental para as crianças de 6 anos e ampliou sua duração para 9 anos.

Tal situação aumentou o desconforto vivido pela equipe da EMEI “Joaninha”, pois constantemente a EMEF "cobrava", com o aval da Secretaria Municipal de Educação, a incorporação do espaço à sua estrutura. Chegou-se mesmo ao ponto de as próprias professoras e a diretora da EMEI "Joaninha" passarem a procurar na região um outro local que pudesse abrigar provisoriamente a instituição, até o término da construção da nova sede. A este respeito, observe-se a transcrição literal do depoimento da diretora Celeida:

> [...] *nós ficaríamos aqui e o dia que terminasse lá* [a reconstrução do prédio antigo], *nós mudaríamos, e qual não foi a minha surpresa que na semana passada numa reunião de diretoras para se estabelecer as datas para as rematrículas de 2010, sem que eu estivesse presente porque estava de licença prêmio, mas eu, mesmo em licença prêmio estava me preocupando, indo lá, tanto que fui para essa confirmação, abre-se uma reunião falando que nós não vamos mais permanecer aqui* [prédio atual], *e que eu tenho que ver um lugar para nós ficarmos. [...] porque assim, elas* [funcionárias da Secretaria de Educação] *falam para nós procurarmos uma casa para alugar, para depois mudarmos.*

Mas tal empreitada foi em vão, pois não se encontrou espaço adequado, além do que havia divergência entre o que a Secretaria da Educação considerava como "adequado" e a opinião das professoras da EMEI "Joaninha".

Ademais, a equipe da EMEI desativada ficou descontente porque foi transferida para uma unidade de Educação Infantil em bairro mais distante, com condições de trabalho que julgava piores, e culpava a EMEI "Joaninha" pelo fato.

Também, em função da mudança da sede, muitos pais reclamavam da distância excessiva que percorriam a pé diariamente (já que apenas 1% deles possuíam algum transporte motorizado), às vezes sob sol forte, chuva, poeira ou frio.

Quanto à instituição "nova", ocorreu-nos, em consenso com as professoras e diretora da EMEI "Joaninha", aproveitar o momento de construção para contatar a Secretária de Educação de Bauru, a fim de verificar a possibilidade de modificar e/ou acrescentar alguns detalhes na arquitetura da nova unidade, os quais pudessem incentivar o modo de ser criança: corpo-movimento expressivo e significativo. Infelizmente, após várias tentativas, desistimos, já que não conseguimos aproximação com os órgãos responsáveis por projetar e executar a construção.

Mesmo assim, acompanhamos o início do processo de construção da nova sede da EMEI “Joaninha”, e estivemos no local algumas vezes, na busca de colher o máximo possível de informações que nos permitissem entender por que o espaço em que funcionava temporariamente a instituição era tão rejeitado, ao passo que a estrutura em construção era tão ansiosamente aguardada pelas professoras e funcionárias. Prova disso era o fato de as professoras e funcionárias avidamente nos interrogarem sobre o andamento da construção e pedirem para ver os registros fotográficos que havíamos produzido no local.

Fotografia 6 – Construção da EMEI “nova”

Fotografia 7 – Construção da EMEI “nova”

Vale apontar, e estamos repetindo, que o nosso interesse maior estava em perceber em que medida e circunstância aquela situação instável e desconfortante (ou seja, aquele

“contexto”) para os envolvidos na instituição – funcionários, professores, diretores, e mesmo as crianças – influenciava na dinâmica didático-pedagógica da EMEI. Dito de outra forma, nosso interesse era investigar as práticas de hoje, na instituição “atual”, sem desvinculá-la do passado, de sua relação com a instituição “antiga”, mas motivados com as possibilidades de perspectivar práticas futuras.

Nesse sentido, o que realmente encontramos na EMEI “Joaninha”, aquém e além dos problemas mais aparentes, era a circunstância propícia para a investigação que nos move: a construção de uma prática pedagógica que tome as crianças, e seu modo de ser, como partícipes ativas do processo. Assim, outras perguntas se agregavam às que já vínhamos fazendo: seria possível aproveitar aquela situação de crise para provocar as professoras a revisarem suas condutas pedagógicas?

Mas é também Peirce (1990, p. 23) a afirmar que:

> [...] não importa quão boa possa ser a justificativa que temos para um ato de vontade, quando passamos para sua execução a razão não faz parte do trabalho: o que se tem é ação bruta. Não podemos fazer esforço algum onde não sentimos resistência alguma, nenhuma reação.

Sobre isso, atentemos às palavras pronunciadas pela diretora Celeida, certo dia, enquanto observávamos a rotina da EMEI, e após dizermos que achávamos as crianças muito “quietas” (lá pouco se ouvia barulhos típicos de lugares onde há muitas crianças – gritos eufóricos, correrias...): *“eu acho essas crianças muito pouco provocadas”*.

Como o nosso viés investigativo voltava-se para o desenvolvimento pedagógico travado no confronto entre professor e crianças – sem ignorar elementos da formação profissional e da política educacional que também configuram o fenômeno – perguntamo-nos se aquela calmaria e apatia (um hábito de conduta construído pelas professoras e pela rotina da unidade) teria relações com a situação peculiar que vivia a comunidade educativa e, também, se nos permitiria descobrir respostas que, possivelmente, as próprias crianças “guardavam” nas suas expressividades, nos seus movimentos significativos. Seria possível dinamizar aquele espaço pedagógico de outra forma, com outros estímulos? Ou seja, em termos peircianos: como poderíamos instituir dúvidas e estimular reações a partir das nossas ações?

As crianças daquela EMEI teriam tido, alguma vez, outras possibilidades expressivas, ou elas estavam sendo vítimas de uma possível “indolência pedagógica” que marcava aquele período? Ou tal indolência não caracterizava aquele período apenas, mas subjazia à docência

de algumas professoras, que só agora podiam explicitá-la, pois as adversidades da situação lhes concediam a justificativa? Consideremos, por exemplo, as palavras abaixo, proferidas por uma professora da EMEI:

> *Nós não estamos satisfeitas por muitos motivos, e essa insatisfação a gente traz para nossa prática. Nós trazemos para nossa vida. A insatisfação está estampada em nós.*

Mas a condição provisória não decorria apenas de um momento histórico peculiar, senão também da própria política administrativa da Prefeitura. Naquele ano de 2009, a diretora Celeida, na iminência de se aposentar, também foi obrigada a gozar de três licenças-prêmio[42] de forma interrupta; uma durante o mês de maio, outra em setembro e a última em novembro. Nesses períodos, a diretora seria substituída por uma professora atuante na própria EMEI[43], a qual, por sua vez, também seria substituída, no cargo de professora, por outra docente disponibilizada por outras unidades da rede. Essas substitutas não seriam, necessariamente, as mesmas a assumirem a turma da professora que substituía a diretora, fato que, ironicamente, era previamente agendado pela Secretaria de Educação.

Este exemplo nos leva a perceber como, na dimensão eminentemente administrativa, as crianças, referenciadas nas leis, normas e nas literaturas pedagógicas, como possuidoras de direitos prioritários e apontadas como partícipes ativos na Educação Infantil, não são consideradas como os sujeitos para os quais os motivos organizacionais estão voltados. Pouco importa se as crianças sofrem prejuízos didáticos e afetivo-sociais com a troca sucessiva de três professoras em apenas um ano.

Ou será que depois de tantas tentativas de avanços teóricos e legais, a instituição de Educação Infantil ainda continua com sua organização cotidiana marcada por heranças do mero assistencialismo? Será que Tonucci (1997), ao criativamente, por meio de linguagem pictórica, como na figura 5 a seguir, criticar e ironizar as Creches (Educação Infantil) como "cabideiro de crianças" continua atual?

---

[42] A diretora Celeida nos esclareceu que não era de seu interesse gozar dessas licenças naquele momento, uma vez que a sua aposentadoria estava próxima e ainda existia a situação de provisoriedade da EMEI, cujo encaminhamento gostaria de acompanhar de perto. Todavia, as normas da Prefeitura de Bauru obrigam ao gozo de licenças em períodos pré-determinados, de modo que todo funcionário da rede municipal é impedido de negociar o período de usufruto.

[43] Pelas normas da Secretaria de Educação de Bauru, os processos de substituições de diretores são efetivados, necessariamente, por professoras(es) pedagogas(os) que possuem maior tempo de exercício na unidade.

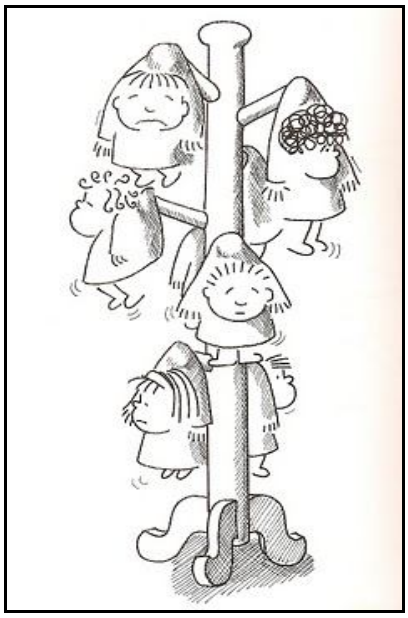


Figura 5: A creche como cabideiro

Fonte: “A Creche não é um Cabideiro” (TONUCCI,1997)

Mas se a ironia de Tonucci estiver ultrapassada, conseguiríamos, então, afetar o grupo de professoras daquela EMEI, como parecia querer a diretora, a fim de que assumissem conosco a tarefa de compreender e, quem sabe, modificar suas práticas pedagógicas em favor de uma Educação Infantil mais coerente e justa com o modo de ser criança?

Enfim, será que conseguiríamos, na situação própria por que passava a EMEI “Joaninha”, seguir os passos apontados pelos teóricos, rumo à aproximação de pesquisadores e professores, teoria e prática, universidade e escola, por meio de ações que objetivam produzir mudanças em prol da melhoria da qualidade das práticas pedagógicas?

3.2 Fases e procedimentos

A pesquisa de campo foi organizada da seguinte forma:

a) De março a junho de 2009: entrada em campo, com visita à instituição para conhecer suas instalações, com acompanhamento da sua diretora.

b) Em junho de 2009: apresentação da problemática e objetivos de pesquisa às professoras da instituição (10 professoras), em três reuniões; em decorrência, houve aceitação e participação inicial de apenas quatro delas;

c) Em junho de 2009: realização de entrevistas com as quatro professoras que aceitaram participar da pesquisa, tendo como tema e roteiro o planejamento de algumas rotinas/possibilidades de ações pedagógicas.

d) De junho a dezembro de 2009:

- Observação da rotina da EMEI, das atividades desenvolvidas com as crianças, por meio de registro de filmes, fotografias e diários de campo; entrevistas com as professoras, a diretora e, eventualmente, com outros funcionários, com temas e roteiros definidos a partir das observações.

- Interlocução com as professoras, para propor e elaborar recursos didáticos coerentes com a problemática da pesquisa e seus objetivos.

- Diálogo com as crianças, quando se apresentava a oportunidade, para ouvir suas opiniões (ditas no seu movimento expressivo e não apenas na linguagem verbal) sobre as atividades desenvolvidas.

e) De setembro a dezembro de 2009:

- Reuniões semanais com as professoras, a fim de avaliar as atividades desenvolvidas com as crianças, compartilhamento dos dados gerados[44] (GRAUE; WALSH, 2003), bem como leitura de textos pertinentes e proposição de novas atividades.

f) De fevereiro a setembro de 2010:

- Continuidade da interlocução com uma professora que se dispôs a prosseguir com o trabalho, após a nossa retirada de campo.

Os dados gerados em campo foram reconstruídos/transformados em *registros de dados* (GRAUE; WALSH, 2003), os quais nos serviram de base para a análise e interpretação segunda, ou seja, para o acesso às significações apresentadas pelas professoras, diretora e crianças (interpretação primeira), assim como nos permitiu extrair generalizações.

Informamos, por fim, que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 15 de outubro de 2009.

---

[44] GRAUE, Elizabeth e WALSH, Daniel J. (2003), entendem os dados "colhidos" em campo como dados em bruto *gerados* em campo, ou seja, o investigador em campo *gera* dados e não *colhe* um dado que *a priori* estaria pronto. Tais dados em bruto é que, num segundo momento, são transformados pelo investigador em *construção dos registros dos dados*, isto é, são submetidos a tratos analíticos e interpretativos.

3.3 O ambiente da EMEI "Joaninha"

Por *ambiente*, entendemos, conforme Ferrara (2007), um espaço construído como relações comunicativas. Nesse sentido, ambiente é entendido como um espaço que é qualificado/significado pelos sujeitos que nele se relacionam. Desse modo, todo espaço qualificado é ambientado. Sendo assim, todo espaço é qualificado/ambientado de diferentes maneiras de acordo com os interesses, necessidades, enfim, com os pontos de vista dos sujeitos autores que nele atuam.

Este entendimento de ambiente é compatível com o que já apresentado sobre *contexto* e que é apresentado por Graue e Walsh (2003). Para os autores, um contexto não pode ser tomado apenas como mais uma variável no plano da investigação, despojando, assim, os sujeitos de suas histórias, sua culturas, enfim, do onde e como eles experienciam suas ações. Desse modo, contexto e sujeitos – crianças, professoras, diretora e demais funcionários – podem influenciar-se mutuamente, afinal, um contexto educacional "não contém apenas criança e suas acções; os contextos são relacionais. Moldam indivíduos, ferramentas, recursos e idéias – e são por eles moldados – num espaço e num tempo particulares" (GRAUE; WALSH, 2003, p. 28).

Portanto, os contextos são fluidos e dinâmicos, de tal sorte que se reconstituem constantemente nas atividades, assim como são "constituídos pelas percepções dos falantes e dos ouvintes" (GRAUE; WALSH, 2003, p. 28).

É oportuno aqui anunciar, que em virtude dos conceitos de "método", "ambiente", "contexto", enfim, de espaços/relações comunicativas que sustentam nossa investigação, temos como dever metodológico criar espaços para que as interpretações dos sujeitos autores da EMEI acerca deles mesmos e das condições da instituição possa efetivamente compor a construção deste trabalho. Não é no papel de *assujeitados* às nossas próprias interpretações e análises que pretendemos tratar diretor, professores, crianças e, também, funcionários que, de uma forma ou de outra participam da pesquisa. O que pretendemos, na medida do possível, é que os seus próprios processos interpretativos assumam o já defendido direito a uma parceria investigativa.

Além do que, como entendemos em Sant´Agostino (2001, p. 171), as representações e interpretações apresentadas pelos parceiros desta pesquisa podem ser tomadas como categoria de análise do fenômeno EMEI "Joaninha", e nos possibilitarem o acesso aos "signos constituidores do *lugar* socialmente construído que acionam novas representações e intervêm

produzindo ações interpretantes imprevistas". É no cotidiano da EMEI vivido por aqueles sujeitos, que

> é o lugar em que 'as coisas' permanecem se atualizando, ou modificando-se permanecendo. Espaço onde rupturas e tradições interagem, onde não existe rupturas que não preservam nada, nem tradições que não se atualizam nunca. Nele, as determinações são relativizadas e as diferenças conquistam seu espaço (ALBANO; WERNECK apud SANT´AGOSTINO, 2001, p. 171).

Por isso, não nos limitaremos a descrever o ambiente/contexto da EMEI "Joaninha" a partir da nossa própria qualificação e ponto de vista, mas daremos também voz aos sujeitos (neste momento as professoras e diretora) que os dinamizam. Consideramos essa atitude importante, em função do fato de cada ponto de vista ser relativo aos repertórios que cada sujeito/intérprete – aquele que representa, interpreta e significa – possui, e com base nos quais agem na dinâmica institucional.

Nesse sentido, é importante perceber, como alerta aquela referida autora, que uma unidade espaço-tempo (o fenômeno EMEI "Joaninha) "é rompida pela superposição de vários tempos-espaços repertoriais, que se marcam nas e pelas representações dos mais diversificados usos e usuários" (SANT´AGOSTINO, 2001, p. 171-172).

De posse desses entendimentos, em março de 2009, visitamos pela primeira vez o espaço "atual" da EMEI, ocupado em fevereiro daquele ano, e registramos diversas imagens. A impressão inicial que tivemos, embora não se tratasse de um prédio novo, nem tão bem conservado como seria desejável, foi a de um espaço amplo e potencialmente adequado para a Educação Infantil, tanto no interior das salas de aula como no espaço externo, com destaque para uma ampla área em que se situava o "parquinho" (com vários equipamentos, alguns quebrados), e um agradável "quiosque" ao ar livre, embora necessitasse de nova pintura e troca de piso. É marcante a presença de vegetação (árvores, arbustos, grama, flores, plantas em vasos). As fotografias 8 a 21 ilustram alguns aspectos da estrutura física da EMEI "Joaninha".

Fotografia 8 – Vista externa da EMEI

Fotografia 9 – Vista externa da EMEI

Fotografia 10 – Vista interna da EMEI

Fotografia 11 – Vista interna da EMEI

Fotografia 12 - Parquinho

Fotografia 13 – Parquinho

Fotografia 14 – Interior de uma sala de aula

Fotografia 15 – Interior de uma sala de aula

Fotografia 16 - Interior de uma sala de aula

Fotografia 17 – Interior de uma sala de aula

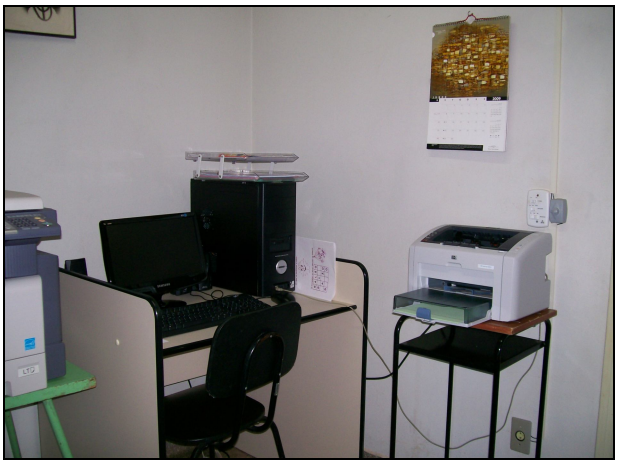
Fotografia 18 – Quiosque

Fotografia 19 - Quiosque

Fotografia 20 - Pátio externo

Fotografia 21 - Banheiros

A sala da diretora é pequena, porém conta com as funcionalidades mínimas para a gestão: telefone, computador (sem conexão com a internet), máquina de xerox e impressora, como se pode ver nas fotografias 22 e 23.



Fotografia 22 – Sala da Diretora

Fotografia 23 – Sala da Diretora

Também nos chamou a atenção a grande quantidade de material didático, de diversos tipos (jogos de encaixe, jogos matemáticos, livros de histórias infantis, fantoches, máscaras...), alguns aparentando pouco tempo de uso, outros ainda empacotados e guardados em prateleiras e outros recipientes no almoxarifado e nas salas dos professores. Outros materiais, alguns de grande porte (casinha de boneca, túnel de plástico...) estavam espalhados ou empilhados nas salas de aula, aparentando ainda certa desorganização característica de uma mudança recente. As fotografias 24 a 33 apresentam exemplos de materiais didáticos que encontramos na EMEI.

Fotografia 24 - Material didático

Fotografia 25 - Material didático

Fotografia 26 - Material didático

Fotografia 27 - Material didático

Fotografia 28 - Material didático

Fotografia 29 - Material didático

Fotografia 30 - Material didático

Fotografia 31 - Material didático

Fotografia 32 - Material didático

Fotografia 33 – Material didático

Embora houvesse materiais diversificados, sendo alguns bastante adequados para o trabalho com a “linguagem do movimento” (cordas, arcos, bolas, cones, colchonetes...), percebemos que grande parte deles era vinculada à alfabetização, ou a atividades manuais. Também muitos dos cartazes colados nas paredes eram estímulos para o processo de alfabetização das crianças. As fotografias 34 a 36 são exemplos dessa nossa constatação.

Aproveitamos a ocasião para novamente esclarecer que, embora defendamos ferrenhamente a valorização da linguagem/modo de ser criança na Educação Infantil – qual seja, corpo-movimento expressivo e significativo – isso não significa, de forma alguma, que discordarmos ou depreciamos o trabalho pedagógico com uso de materiais direcionados a supostamente desenvolverem “outras linguagens”. A nossa discussão gira em torno do *modo* como esses materiais didáticos são concebidos e mobilizados na pedagogia da Educação Infantil, nem sempre possibilitando de fato às crianças o desenvolvimento de capacidades significativas, de aprendizagens, podemos dizer.

Fotografia 34 - Material didático

Fotografia 35 - Cartazes na parede de sala de aula

Fotografia 36 - Material didático

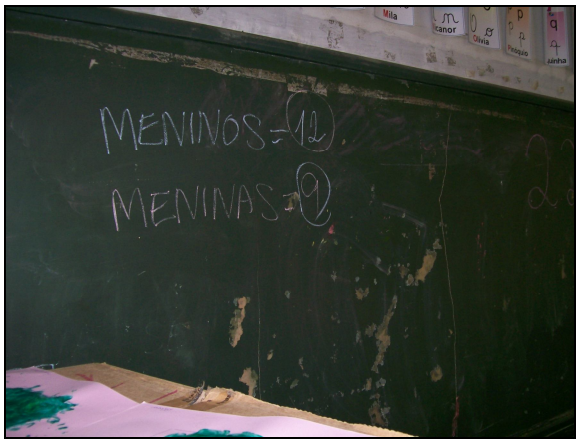
Fotografia 37 - Material didático

Prosseguindo na apresentação de nosso ponto de vista a respeito do ambiente “Joaninha”, também pudemos perceber o cuidado com detalhes que denotavam um carinho pelo espaço: algumas flores, enfeites com motivos infantis nas paredes, o que contrastava com a aspereza dos arames farpados que cercavam a escola e com lousas velhas e desgastadas, como ilustram as fotografias 38 a 41 .

Fotografia 38 – Detalhe de uma sala de aula

Fotografia 39 – Detalhe da vista frontal da EMEI

Fotografia 40 – Detalhe da cerca



Fotografia 41 – Detalhe de quadro-negro em sala de aula

Dias após nossa visita, a diretora Celeida entrou em licença-prêmio, e aguardamos seu retorno para reiniciar a pesquisa de campo, o que ocorreu no dia 15 de junho. Era o período da

tarde e chovia desde a noite anterior. Ao chegar à instituição, encontramos a diretora Celeida e mais uma professora dando continuidade à faxina e à arrumação que tinham se iniciado com as professoras da manhã. O primeiro pensamento que nos veio à mente foi que as aulas estavam se desenrolando naquele ambiente de certa desorganização desde fevereiro, e talvez tivéssemos perdido a oportunidade de observar o cotidiano do funcionamento da EMEI naquelas condições.

Ao ser questionada porque decidiu fazer a faxina e arrumação naquele dia, quando sabia que se daria nossa primeira visita à EMEI, Celeida respondeu apresentando o seu próprio *processo interpretativo* acerca daquele ambiente, oferecendo-nos, dessa forma, oportunidade de acesso aos signos constituidores daquele lugar, conforme ensina Sant'Agostino (2001).

> ***Celeida****: Na verdade, eu já estava querendo fazer essa arrumação desde que eu voltei da licença prêmio, porque quando eu voltei já tinha chegado essas mesas do computador, tinha chegado muitos brinquedos, então, vários tipos de materiais aguardando que eu resolvesse como iria arrumar; enfim, mas aí com a volta e uma série de papéis a serem entregues, ficou impossível. Na semana passada eu já estava extremamente incomodada com esse aperto, com essas coisas tudo fora do lugar. Nossa! Até cheguei a comentar com você que a minha vontade era ter vindo aqui no feriado, para dar uma organizada. Só que se você arruma sozinha, fica difícil, porque você precisa explicar para todo mundo onde está tudo. Então, fazendo em conjunto... todo mundo que participou hoje de manhã sabe onde estão as coisas. Quando amanheceu chovendo, já decidi que hoje seria esse dia*[45]*. Então eu já cheguei convocando todo mundo: "gente, provavelmente hoje não virão crianças, então vamos aproveitar, vamos dar uma boa organizada".*
>
> ***Eliane****: E as professoras... Elas também sentiam que tinha que mexer* [na organização da EMEI]*?*
>
> ***Celeida:*** *Ah, muito. Assim como tinha que mexer nas salas.* [...] *Eu falei que é preciso fazer isso nas salas. Não na parte de armários delas, porque eu não interfiro nessa parte, que é o material de uso delas, com a turma. Eu pelo menos nunca gostei que ninguém interferisse nas minhas coisas.* [...] *Porque na verdade essa sala dos*

[45] Em dias de chuva muitas crianças faltam e as que comparecem são reunidas em grupo, e atendidas em rodízio pelas professoras.

professores está um verdadeiro almoxarifado, né? De material pedagógico. Porque não tem onde colocar e nós estamos com bastante material mesmo.

Fotografia 42 – Sala dos professores

Fotografia 43 – Sala dos professores

Eliane*: E por que tem tanto material assim?*

Celeida*: Tem tanto material porque agora nós temos o material que vem da Secretaria via recurso do Fundeb.* [...] *é a Prefeitura que compra com esse dinheiro do Fundeb. Porque, o que vinha acontecendo até o ano retrasado, era que nós pedíamos material na lista de material escolar das crianças. Só que, como nós atendemos a uma clientela de baixa renda, dos 15 itens* [solicitados] *vinham 5 ou 6* [que eram comprados pelas famílias]. *Faltava mais do que vinha. Porque a Secretaria mandava, mas era algo assim, irrisório, e estritamente básico. Agora, com a verba* [do Fundeb], *eles mandam uma lista e, desta lista, a gente anota o que quer e quanto quer. Então tem sido meio assim. Só que também houve uma desorganização da parte deles,*

porque assim, tem vindo muita petição de informação. Então às vezes nós não sabemos se vai ser enviado tudo o que nós já pedimos, se foi destruído parte, então, às vezes vem um pouco além da necessidade. Mas é por conta disso. Ainda bem que não tem vindo dobrado. Mas tem vindo sim, um pouco além. Então, hoje, nós temos material suficiente para trabalhar. E ainda tem jogos que ainda não vieram. E também, como estamos passando pela reforma, foi feita uma reunião conosco e dito que já deveríamos pensar na escola nova; pensando na escola nova, em tudo novo. E aí nós tivemos que ficar pedindo, porque se você não pede, você corre o risco de depois não ter como, porque se ela fica pronta no meio do ano, aí não tem como. Já gastou a verba e aí não tem jeito. Então nós precisamos pedir. E muito do que tem aqui, até ainda guardado, como é o caso da casa da boneca, que é aquela enorme que está ali enfiada dentro da sala, é isso. Ela foi comprada pensando na sala de multimeios, só que a escola ainda está começando a reforma, então...

Eliane: *E essa lista de materiais, é sempre a mesma? Ou elas mudam?*

Celeida*: Não. Algumas coisas não vêm na lista. Eles chamam, nós vamos lá e escolhemos. Como, por exemplo, a parte de móveis a gente teve que ir lá e tinha um de amostra. Dos brinquedos eram catálogos. Inúmeros catálogos para a gente consultar e marcar o que queria. E ainda que eu não pedi grande parte do que os outros pediram. Fiquei com medo do espaço para guardar esses materiais. Porque tem coisa muito interessante mesmo para ser utilizada.*

Eliane: *E tem coisa que está posta, à disposição, e a gente não tem ainda como lidar com ela, como fazer uso dela...*

Celeida: *Tem. Mas tem. Como por exemplo os jogos de matemática. Os jogos de matemática vieram no final de 2008 em uma quantidade exagerada. Então nós temos um exagero de jogos matemáticos. E o que acontece com parte deles, pelo menos? São jogos para crianças maiores, então a gente vai ter que, provavelmente, fazer uma doação deles pras EMEFs municipais, futuramente.*

Eliane: *Então esses materiais que a prefeitura disponibiliza via Fundeb não são materiais que são pensados para cada instituição especificamente, de acordo com a clientela?*

Celeida*: Não. Isso não existe.* [...] *Não, por causa da licitação. Na verdade é porque tudo isso que é público demanda uma série de providências burocráticas. E as providências burocráticas não dão conta das especificidades, elas dão conta do geral. Então, o que se faz? Se dá conta sim, da faixa etária. Hoje se me chamarem lá, eu*

jamais aponto qualquer coisa [...], *isso aqui eles mandaram, eu não selecionaria grande parte deles porque eu já sabia que o Ensino Fundamental vai para 9 anos, que a criança de 6 deixou de ser da Educação Infantil, eu não pediria grande parte deles. Agora, eu escolhi muita coisa que se encaixa para criança de 2 anos, porque para criança de 2 nós não temos quase nada. Nós estamos começando o atendimento.*

***Eliane**: E você acha que a prefeitura não faz esse exercício de direcionar, de organizar os materiais que ela vai disponibilizar nas escolas por causa das licitações, por causa do excesso de burocracia?*

***Celeida**: Exatamente* [...]. *Agora, também você comprar coisas através de uma lista, eu mesma já caí em erros que esse ano fiquei abismada. Imaginava uma coisa, chegou outra. Porque a gente não tem noção. Almofada de carimbo nº 4, eu pedi acho que três ou quatro; nossa não sei nem para quê eu vou usar uma almofada daquele tamanho, porque eu não tinha nem noção. Aí você liga para pedir uma informação, nem eles sabem.*

Identifica-se, na fala de Celeida, aspectos do trabalho de um diretor de unidade educativa frequentemente denunciados pelos especialistas em gestão escolar: acúmulo de tarefas burocráticas, desconexão entre a gestão financeira da Secretaria de Educação e as necessidades concretas e específicas dos alunos-crianças e do contexto da escola.

A princípio, pelo que constatamos visualmente e pela segurança observada na fala de Celeida, o fator “material didático”, ao contrário do que se costuma acusar, não indica, no caso da rede municipal de Bauru-SP, empecilho para o incentivo e desempenho dos professores no desenvolvimento pedagógico com crianças.

Assim como a diretora apresentou sua percepção da EMEI “Joaninha”, algumas professora, aqui apresentadas de maneira fictícia, apresentaram-nos inicialmente “*flashes*” de suas percepções e opiniões:

Me dá angústia saber que estamos num ambiente que não é da gente. (Professora "A")

Eu gostava mais da clientela de lá, mas o ambiente aqui é melhor, tem mais espaço, tem lugar pra pôr o computador. (Professora "E")

Não adaptamos aqui de vez por que sabemos que aqui não é nosso.(Professora "C")

Ficamos aqui pensando: como vai ser quando voltarmos pra lá? (Professora "B")

> *Lá* [no prédio antigo] *não tinha lugar para colocar o computador, lá não tinha xerox. Mesmo que tivesse chegado lá, não tinha onde pôr.* (Professora "F")
>
> *Eu faria uma mágica para ficar pronto logo lá. E mudaria para lá, numa escola nova, com mais espaço.* (Professora "A")

Percebe-se aí como as professoras afligem-se com a provisoriedade do espaço que ocupam, e denotam um “não pertencimento” ao lugar, ao remeterem-se ora ao passado, ora ao futuro, embora reconhecendo, algumas delas, que a EMEI "atual" é mais espaçosa que o prédio da sede anterior. É nesse fio de reconhecimento de que a instituição atual também tem seu lado vantajoso, que apostamos na possibilidade de as professoras que por ventura conseguissem tirar proveito da situação, pudessem também nos revelar princípios essenciais que determinam o papel docente, esteja o professor aqui, esteja lá, ou em qualquer espaço e condição pedagógica.

3.4 Os interlocutores em campo: contatos, recusas, anuências e envolvimento

Em junho de 2009, realizamos três reuniões com as professoras da EMEI “Joaninha”. A nossa estratégia, corroborada pela diretora, foi inicialmente convidar todas para participarem da pesquisa, embora já tivéssemos algumas preferências, com base em informações prévias que tivemos de cada uma delas, por meio da diretora Celeida.

Dessa maneira, procederíamos de acordo com os princípios da pesquisa-ação que concedem vez e voz a todos os envolvidos em uma situação, ao contrário das pesquisas que fazem escolhas *a priori* em termos dos sujeitos participantes.

A estratégia foi apresentar às professoras a concepção que temos de Educação Infantil e como, a partir dela, definiram-se a problemática e o método de pesquisa. Assim, apresentamos a noção do “Se-Movimentar”, o modo de ser criança e como daí decorrem possibilidades de ela – a criança – participar efetivamente na construção da prática pedagógica. Para tal, recorremos ao uso de vídeos, fotografias e textos que pudessem auxiliar no esclarecimento dessas noções, assim como do que pretendíamos desenvolver.

Fotografia 44 -Reunião com as professoras

Fotografia 45 -Reunião com as professoras

Assim, para trazer mais fidelidade ao que apresentamos às professoras com relação ao entendimento de "método", preferimos transcrever literalmente parte da nossa exposição na primeira reunião:

> ***Eliane****: Uma coisa que é minha hipótese* [...] *em poucas palavras, é que método de pesquisa não se diferencia de método de prática pedagógica, e não se diferencia da vida. O que não é uma hipótese minha, isso eu tiro de um filósofo. Mas eu acho que na prática pedagógica e na pesquisa as coisas são parecidas com o que esse filósofo fala da vida. E o que é método? Método é uma coisa que se constrói a partir do que está posto. E o que a gente faz com o método? A gente pega o método que a gente cria na cabeça e quer encaixar em todas as coisas. E aí a gente deixa a coisa passar. Então se eu chegasse aqui e dissesse "não, o que está na minha cabeça é isso, isso e isso", eu já iria limitar um monte de coisas interessantes que poderiam acontecer agora e que*

poderiam tornar o trabalho muito mais interessante do que aquilo que estava na minha cabeça.. [...] *Por isso que eu não sou "a" pesquisadora, doutoranda da USP* [soube que algumas professoras assim se referiam a nós]. *Isto aqui é uma coisa que é construída como a própria vida, nos contatos, nas relações. E isso eu acho que vai ser uma coisa muito "genial", né?* [..]. *Não tem diferença, mesmo. E muitos professores de escola acham que o professor doutor é diferente, ou sabe mais. Ele não é. São os mesmos processos. Até pode saber mais de algumas coisas, mas se houver uma interação, a gente pode trocar e aprender, muitas coisas vocês podem ensinar. Muita coisa eu aprendi aqui hoje. E eu posso ensinar umas outras coisas. Então é junto, construindo. Isso que eu chamo de método. Por isso é que* [a pesquisa] *tem que ser com professores que queiram. Se não quiser, é porque ele vai construir outra coisa, outro processo na vida dele.*

Confessamos que naquelas reuniões, tendo em vista a possibilidade de investigar em conjunto com toda a equipe da EMEI, tivemos dificuldades em deixar claro como, exatamente, os nossos pressupostos poderiam contribuir para as práticas pedagógicas cotidianas e concretas de todos. Dificuldades, contudo, inerentes a quem se propõe a trabalhar com princípios da pesquisa-ação, metodologia que não permite muitas definições *a priori*. Na verdade, *o que* e *como* fazer dependeria tanto de nós como das próprias professoras, princípio que, admitimos, não foi muito fácil de ser explicado por nós e visualizado por elas.

Também deixamos claro, em coerência com os princípios da pesquisa-ação, que o processo implicaria participação ativa de todas, e que haveria necessidade de dedicarem um tempo além da jornada de trabalho na unidade:

Eliane: *Então isso implica um tempinho. Um tempinho à noite para você ler alguns textos, discutir com a própria Celeida e comigo, telefonar à hora que você quiser. Se tiver uma dúvida, à hora que você quiser, você pode me ligar, se quiser assistir uma aula minha lá na* [instituição de ensino superior em que trabalha a pesquisadora], *nós vamos fazer um espaço só com jogos e brincadeiras, vocês podem ir....*

Ao final de cada uma das reuniões, todas as professoras disseram ter gostado das concepções e concordavam com o que lhes estava sendo apresentado. Nenhuma dúvida de que ali existia uma possibilidade de alcançar melhorias na prática pedagógica com as crianças. Todavia, em alguns casos, a concordância e o otimismo vieram acompanhados de um "mas...":

Isso tudo é muito interessante, mas eu estou na fase de me dividir. Isso exige muito de mim [...] *Essa proposta me assusta e me causa resistência. O que pesa para mim é tirar o ´pézinho´ daqui da escola e continuar estudando lá fora. Eu preciso de um tempinho para mim.* (Professora "A", que não aceitou participar da pesquisa)

Isso tudo é muito bonito, mas eu acho que antes de se preocupar com um novo modo de desenvolver a prática pedagógica com as crianças, nós deveríamos nos preocupar é que elas precisam de um banho, de comida. Essas crianças vêm pra cá sujas e sem comer. (Professora "B", que aceitou participar da pesquisa)

Eu tenho medo disso tudo não acontecer e aí eu ficar perdida dentro do meu trabalho. Onde vou colocar o Vigotski, os RCNs, que são coisas que eu acredito? (Professora "C", que não aceitou participar da pesquisa)

Eu achei maravilhoso tudo que você disse, é isso mesmo. Mas depois você acaba a pesquisa e deixa a gente aqui sem ter o seu acompanhamento. Por que o legal é ter você acompanhando e trazendo essas coisas diferentes pra gente. (Professora "D", que não pode participar da pesquisa, pois era substituta temporária)

Eu sou um pouco resistente ao novo, mas também acho que meus alunos merecem. Também sou resistente à observação sua, fico insegura. Se ninguém tá me observando eu ajo aqui, conserto ali... (Professora "E", que não aceitou participar da pesquisa)

A minha preocupação é com a alfabetização, como é que fica a alfabetização? (Professora "C", que não aceitou participar da pesquisa)

Diante dos posicionamentos dessas professoras, não pudemos deixar de pensar como, de fato, não deveria ser fácil uma pesquisa pretender e conseguir adesão espontânea de todos os professores integrantes de uma instituição para participarem de empreitada investigativa que almeje mudanças no processo ensino-aprendizagem. Vemos aí como é muito difícil concretizar, na prática, a proposição, por exemplo de Carr e Kemis (1988), que defendem o desenvolvimento curricular centrado no coletivo, e ao mesmo tempo fazem ressalvas à L. Stenhouse, por entender que em sua concepção de professor-investigador há uma acepção individualista.

Contudo, Peirce encaminha uma opção para esse impasse, na medida em que permite qualificar um professor como investigador de sua própria prática, já que em seu entendimento

investigar é condição própria de todos aqueles capazes de aprender com base na experiência. E como experiência pressupõe alteridade (relação entre pessoas envolvidas), jamais se trataria de uma ação solipsista, de indivíduos isolados.

Não temos a intenção de aqui julgar as professoras que optaram por não participar da pesquisa. Sabemos bem que há muitos fatores, em especial de ordem político-administrativa, relacionados à crescente desmotivação dos professores. Mas lamentamos que, mais uma vez, as crianças são as vítimas, uma vez que são justamente elas, dentre todos os envolvidos no contexto educativo, que não possuem poder de decisão e escolha: ou seja, não podem afastar-se do sistema, nem assumir a responsabilidade de promover mudanças.

Vale aqui esclarecer que, para facilitar a participação efetiva das professoras, a diretora Celeida, valendo-se de sua autoridade e autonomia, disponibilizou um espaço e tempo, além do destinado ao lanche e café das professoras, para que elas pudessem se dedicar aos estudos e diálogos conosco na própria instituição, mediante alterações na rotina e dinâmica da unidade.

Outra situação importante de ser notada nos primeiros encontros foi que, apesar de dedicarmos três reuniões para esclarecer a concepção de Se-Movimentar – nutriente de todas as outras linguagens – fica evidente na fala da professora “C” o pouco entendimento da perspectiva, o que é muito compreensível, tendo em vista a necessidade de romper com as concepções arraigadas que temos sobre condutas pedagógicas, e, assim, poder conduzi-las com base em novos e diferentes prismas didáticos. Esse desentendimento, pois, é um indício da dificuldade que tivemos para deixar claro que valorizar o movimento e o modo de ser criança não significa omitir as outras linguagens, mas sim concebê-las de forma diferente: como fluxo/processo – que, portanto, hibridizam-se no e pelo movimento – e não como produto cristalizado, estático.

A professora "A" também pôs em destaque um aspecto mais geral, manifestando receio de a pesquisa desencadear mudanças negativas na organização e funcionamento cotidiano da EMEI:

> *Nós somos uma equipe. Tenho receio de chegar alguém aqui e criar um desconforto entre a gente. Não quero que gere desconforto.* [Professora "A", que não aceitou participar da pesquisa].

Assim, embora a diretora Celeida tenha estrategicamente organizado momentos que nos permitiram apresentar detalhadamente as informações sobre nossa intenção investigativa,

apenas quatro das dez professoras (duas do período da manhã e duas do período da tarde), aceitaram participar da pesquisa. Por esse motivo, infelizmente, a iniciativa da diretora de disponibilizar momentos para nosso encontro investigativo/formativo na própria instituição e no período de expediente das professoras, não pôde ser aproveitada.

Destacamos a seguir alguns dos argumentos ligados à aceitação do convite:

Eu tô pagando pra ver essa pesquisa. Mas Eliane, eu topo que você me ajude, eu preciso de coisas de movimento para fazer. Eu já estou cansada das coisas que sei. Você precisa nos ensinar. Pra você fazer coisas diferentes tem que saber coisas diferentes. (Professora "B")

Eu não jogo nenhum método fora, de tudo eu aproveito. Tudo que se constrói é a partir de algo, e, algo já foi pensado por alguém. (Professora "B").

*O ser humano precisa ser ouvido. Precisaria que todos participassem dessa pesquisa: diretor, coordenadora. Se quer saber, todo mundo lá da Secretaria de Educa*ção. (Professora "F").

Ah, eu queria assim, tentar, né? Pra ver como é. Porque eu não posso falar que não, sendo que eu nem sei como vai ser. Aí, se estiver dando certo, a gente dá continuidade. (Professora "G", recém-formada e recém-ingressante na EMEI "Joaninha")

Então... Eu gostei, porque eu acho que vai dar uma base melhor para aquilo que a gente não conhece, né? Porque tudo aquilo que é novo e pode contribuir para nosso trabalho é bom, né? Apesar de eles [as crianças] *serem bem pequenininhos* [turma do maternal]. *[..] Porque como tudo é novo para a gente, a gente ainda não sabe como vai ser, eu acho que podíamos ir vendo, né? Para ver se vai dar certo o trabalho com pequenininhos.* (Professora "H", recém-formada e recém-ingressante na EMEI "Joaninha")

A Diretora Celeida, ao ouvir nossa conversa com a professora "H" assim se pronunciou, evidenciando o que nos parece ser já uma boa compreensão dos princípios da pesquisa-ação:

> Celeida: *Sabe o que na verdade eu acho, ouvindo você* [nome da professora] *falar assim? É que a gente está muito acostumado com a coisa "assim, assim, assim", muito delimitado. E que na verdade não dá a possibilidade de mudar, de dar um outro foco. E você* [Eliane] *vem com uma proposta que não está fechada. Ela chegou aqui pensando numa faixa etária e daí, de repente, mudou tudo. E é um trabalho que ela vai delineando na medida em que ele for acontecendo. Ela não está falando "olha, até tal dia vamos ver isso, nós vamos modificar a sala, nós vamos fazer assim, assim e assim, e vamos propor para as crianças assim". Não é algo dessa forma. Então é isso que ao meu ver é interessante e instigante. Nossa, o que será que vem por aí?! Né,* [nome da professora]*? E aí na construção a gente pode ajudar.*

Uma das professoras que aceitou o convite manifestou seu desejo de ser identificada pelo seu nome verdadeiro, e não por pseudônimo:

> *Oh Eliane, quando você for escrever seu trabalho quero que você coloque meu nome, Marisa. Não quero nome fictício, para mim é um prazer. Para que nome fictício, foi eu que trabalhei e falei, para que ser fictício, não é verdade?* (Professora Marisa)

Diante desta solicitação – e lembrando que já a diretora havia autorizado o uso do seu nome verdadeiro, argumentando que sua participação, além de um prazer, era um compromisso ético e político com a Educação Infantil – passamos a refletir e a buscar na literatura fundamentação para tal procedimento, dos pontos de vista epistemológico e ético.

Do ponto de vista ético, a identificação de uma professora traria o risco de levar a conflitos na equipe da EMEI, em função de depoimentos que, eventualmente, pudessem ser interpretados como críticos ou ofensivos. Ao apresentar tal possibilidade à professora Marisa e à diretora Celeida, ficou acertado que antes da finalização do texto, a transcrição e contextualização dos seus depoimentos seriam por elas analisados e, se preciso fosse, faríamos as alterações que elas julgassem necessárias. Assim, também apresentamos a opção às outras três professoras que aceitaram participar da pesquisa, e todas concordaram em divulgar seus nomes verdadeiros.

Do ponto de vista epistemológico, partimos da reflexão de Santos (2006): utilizar nomes fictícios preserva a identidade dos sujeitos, ou as apaga? Nunca tínhamos pensado nesses termos, e, tendo em vista os princípios da pesquisa-ação, que compartilha as

responsabilidades no processo de pesquisa com os "sujeitos", concluímos que o ocultamento dos nomes das professoras apagaria não só suas identidades, como suas *autorias* na pesquisa.

Observe que nos referimos à palavra "autor" e não "ator", como muitas pesquisas de cunho sociológico preferem chamar os sujeitos que participam de processos investigativos. Ademais, no uso dicionarizado da palavra, "ator", embora possa significar "aquele que tem papel ativo em algum acontecimento", também quer dizer: "aquele que desempenha um papel em peças teatrais, filmes, novelas etc.", e "aquele que sabe fingir; farsante" (HOUAISS, 2001).

Já "autor", no mesmo dicionário, significa: “aquele que origina, que causa algo; agente”. E também: “indivíduo responsável pela invenção de algo; inventor, descobridor”; “pessoa que produz ou compõe obra literária, artística ou científica” (HOUAISS, 2001).

Por isso, entendemos as professoras, a diretora e as crianças, como *sujeitos/autores(as)*, que a partir de agora passam a ser identificadas pelos nomes verdadeiros:

- Professora "F": professora Marisa, do jardim I matutino, turma com 25 crianças de 4 anos de idade.

- Professora "G": professora Letícia, do maternal II vespertino, turma com 20 crianças de 3 anos de idade.

- Professora "H": professora Flávia, do maternal II vespertino, turma de 20 crianças de 3 anos de idade.

Contudo, embora a professora “B” tenha concordado com a divulgação de seu nome verdadeiro, nós não conseguimos, nem no decorrer e nem ao término do trabalho, sua disponibilidade para ler, analisar e opinar sobre os relatos e análises nos quais ela se envolvia. Assim, a referida professora passa a ser identificada pelo pseudônimo “Carina”.

- Professora "B": professora Carina, do jardim II matutino, turma com 25 crianças de 5 anos de idade.

Apresentamos agora, sumariamente, o histórico profissional (até o final de 2009), das professoras participantes da pesquisa:

- Professora Marisa, 42 anos de idade, formada em Pedagogia no ano de 1989, possui 23 anos de atuação no magistério.

- Professora Carina, 37 anos de idade, formada em Pedagogia no ano de 2000, possui 15 anos de atuação no magistério.

- Professora Letícia, 26 anos de idade, formada em Pedagogia em 2007, possui 6 de atuação no magistério, sendo 2 na Educação Infantil e 4 anos na Educação Especial.

- Professora Flávia, 28 anos de idade, formada em Pedagogia em 2005, possui 1 ano de atuação no magistério na Educação Infantil, além de 10 anos como auxiliar em creches.

Das quatro professoras, apenas uma, Marisa, dedicou-se intensamente até o final da pesquisa. Também a diretora Celeida, dentro das suas possibilidades, manteve conosco uma interlocução após o encerramento de seu exercício na rede (sua aposentadoria), em fevereiro de 2010.

Já as professoras Flávia e Letícia pouco puderam participar das reuniões programadas em função de seus intensos horários de trabalho, que abrangiam dois turnos (manhã e tarde), o que dificultou os encontros para discussão de textos e andamento da pesquisa nos períodos contrários às suas jornadas na EMEI "Joaninha" (manhã), disponibilidade que tinha a professora Marisa e por vezes a professora Carina. Por este motivo, muitas vezes tentamos nos encontrar aos sábados, o que foi possível acontecer apenas duas vezes em função de compromissos particulares das professoras.

A professora Letícia encerrou a atividade na EMEI "Joaninha" no ano de 2009 e, como exige a legislação da Prefeitura de Bauru para professores iniciantes, assumiu outra unidade da rede no ano de 2010, e em decorrência disso não pode prosseguir na pesquisa.

A professora Carina envolveu-se no processo apenas no ano de 2009, mas de modo menos intenso, tanto no que diz respeito às informações e reflexões sobre o que o desenvolvimento de suas aulas poderia trazer para a interlocução, como em relação à sua presença nas reuniões. Em março de 2010, submeteu-se a uma cirurgia e entrou em licença, após o que não mais participou do processo de pesquisa.

A professora Flávia manteve-se na instituição em 2010, assumindo uma turma de maternal I – 1 ano e oito meses a 2 anos e oito meses de idade –, turma esta que pela primeira vez a unidade "Joaninha" recebia. Como as crianças dessa turma eram bem menores que as outras com as quais já havia trabalhado em 2009 (crianças de 3 anos), Flávia reconheceu a dificuldade de desenvolver as atividades com elas. O rumo de nossa relação com a professora Flávia na pesquisa em 2010 foi especialmente singular, uma vez que não foi na relação direta que tivemos acesso à sua atuação didático-pedagógico, mas por intermédio da professora Marisa, que, neste caso, assumiu o papel de orientação/auxílio, como havia sido anteriormente nosso papel em relação a ela própria.

A professora Marisa foi a que mais se envolveu com o processo investigativo. A nossa interlocução com ela ocorreu semanalmente, em nossa própria residência, opção que se

explica, principalmente, pelo fácil acesso que tínhamos à internet e à grande disponibilidade de livros e textos que orientavam nosso processo de pesquisa-ação.

3.5 O cotidiano da EMEI "Joaninha": aspectos gerais

Em meio às problemáticas levantadas na EMEI, qual seja, a provisoriedade do local e o desconforto das professoras e funcionárias, pudemos perceber alguns aspectos que, no nosso entendimento, caracterizavam, influenciavam e/ou determinavam as dinâmicas pedagógicas com as crianças.

Em princípio, o que muito nos chamou a atenção, foi o modo como a rotina da EMEI era organizada, a qual sucintamente a diretora Celeida apresenta a seguir:

> ***Celeida****: Ah... essa é a grande limitação da Educação Infantil na maioria dos prédios, o que nós temos enquanto sala de aula são apenas duas e todo uma maneira de trabalhar que reveza com quiosque, com pátio, com área livre e é onde dá para acomodar todas essas salas* [turmas] *existentes. Não existe uma sala para cada turma.*

Não foi a questão dos revezamentos e das poucas salas que nos intrigou na organização da rotina, mas o modo como, obrigatoriamente, esses revezamentos se davam. Por exemplo, cronometrava-se o tempo que as professoras podiam ficar com suas turmas em certo local (quiosque, parquinho ou sala), e findado este período, precisavam deslocar-se para outro, mesmo se a atividade corrente fluía proveitosamente. Sendo assim, muitas vezes, presenciamos professoras subitamente ter que interromper uma atividade que se desenrolava de modo interessante – que desencadeava processos significativos nas ações de professores e crianças –, já que havia chegado a hora de ceder o espaço para outra turma.

Pareceu-nos que a maioria das professoras não tinha alternativa, senão submeter-se àquela rotina, o que findava por gerar uma acomodação, o "conforto pedagógico" tão criticado nas práticas educacionais, o que é ainda mais grave no caso da Educação Infantil, já que as crianças são muito ativas, curiosas e disponíveis a novidades.

Por isso, também pareceu-nos que muitos comportamentos das crianças da EMEI "Joaninha" refletiam o marasmo da rígida rotina cotidiana: em alguns casos, prostração; em outros, rebeldia.

A princípio, eram só indícios, como o caso do menino Pedro[46] que, conforme relatou a professora, não participava das atividades junto às demais crianças e, quando todos brincavam na caixa de areia, às vezes fazia um montinho de areia no qual apoiava a testa e se isolava, como quem encontra uma "ilha" para se afastar do resto do mundo. A fotografia 46, a seguir, apresenta esta situação.

Fotografia 46 - Pedro

Outro indício, é o caso a menina Lia[47], considerada problemática por todas as professoras, a qual raríssimas vezes presenciamos integrada às atividades da turma, e que muitas vezes a flagramos pulando o alambrado para fugir da instituição. Certa ocasião, perguntamos a ela quais lugares da EMEI mais gostava; um deles era uma das cercas que separava a unidade da rua.

Na nossa interpretação essa criança preferia a liberdade da rua a obrigação de estar em uma instituição que não a ouvia e nem a entendia[48], de modo que ela não tinha espaço para qualificar o ambiente como sendo também seu.

Ao final das contas, entendemos, junto com Ferreira (2004), que é inútil interpretar uma rotina na Educação Infantil como se ela fosse estática, uma vez que as próprias crianças são capazes de alterá-las no decurso das suas ações. Mesmo em uma rotina, as crianças têm a capacidade de atualizar e legitimar "localmente outros sentidos em face de novas condições, constrangimentos e conjunturas de relações com outras crianças" (FERREIRA, 2004, p. 185).

---

[46] Nome fictício
[47] Nome fictício
[48] Na nossa interpretação, a menina Lia era incompreendida, pelo fato de ser frequentemente julgada *apenas* pelos seus comportamentos aparentes: dificuldades de interação, intolerância às atividades pedagógicas, nunca chegava limpa à EMEI e às vezes sucumbia ao sono e dormia na sala de aula.

Embora tenhamos avaliado inicialmente que a rotina da EMEI "Joaninha" provocava um "engessamento" das práticas pedagógicas, concordamos, todavia, que a instituição de rotinas, de um certo hábito de ação dos professores, no contexto Educativo Infantil, é necessário para estabelecer e gerenciar relacionamentos didático-pedagógicos entre professores, crianças, funcionários, espaço físico e materiais didáticos.

No entanto, é preciso cautela diante do conceito de rotina, uma vez que ele também porta o entendimento de um "fazer mecanizado", de uma “repetição monótona das mesmas coisas” e da “aversão ao progresso e às inovações”, conforme os sentidos dicionarizados (HOUAISS, 2001). E "monótono", conforme o mesmo dicionário, vem de *monos*, “de só, de único, de isolado”, “uma tensão uniforme, pertinaz”, quer dizer, tenaz, resistente, apegado, obstinado. Já o sufixo "tono", de monótono, vem de *tónos* “tudo que se pode estender”. Assim, podemos entender monotonia como algo que se estende numa única tensão, com tons e ritmos únicos.

Podemos daí inferir que práticas pedagógicas conduzidas com base nesse entendimento de rotina – como um decurso suscetível à monotonia – rejeita as manifestações polifônicas das crianças, de maneira a abdicar-se também da construção de uma pedagogia enriquecida por múltiplas vozes e múltiplos sentidos.

Uma forma, entretanto, de não cairmos na armadilha presente no termo rotina, é concebê-la a partir da noção de hábito trazido pela semiótica peirciana, para a qual o pensamento, como atributo do cosmo e não só do homem de produzir determinados tipos de conhecimento, deve ser entendido como hábito de conduta em constante evolução. Conforme nos explica Silveira, (2011, p. 82) a este respeito: “Sua evolução [do cosmos, portanto também do homem] decorre do embate da experiência que, resistindo às representações, coloca-as em cheque fazendo-as avaliarem-se e evoluírem. [...] No continuo evolutivo desse processo, forma-se a inteligência científica [investigativa]”. Por esse viés, um professor pode ser um exímio profissional investigador da sua própria prática, que constantemente generaliza, quer dizer, produz novos conhecimentos, justamente por colocar o hábito de investigar em ação, e assim aprender com a experiência.

Nesse entendimento, um hábito que já temos é, por conseguinte, ampliado “como um programa de conduta na busca do fim que a move” (SILVEIRA, 2011, p. 72). E, o fim que move os professores na Educação Infantil são as crianças. É esse fim que deve mover a docência nessa instituição, que deve determinar um hábito de conduta voltada para possíveis experiências futuras. Note-se então que, nesse entendimento, uma rotina de trabalho não é

mais entendido como um fazer monótono, mas ao contrário, como uma ação prospectiva. O que é preciso ficar compreendido, na esteira de Silveira (2011, p. 84), é que um hábito de conduta habilita-nos:

> a agir com maior destreza na busca dos fins a serem alcançados, contudo, se o mesmo ardente desejo de encontrar o fim que admiramos [que nos move] não continuar a mover-nos, o hábito se torna rotina, o fim se adormece e a sensibilidade para perceber em cada gesto tudo que tem de novo e admirável tende a desvanecer-se. (SILVEIRA, 2011, p. 84)

Portanto, o hábito só não se torna repetição mecânica e monótona, avessa à inovação, se os professores *admirarem* as crianças, se estiverem disponíveis para perceber suas manifestações expressivas.

A partir desse entendimento, o que concluímos é que, na nossa condição de investigadora e interlocutora (das professoras e crianças) na EMEI “Joaninha”, deveríamos prosseguir com a noção de que "rotina" pode ser entendida como espaço fluido de criação, o qual, ao mesmo tempo em que nos dá segurança, também nos permite ousar, criar e transformar as práticas pedagógicas, e, assim, intervir na formação das crianças. Como afirma Ferreira (2004):

> Inseparáveis dos contextos que lhes servem de ‘berço’ e as (re)produzem, os quais são também (re)produzidos por elas, as rotinas de acção podem ser vistas como estruturas de interacção e acção das crianças para lidar e aprender a lidar com os problemas que surgem no quotidiano e, ao mesmo tempo, como processos interactivos dinâmicos que intervêm na sua transformação. (FERREIRA, 2004, p. 185)

Nessa mesma direção, outro aspecto que pudemos perceber em campo reporta à diversidade de experiências que envolvem a percepção rítmica e a multissensorialidade das crianças. Notamos, por exemplo, como poucas vezes as professoras utilizavam o recurso dos jogos e brincadeiras infantis para trabalhar com as crianças, pois preferiam atividades de pintar, recortar, colar, contar histórias e vídeos de desenhos animados, ou deixá-las livres no parque, caixa de areia e quiosque, onde apenas gerenciavam os conflitos que, porventura, ocorressem entre elas.

Sendo assim, materiais como cordas, bolas, arcos, que demandam e desenvolvem percepções rítmicas, dificilmente eram utilizados, assim como eram ignorados os materiais para desenvolvimento de “bandinhas rítmicas” que toda unidade de Educação Infantil da rede

municipal possuía. Na verdade, durante o período de observação, nunca presenciamos o uso de algum desses materiais pedagógicos.

A própria professora Marisa confirmou em depoimento o que foi apontado:

***Marisa**: Oh Eliane, isso aí até antes de você chegar na escola havia muito: 'ah eu não gosto de ficar dando essas aulas com movimento, eu não sei".*

***Marisa**: Outro dia eu estava analisando o horário do maternal: areia, parque, só que quando levam para o quiosque levam: os baldes, a casinha da boneca, os baldes de madeira, outro dia levam o balde do brinquedo de montar [...] os bambolês, você quase não vê na ativa [...] as cordas não são utilizadas [...] então, você criar coisas para brincar, não se cria. Só pega o material pronto e joga o material lá para as crianças. Falar que se cria brincadeira, que nós vamos pôr a corda para as crianças brincarem, que nós vamos diversificar as brincadeiras com bambolês, que nós vamos usar outros tipos de materiais, nós vamos criar, isso ninguém faz.*

Nesse sentido, o que muito nos chamou a atenção foi o fato de as crianças, além de não brincarem/jogarem nas atividades das aulas, o faziam de modo restrito nos momentos em que ficavam livres, como nas entradas e saídas da instituição. Por exemplo, nestes momentos, nunca as vimos brincando de pega-pega, amarelinha, esconde-esconde, brincadeiras com bola ou outras típicas da cultura lúdica infantil, comuns quando várias crianças estão reunidas.

O que pudemos observar, foi que elas faziam em pequenos grupos – normalmente entre duas ou três crianças – jogos/brincadeiras do tipo "Jogos de sorte ou de salão", como compreende Melo (1981)[49]. A fotografia 47, a seguir, exemplifica uma dessas brincadeiras.

[49] Veríssimo de Melo, no livro "Folclore Infantil", define como "jogos de sorte ou de salão" aqueles que, embora envolvam outros tipos de jogos – "jogos de fórmula de escolha ou seleção", "jogos gráficos", "jogos de competição"– não são tão ligados àqueles que exigem qualidades físicas como agilidade, força, destreza e movimento, mas ligam-se a "outros predicados de ordem intelectual, como inteligência, espírito, humor, assim como também ao elemento 'sorte'". Desse entendimento, podemos inferir que os "jogos de sorte ou de salão são os propícios a, também, acontecer em situações onde existem restrições em termos de espaços físicos e das convenções impostas pelos adultos para que as crianças inibam as suas expressividades por meio de movimentos amplos: para diminuir o barulho e os riscos de se machucarem, por exemplo.

Fotografia 47 - Crianças brincando

Não estamos dizendo, de modo algum, que somos desfavoráveis a esses tipos de brincadeira, pois, bem sabemos, elas também são muito prazerosas e produtivas. O que questionamos é a ausência daquelas outras no cotidiano das crianças, as quais, no nosso entendimento, não deveriam ser privadas de conhecer e usufruir de brincadeiras que, afinal, fazem parte da cultura infantil mais tradicional.

Talvez, em função do pouco contato dessas crianças com a cultura infantil mais tradicional (por exemplo, “brincadeiras de rua”), aos poucos fomos percebendo como muitas crianças tinham dificuldades de bater palmas, de passar por dentro de arcos, coordenar pernas e braços em brincadeiras de rodas, pular cordas etc.

Por essas razões, esses aspectos inicialmente percebidos na fase de observação, constituíram-se em índices que encaminharam à categorização/levantamento dos procedimentos pedagógicos que serão abordados no capítulo 4, bem como a intervenção junto às professoras e crianças.