

“MEU IRMÃO TEM 3 ANOS E NÃO ESTUDA PORQUE ELE É CRIANCINHA” - O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO?

Leandro Henrique de Jesus **Tavares** – UNIRIO

Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes

Resumo

O trabalho apresenta parte de uma investigação que abordou a temática do direito à Educação Infantil sob a ótica das crianças que teve como objetivo compreender e refletir a respeito da perspectiva delas sobre o que constitui esse direito e suas visões sobre a escola. Com esta finalidade, foram realizadas treze oficinas que foram filmadas, com a utilização de literatura infantil e conversas em grupo e individuais, durante nove meses de imersão no campo. A pesquisa ocorreu em uma instituição de educação infantil pública de um município do Rio de Janeiro, com um grupo de 24 crianças de 5 anos. Foi utilizada como metodologia a perspectiva etnográfica, com registros fílmicos, fotográficos, desenhos, descrições em diário de campo e observações-participantes. Autores como Campos (2002, 2006 e 2008) e Cruz (2004, 2006 e 2008) evidenciam a necessidade de reconhecer a competência dos discursos infantis e da urgência de ouvir as crianças. O trabalho pretende contribuir para que os adultos percebam a importância de garantir a expressão infantil e sua escuta, sobre a temática do direito.

Palavras-chave: Educação Infantil, direito, escuta de crianças.

“MEU IRMÃO TEM 3 ANOS E NÃO ESTUDA PORQUE ELE É CRIANCINHA” - O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO?

Introdução

O presente trabalho é fruto de reflexões sobre uma pesquisa realizada em uma instituição de educação infantil pública municipal, com crianças da Turma (5B) composta por 24 crianças de 5 anos que permanecem na instituição em período parcial (4 horas), com uma professora. A finalidade ao selecionar como objeto de investigação

as relações entre a educação infantil e o direito na perspectiva das crianças foi a de evidenciar a capacidade que elas têm de dar “em primeira mão” as informações sobre qualquer temática que lhes diga respeito. (CRUZ 2004, p. 1).

Cruz, entretanto, problematiza a questão, pois reconhece não ser pacífica essa posição de respeitar o direito que as crianças têm de se expressar, sobre todas as temáticas. Segundo a autora não há o interesse em ouvi-las, tampouco se pensa em obter sua concordância. Todavia, ouvir as crianças não é um favor. Segundo a Convenção dos Direitos da Criança, elas podem expressar sua posição sobre os temas que as afetarem e isso pode contribuir para que as próprias políticas sejam coerentes com suas necessidades. (CRUZ, 2004, p. 2).

Em primeiro lugar, no trabalho se apresenta o percurso desenvolvido pela pesquisa e as escolhas teórico-metodológicas. Posteriormente, há uma descrição dos principais eventos do campo, evidenciando alguns aspectos, tais como: o piquenique como início das oficinas; o que as crianças mais gostam na escola e do que não gostam e sua perspectiva sobre o direito. O trabalho é finalizado com uma reflexão sobre a necessidade da escuta das crianças, a partir de seus desejos e necessidades, sobretudo no contexto das instituições escolares, como também indica a urgência na criação de metodologias capazes de captar essas vozes.

1. O campo e suas relações – o percurso metodológico

De que maneira as crianças percebem a escola como um direito? Qual sua perspectiva sobre sua inserção na instituição escolar? Essas questões nortearam a pesquisa e a escolha dos procedimentos teórico-metodológicos utilizados para a reflexão sobre a temática desenvolvida.

Nos dois primeiros meses observou-se o cotidiano da turma e foi possível familiarizar-se com as crianças, de modo que, na realização das oficinas, elas participassem o mais ativamente possível. A pesquisa foi apresentada a elas, bem como foi explicado o trabalho que seria desenvolvido. Também foi pedida a autorização de quem gostaria de ser partícipe da investigação.

Todas as crianças mostraram interesse em participar da pesquisa e autorizaram. Como o grupo era grande, na realização das oficinas foi dividido e havia uma auxiliar na realização das oficinas. Desta forma, foram organizados dois grupos para as atividades internas e o grupo permaneceu junto quando foram externas. Foi realizada

uma reunião com os pais e responsáveis das crianças, no início da pesquisa, explicando os objetivos do trabalho e pedindo autorização também deles para que seus filhos participassem. Todos concordaram e autorizaram, assinando o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TLCE), diferente do que as crianças assinaram.

Corsaro (2011) aborda essa questão ética na pesquisa com crianças. Ele fala da importância das autorizações das instituições, e do consentimento das crianças e de seus pais para a realização da pesquisa. Trata, por outro lado, da utilização de nomes fictícios que garantam a privacidade dos sujeitos investigados.¹ (CORSARO, 2011, p. 70).

Sobre “tornar-se nativo”, Corsaro problematiza a maneira de como o pesquisador pode obter a aceitação das crianças sendo adulto. Em seus estudos, apresenta como solução para formar parte desse universo o “não agir como um adulto típico”. (CORSARO, 2005, p. 445). Tal como o autor, a relação que o pesquisador trava com as crianças em seu cotidiano de Coordenação Pedagógica sempre foi diferenciada da que elas tem com as professoras, talvez por não ser visto por elas como uma “figura de autoridade”. Sempre o convidam para participar de suas brincadeiras, aparentemente como igual. Sentam-se no chão do pátio, jogam bola, engatinham e correm juntos.

Para a obtenção dos dados da pesquisa foram realizadas treze oficinas. Para a montagem delas contou-se com a participação prévia das crianças. Houve uma conversa sobre o tipo de atividades que mais gostam de fazer (desenhar, pintar, dramatizar, jogar, contar histórias etc.) para adaptação do planejamento do pesquisador aos interesses delas.

As oficinas foram gravadas. O próximo passo foi uma análise conjunta com as crianças, de trechos dos vídeos selecionados pelo pesquisador. Num primeiro momento após a realização das oficinas, elas foram chamadas para uma conversa sobre as cenas dos vídeos, para que tivessem a possibilidade de atribuir sentidos próprios ao que disseram e fizeram. Posteriormente, foram criadas categorias para a análise, tendo em vista a análise delas.

Para iniciar o diálogo, a estratégia inicial foi a de apresentar filmes curtos relacionados à temática dos direitos das crianças, bem como, ler histórias, partindo das noções “direitos cumpridos” x “direitos não cumpridos” pela sociedade, relacionado aos

¹ Os nomes das crianças são fictícios e foram escolhidos por elas próprias no piquenique.

lugares que a criança deveria ocupar – baseado no vídeo 1 “Mudar o mundo”² e da montagem das oficinas.

O objetivo de eleger as orientações etnográficas para a pesquisa corrobora com o proposto por Freitas (2007), ou seja, dar espaço para a participação ativa das crianças no processo de pesquisa. Entretanto, admitir que o outro participe ativamente do processo de investigação legitimando sua voz, além de reconhecer sua função de construtor do conhecimento, requer uma atitude ética do pesquisador, pois, de acordo com Amorim (2007) o que ocorre na investigação é o fato de que a maneira como o outro não é a mesma como ele olha a si mesmo. Desse modo, o papel do pesquisador na relação com o sujeito da pesquisa é o de “tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê”. (AMORIM, 2007, p. 14). É o que Bakhtin chama de exotopia e que nas palavras da autora “significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver”. (idem)

A autora fala desse movimento de busca do seu outro, o pesquisador, de modo a perceber nuances que, muitas vezes por estar imerso na prática e no automatismo, não são percebidas. Na relação dialógica entre o eu e o outro, o eu não é autônomo. Assim, esse exercício de enxergar através de lentes outras, por meio do diálogo, é essencial para apropriar-se de um discurso também estrangeiro. Afirma a autora (2007) que “entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir”. (AMORIM, 2007, p. 12).

A estada no campo ocorreu duas vezes por semana, por nove meses. Foram realizadas treze oficinas, previamente autorizadas pela Direção da escola e as crianças foram avisadas com antecedência, e tinham como objetivo principal dialogar com elas e perceber suas concepções de *educação, direito e infância*.

Tabela 1 – Oficinas realizadas na pesquisa

Oficina	Tema	Material	Conversa
1	Apresentação da pesquisa	Filmadora, TCLE	Grupo completo

² No filme “Mudar o mundo”, um menino está numa estação de trem com o avô e resolve dar uma volta ao mundo. Pela janela do trem, o que o menino vê é o não cumprimento dos direitos básicos das crianças. Para resolver a situação, ele faz desenhos que retratam como as situações deveriam ser e, como num passe de mágica, o sonho do garoto se torna realidade.

2	Piquenique	Filmadora e lanche	Grupo completo
3	Direitos da criança	Vídeo, filmadora, papel e lápis de cor	Dois grupos
4	Direito a família	Livro: “Joãozinho e Maria”, filmadora	Grupo completo
5	Direito a individualidade	Livro: “Eu não sou como os outros”, filmadora	Dois grupos
6	Direito a individualidade	Livro: “Quem tem medo de dizer não?”, filmadora	Dois grupos
7	Direito a escola	Filmadora, papel e lápis de cor	Grupo completo e individual
8	Amizade	Filmadora, livro “Tudo vai dar certo”	Em duplas e trios
9	Análise de vídeo	Filmadora	Dois grupos
10	Análise de vídeo	Filmadora	Dois grupos
11	Análise de vídeo	Filmadora	Dois grupos
12	Análise de vídeo	Filmadora	Dois grupos
13	Piquenique e encerramento da pesquisa	Filmadora, lanche	Grupo completo

As entrevistas, chamadas de “conversas” foram realizadas em grupos de diferentes tamanhos. Às vezes composto pela totalidade das crianças; outras por dois grupos e algumas vezes em grupos menores e até individualmente. Essas estratégias possibilitaram às crianças expressarem o modo como se vêem no contexto da escola, além das suas percepções sobre o que consideram mais/menos interessante nesse espaço e sua opinião acerca do direito à Educação Infantil. Foram utilizadas entrevistas individuais e em grupos. A esse respeito, afirma Corsaro (2011, p. 62) que

Entrevistas, individuais e em grupo, com crianças são um bom método para explorar suas interpretações sobre suas vidas. Utilizando entrevistas, os pesquisadores podem estudar tópicos das vidas das crianças que são extremamente importantes, mas raramente são discutidos nas interações diárias.

O autor sugere que o pesquisador tenha a consciência de que a idade e o status entre pesquisador e sujeito da pesquisa podem provocar um aumento do desequilíbrio de poder entre eles. Entretanto, isso pode ser minimizado quando se incluem “entrevistas em grupo, a criação de um contexto natural, o uso de vários métodos e o compromisso com a reciprocidade” (CORSARO 2011, p. 62)

É um desafio para o pesquisador agir no tensionamento entre “o eu e o outro”, sem intervir de forma dominadora, respeitando as culturas infantis e mantendo um afastamento e uma aproximação, de modo a ver o que ainda não foi visto, sob outro

enfoque, com outro olhar. São questões que exigem reflexão do pesquisador sobre a pesquisa, seus objetivos e o respeito aos sujeitos investigados.

De acordo com Freitas (2007, p. 31), nesse sentido,

na observação etnográfica interpretativa está presente a autoridade do pesquisador que representa os sujeitos, enquanto na nova perspectiva o pesquisador está *com* os sujeitos produzindo sentidos dos eventos observados. De fato, o que se busca com esta observação não é realizar uma análise, entendida em seu sentido etimológico, mas uma compreensão marcada pela perspectiva da totalidade construída no encontro dos diferentes enunciados produzidos entre pesquisador e pesquisado.

Assim, em primeiro lugar, o objetivo foi possibilitar às crianças atribuírem sentidos ao que disseram. Foram projetados os vídeos das oficinas para elas e conversamos sobre trechos das oficinas, pedindo para que se expressassem sobre como se sentiram, para que falassem o que quisessem sobre o que disseram e fizeram. Dessa maneira, a “perda” de sentido na comunicação, apresentada por Amorim (2001), talvez pudesse ser minimizada, uma vez que extingui-la seria praticamente impossível, pois entre o dizer e o atribuir sentido, indubitavelmente, muitas coisas acontecem.

Na análise das oficinas o desafio para captar as vozes das crianças foi ainda maior. Em primeiro lugar, porque ficavam eufóricas quando se viam nos vídeos. Ainda que tivesse sido realizada uma projeção para tentar minimizar esse “estranhamento”, com vistas a que se expressassem acerca das cenas selecionadas nos três encontros seguintes, as crianças continuaram eufóricas com suas imagens e com a de seus pares, dificultando que se focalizassem nos aspectos selecionados para a análise. As culturas da infância se sobrepunham aos objetivos traçados para elas pela pesquisa. A teoria passava a ganhar outros significados na prática. Assim, mudou-se foco e a conversa versou sobre as temáticas desenvolvidas nas oficinas, sem a preocupação de relacionar a análise às cenas, em si.

Todas as oficinas foram gravadas, os vídeos foram assistidos pelo pesquisador e transcritos na íntegra. A princípio as transcrições foram organizadas por oficina e, após leitura do material transcrito, foram organizadas as categorias, a partir das principais perguntas da pesquisa: *O que é mais legal em ser criança? O que é mais legal na escola? Do que vocês não gostam na escola? (ou o que acham chato na escola) Vocês conhecem alguma criança que não estuda? Vocês acham que todas as crianças têm o direito de estudar?*

Após o término da pesquisa, foi editado um vídeo a ser apresentado aos sujeitos da pesquisa, com seu resultado. A partir das questões e análises, as imagens das próprias crianças refazem o caminho percorrido na investigação e apresentam as vozes e imagens das crianças, bem como sua visão da escola e do direito.

2. O que dizem as crianças sobre a escola e (seu) direito à educação

A concepção da criança como incapaz de oferecer “de primeira mão” as informações é criticada por Sousa (2008). A autora assevera que muitas vezes esse questionamento é disfarçado pelo discurso do rigor acadêmico

a criança é um sujeito confiável? Como acessar o seu discurso? O que ela “fala” tem importância? (...) E, mesmo na aparência da sociedade capitalista contemporânea, em que a infância parece posta em destaque (...) a criança continua, cotidianamente, não confirmada como sujeito de seu tempo e da sua história. (SOUSA, 2008, p. 177)

Vale registrar o que afirma Corsaro (2011) a respeito da marginalização e da subalternização da criança na sociedade, vista como alguém que “virá a ser” e não “que é”. Segundo o autor, “é comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva”, ou seja, “raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos” (CORSARO, 2011, p. 18)

Autoras como Campos (2002, 2006 e 2008) e Cruz (2004, 2006 e 2008) evidenciam a necessidade de reconhecer a competência dos discursos infantis e da urgência de ouvir as crianças. Cruz (2008, p. 12) afirma que as “ideias de criança como pessoa completa, competente, curiosa e criativa, com direito a ser ouvida e atendida nas suas necessidades específicas” surgem tanto nos discursos dos profissionais envolvidos com elas, como nas pesquisas e estudos que propõem uma “escuta e olhar sensíveis e livres de pré-conceitos”, de iniciativas capazes de “ver e ouvir crianças concretas, vivas, reais” (CRUZ 2008, p. 12).

Entretanto, de acordo com Rocha (2008, p. 46)

Deixar as crianças falarem não é suficiente para o pleno reconhecimento de sua inteligibilidade, ainda que nem isso tenhamos conquistado no campo científico e da ação; depende da efetiva garantia de sua participação social e da construção de estratégias, em especial no âmbito das instituições educativas da qual fazem parte e que têm representado espaços e contexto privilegiados das vivências da infância.

Nesse sentido, a instituição tem o papel e a responsabilidade de prever esses espaços de participação, nos quais as crianças, mais que ouvidas, sejam *auscultadas*, de modo que sua opinião seja considerada e gere efetivas mudanças. A começar pela proposta pedagógica, que constitui um espaço privilegiado no qual a criança deve poder se expressar acerca de seus desejos e expectativas com relação a sua institucionalização. Indubitavelmente, essa não é uma tarefa fácil e requer metodologias capazes de captar essas vozes e transformar esses desejos em ações. Segundo Rocha (2008, p. 47) “nessa perspectiva, os projetos pedagógicos deixam de ser apenas **para** as crianças, para serem definidos a partir das crianças e **com** elas” (*grifos da autora*)

Para possibilitar que as crianças se expressem, as instituições sociais, sobretudo a escolar, devem garantir espaços para que isso ocorra, sobre as mais diversas temáticas. Assim, vale registrar o pensamento de Campos e Cruz (2006, p. 67) sobre essa questão

As informações que as crianças podem oferecer são relevantes não apenas para se conhecer melhor o que se passa nas instituições (...) mas também para entender como elas vêm, como se sentem, o que temem e o que desejam na sua experiência educativa.

Com relação ao envolvimento das crianças na pesquisas, Campos (2008) aponta que muitos autores indicam a inserção delas desde a “participação no planejamento e organização da pesquisa, na análise de dados, na validação das informações e como assistentes de pesquisa”. (CAMPOS, 2008, p. 37). A autora prossegue questionando alguns pressupostos que podem ser assumidos pelos pesquisadores no que tange à investigação com as crianças.

1. os pesquisadores adultos assumem que sabem quais são as questões significativas;
2. os pesquisadores assumem que as crianças possuem percepções e opiniões sobre as questões que os preocupam e que essas percepções e opiniões podem ser rapidamente expressas quando as perguntas são feitas;
3. os pesquisadores esperam respostas sinceras a suas questões.
(idem)

Esses pressupostos acompanham o pesquisador durante a condução da pesquisa. De fato, o pesquisador tem sua hipótese e questões a serem tratadas e planeja um caminho que procure solucioná-las. Entretanto, na pesquisa com as crianças há que se ter o cuidado de não apagar a figura central, os sujeitos das pesquisas, as crianças. Essa é uma tarefa muito difícil quando se direciona o trabalho de modo a responder às questões. É necessária uma consciência ética no desenvolvimento do trabalho que

impeça que esse apagamento aconteça. Ademais, as crianças devem ser “empoderadas” (*empowered*), para que tenham a possibilidade de construir sua representação do mundo social. Isto ocorre quando o pesquisador se utiliza de recursos que sejam adequados a faixa etária pesquisada e considerem o ambiente cultural no qual as crianças estão inseridas. (CAMPOS, 2008, p. 38).

Outros fatores a serem considerados pelo pesquisador, de acordo com Campos (2008), são: i) a idade, pois “crianças menores sentem dificuldade de se expressar oralmente; outras formas de expressão podem ser utilizadas, como jogos e desenhos” (idem); ii) o nível de desenvolvimento da linguagem e escolaridade “crianças escolarizadas já adquiriram um modelo escolar de reagir a perguntas, sentindo mais dificuldade em se expressar livremente do que as que ainda não tiveram essa experiência”; iii) quais crianças são ouvidas dentro de um grupo, ou seja, “quais são as mais comunicativas? As que possuem maior liderança? Elas são representativas do grupo?” (CAMPOS, 2008, p. 38-39)

Com relação ao primeiro item, foram realizadas oficinas com uso de Literatura Infantil, bem como desenhos e vídeos; atendendo ao segundo, atentou-se para as respostas que as crianças davam em coro e as oficinas tiveram várias configurações com relação ao tamanho dos grupos; para o terceiro item, organizaram-se grupos diferenciados de trabalho, mudando as crianças e colocando os “líderes” em grupos separados, para que todos tivessem a oportunidade de se expressar.

Com vistas a compreender a visão das crianças sobre seu direito à EI e sobre a escola, na pesquisa foram ouvidas as 24 crianças cujo grupo é composto por crianças oriundas de famílias de baixa renda, cujos pais, majoritariamente, são empregados domésticos, pedreiros, trabalhadores informais e do comércio. Algumas mães se intitulam do lar.³

De acordo com Corsaro (2011, p. 278)

De todos os fatores que contribuem com os problemas sociais das crianças, a pobreza é o mais penetrante e maléfico. A pobreza claramente rouba a infância e, com frequência, as próprias vidas de muitas crianças no mundo em desenvolvimento.

Durante as oficinas, algumas crianças apresentaram dificuldades na expressão de suas ideias e opiniões. Ainda que se repetisse a pergunta, simplificando ao máximo ou tentando dar exemplos para que pudessem entender, algumas pareciam fugir do

³ Dados obtidos nas fichas de matrícula das crianças.

assunto ou não entender a questão. Segundo Campos (2008), “é preciso saber relacionar as respostas das crianças ao meio ambiente no qual vivem seu cotidiano”. E problematiza: “quantas outras respostas dariam se não tivessem limitadas em seu potencial de expressão? Como reagiria outra criança de outro meio social a essas mesmas condições impostas às crianças daquela instituição?” (CAMPOS 2008, p. 41).

Por outro lado, Corsaro (2005, p. 448), apresenta esse desafio aos pesquisadores que propõem investigações com crianças pequenas. O autor afirma que

os adultos querem iniciar conversas com crianças, mas não se sentem à vontade com as respostas mínimas das crianças e sua tolerância para o que (para os adultos) parecem ser longos silêncios.

Nesse sentido, nem sempre os silêncios podem ser interpretados como incapacidade para expressarem sua opinião. Talvez seja apenas o tempo necessário para que as crianças reflitam a respeito das indagações e formulem, de fato, sua opinião.

2.1. Quebrando o gelo no piquenique⁴

A estratégia de começar pelo piquenique foi escolhida como uma forma de mostrar para as crianças que o pesquisador tomaria um lugar diferente do ocupado pelos demais profissionais da instituição. Seria uma pessoa que conviveria com elas, utilizando-se de outras estratégias, com objetivos que foram explicados na apresentação da pesquisa. Foi uma estratégia de aproximação.

A proposta das oficinas foi utilizar a Literatura Infantil para possibilitar que as crianças discutissem a temática do direito de modo lúdico, por meio da fruição e do poder de sedução que as histórias têm com este público específico. O objetivo foi permitir às crianças pensarem a temática do direito e da liberdade para expressarem suas opiniões, para perceberem que isso seria justamente o que seria feito no decorrer da pesquisa.

2.2. Como você gostaria que fosse a escola? “Grandona. Pra todas as pessoas estudarem”⁵

⁴ O piquenique aconteceu na área verde da instituição.

⁵ Trecho da entrevista individual sobre o desenho feito por Lucas

Na observação do cotidiano das crianças com a professora, no início da pesquisa, foi possível perceber que ela procurava envolver as crianças nas decisões. Em determinados momentos, elas costumavam brincar sozinhas e, em outros, a professora brincava com elas. Algumas atividades eram dirigidas e individuais, mas a maioria era realizada coletivamente.⁶

Para conversarmos mais detidamente sobre a escola, como eles a veem, do que mais gostam e o que não agrada a elas, partiu-se de um desenho cuja temática era justamente o universo escolar. De acordo com Gobbi (2009, p. 71) “o desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural”.

Os desenhos sobre a instituição remetem a algumas cenas do cotidiano escolar e outras revelam os desejos das crianças, como os relacionados ao futebol. A Copa do Mundo e as atividades que foram realizadas na instituição em decorrência dela foram muito marcantes para algumas, como Lucas.



Imagem1

Pesquisador– Lucas, o que você desenhou?

Lucas – o campo de futebol, as letras e os números.

Pesquisador– por que você desenhou o futebol?

Lucas – porque eu adoro.

Pesquisador– e o que futebol tem a ver com a escola?

Lucas – porque quando eu ser grande eu vou entrar no Brasil. Vou ser o goleiro.

Pesquisador– o que você mais gosta na escola é do futebol?

Lucas – futebol, brincar de carrinho, brincar de brinquedo. Eu pinto futebol, letra.

Pesquisador– você gosta de letra? Onde você aprendeu?

Lucas – estudando.

Pesquisador– o que você estuda?

Lucas – desenhar, fazer as letras.

Pesquisador– e o que mais você gosta de fazer?

Lucas – lanche, comer a comida.

Pesquisador– e como você gostaria que a escola fosse?

Lucas – grandona. Pra todas as pessoas estudar.

Pesquisador– ah é? Por quê? Tem gente que não estuda? Quem não estuda?



⁶ Diferentemente do que apontam muitas pesquisas, essa professora é bastante envolvida com os temas/autores da EI e esse envolvimento reflete em sua prática pedagógica. Ademais, ela realiza um curso de Especialização em EI e participa de um projeto de intervenção pedagógica na instituição.

Lucas – as pessoas que fica em casa, chorando.
Pra escola, pra aprender. A mãe falando pra
arrumar a casa ele não entende nada. Aí ele
precisa da escola.

Imagem 2

Pesquisador– e o que você gostaria que tivesse na
escola?

Lucas – muito brinquedo. Muito livro pras pessoas ler.

Lucas falava euforicamente sobre futebol. Seus olhos brilhavam. Neste momento e em outras oficinas e conversas deixou isso claro. No desenho quase tudo estava relacionado ao universo do futebol. As letras tinham relação com o seu nome, segundo ele, mas os números formavam os placares dos jogos.

A fala de Lucas sobre como gostaria que a escola fosse “*grandona. Pra todas as pessoas estudar*” reflete a visão que as crianças exprimiam naquele momento da pesquisa, a de que as crianças têm direito a educação, mas esse direito somente se efetivará se houver escola disponível e, conseqüentemente, vagas para que todos sejam atendidos.



Imagem 3

Pesquisador– você pode me explicar seu desenho?

Tainá – isso daqui é as mesas onde a gente senta.
Isso aqui também. E aqui são os brinquedos.

Pesquisador– você desenhou a sala? O que você
mais gosta de fazer na sala, com a professora?

Tainá – brincar, desenhar, fazer dever.

Pesquisador– gosta de brincar de que?

Tainá – de boneca. De tudo. De carrinho.

Pesquisador– o que você acha mais legal na escola?

Tainá – ir lanchar.

Pesquisador– o que você acha que não é legal na
escola?

Tainá – tudo é legal.

Pesquisador– não tem nada eu você não goste?

Tainá – não!

Pesquisador– o que você acha chato na escola?

Tainá – nada.

Pesquisador– como você acha que a escola deveria
ser?

Tainá – ué. Pintar de rosa e de azul.

Pesquisador– você acha que tem alguma coisa na
escola que você gostaria que tivesse, mas não tem?

Tainá – tem tudo aqui que eu gosto.

Tainá foi a criança que mais pareceu pensar no que seria adequado dizer. Cruz (2004) aborda a questão da criança frente ao adulto. Essa relação assimétrica pode ser intimidadora para a criança, uma vez que se trata da maneira como essa criança percebe

o adulto e o que pensa que ele quer saber, o que aceita ou aprecia. Tudo isso influencia o que as crianças pensam que seria adequado dizer. (CRUZ, 2004, p. 11-12)

Cruz (2004) problematiza as estratégias para captar o ponto de vista das crianças na faixa etária pesquisada. Segundo a autora

Aos cinco anos, a criança já acumulou conhecimentos suficientes para saber o que um adulto prefere ou não ouvir, isto é, quais as suas opiniões e desejos considerados “bons” ou não; aliado a isso, começa a ter a possibilidade de exercer algum controle sobre o que quer ou não dizer ao pesquisador. (CRUZ, 2004, p. 4)

2.3. Do que você não gosta na escola? “fazer bagunça”

Quando indagadas sobre o que não gostam na escola, como ocorre em outras pesquisas deste tipo, as crianças citam coisas que os adultos não gostam que elas façam no ambiente institucional.

Pesquisador – e aqui na escola, do que você não gosta?

Lucas – se jogar no chão. Correr, pra não se machucar.

Wendel – não gosto de fazer sujeira e bagunça.

Pesquisador – você não gosta de fazer bagunça ou alguém falou que você não pode fazer bagunça?

Wendel – é que eu não quero.

Campos e Cruz (2006, p. 34) comentam sobre essa questão de “não poder ter indisciplina”, quando afirmam que

Tanto nos atos contra a escola e seus materiais quanto nas agressões contra colegas, ficam ressaltados os “maus comportamentos” das crianças, o que *elas* não devem fazer. Essa tônica parece expressar que, pelo menos no nível do discurso, assimilaram muitas regras e proibições. Infelizmente, elas são bastante presentes nessas instituições, com a característica de ter como foco exclusivo a criança.

Dessa maneira, fazer bagunça, pegar as coisas dos outros, fazer sujeira ou correr, ações que são recriminadas pelos adultos, são apontadas pelas crianças como coisas que não gostam na escola, pois são ensinadas a não fazerem isso na instituição.

2.4. Vídeo mudar o mundo

Quando questionadas se todas as crianças têm direito a ter alimentação, elas respondem que não. Mas não pareciam querer dizer que elas não tenham esse direito, mas sim, que esse direito não é garantido porque elas sabem que algumas passam fome. O mesmo acontece quando indagadas sobre se todas têm comida e elas respondem que

sim. Provavelmente querem expressar que todas devem ter esse direito. Enquanto o pesquisador achava que as crianças não tinham compreendido as perguntas, na realidade ele não tinha entendido as “respostas”. As crianças mudam seu posicionamento sobre a questão quando identificam que a “resposta” não era a esperada, pois percebem que o pesquisador parece esperar por uma única resposta, quando deveria perguntar o motivo de terem outra opinião. Isso deveria ter sido explorado melhor nesse momento da pesquisa, pois algumas realmente poderiam ter algum motivo para pensar diferente e deveriam ter tido esse espaço para se expressarem, o que só foi identificado na análise dos vídeos. Percebendo que as crianças poderiam estar confusas, há tentativa de explicar melhor o que significa “ter direitos”

Pesquisador – vocês acham que todas as crianças têm o direito a ter uma casa?

Crianças – não!

Pesquisador – elas têm que ter uma casa?

Crianças – sim!

Pesquisador – quando eu falo assim “ter o direito”, eu gostaria de saber se vocês acham que elas têm que ter isso.

Lucas – eu falei sim, ela que falou não.

Pesquisador – não tem problema, cada um pode dizer o que acha. As crianças do vídeo não tinham ninguém cuidando delas. Vocês acham certo isso?

Crianças – não!

Na realização de todas as oficinas, na discussão das temáticas, buscava-se relacioná-las ao direito e à escola. Nessas conversas, as crianças sempre apontavam para o fato de que conheciam alguém que não estudava, geralmente crianças próximas a elas, como irmãos, primos ou vizinhos. Várias diziam que tinham irmãos de 1, 2, 3 e 4 anos que não estudam. No começo elas achavam que todos tinham escola, mas quando pensavam em alguém de seu cotidiano, de uma realidade mais próxima a delas, percebiam que nem todos conseguem estudar, uns porque, na concepção delas, são muito pequenos, outros porque a mãe não conseguiu a vaga nas escolas existentes no bairro.

A *vaga* (ou a falta dela) indica o lugar que as crianças ocupam nas políticas públicas de nosso país. O acesso às escolas de Educação Infantil somente é possível a partir do momento que haja instituições em número suficiente para atender a todas as crianças com conforto, de acordo com o preceituado nos documentos oficiais⁷ e na

⁷ Indicadores da Qualidade na Educação Infantil; Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil; Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.

legislação que trata da temática⁸. No caso da pré-escola, há políticas que visam a expansão da rede para o atendimento dessa faixa etária, como o Proinfância, que é um programa nacional. Entretanto, isso suscita outra questão, que é o investimento nas instituições que atendem à faixa etária de 0 a 3 anos, também um direito das crianças. Sabe-se que o atendimento em creche já é deficitário antes mesmo do advento da obrigatoriedade da pré-escola.

Pesquisador – Será que todo mundo tem escola?

Yngrid – meu irmão vai fazer 4 anos e não tem escola.

Wendel – meu irmão acabou de fazer 4 anos.

Pesquisador – e ele estuda?

Wendel – ele vai estudar aqui só ano que vem.

Mateus – meu irmão tem 3 anos e não estuda.

Caroline – o meu irmão também tem 3 anos e não estuda.

Pesquisador – por que você acha que ele não estuda?

Caroline – porque ele é criancinha.

Pesquisador – mas você não acha que ele poderia estudar?

Caroline – eu fiquei triste porque não tem escola pra ele.

A temática do direito a educação suscitou outros direitos em algumas conversas com as crianças, como o direito à saúde e a ter um atendimento adequado, uma vez que a criança também deve ser atendida com prioridade quando necessita de cuidados médicos. Infelizmente a fala de Caroline não reflete a efetivação desse direito na realidade das crianças

Caroline – um carro já passou na rua e me atropelou. Esse pé aqui meu ficou a marca do carro.

Pesquisador – quem estava com você nessa hora?

Caroline – eu tava na rua brincando com as minhas colegas. Aí, quando eu fui entrar, eu tava na calçadinha e o carro passou em cima do meu pé. E não teve nenhum hospital pra mim.

Pesquisador – sério? Como assim?

Caroline – não teve, tio, não teve. Eu juro por Deus (junta as mãos, como se estivesse orando). Aí o carro ficou em cima do meu pé. Eu fiquei chorando. Aí meu primo falou pro carro chegar pra trás. Aí quando eu cheguei no hospital, não teve nenhum hospital pra mim.

Pesquisador – e como você ficou depois?

Caroline – eu fiquei dentro de casa e chorando.

O relato da menina evidencia o descaso com a saúde da criança nessa situação, pois segundo ela, houve três tentativas de atendimento, mas nenhuma foi bem sucedida. Foi interessante ver que, imersa na temática do direito, Caroline estabeleceu uma relação, a partir da fala da colega, desse direito negado quando precisou dele.

⁸ As principais são: Constituição Federal (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Lei 13,796/2013.

Considerações finais

Como pesquisador, pretender entrar e ser aceito na vida das crianças, segundo o preceituado por Corsaro (2011), constituiu o primeiro desafio da pesquisa. Outros surgiram no caminho na tentativa de buscar a opinião das crianças, de modo a ecoar suas vozes por meio das palavras, gestos, entonações e silêncios. Inspirado no que afirma Amorim (2007), busquei praticar o exercício bakhtiniano da exotopia, no papel de pesquisador, de modo a tentar olhar o outro “um pouco mais como ele se olha”, na configuração daquilo que vejo sobre o que ele vê de si mesmo. Visando atingir essa finalidade, foram utilizadas como estratégias metodológicas conversas com as crianças em grupos, entrevistas individuais, em duplas ou trios e desenhos, de modo a “captar” suas vozes, sobre sua realidade e seus desejos.

A observação etnográfica possibilitou estar com as crianças, na produção dos sentidos dos “eventos observados” e vivenciados, nas palavras de Freitas (2007). Estar imerso no campo permitiu uma reflexão mais apurada, uma reformulação sobre o modo como via as crianças. A análise dos vídeos, por sua vez, modificou a maneira como entendia as explicações das crianças na realização das oficinas. Isso não foi possível da primeira vez que os assisti. Não em todos os casos. Algumas vezes meus olhos e meus ouvidos me enganaram e tive de pensar, uma vez mais, no sentido que aquelas frases e pensamentos talvez expressassem.

As crianças mostraram na pesquisa o que os teóricos revelam em seus estudos: o prazer em serem escutadas e a necessidade de que respeitemos o que pensam e dizem. Elas foram inseridas, como preceitua Campos (2008), desde a organização da pesquisa, quando apontaram o que gostariam que fizéssemos: desenho, lanche, brincadeira, ir ao parque. Demonstraram frustração quando souberam que as ações ocorreriam apenas no ambiente da escola. Isso revelou o desejo de saírem desse espaço e motivou a realização de um piquenique na área externa como primeiro encontro.

Os pressupostos de Campos (2008) se revelaram cada vez mais desafiadores. Lidar com as dificuldades de se expressarem oralmente em alguns momentos; o fator da escolaridade, que fornece às crianças um modelo escolar de reagir a perguntas, pode inibi-las de se expressassem mais livremente; tentar não assumir que minhas preocupações e questões não eram exatamente as mesmas das crianças no momento que as expunha ou esperar que se expressassem sinceramente e rapidamente, foram as

maiores dificuldades na investigação e exigiram vigília e uma postura ética como pesquisador.

Isso apenas reforça a responsabilidade da instituição de criar espaços de participação, possibilitando que as crianças sejam *auscultadas*, que deem em primeira mão as informações sobre suas vidas e anseios. A participação na elaboração da proposta pedagógica é um bom momento para que a criança fale de seus desejos e expectativas sobre a instituição escolar. Mas isso requer metodologias adequadas e uma escuta sensível e livre de pré-conceitos.

As falas das crianças da instituição pesquisada revelam que os principais aspectos à escola são: fazer dever, brincar, lanchar, comer merenda, pintar, brincar de massinha, recreio, aprender a ler, aprender o alfabeto, aprender os números, desenhar, ir ao banheiro, beber água e jogar futebol. Com relação ao que não gostam na instituição, surgiram as seguintes falas: brigar, de fazer muito dever, fazer bagunça, bater, machucar, deixar os brinquedos desorganizados. Como acontece em muitas pesquisas, isso reflete geralmente regras impostas pelos pais ou pelas instituições às crianças.

Com relação ao direito, no início da pesquisa as crianças diziam que todos tinham escola assegurada. No entanto, ao relacionar crianças mais próximas, irmãos e primos, que ficavam em casa enquanto elas iam para a instituição, notavam que havia algo diferente entre o que pensavam e o que acontecia na prática. Como muitas possuem irmãos que não tem acesso às instituições por não haver escolas que os atendam, no decorrer da investigação notaram que alguns não têm acesso à escola, ou porque “são muito pequenos” ou porque “a mãe não conseguiu a vaga”. Sendo assim, a maioria espera completar os 4 anos para entrar na instituição pesquisada, a única do bairro que atende crianças de 4 e 5 anos.

Cabe a problematização de até quando as crianças vão ser ignoradas em seus desejos e expectativas pela sociedade e pelas instituições. É urgente a necessidade de que as metodologias que estejam mais próximas às suas realidades e que haja pessoas disponíveis para escutá-las verdadeiramente.

Referências Bibliográficas

AMORIM, Marília. **A contribuição de Mikail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica.** In: FREITAS, Maria; SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: 2. ed. Cortez, 2007

CAMPOS, Maria Malta. **Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica.** In CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** – São Paulo: Cortez, 2008.

CAMPOS, Maria Malta e CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Consulta sobre qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos desse direito.** São Paulo: Cortez, 2006.

CORSARO, William. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. William. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa.** Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2004.

_____. Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** – São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, Maria; SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: 2. ed. Cortez, 2007.

GOBBI, Márcia. **Desenho infantil e oralidade.** In FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** 3ª Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar.** In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA, Sônia M. Gomes. **O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética exclusão-inclusão social.** In CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** – São Paulo: Cortez, 2008.