

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Juliana Basílio Medrado**

**A prática do registro da rotina de uma turma de Educação Infantil e os  
sentidos e significados atribuídos pelas crianças e sua professora**

**Belo Horizonte  
2014**

Juliana Basílio Medrado

**A prática do registro da rotina de uma turma de Educação Infantil e os sentidos e significados atribuídos pelas crianças e sua professora**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Maria de Fátima Cardoso Gomes  
**Co-orientadora:** Maria Inês Mafra Goulart

**Belo Horizonte  
2014**

M492p  
T

Medrado, Juliana Basílio, 1978-

A prática do registro da rotina de uma turma de Educação Infantil e os sentidos e significados atribuídos pelas crianças e sua professora / Juliana Basílio Medrado. - Belo Horizonte, 2014.

181 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes.

Co-orientadora: Maria Inês Mafra Goulart.

Bibliografia: f. 152-159.

Apêndices: f. 160-181.

1. Educação -- Teses. 2. Psicologia educacional -- Teses. 3. Educação de crianças -- Teses. 4. Professores e alunos -- Teses. 5. Ambiente de sala de aula -- Teses. 6. Professores de educação pré-escolar -- Teses. 7. Infância -- Teses. 8. Crianças -- Teses.

I. Título. II. Gomes, Maria de Fátima Cardoso. III. Goulart, Maria Inês Mafra. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.15



Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Curso Mestrado

Dissertação intitulada, **A prática do registro da rotina de uma turma de Educação Infantil e os sentidos e significados atribuídos pelas crianças e sua professora** *aprovada* pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes  
Orientadora – FaE/UFMG

---

Profa. Dra. Maria Inês Mafra Goulart  
Co-orientadora – FaE/UFMG

---

Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz  
Membro Externo à UFMG

---

Profa. Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves  
Membro Interno ao Programa – UFMG

---

Profa. Dra. Magali Barbosa dos Reis  
Suplente Externo à UFMG

---

Profa. Dra. Isabel Oliveira e Silva  
Suplente Interno ao Programa – UFMG

Belo Horizonte, 09 de dezembro de 2014.

## AGRADECIMENTOS

À profª Drª Maria de Fátima Cardoso Gomes, orientadora deste trabalho, que, com seu conhecimento, boa vontade e dedicação, ajudou a alavancar a presente pesquisa.

À profª Drª Maria Inês Mafra Goulart, amiga e co-orientadora, que, ao longo de toda minha vida acadêmica, sempre contribuiu para minha formação como pesquisadora e como pessoa humana.

Às crianças que participaram ativamente na construção dos dados que compõem este estudo e aos pais das crianças, pela confiança e consentimento na participação de seus filhos nesta pesquisa.

Ao corpo docente, à direção, à coordenação e aos demais funcionários da escola pesquisada.

Aos colegas, professores e amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação pelo companheirismo, discussões e trocas de conhecimento. Às colegas Luciana Silva, Luciana Prazeres, Izabela, Daiane e Maíra, um obrigada especial.

A toda equipe do NEPEI/FaE/UFMG, pelos momentos de reflexão.

Aos professores Vanessa Neves e Sérgio Cirino, pelas importantes contribuições nos momentos iniciais da escrita da dissertação.

À D. Lea, Coli e Leninha, por acreditarem e apostarem em mim. O incentivo de vocês foi crucial para eu chegar até aqui.

À direção da Escola Municipal Vila Fazendinha e à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, pelo apoio e compreensão.

À dedicação da Cristina Timoteu, pessoa inesquecível que me acompanhou nos últimos meses deste trabalho e cuidou do meu filho com olhos e carinho de uma verdadeira mãe.

À minha família (irmãos, cunhadas/irmãs, primos e tios), que sempre esteve ao meu lado. Em especial, à minha mãe, pela motivação e entusiasmo; ao meu pai, pelo apoio; aos meus sogros, pela atenção; e ao Rodrigo, meu amado marido e companheiro, muito obrigada mais do que especial por todo apoio tecnológico, emocional e pelo amor infinito.

Aos meus queridos e estimados amigos que, presentes ou ausentes, fazem de mim uma pessoa mais feliz. Em especial: Patrícia Medrado, Uli, Ruth, Ju Sampaio, Rê e Daniela Botelho, Thays Pierangelli, Ju Esteves, Ângela Borba, Graziella e Dany Zahredinne, Elizabeth Coutinho e Bernardo, Nina, Dani e Rangel, Cristiana, Daniela Grossi, Katia Eller, Idalina Noronha e Eustáquio Ramos, Carol Almeida, Pauline, Janine França, Fabiana Prado, Mari e Aninha Cupertino, Cristina Saressalo, Helena Campos, Daniel Bola e Juliano Botelho.

E, principalmente, a Deus.

## RESUMO

O objetivo deste estudo foi compreender como crianças entre quatro e cinco anos de idade construíram sentidos e significados para as práticas escolares propostas pela escola e/ou pela professora. Os dados para esta pesquisa foram produzidos em uma turma de primeiro período de uma escola particular da cidade de Belo Horizonte, durante o primeiro semestre de 2012. Buscamos, nesse contexto, compreender as estratégias que essas crianças utilizam para recriarem tais práticas e delas se apropriarem, atribuindo a elas sentidos e significados. Para tanto, nos apoiamos nos conceitos de escolarização, infância, criança, práticas escolares, sentido e significado, tendo como base os referenciais teóricos que constituem a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (1934/1993; 1931/1995; 2001/2004; 1984/2007; 1984/2010; 2001) e a Sociologia da Infância de Corsaro (1985; 2005/2011; 2009) e Sarmiento (1997; 2003; 2008). Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo que tem como objeto de estudo as relações que as crianças estabelecem com determinada prática escolar. Elegemos a prática escolar da construção do registro da rotina para analisar como as crianças se relacionam e nela engajam e quais os sentidos e os significados elas atribuem a essa prática escolar. Desse modo, recorreremos aos seguintes instrumentos de pesquisa: observações participantes seguidas por anotações em caderno de campo, análises de filmagens, além de entrevistas/conversas com professores e crianças. A pesquisa contou com a participação das crianças como sujeitos da pesquisa, envolvendo-as em nosso processo de análise. Como resultado, apreendemos que por meio das atitudes da professora em favorecer autonomia a seus alunos, estabelecer frequentes diálogos por meio dos quais buscava valorizar suas demandas, essas crianças se apropriavam dessas possibilidades e se envolviam ativamente nas práticas escolares, atribuindo diversos sentidos e significados a essas, de acordo com sua experiência de vida e noção de mundo. No caso da prática de registro da rotina, as crianças buscavam sentidos diversificados para as ações relacionadas à construção e ao registro da rotina, ao passo que, por meio de suas falas e ações, percebemos o movimento que fizeram para conseguirem se apropriar da função social dessa prática, que se fazia entre: organizar tempos e espaços vivenciados pelo grupo, com planejamento de atividades; construir uma memória do dia, lembrando o que havia acontecido; aprender a escrever os números; e a desenhar, sem deixar de considerarem a escrita como um suporte para o exercício dessa prática.

**Palavras-chave:** escolarização, infância, criança, práticas escolares, sentido e significado

## ABSTRACT

The aim of this study was to comprehend how children between four and five years old developed meanings for school-related school practices proposed by either the school or the teacher. The data for this research were collected from an elementary class in a private school in Belo Horizonte, MG, Brazil, in the first semester of 2012. In this context, we tried to comprehend the strategies used by these children to re-create and appropriate such practices, by providing them with meaning. In order to do so, we were supported by the concepts of formal education, childhood, child, school practices and meaning, based on the theoretical references that constitute the *Social Historical Theory* from Vigotski (1934/1993; 1931/1995; 2001/2004; 1984/2007; 1984/2010; 2001) and the *Sociology of Childhood* from Corsaro (1985; 2005/2011; 2009) and Sarmiento (1997; 2003; 2008). This is a qualitative research aimed at analyzing the relations that children establish with a particular school practice. We chose the construction of routine register as the school practice to evaluate how children relate to and engage with it and what meanings they attribute to it. In this sense, we adopted the following instruments of research: participative observations followed by annotation on a field notebook; analysis of video recordings; and interviews/conversations with teachers and children. Children participated in the research as study subjects that were also involved in our analysis process. As a result, we learned that the teacher's attitudes of stimulating the autonomy of the students and establishing frequent dialogs to consider their demands allowed the children to appropriate those possibilities and become actively involved in those school practices, attributing several meanings to them according to their life experience and to their conception of the world. In the case of the practice of routine register, the children searched for diverse meanings for the actions related to the construction and register of the routine. Through their speech and actions, we could observe their movement in order to be able to appropriate the social function of this practice, which included: organizing the time and space experienced by the group by planning activities; constructing a "memory of the day", reminding them of what happened; learning how to write the numbers and to draw, without disregarding writing as a support for exercising this practice.

**Keywords:** formal education, childhood, children, school practices, meaning

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

FIGURA 1 – Roda na sala de aula .....	78
FIGURA 2 – Pátio dos Pássaros - lateral direita .....	80
FIGURA 3 – Pátio dos Pássaros - lateral esquerda .....	80
FIGURA 4 – Arvorismo - Brinquedo de corda .....	81
FIGURA 5 – Arvorismo - Espaço central .....	81
FIGURA 6 – Pátio dos Dinos .....	82
FIGURA 7 – Galpão .....	83
FIGURA 8 – Crianças brincando em um dos cantos da Casinha .....	84
FIGURA 9 – Rotina para orientação dos pais e crianças .....	89
FIGURA 10 – Estruturação da Rotina para orientação da professora .....	90
FIGURA 11 – Criança preenchendo ficha da Biblioteca de sala .....	98
FIGURA 12 – Espaços feitos a partir de ideias das crianças .....	109
FIGURA 13 – Crianças pegando caneta para registro da rotina (04 dez. 2012) .....	111
FIGURA 14 – Crianças iniciando o registro da rotina a partir da data do dia (04 dez. 2012) .....	112
FIGURA 15 – Registro da rotina feito apenas pelas crianças, sem intervenção de adultos (04 dez. 2012) .....	113
FIGURA 16 – Rotina na horizontal - Escrita de lugares (por professora) e desenho das atividades (pelas crianças) .....	120
FIGURA 17 – Rotina na horizontal - Escrita de atividade (por professora) e desenho de lugar (pelas crianças) .....	120
FIGURA 18 – Rotina na vertical - Escrita de atividades e ícones feitos pela professora .....	121
FIGURA 19 – Registro da rotina (19-10) Torres feitas pela professora por sugestão de crianças, escrita de lugares feita pela professora e desenhos representando as atividades ...	122
FIGURA 20 – Crianças realizando registro da Rotina através do Jogo do Professor .....	136
FIGURA 21 – Duplas atuando no Jogo do Professor .....	137
QUADRO 1 – Frequências .....	48
QUADRO 2 – Modelo do registro ampliado do caderno de campo .....	53
QUADRO 3 – Sinais utilizados nas descrições/transcrições .....	57
QUADRO 4 – Modelo de Registro de Rotinas para Catálogo .....	67

QUADRO 5 – Desenho da pesquisa .....	68
QUADRO 6 – Possibilidades para registro da Rotina quanto ao conteúdo .....	125
QUADRO 7 – Atuação das crianças e da professora .....	130

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Espaço/Tempo agosto .....	86
GRÁFICO 2 – Espaço/Tempo Setembro .....	87
GRÁFICO 3 – Espaço/Tempo Outubro .....	87
GRÁFICO 4 – Espaço/Tempo .....	91
GRÁFICO 5 – Sala de aula/Demais espaços físicos .....	92
GRÁFICO 6 – Espaço/Tempo 2 .....	93
GRÁFICO 7 – Espaço/Tempo Espaços Unificados .....	93
GRÁFICO 8 – Práticas escolares em sala de aula: setembro e outubro .....	103
GRÁFICO 9 – Horários em que o registro da rotina iniciava-se .....	117
GRÁFICO 10 – Duração do registro da rotina (por mês) .....	118
GRÁFICO 11 – Duração do registro da rotina .....	119
GRÁFICO 12 – Possibilidades para Registro da Rotina .....	125
GRÁFICO 13 – Práticas em sala de aula Dia 24/09 – Segunda-feira .....	174
GRÁFICO 14 – Práticas em sala de aula Dia 25/09 – Terça-feira .....	174
GRÁFICO 15 – Práticas em sala de aula Dia 26/09 – Quarta-feira .....	175
GRÁFICO 16 – Práticas em sala de aula Dia 27/09 – Quinta-feira .....	175
GRÁFICO 17 – Práticas em sala de aula Dia 01/10 – Segunda-feira .....	176
GRÁFICO 18 – Práticas em sala de aula Dia 02/10 – Terça-feira .....	176
GRÁFICO 19 – Práticas em sala de aula Dia 03/10 – Quarta-feira .....	177
GRÁFICO 20 – Práticas em sala de aula Dia 04/10 – Quinta-feira .....	177

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd –	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD –	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COEP –	Comitê de Ética em Pesquisa
FAE –	Faculdade de Educação
IBICT –	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
RCNEI –	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCLE –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG –	Universidade Federal de Minas Gerais
Scielo –	<i>Scientific Electronic Library Online</i>

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
A pesquisa em sua origem .....	14
CAPÍTULO 1 – Princípios teóricos .....	23
1.1 Educação Infantil .....	23
1.2 Infância e Criança: seguindo o olhar da sociologia da infância .....	28
1.3 Escolarização na Educação Infantil .....	32
1.4 Prática escolar, sentido e significado sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural .....	37
CAPÍTULO 2 – Pressupostos teórico-metodológicos .....	44
2.1 Princípios Metodológicos .....	44
2.2 Instrumentos da pesquisa: observações, anotações, conversas/entrevistas, filmagens e fotos .....	47
2.2.1 As observações .....	49
2.2.2 As anotações do caderno de campo .....	52
2.3 As conversas/entrevistas com os sujeitos pesquisados .....	54
2.4 As filmagens e as fotos .....	63
2.5 Tratamento dos dados e desenho da pesquisa .....	66
CAPÍTULO 3 – Inserção no campo de pesquisa .....	70
3.1 Primeiros contatos com a escola – Escolha da escola e os primeiros contatos .....	70
3.2 Primeiros contatos com a turma .....	72
3.2.1 Sobre a turma .....	73
3.3 Por dentro da Escola BV .....	74
3.3.1 A Escola BV .....	74
3.3.2 Espaço Físico .....	76
3.3.2.1 Sala de aula .....	77
3.3.2.2 Quadra .....	79
3.3.2.3 Pátio dos Pássaros .....	79
3.3.2.4 Arvorismo .....	81
3.3.2.5 Pátio dos Dinos .....	82
3.3.2.6 Galpão .....	82

3.3.2.7 Biblioteca .....	83
3.3.2.8 Casinha .....	84
3.3.2.9 Ateliê .....	84
3.3.2.10 Sala de Música .....	84
3.3.3 A distribuição do tempo nos espaços físicos .....	85
3.4 O dia a dia da turma do primeiro período na Escola BV.....	88
3.4.1 O dia a dia na sala de aula .....	94
CAPÍTULO 4 – As práticas escolares .....	100
4.1 Mapeamento das práticas escolares vivenciadas pelo grupo de crianças e professora, dentro do contexto da sala de aula .....	101
4.2 A rotina como prática escolar .....	114
4.3 A construção do Registro da Rotina .....	116
4.4 A rotina, as crianças, a professora .....	141
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	147
REFERÊNCIAS .....	152
APÊNDICE A – Frequência por hora e por dias .....	160
APÊNDICE B – Convite às crianças .....	162
APÊNDICE C – Entrevistas Semiestruturadas .....	163
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	165
APÊNDICE E – Gráficos .....	174
APÊNDICE F – QUADRO GERAL .....	178

## INTRODUÇÃO

---

O propósito deste estudo foi compreender de que maneira as crianças, entre quatro e cinco anos de idade, inseridas em uma instituição particular de ensino, constroem sentidos e significados para as práticas escolares propostas pela escola e/ou pela professora. Buscamos compreender, nesse contexto, as estratégias que essas crianças utilizam para recriarem tais práticas e delas se apropriarem, dando a elas novos sentidos e significados.

As práticas que procuramos observar mais detidamente foram vivenciadas pelas crianças, juntamente com sua professora, no contexto da sala de aula de uma turma do primeiro período da Educação Infantil. Elegemos a prática escolar da construção do registro da rotina para analisar como as crianças se relacionam e nela se engajam e quais os sentidos e os significados elas atribuem a essa prática escolar, uma vez que a vivência dessa prática mostrou grande interação entre seus participantes, além de favorecer variadas possibilidades de significação. As crianças são aqui consideradas como atores sociais, sujeitos ativos, portadores e criadores de história, participantes de sua própria cultura, inseridas em um contexto de letramento específico e orientadas por uma estrutura organizacional escolar, diferente da familiar. Sendo assim, a pesquisa foi feita, respeitando e valorizando a criança como sujeito capaz. Buscamos promover a escuta desses sujeitos, tornando-os participantes e colaboradores para a captura de dados desta pesquisa.

Consideramos, também, a professora como a maior responsável pelo planejamento e socialização das práticas vivenciadas em sala de aula. Tanto ela quanto as crianças participam de um movimento contínuo de engajamento nas práticas (sugeridas pela escola, pela própria professora ou ainda pelas crianças), apropriando-se delas ou as recriando. Realizar análises de práticas que acontecem a partir desses planejamentos é essencial para melhor apropriação do trabalho que está sendo feito e melhor planejamento de trabalhos prospectivos. Ressaltamos, ainda, que só podemos compreender o movimento da sala de aula, observando-o de uma perspectiva dialética.<sup>1</sup> Assim, ao mesmo tempo em que as práticas escolares adquirem sentido e significado em função dos sujeitos que nela se engajam, no momento em que se colocam em curso, são recriadas e transformadas por esses mesmos sujeitos. Nesse sentido, consideramos imprescindível mapear e analisar práticas escolares realizadas no contexto da sala de aula, em que o movimento de interação contínua se estende

---

<sup>1</sup> Iremos desenvolver nossa concepção de dialética no capítulo 1, no qual abordaremos com mais detalhes a Psicologia Histórico-Cultural.

entre os sujeitos participantes de tal prática (entre criança-criança-adulto) e entre esses sujeitos com os artefatos culturais, os quais são construídos por meio de propostas sugeridas por todos os atores que participam desse ambiente educativo.

Foi nesse movimento de engajamento e de inter-relacionamento que tivemos a oportunidade de explorar e compreender quais os sentidos e os significados as crianças dão à prática escolar da construção do registro da rotina. E, por assim ser, tomamos como importante estudar esse movimento dialético: a prática escolar como proposta e a forma como as crianças, juntamente com a professora, se engajam nessa proposta.

Este trabalho oportuniza o aprofundamento sobre os sentidos e os significados que as crianças, em processo de escolarização, dão para as práticas escolares. Nossos resultados permitirão contribuir para a reflexão do atual contexto da instituição privada de Educação Infantil e das práticas escolares realizadas com crianças entre quatro e cinco anos de idade.

A perspectiva é que esta pesquisa contribua para a melhoria do trabalho realizado em sala de aula e traga novos conhecimentos para a área, especificamente sobre a interação de crianças com práticas escolares, dentro do processo de escolarização.

### **A pesquisa em sua origem**

O interesse pela presente pesquisa constituiu-se diante da minha atuação como professora de turmas de alfabetização durante os anos de 2000 a 2010. Ao longo do exercício de minha docência, pude constatar uma exigência cada vez maior em relação às atividades de língua portuguesa e matemática para crianças com as quais trabalhava. Exemplo de tal situação é a formulação de deveres de casa que, geralmente, a cada ano, eram suplantados com questões mais desafiadoras. Em uma turma de crianças de seis anos, o primeiro dever de casa no ano de 2002, por exemplo, era composto por uma pequena cruzadinha. Já no ano de 2009, também em uma turma do mesmo nível (de crianças de seis anos), o primeiro dever de casa continha, além de uma cruzadinha, uma pequena atividade de alfabetização e uma questão de lógica matemática. Outro exemplo são os momentos de brincadeiras, os quais tinham cada vez menos constância na rotina escolar dos pequenos e vinham destinando-se, quase essencialmente, à aquisição dos mais diversos conhecimentos. Essa forma de escolarização, segundo nos mostra Goulart (2008), “gera polarizações que, na Educação Infantil, são expressas, entre outros, nos dilemas: escolarização versus cuidado; conteúdo versus habilidades; aula versus brincadeira” (p. 122). Essas polarizações e dicotomizações

minimizam as potencialidades da prática escolar. Durante minha atuação como professora, supunha que, principalmente nas escolas privadas, os momentos destinados à brincadeira estavam dando lugar, quase que exclusivamente, às aprendizagens pedagógicas, formalmente estruturadas por adultos, fortalecendo ainda mais essa polarização. Por exemplo, o dia do brinquedo estava sendo substituído pelo dia do jogo educativo. Em vez de trazer o brinquedo preferido/escolhido de casa, a criança levaria para a escola um jogo educativo. E mesmo quando era dia do brinquedo, se houvesse um trabalho “mais importante”, esses momentos eram os primeiros a serem reduzidos quanto ao tempo. Como professora, apesar de buscar uma prática voltada para o respeito aos processos de aprendizagem daquelas crianças, infelizmente, tratava aqueles pequenos sujeitos como meros alunos (em resposta a uma demanda institucional e social), despojando-os de suas condições de crianças e de seu lugar na infância, assim como nos alerta Arroyo (2011):

Reduzir a infância à condição de aluno, pré-escolar, escolar, tem atingido em nossa história como um dos processos perversos de negar o direito de viver a infância e de negar seu direito a uma proposta específica de formação em seu tempo humano (ARROYO, 2011, p. 187).

Articulando as vivências das crianças dentro da escola com minha vivência como professora, trago o pressuposto de que essas crianças podem estar sobrecarregadas de tarefas e obrigações, o que me conduziu a refletir sobre os sentidos que as próprias crianças dão a tantos afazeres escolares a que estão sujeitas. E assim surgiu a questão para esta pesquisa: “Como crianças entre quatro e cinco anos de idade que frequentam uma instituição particular de Educação Infantil constroem sentidos e significados para as atuais práticas escolares?”

Ancoradas em pesquisas recentes que buscam ouvir a criança em seu mundo de cultura, em espaços escolares (CRUZ, 2008; NEVES, 2010; GOULART, 2005; GOULART e ROTH, 2009; SANTOS, 2013; DOMINICI, 2014), partimos do pressuposto de que as crianças, em diferentes situações, se apropriam, reproduzem, transformam e recriam as atividades propostas por seus professores. Sendo assim, acredito ser pertinente averiguar como as crianças reinterpretem tais atividades e como isso acontece.

Para investigar um fenômeno educativo, não podemos vê-lo isolado das condições sociais que o produzem. Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004) nos mostram que, por meio de inter-relações, “aspectos das pessoas em interação e dos contextos específicos constituem-se como partes inseparáveis de um processo em mútua constituição” (p. 23). Assim, é necessário analisar as práticas escolares e a escuta de seus participantes, promovendo

articulação com seu contexto mais amplo, que é a escola e a sociedade em que vivemos, em um enlace entre sociedade, cultura e escola, dentro de um determinado contexto histórico e cultural.

Diante disso, entendemos que as instituições de ensino tendem a responder à demanda originada pelas exigências sociais. A partir de então, cabe-nos explorar, nesta pesquisa, não apenas a sala de aula, mas a rede de interferências que se faz em seu entorno. Para tanto, ao longo do trabalho, buscamos ampliar nossos dados e conhecimentos, trazendo algumas informações sobre a historicidade da Educação Infantil, concepções sobre as crianças, o contexto de vida das crianças e a proposta pedagógica da escola pesquisada.

É dentro desse cenário que esta pesquisa se encontra. E assim, buscamos desenvolver, no âmbito da Educação Infantil, os conceitos de escolarização, infância, criança, práticas escolares, sentido e significado em diálogo com questões mais amplas. O foco do trabalho, portanto, se localiza na relação que as crianças estabelecem com as práticas escolares, em uma perspectiva cultural, ou seja, considerando tanto as subjetividades dos sujeitos envolvidos quanto as pressões exercidas pelas demandas que a sociedade e as instituições particulares de Educação Infantil podem exercer sobre elas. Essas considerações podem ser referendadas por Smolka (2000), quando afirma: “todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações” (p. 689).

A indagação central deste estudo surgiu, como já foi mencionado, durante minha docência. A vivência como professora alfabetizadora de escolas particulares de Educação Infantil, atrelada ao interesse pela pesquisa acadêmica, conduziu-me até aqui. Com o desenvolvimento deste estudo pretendo, então, reconstruir o olhar, até então, de professora, apurando-o para os enlaces de pesquisadora.

Assumindo, a partir de então, a postura de pesquisadora, o direcionamento proposto será o de levantar novas formulações e investigar os fatos que serão apresentados, buscando revelar o ponto de vista dos agentes participantes do processo de escolarização e, especialmente, valorizar a escuta de seus principais atores, as crianças.

Para tanto, traçamos nosso trabalho da seguinte forma: inicialmente, nos aproximamos de maneira mais dialogada da escola e da turma pesquisada. Ao nos inserirmos na escola, nos primeiros momentos de observação, optamos por mapear as rotinas escolares dessa turma, para termos uma noção mais global do dia a dia do grupo observado. Após esse mapeamento, identificamos e analisamos as práticas escolares realizadas dentro do contexto

da sala de aula. Por fim, identificamos ser o registro da rotina uma prática profícua para nossa investida e analisamos as estratégias utilizadas pelas crianças no processo de participação dessa determinada prática escolar. Neste caso, o nosso objeto de estudo encontra-se nas relações que as crianças estabelecem com determinada prática escolar, buscando compreender seus sentidos e significados. Ao longo de todo este caminho, dispusemos de estudos que referendavam os conceitos abordados nesta pesquisa, apoiando-nos à perspectiva Histórico-Cultural como luz teórica e desenvolvemos um diálogo com a sociologia da infância para alavancarmos nossas descrições e análises.

Acreditamos na relevância deste estudo tanto para o meio acadêmico quanto para a instituição escolar, justificando o investimento e o desenvolvimento desta pesquisa através de três pontos de vista: o acadêmico, o social e o pessoal.

Do ponto de vista acadêmico, a contribuição da pesquisa reside na reflexão acerca das práticas escolares com crianças de, aproximadamente, cinco anos no interior das escolas privadas de ensino, tendo por foco a percepção das próprias crianças. Em levantamento feito através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no *site* do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT),<sup>2</sup> em maio de 2012, constatamos que, nos últimos 10 anos, o campo de pesquisas que traz à tona o ponto de vista desses sujeitos é emergente, contudo poucas pesquisas abordam crianças em contexto de escola privada e menos ainda sobre a questão da significação de práticas escolares. Outras contribuições para a academia seriam: colaborar com discussões em torno de conhecimentos empíricos sobre a infância no contexto escolar da atualidade e aprofundar a discussão sobre a criança em idade pré-escolar, trazendo novos conhecimentos para a área da educação, no que diz respeito à significação das práticas escolares pelo olhar das crianças.

Em relação às práticas pedagógicas escolares, muitos autores (ZABALZA, 1998; PERRENOUD, *et al* (Org.), 2001; HARLAN e RIVKIN, 2002) trabalham nessa perspectiva, contudo o foco está na formação de professores, reflexões e propostas para estes. Estudos que valorizam a voz da criança como co-participante da pesquisa estão em emersão, a exemplo de Cruz (2008), Quinteiro (2005), Neves (2010), Goulart (2005), Goulart e Roth (2006, 2009) e Santos (2013). Estudos esses que sugerem alguns avanços teóricos e metodológicos, todos

---

<sup>2</sup>O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) coordena o projeto da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. *Site*: <<http://www.ibict.br/>>.

eles em contextos de instituições públicas, abrangendo, em sua maior parte, as classes trabalhadoras.

Cruz (2008) organizou um livro a partir de experiências de trabalhos diversos que ouviram a criança. Em um dos artigos desse livro, denominado *Ouvindo crianças na Consulta sobre qualidade na Educação Infantil*, Cruz (2008a) utilizou a escuta da criança para apontar a qualidade na Educação Infantil. Para a autora, “a escuta das crianças foi incluída como estratégia fundamental para ampliar o repertório relativo ao direito e à qualidade da Educação Infantil, considerando pontos de vista que geralmente são excluídos das discussões sobre políticas e práticas pedagógicas” (p. 302). A pesquisa abrangeu quatro estados brasileiros, sendo abordadas 12 creches e pré-escolas em cada um deles. A forma empregada para “captar as opiniões das crianças foi a utilização de uma história a ser completada em grupos de cinco participantes entre 5 e 6 anos” (p. 302). Observou-se um entusiasmo das crianças em falar e serem ouvidas por um adulto e também a competência destas para opinar sobre diferentes aspectos da sua realidade, fato que faz acreditar ainda mais na relevância de se promover a escuta das crianças.

Em outra pesquisa de Cruz (2008b), intitulada “Fala, menino! O cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança”, foram realizadas trinta observações em horário integral em uma creche comunitária. A pesquisadora utilizou, como instrumento, histórias a serem completadas e desenhos relacionados à creche, além de entrevistas com professores e familiares. O estudo foi feito também com um pequeno grupo de crianças entre 5 e 6 anos de idade. A análise dos dados fundamentou-se na psicogênese de Henri Wallon e Lev Vigotski e no conceito foucautiano de disciplina. Segundo a autora, “conhecer mais o ponto de vista da própria criança acerca do atendimento que recebe deve contribuir para entender o que se passa no interior dessas instituições e para a definição de programas de formação para os profissionais da área, principalmente para os professores” (p. 301). Constatou-se, por meio das observações e das produções das crianças, que a creche não lhes é agradável e que permanecer neste espaço desde a tenra idade não contribui para o desenvolvimento da comunicação, tampouco para enriquecer a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Quinteiro (2005) pesquisa, dentro de uma perspectiva sociológica, como a criança pensa e concebe o mundo e, em particular, a escola. Relata seu desafio em dar voz ao chamado “mudo” da história e na dificuldade teórico-metodológica que enfrentou na pesquisa com os pequenos.

Outro estudo relevante e que também contribuiu para aprimoramento deste projeto foi a tese de doutorado defendida por Neves (2010), em que a autora busca compreender a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na perspectiva da criança. A referida autora investiga como as diferentes representações/imagens de crianças e infâncias dialogam ou contrapõem-se na experiência escolar desses sujeitos. O processo de construção e análise dos dados da pesquisa baseou-se nas abordagens da sociologia da infância (CORSARO, 2005) e da etnografia interacional (CASTANHEIRA, CRAWFORD, DIXON e GREEN, 2001). Neves (2010) relata sua postura em campo e sua forma de interagir com o grupo não de uma maneira isolada, mas através de uma observação participante. Em se tratando de crianças pequenas, acreditamos ser uma postura de observação adequada também para nosso estudo. Em relação aos dados da pesquisa, foram utilizados: anotações no diário de campo; artefatos escritos usados ou produzidos nas salas de aulas; e gravações: em vídeo das turmas e em áudio de entrevistas informais e semiestruturadas com professoras e crianças.

Destacamos, também, estudos de Goulart e Roth (GOULART, 2005; GOULART e ROTH, 2006 e 2009; ROTH, GOULART e PLAKITSI, 2013), pois muito contribuíram para repensar conceitos e os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa aqui proposta. O foco do trabalho desses autores é a perspectiva dialética histórico-cultural, considerando o individual e o social como constitutivos dos sujeitos da pesquisa. Ao descrever e analisar a participação de crianças entre quatro e seis anos e suas professoras em atividades de exploração do mundo físico em sala de aula, Goulart (2005) discorre sobre diferentes conceitos: artefato cultural, atividade humana, internalização, sentido, referência e significado, dentre outros, evidenciando a forma como as crianças recriam as atividades propostas pela professora. Esses estudos serão a porta de entrada para o aprofundamento da Abordagem Histórico-Cultural representada por Vigotski (1934/1993; 1931/1995; 2001), a qual possibilitará discussão mais profícua sobre a compreensão da atividade humana e escolar, assim como da prática escolar, conceito esse que é abordado no desenvolvimento desta pesquisa. Salientamos, ainda, a contribuição metodológica do uso do vídeo como principal instrumento para a construção do material empírico: “A complexidade do que ocorre no momento em que o observador está coletando o dado é outro argumento que milita a favor do uso do vídeo, que captura o evento de maneira muito mais precisa que outras formas de notação” (GOULART, 2005, p. 87). Essa autora destaca pontos positivos e baliza possibilidades de melhoria no uso dessa ferramenta como instrumento de pesquisa. Outra contribuição dos estudos já mencionados e que merece destaque é em relação ao pressuposto

metodológico da Análise Interativa utilizada como estratégia para investigação: “Os estudos baseados na Análise Interativa ocupam-se em compreender como as pessoas constroem sentidos, como as ações são significadas, ordenadas, projetadas” (GOULART, 2005, p. 51).

Santos (2013), em sua dissertação de mestrado, buscou compreender, pelo ponto de vista de crianças de quatro/cinco anos, como elas percebem a escola, analisando as experiências vivenciadas no interior de uma instituição de Educação Infantil, mostrando as experiências de que elas mais gostam e as de que não gostam. Sua pesquisa é um estudo de caso qualitativo que se encontra no campo dos estudos interpretativos da infância e que busca dar visibilidade às infâncias contemporâneas. Santos (2013) identifica a criança como produto e produtora de cultura, dando a ela o papel de protagonista na pesquisa e de interlocutora no processo de produção de dados. Para tanto, utilizou como metodologia de trabalho escutar e dialogar com as crianças através da observação participante. Sandro lançou mão, além de entrevistas e filmagens feitas por ele, de desenhos feitos pelas crianças, articulados com a oralidade, registros orais e da produção de fotografias feitas pelas crianças “como veículo potencializador das falas das crianças sobre a instituição de Educação Infantil” (p. 60). No decorrer desta dissertação, recorreremos a outros autores que abordam pesquisas com crianças, considerando-as sujeitos ativos.

Assim, do ponto de vista acadêmico, apreendemos e corroboramos com as pesquisas elucidadas acima a importância do respeito à dimensão ética e da valorização da criança como um sujeito capaz. Apreendemos, ainda, a gama de variedade e articulação entre instrumentos e dados.

Do ponto de vista social, a justificativa desta pesquisa pauta-se na contribuição, especialmente, para professores, educadores e outros profissionais que atuam diretamente com crianças. Pois, entendendo-se mais como esses pequenos sujeitos reagem ao contexto escolar e social em que vivem, professores terão mais clareza sobre suas ações e intervenções, ou seja, terão mais consciência para o seu fazer pedagógico. Muitas vezes os planejamentos são pensados e elaborados para responderem a uma demanda pedagógica ou social, e às vezes com pouca reflexão sobre o impacto desse planejamento no cotidiano escolar das crianças ou até mesmo com pouco valor à alteridade, no caso do aluno. Segundo Monguilhott (2008), “os dizeres das crianças ocupam, muitas vezes, um lugar restrito nas instituições educacionais. Compreendê-los poderá ajudar a pensar nessa instituição e numa forma de refletir sobre esse espaço” (p. 24). Assim, a perspectiva é que esta pesquisa contribua para a melhoria do trabalho realizado junto às crianças. A proposta seria refletir sobre as demandas sociais e as

demandas das próprias crianças em busca de uma proposta de formação que respeite as especificidades do tempo de formação humana, que é a infância: “estamos em tempos em que o pensamento pedagógico é levado a rever suas verdades, metáforas e autoimagens, a partir das experiências da infância” (ARROYO, 2008, p. 119).

Do ponto de vista pessoal, toda a experiência em sala de aula e atividades no meio acadêmico instigam o desejo e almejam a realização desta pesquisa, pois contribuirão para minha formação e, conseqüentemente, para minha atuação profissional.

A partir deste estudo, outras indagações continuarão necessitando de investigação: Como a escola tem respondido às demandas sociais? Que práticas estão sendo trabalhadas atualmente com crianças entre quatro e cinco anos em resposta a essa demanda? Quais são as demandas das crianças? Para os alunos, o que é estar na escola? Ou seja, para as crianças, o que é ser aluno?

Em suma, este estudo é resultado de uma pesquisa qualitativa que se iniciou por uma inquietação vinda da prática em sala de aula e busca compreender questões relativas ao processo de escolarização e de construção de sentido e de significado das práticas escolares vivenciadas por crianças entre quatro e cinco anos que frequentam uma instituição privada de ensino de Belo Horizonte. Para tanto, desenvolveremos os conceitos de escolarização, infância, criança, práticas escolares, sentido e significado, tendo como base referencial os teóricos Vigotski (1934/1993; 1931/1995; 2001/2004; 1984/2007; 1984/2010; 2001), Corsaro (1985; 2005/2011; 2009) e Sarmiento (1997; 2003; 2008), que constituem a Psicologia Histórico-Cultural e a Sociologia da Infância. Privilegiamos a dimensão histórico-cultural, investigando processos que exprimem os movimentos de transformação da realidade pesquisada.

Uma vez colocados os pressupostos deste trabalho, explicitamos o percurso empreendido na escrita desta dissertação.

Dedicamos o primeiro capítulo à definição de conceitos relacionados à Educação Infantil, aprofundados pelos referenciais teóricos da Sociologia da Infância e da Psicologia Histórico-Cultural como forma de contextualização e delineamento do nosso trabalho. A abordagem da escolarização envolvendo a Educação Infantil foi considerada imprescindível para maior aproximação do nosso contexto de pesquisa, que é uma sala de aula de uma instituição de Educação Infantil. Para tanto, apresentamos um breve panorama sobre a configuração da Educação Infantil no nosso país, atrelada às concepções de infância e de criança. Em seguida, propomos uma articulação e explanação dos conceitos Educação

Infantil, criança e infância, escolarização e prática escolar com os conceitos de sentido e significado. Estes conceitos tiveram como suporte teórico os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Sociologia da Infância.

Após esse momento de reflexão teórica, apresentamos o segundo capítulo, imerso em nosso pressuposto teórico-metodológico, destacando detalhadamente os instrumentos utilizados para a aquisição dos dados e o nosso percurso até a possibilidade de construção e de análise dos dados. Nesse segundo capítulo, exibimos o desenho de nossa pesquisa.

No terceiro capítulo, nos propomos a inserir o leitor no dia a dia da escola, contextualizando o ambiente de pesquisa propriamente dito, detalhando o perfil da turma, a proposta pedagógica da escola, bem como a divisão de tempos e espaços vivenciados pelas crianças do primeiro período. Nesse capítulo, apontaremos a sala de aula como o ambiente mais frequentado pelas crianças e descreveremos brevemente o cotidiano das crianças e da professora nesse ambiente.

No quarto capítulo, daremos continuidade às primeiras análises feitas no terceiro capítulo, mas agora direcionando nosso estudo para as práticas escolares que acontecem dentro do contexto da sala de aula. Faremos investigação dessas práticas e analisaremos com mais ênfase não só a construção do registro da rotina, elucidando sua estrutura e analisando as formas com que as crianças se engajavam nessa prática e dela se apropriavam, bem como as tentativas de construção de sentidos e significados para o registro da rotina. Juntamente à participação e ao envolvimento das crianças, buscamos também analisar o papel da professora em tal prática.

E por fim, no quinto e último capítulo faremos nossas considerações finais sobre a pesquisa realizada.

## CAPÍTULO 1

---

### PRINCÍPIOS TEÓRICOS

Nossa pesquisa busca compreender a maneira pela qual crianças, entre quatro e cinco anos de idade, inseridas em uma instituição particular de ensino, constroem sentidos e significados para as práticas escolares e as estratégias que elas utilizam para recriarem tais práticas e delas se apropriarem, dando a estas novos sentidos e significados. Diante desse propósito, desenvolvemos um quadro de estudo com temas referentes à Educação Infantil, como: historicidade, concepções (infância, criança), escolarização, práticas escolares, dentre outras.

Para iniciar a explanação de nosso estudo, apontaremos um panorama geral sobre a configuração da Educação Infantil no nosso país, atrelada às concepções de infância e de criança. Optamos por fazer esse panorama da Educação Infantil para melhor entendermos as práticas escolares realizadas atualmente no ambiente escolar, uma vez que nossa conjuntura é reflexo de acontecimentos passados. Daremos prosseguimento ao presente capítulo, buscando na sociologia da infância referenciais que norteiam nossa concepção de criança e infância, para assim provocarmos uma discussão sobre a escolarização na Educação Infantil.

Ao final de todo este primeiro capítulo, entrelaçaremos a contextualização da Educação Infantil, sua historicidade e as concepções de infância e de criança com nosso referencial teórico – a Psicologia Histórico-Cultural, para discutirmos as práticas escolares e a construção de sentidos e significados feita pelas as crianças. Traçamos esse caminho para, posteriormente a esses esclarecimentos, termos condições de analisar com mais critério como as crianças se apropriam e recriam as práticas escolares em que estão inseridas.

#### 1.1 Educação Infantil

Contextualizamos a Educação Infantil por meio de um panorama histórico sobre sua expansão em nosso país. Para alcançarmos esse objetivo, nos detemos, principalmente, nos estudos realizados por Kuhlmann.<sup>3</sup> Esse panorama tem por finalidade facilitar o entendimento de como a Educação Infantil se propagou e se fez presente no cenário da

---

<sup>3</sup> KUHLMANN, Jr. Moysés. Intelectual brasileiro da história da infância.

educação brasileira, bem como averiguar as heranças deixadas em nossa conjuntura educacional.

A expressão “Educação Infantil” foi consagrada após a Constituição Federal de 1988, quando as creches e as pré-escolas foram reconhecidas como instituições educativas. Contudo, só foi considerada a primeira etapa do ensino básico com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394<sup>4</sup> em 1996 e, diferentemente do Ensino Fundamental, a Educação Infantil, até então, nunca teve caráter de obrigatoriedade de matrícula. Em 2013, houve nova atualização/alteração na LDB, por meio da *Lei nº 12.796*,<sup>5</sup> em que a educação básica obrigatória e gratuita passa a ser dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, fazendo com que a permanência de crianças com quatro anos na escola não seja mais uma opção dos pais, e, sim, uma obrigação.

Essas conquistas podem ser consideradas recentes, mas a difusão das instituições de Educação Infantil, segundo estudos de Kuhlmann (2000a), fez-se antes mesmo da Constituição de 1988, em meados de 1870, como parte de iniciativas reguladoras da vida social, tendo como referência a crescente industrialização, a inserção da mulher no mercado de trabalho e a urbanização. As formas de atuar e considerar esta etapa do ensino não seguiram um caminho linear, nem progressivo, mas perpassaram diferentes concepções, enfrentamentos culturais, políticos e sociais. Segundo Kuhlmann (2000b), “a comparação com o passado precisa superar a linearidade para não obscurecer o presente que se quer pôr em questão” (p. 5). O acolhimento às crianças apresentou esferas distintas, as quais estiveram relacionadas, também, às grandes desigualdades na distribuição de renda e de poder. Oliveira, Mello, Vitória e Ferreiro (1995) contribuem, afirmando que as crianças pobres eram atendidas a partir da ideia de carência e deficiência, enquanto as mais ricas tinham um ambiente estimulador e um processo dinâmico de aprendizagem.

Kuhlmann (2000a) afirma que os tipos de atendimento às crianças na idade pré-escolar no Brasil, no início do século XX, eram diversificados entre creches, escolas maternais e jardins de infância. Com um significado social diferenciado, cada uma dessas modalidades cumpriu um papel social peculiar e atendeu a demanda de uma determinada classe social.

As escolas maternais tinham a finalidade de “prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para as

---

<sup>4</sup>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de Dezembro de 1996 (Lei nº. 9394/96).

<sup>5</sup> Lei nº 12.796, 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

crianças” (KUHLMANN, 2000b, p. 8). Já o jardim de infância tinha por objetivo desenvolver e cultivar nas crianças bons hábitos. As classes mais abastadas tiveram maior acesso a esse tipo de instituição. Já a creche cumpria a função de apoio às famílias de classe baixa e destinava-se a cuidar de crianças com menos de dois anos de idade, cujas mães trabalhadoras não tinham em quem confiar seus filhos. Esse atendimento era considerado como caridade. As mães de classe média e alta não deixavam seus filhos nessas creches (KUHLMANN, 2000a). Tanto as escolas maternas quanto as creches tinham como base o assistencialismo. Na voz de Kuhlmann (2000b), “a educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social” (p. 8, grifo do autor). As creches contavam também com o apoio de médicos e sanitaristas que se preocupavam com a alimentação, higiene e segurança física das crianças mais pobres. O trabalho ligado à educação não era valorizado (OLIVEIRA, MELLO, VITÓRIA E FERREIRO, 1995), “por muito tempo crianças socialmente desfavorecidas tiveram seus direitos negados, sendo delegadas a instituições de guarda que materializavam, em suas práticas, uma educação para a submissão” (GOULART, 2008, p. 117).

Pode-se afirmar que o atendimento e o acolhimento a essas crianças passaram por diferentes funções: assistência, compensação cultural, custódia, proteção, cuidado, higiene, ou pela função educativa. Em leituras de estudos que referendam o histórico da Educação Infantil, encontramos frequentemente o termo “atendimento” às crianças, o que consideramos apresentar forte influência da área da saúde. Atualmente, esse termo é menos recorrente, abrindo espaço para, por exemplo: o “trabalho” com crianças, ou seja, a dimensão educativa vem ganhando espaço e as crianças vêm sendo consideradas cada vez mais sujeitos de direito, participantes da vida social e pertencentes a uma categoria geracional específica. Podemos afirmar que o acesso das crianças às escolas de qualidade é fruto da luta da classe trabalhadora e de movimentos sociais.

Assim, ao longo dos tempos, as nomenclaturas escolas maternas e creches vão se desvinculando de seus pressupostos iniciais. Outras nomenclaturas surgem: berçário, maternal, pré, centros de recreação. Desde 1996, a LDB/9.394 inverte a lógica, trazendo nova nomenclatura. Pré-escola e creche não seriam mais denominações que indicam se a instituição destina-se a crianças pobres ou ricas, mas, sim, à faixa etária a que se destina o trabalho de cuidar e educar. A denominação Educação Infantil engloba todo o período de escolarização da criança de zero a cinco anos; a creche destina-se às crianças entre zero a três anos e a pré-escola, às crianças entre quatro a cinco anos de idade. Destarte, ambas as nomenclaturas não

mais delimitam classe social, e as instituições vêm superando a polarização entre cuidado e educação, que percorreu (percorre) a história da Educação Infantil. Na contemporaneidade, é por meio da LDB que encontramos os *princípios gerais da educação*, bem como as finalidades, os recursos financeiros, a formação e as diretrizes para a carreira dos profissionais da educação. Por meio desta lei, percebemos que as crianças vêm ganhando espaço e respeito em seus direitos como sujeitos sociais. Sobre a expansão das escolas de Educação Infantil, foi por meio da urbanização e de todos os fatores atrelados a ela que as instituições (públicas ou particulares) destinadas às crianças de até seis anos de idade estenderam-se por nosso país.

A educação de crianças menores dentro do ambiente escolar (bem como outros níveis de ensino) tende a refletir uma demanda social, política e econômica, vinculadas a determinado momento conjuntural. Como mostramos nos parágrafos anteriores, as instituições eram em sua maioria, de cunho filantrópico e destinada à guarda e cuidado das crianças, devido a uma demanda social, política e econômica. No século XX, muitos estudiosos, como Froebel, Decroly, Dewey, Montessori, Freinet, Piaget, Vigotski, dentre outros, trouxeram diferentes contribuições para mudanças e avanços no trabalho pedagógico e promulgação de instituições educacionais infantis. Por décadas, as propostas pedagógicas foram se diferenciando e aprimorando seus recursos, dando mais ênfase em valorizar a criança em seu pleno desenvolvimento: físico, psíquico e cognitivo.

Hoje, é possível falar da criança como sujeito social que formula hipóteses, altera seu contexto social, está inserida nas agendas políticas, orienta o consumo e a mídia.

De meados do século passado até os dias de hoje o que temos são diversas histórias. Umás em que se aprofundam as diferenças no atendimento da criança e outras que expressam a luta de diversos segmentos da sociedade por uma escola de qualidade para o atendimento à infância pobre (GOULART, 2008, p. 120-121).

E, assim, entendemos que “os modelos pedagógicos foram configurados de acordo com as visões e as necessidades próprias de cada época” (SACRISTÁN, 1999, p. 171). Luz (2008), em um de seus artigos, destaca que:

a ênfase dada à criança como um ser do presente e que tem necessidades e atividades que lhe são próprias e que lhe conferem uma identidade diferente das pessoas que estão em outras fases do ciclo de vida, como a juventude e a maturidade, se constitui uma ideia que pode ser de grande interesse para a organização da Educação Infantil (LUZ, 2008, p. 11).

A história da educação no Brasil nos conduz a refletir sobre as influências econômicas e sociais diante dos processos de escolarização. Identificamos o descaso com as classes pouco abastadas, de menor poder econômico, quando analisamos que a entrada de crianças para a escola se fazia por uma vertente quase que exclusivamente assistencialista. A LDB/1996 tenta corromper essa separação social e econômica, promovendo um currículo comum para a educação brasileira, mas a forma de se lecionar varia de acordo com a concepção da escola e de seu público. No caso da Educação Infantil, “tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que, para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer, o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática” (KUHLMANN, 2007, p. 65).

Por termos interesses aos acontecimentos vivenciados no contexto da escola privada, não abordaremos neste trabalho questões referentes à escola pública, em que autores, como Arroyo (2011), falam da renegação dos coletivos populares e da ausência dos sujeitos e de suas experiências no campo do conhecimento. A grande maioria dos estudos vinculados à educação está direcionada à escola pública, ou seja, à luta por uma escola pública de qualidade, não excludente e que atenda a real demanda de seus alunos. Mas, e a escola particular?

A escola particular – instituição privada com seus pressupostos de escolarização – também requer atenção. Ela fica fora de foco, pois seus alunos, geralmente, ou são bem sucedidos em avaliações dos mais diversos tipos ou, como já havia concluído Ballion (1977, *apud* NOGUEIRA, 2004), possuem estratégias de compensação em “que as posses econômicas conseguem reparar, em boa parte, os prejuízos dos atrasos e dos acidentes ocorridos no percurso escolar” (p. 134). Acreditamos serem alunos bem sucedidos devido aos recursos a que têm acesso e ao meio em que vivem. Meio este que vai ao encontro do conhecimento socialmente valorizado e lecionado, uma vez que os processos de escolarização dessas escolas são, em sua grande maioria, produzidos pela classe dominante. A criança que frequenta escola particular, geralmente, já participa e interage com o mundo letrado bem antes que a criança que frequenta a escola pública. Esse fato facilita para as crianças, que têm vivência mais próxima com o mundo letrado, a aquisição da leitura, da escrita e dos mais diversos conhecimentos socializados dentro do ambiente escolar.

Sobre as práticas escolares, de uma maneira geral, Luz (2008) nos dá um alerta:

Para construir uma prática que valorize e promova a participação das crianças, as instituições precisam valorizar as características da cultura infantil, possibilitando

espaços e tempos para que elas possam interagir, brincar, fantasiar, expressar-se. É preciso também valorizar e ampliar os conhecimentos sobre as práticas das crianças para que se possa conseguir compreender, acompanhar e avaliar o desenvolvimento delas e a própria ação educativa da instituição. [...] Essa visão pode auxiliar até mesmo na estruturação dos currículos de formação e qualificação dos profissionais da Educação Infantil, que podem ter na investigação dos modos próprios de organização e produção das crianças um norte (LUZ, 2008, p. 32).

Como já mencionamos na introdução deste trabalho, trazemos o pressuposto de que as instituições, principalmente as de cunho privado, vêm exigindo das crianças, em ritmo crescente, capacidades cada vez mais ostensivas, devido às cobranças de nossa sociedade e mercado de trabalho mais competitivo. Dessa forma, acreditamos que nosso estudo vai ao encontro de necessidades atuais em compreender as práticas escolares e a interação que as crianças têm com elas.

Por assim ser, continuaremos nosso estudo elucidando as concepções de infância e de criança as quais corroboramos.

## **1.2 Infância e Criança: seguindo o olhar da sociologia da infância**

Optamos pela discussão especificamente sobre infância e criança por serem conceitos centrais no estudo da Educação Infantil, etapa da educação básica que trabalha diretamente com as crianças (sujeitos infantes).

São muitas as formas de falar da infância: temos o ponto de vista sociológico, psicológico, antropológico, filosófico, biológico, histórico... Sarmento e Gouvêa (2008b) nos falam que os estudos da infância são, nas suas dimensões interdisciplinares, um campo de estudo em pleno progresso e desenvolvimento, e que têm se desenvolvido trabalhos que resgatam a infância como objeto de conhecimento, nas suas múltiplas articulações com as diversas esferas, categorias e estruturas da sociedade. Tais autores ainda afirmam que esses trabalhos provocam

uma abordagem renovada da infância como categoria social e das crianças como membros ativos da sociedade e como sujeitos das instituições modernas que participam (a escola, família, espaços de lazer etc.) [...] uma abordagem que considera a criança um sujeito social e histórico, com uma identidade diferenciada do adulto, delimitando formas próprias de significação do mundo (SARMENTO e GOUVÊA, 2008b, p. 9-10).

Para entendermos um pouco mais sobre essa abordagem renovada da infância como categoria social e também geracional, recorreremos à Sociologia da Infância por meio, principalmente, dos estudos de Sarmiento (1997; 2005) e de Corsaro (2009; 2011).

Sarmiento (2008) nos diz que “a condição social da infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais, e heterogênea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais” (p. 23). Entendemos que, mesmo sendo a infância uma categoria geracional estruturada e com seus sujeitos delimitados, ainda assim é permeada por diferentes situações sociais como conjuntura econômica, cultural e/ou política (dentre outras), fazendo com que a concepção sobre infância varie dependendo do momento histórico, da perspectiva, do olhar. Como a sociedade está em constante movimento, o viver infantil se altera conforme os paradigmas do contexto histórico (LARROSA, 1998). Cada período da nossa história imprime na infância um sentido vinculado às condições sociais e não apenas a sua condição de ser vivente e biológico. Santos (2013) corrobora com esta ideia quando nos diz que

por ser a infância uma categoria social do tipo geracional em constante relação com outras categorias (como etnia, gênero, classe social, religião, etc.), o mundo cultural infantil torna-se amplamente heterogêneo, pois a criança, para além do caráter relacional da categoria na qual se insere, encontra-se em contato com várias realidades diferentes, das quais apreende valores e estratégias que contribuem tanto para sua formação pessoal, quanto social (SANTOS, 2013, p. 34-35).

Evidencia-se, então, que o conceito da palavra infância tem diferentes influências e está relacionado com variadas posições e transformações sócio-culturais, econômicas, afora outras da nossa sociedade. Mesmo no interior de uma mesma sociedade-comunidade, a infância é passível de novos sentidos, dependendo de sua pertença étnica, religiosa, dentre outras.

Assim, ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da *fratria* de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 17, grifo do autor).

Destarte, constatamos a dinamicidade e a relatividade para os sentidos atribuídos ao conceito de infância. “A infância, portanto, não é uma só. Várias concepções de infância disputaram e disputam até hoje lugares privilegiados no cenário social” (GOULART, 2008, p. 219).

Luz (2008) nos mostra outro diferencial referente à sociologia da infância, o qual

reside no reconhecimento da especificidade da infância, no seu lugar de etapa diferenciada da vida e ao mesmo tempo colocar a criança como um sujeito pleno, detentor de uma lógica própria e não menor ou menos elaborada que a do adulto. Desse modo, o conhecimento de como as crianças se organizam e recriam a cultura por meio de suas produções é uma tarefa ainda a ser feita pela sociologia da infância, sendo seu grande desafio desconstruir a visão da criança como ser imperfeito, inacabado (LUZ, 2008, p. 24-25).

Essa visão/concepção de criança como ser imperfeito, inacabado e objeto passivo do processo de socialização, vem sendo superada por meio de movimentos sociais e de contribuições de estudiosos. Encontramos em Sarmento e Corsaro (dentre vários outros autores) um significado do conceito de infância que dialogue com a proposta do nosso estudo.

Sarmento e Pinto (1997) afirmam que a infância é um lugar, um entre-lugar, socialmente construído, mas essencialmente renovado pela ação coletiva das crianças. Com visão semelhante, Corsaro (2011) define a infância tanto um período em que as crianças vivem suas vidas quanto uma categoria permanente da sociedade. É em consonância a essas teorias que afirmamos que a infância é uma categoria geracional diferente do adulto, categoria esta que dialoga com a sociedade em que vive, apropriando-se de suas regras e princípios, ao mesmo tempo em que com ela dialoga e a reconstrói.

Santos (2013) faz um entrelaçamento significativo entre Corsaro e Sarmento, referente à conceituação de cultura de pares quando nos diz que:

Corsaro (2009) entende que as crianças assimilam criativamente os elementos do mundo social adulto para produzirem suas culturas particulares e únicas. Para o autor, as culturas de pares configuram-se como “um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares” (CORSARO, 2009, p. 32). Para Sarmento e Barra (2002), “a cultura de pares é fundamental para a criança, pois permite-lhe adaptar, interpretar, reinventar e reproduzir o mundo que as circunda” (p. 3). (SANTOS, 2013, p. 35).

Dessa forma, concluímos que as crianças participam coletivamente, de maneira ativa, produzindo e reproduzindo a cultura da sociedade-comunidade da qual fazem parte.

Entendendo, assim, a infância como um período geracional delimitado, porém variável devido a influências constantes de outras categorias sociais, nos questionamos sobre a educação da infância: que sentido tem a educação da infância para as classes mais abastadas? E as crianças, como elas interagem com essa educação?

Arroyo (2011) nos aponta que a pedagogia não conduz a infância, mas é conduzida pela visão que a sociedade tem da infância. Ou seja, as concepções de infância e de criança, na maioria das vezes, vão orientar a prática escolar e, por conseguinte, a demanda social é o principal direcionador para a perspectiva do ensino. Se, por exemplo, há uma forte demanda por escolas infantis que alfabetizem e treinem as crianças até aos seis anos de idade para participarem de processos seletivos destinados ao ingresso no Ensino Fundamental, é sabido que as escolas, principalmente as privadas, busquem atender a essa demanda.

A seguir, temos como proposta nos inserirmos nas infâncias pertencentes à classe econômica mais abastada, aquelas que se fazem presentes, em sua grande maioria, no contexto de escolas privadas, nicho de nossa pesquisa.

Nas palavras de Nogueira (2004):

A sociologia da educação – tanto no Brasil quanto no exterior – só muito recentemente passou a se interessar pela escolarização dos jovens pertencentes a famílias favorecidas do ponto de vista social, já que, tradicionalmente, é para os meios populares que a atenção do pesquisador se dirige (NOGUEIRA, 2004, p. 133).

Estendemos essa fala para o âmbito infantil, pois detectamos ainda haver certa escassez de estudo que aborde a escolarização de crianças pertencentes à classe econômica mais abastada. Ao levantarmos estudos e pesquisas sobre a “infância rica”, “elite infantil”, deparamo-nos com a dificuldade em localizar tais estudos.

Sendo assim, nos detivemos ao estudo de Nogueira (2004), que investigou o tipo de trajetória escolar realizada por jovens provenientes de lares economicamente privilegiados, propondo-se a conhecer as histórias escolares dos jovens e as estratégias educativas postas em prática por esses pais ao longo desses itinerários. Sua pesquisa não mencionou a escolarização no período da infância, mas nos fez refletir sobre o papel do capital econômico no destino escolar do aluno, revelando que as famílias integrantes do meio social mais abastado concebem a escolarização mais em relação aos benefícios simbólicos do diploma: “prestígio, respeitabilidade, legitimidade cultural, círculo de amizades, influências, alianças matrimoniais etc.” (p. 143). A partir, dessas constatações, nos perguntamos: e para a Educação Infantil, qual a finalidade desta etapa de ensino na educação das crianças que frequentam as escolas privadas?

Mesmo com pouco suporte bibliográfico acadêmico sobre o tema, acreditamos que, como já firmamos anteriormente, há uma grande demanda social devido ao mercado

competitivo e as escolas, principalmente as privadas, vêm respondendo a essas demandas. Mas como as escolas privadas vêm respondendo a essa demanda? E as crianças, que estratégias elas utilizam para se apropriarem e recriarem as práticas escolares nas quais estão inseridas?

Como nosso objeto de estudo é a relação da criança com as práticas escolares, não podemos deixar de fazer nossas considerações sobre as crianças, sujeitos constituintes da categoria geracional infância. Corroborando diversos pesquisadores (CORSARO, 2009, 2011; SARMENTO, 1997, 2005; CRUZ, 2008; NEVES, 2010; SANTOS, 2013; GOULART e ROTH, 2006, 2009; dentre outros), consideramos as crianças como atores sociais, sujeitos ativos, capazes, portadores e criadores de história, participantes de sua própria cultura, sujeitos estes com identidade própria, diferenciada do adulto e com sua forma própria de significar o mundo. “As crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares” (CORSARO, 2009, p. 31); “são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa<sup>6</sup> de sua cultura compartilhada” (CORSARO, 2011, p. 19).

As concepções de criança, bem como de infância, vão se transformando ao longo do tempo, com influência concomitante entre condições sociais, econômicas etc. É a união e a interlocução entre todos estes fatores que a história da educação, e no nosso caso – a história da Educação Infantil – vai se construindo, em constante diálogo com a sociedade e com os mecanismos sociais.

### **1.3 Escolarização na Educação Infantil**

Mesmo tendo conhecimento abrangente de como se configurou a Educação Infantil em nosso país e de concepções referentes a esta etapa do ensino, ainda necessitamos buscar entendimento sobre o conceito, propriamente dito, de escolarização na Educação Infantil. Há algumas questões que nos inquietam: o que seria a escolarização na Educação Infantil? Seria a institucionalização da educação para crianças? Uma educação direcionada para as peculiaridades da infância, valorizando as crianças como sujeitos de direitos e deveres?

---

<sup>6</sup> Reprodução interpretativa, de acordo com Corsaro, é a capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm da cultura transmitida pelos adultos.

Como nosso estudo está direcionado às práticas escolares realizadas dentro do ambiente de sala de aula de Educação Infantil, a busca por melhor entendimento sobre o conceito de escolarização na Educação Infantil faz-se pertinente. Contudo, nos deparamos com a dificuldade de localizar estudos que abordem uma definição mais precisa para esse conceito. Em levantamento bibliográfico realizado nos periódicos do Portal CAPES com o assunto *escolarização educação infantil*, foram-nos apresentados 116 artigos, porém nenhum que articulasse escolarização com Educação Infantil. Em outro levantamento bibliográfico realizado a partir de dissertações e teses cadastradas no Portal CAPES (entre 2007 e 2011), foram listadas 294 teses a partir do conceito de escolarização. Nas 294 teses listadas, encontramos esse conceito relacionado à escolarização: literatura; língua portuguesa; ensino médio; historicidade; saúde (crianças com deficiências); Educação de Jovens e Adultos; escola-família; matemática; indígena; rural; estudos de caso; discurso e oralidade. Novamente percebemos a ausência de trabalhos articulando escolarização e Educação Infantil. Em outro levantamento bibliográfico feito a partir de trabalhos, pôsteres e mini-cursos realizados nos encontros nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – (entre 2007 e 2013), também não encontramos nenhum trabalho que direcionasse estudo sobre escolarização na Educação Infantil. Os trabalhos que mais se aproximaram desse tema estavam relacionados ao currículo na Educação Infantil ou ao sentido da creche e da pré-escola para pais, professores e alunos.

A ausência de estudos que tratem dessa temática específica apresenta-se como um dado interessante. Mostra-nos que esse é um campo que ainda está se constituindo e que carece de estudos acadêmicos que analisem esses processos nas instituições de Educação Infantil. Tendo em vista esse aspecto, baseamos nossas reflexões em estudos que referendam a escolarização, de uma maneira geral, para discutirmos aqui sobre a escolarização na Educação Infantil.

Silva (2010) busca, em sua dissertação de mestrado, compreender o processo de escolarização, ancorando-se à Psicologia Histórico-Cultural. A autora dá-nos sua contribuição ao afirmar que

a escolarização é o momento de ingresso no circuito social, no qual a criança terá que enfrentar situações novas no tocante a conhecimentos e a normas. Assim, embora a escola seja o lugar onde a criança aprende novos conteúdos, é também onde ela defronta-se com os seus limites e dificuldades (SILVA, 2010, p. 49).

Essa autora, ao explorar a psique infantil, nos fala que “o desenvolvimento da criança é precisamente o processo de aquisição da experiência humana que se opera sob a orientação dos adultos, especialmente do professor, no processo de escolarização” (SILVA, 2010, p. 59) e, por conseguinte, defende a escola como “um espaço de reflexão e análise no qual possamos compreender os questionamentos e as situações das pessoas envolvidas no processo escolar” (p. 64). Entendemos a *priori* que a escolarização exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança, principalmente em relação à aquisição dos conhecimentos sistematizados, à apropriação das experiências humanas e ao relacionamento com o outro e seus pares dentro de uma estrutura pré-determinada.

Segundo Packer e Goicochea (2000), a escolarização pode ser definida como a “produção de pessoas”, já que “a escola pode mudar o tipo de pessoa que uma criança se transforma, ao lutar e se esforçar para se apropriar da interpretação implícita daquilo que conta como ser “aluno” para a escola.” (p. 228, tradução nossa).<sup>7</sup> Contudo, defendemos, assim como os referidos autores, que essa produção de pessoas não é um processo linear, transmissivo nem passivo, mas sim um movimento dialético em que crianças se engajam, se apropriam, recriam e atribuem diferentes sentidos para uma única prática escolar. “Como alunos, as crianças estão ativamente engajadas na contínua reprodução da comunidade de prática da sala de aula – e algumas vezes na sua transformação. Os alunos podem sempre se alinhar pró ou contra o poder e a autoridade do professor.” (p. 236, tradução nossa).<sup>8</sup> Ao participar das interlocuções da escolarização, a criança se transforma, e sua identidade é influenciada pelo contexto vivido, como nos diz Oliveira (2008):

a escola é o lugar, por excelência, onde o processo intencional de ensino-aprendizagem ocorre: ela é a instituição criada pela sociedade letrada para transmitir determinados conhecimentos e formas de ação no mundo; sua finalidade envolve, por definição, processos de intervenção que conduzam à aprendizagem (OLIVEIRA, 2008, p. 57).

É preciso salientar, como já mencionamos, que esse processo de transmissão é constituído por instabilidades, diálogos, apropriações e até mesmo por negações. Ao passo que a escola transmite seu conhecimento, as crianças reagem diante dessa transmissão, apropriando-se desse conhecimento e criando novos sentidos a ele. Isso nos leva novamente a

---

<sup>7</sup> “school can change the kind of person a child becomes, as she wrestles with and struggles to make her own the school’s implicit interpretation of “student.”

<sup>8</sup> “As students, children are actively engaged in the ongoing reproduction of the classroom community of practice - and sometimes its transformation. Students canalways actively align with or against the power and authority of their teacher.”

indagar: como crianças entre quatro e cinco anos de idade, que frequentam uma instituição particular de Educação Infantil, constroem sentidos e significados para as práticas escolares?

Nossa pesquisa foi feita em uma turma de primeiro período, a qual consideramos como um grupo que convive em um determinado contexto do ambiente escolar. Esse grupo é organizado e envolvido por práticas específicas, as quais são realizadas por adultos ou em parceria com as próprias crianças. Esta organização conta com elementos próprios e dominantes do ambiente escolar, como, por exemplo, a estruturação física do ambiente, a organização do dia através da rotina, a realização de tarefas dentro de um tempo estipulado, o horário para ir ao banheiro ou até mesmo a forma de agir. Na escola, há um direcionamento de comportamento que vai ao encontro das normas gerais estabelecidas por aquele determinado ambiente. Se, antes de pertencer à escola, a criança agia sem uma consciência maior de seus atos, com a entrada na escola seu comportamento é problematizado, passando a exigir uma maior consciência quanto às regras comuns à coletividade.

Nesta linha de pensamento, entendemos o ambiente escolar como um ambiente distinto da família, ambiente que é organizado para a formação da cidadania e para transmitir os conhecimentos mais elaborados (e construídos historicamente) aos seus alunos, ambiente esse que também conduz a criança a assumir diferentes papéis e posturas. Segundo Davidov (1988), o período da educação escolar é um momento de mudança essencial na vida da criança, principalmente na forma de organização de sua vida, com as novas obrigações que ela passa a ter como escolar. As crianças, enquanto alunos, participam de uma maneira peculiar ao se relacionar com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Gomes, Neves e Dominici (2014) dão suas contribuições ao nos dizer que o processo de escolarização envolve a construção de subjetividades, em que a criança assume o papel social de aluno. O tornar-se aluno está no seu relacionar com o professor e a maneira como se envolve com o ambiente escolar, principalmente o da sala de aula, participando de regras e configurações diferentes da familiar.

Packer e Goicochea (2000) nos ajudam a refletir sobre o papel de aluno assumido pela criança dentro da escola quando nos fala que

ao adotar a posição de aluno, ao falar e agir a partir dessa posição, as crianças tornam-se sujeitas às regras explícitas e sanções implícitas da comunidade da sala de aula. O contexto social da sala de aula é uma comunidade na qual alunos e professores são governados por restrições aparentemente objetivas, e nas quais as

peças se engajam com abstrações aparentes (PACKER e GOICOCHEA, 2000, p. 236, tradução nossa).<sup>9</sup>

Ou seja, cada um desempenha seu papel de acordo com o contexto. No nosso caso em que o contexto é de uma turma de primeiro período, tanto a criança-aluno quanto o adulto-professor são envolvidos pela subjetividade do processo de escolarização do qual fazem parte. Se aprendemos a ser homens fazendo parte da cultura humana, logo afirmamos que também se aprende a ser aluno fazendo parte da cultura escolar. Nosso estudo nos conduz a compreender melhor sobre as posturas adotadas pelas crianças, enquanto sujeitos que estão em processo de alunar-se,<sup>10</sup> diante de práticas realizadas no contexto escolar e, mais especificamente, a prática da sala de aula. Para tanto, também será necessário compreendermos o processo de escolarização em que essas crianças estão inseridas, pois como nos diz Sacristán (1999)

esclarecer quais são as finalidades assumidas para a escolarização, explicitar quais são os seus conteúdos, descobrir como são assumidas e colocadas em prática pelos professores é penetrar nas razões mais profundas da ação das instituições (SACRISTÁN, 1999, p. 148).

Por ser assim, procuramos descrever (no terceiro capítulo) a trama do contexto escolar da turma pesquisada, sem deixar de considerar os aspectos subjetivos presentes nessa trama. Gomes, Neves e Dominici (no prelo), nos lembram que “a experiência da infância no contexto escolar transforma a criança que, por sua vez, forja sua identidade como aluno e busca ser reconhecida nesse processo. Consequentemente, estar na escola transcende um processo simplesmente cognitivo” (no prelo). Não objetivamos, aqui, verificar, muito menos quantificar o que as crianças estão aprendendo, e sim como se envolvem na trama das práticas escolares, nas quais estão emaranhadas. No nosso caso, pesquisaremos as relações de crianças pertencentes à escola privada com suas práticas escolares, por serem crianças pouco estudadas e supostamente estarem imersas em uma quantidade significativa de atividades.

Em relação à escolarização em escola particular, é comum verificarmos como prática escolar o ensino da leitura e escrita para turmas de crianças com menos de cinco anos de idade. As crianças inseridas nessas escolas, na maioria das vezes, ainda precisam passar

---

<sup>9</sup> “adopting the position of student, speaking and acting from that position, children become subject to the explicit rules and the implicit sanctions of the classroom community. The social context of the classroom is a community in which students and teacher are governed by apparently objective constraints, and in which people engage with apparent abstractions.”

<sup>10</sup> Para aprofundar conhecimento sobre tornar-se aluno ou alunar-se, ver: Teixeira (2001) e Castro (2011).

por um teste de seleção (aos cinco anos de idade) para conseguirem uma vaga em outra escola privada de Ensino Fundamental. No âmbito social, essas crianças tendem a ter compromissos desde muito novas, fora do ambiente escolar, em aulas especializadas, como natação, inglês, futebol ou ballet. Diante disso, alguns questionamentos relacionados a essa escolarização ainda nos inquietam: Como a escola lida com essa demanda social e cultural? Qual o sentido das práticas escolares realizadas em escolas privadas para as crianças pequenas?

Não pretendemos responder a todas essas questões, mas, sim, traçar um estudo que nos direcione em um melhor entendimento sobre como as crianças se relacionam com as práticas escolares, dando a elas novos sentidos e significados. Para tanto, até aqui buscamos na sociologia da infância e em outras disciplinas conceitos e argumentos que subsidiem nossa pesquisa. Contudo, ainda se faz necessária uma busca por meio da Psicologia Histórico-Cultural, para compreendermos questões relacionadas à interação da criança com as práticas escolares e à produção de sentidos e significados que fazem sobre essas práticas.

#### **1.4 Prática escolar, sentido e significado sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural**

Apesar de termos nosso olhar voltado para um grupo específico, não podemos explorar unicamente o ambiente da sala de aula, e sim a rede de interferências que se faz em seu entorno, motivo pelo qual adotamos a Psicologia Histórico-Cultural para auxiliar nossa investida. Também fomos impulsionados a adotar esse referencial teórico por conceber os sujeitos em interação constante com o meio, os quais vão se constituindo pela prática.

A abordagem histórico-cultural é uma linha de pesquisa fundada pelos psicólogos russos Vigotski, Leontiev e Luria, entre 1920 e 1930, cujos principais fundamentos encontram-se no Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx.

Alicerçada, assim, nos princípios do materialismo-dialético de Karl Marx, a premissa principal da Psicologia Histórico Cultural vincula-se à

visão de que o homem está sujeito ao jogo dialético entre a natureza e a história, entre suas qualidades como criatura da biologia e como produto da cultura humana. Sua tese fundamental sobre o funcionamento mental humano baseia-se no princípio de que a dimensão social da consciência é primária enquanto a individual é derivada e secundária (GOULART, 2005, p. 107).

O significado da história para Vigostki baseia-se em duas perspectivas que dialogam: no materialismo histórico (os princípios do materialismo histórico podem ser melhor percebidos na obra *O capital*) e na dialética. Sobre o materialismo dialético, Angel Pino nos fala que:

o materialismo dialético não é só *método*, [...]. Ele é também uma *teoria*, ou seja, um complexo conceptual que permite pensar um objeto. Teoria e método, como elementos interligados e aspectos diferentes de uma mesma realidade. Não só teoria, pois não escaparia do dogmatismo das teorias clássicas da filosofia do conhecimento. Não só método, pois perderia o estatuto de ciência que precisa de um objeto (PINO, 2000, p. 50, grifo do autor).

Segundo Lavinia Magiolino (2010),

durante um processo dialético, contraditório de constituição subjetiva do homem, suas formas de pensar, sentir e agir vão se desenvolvendo. Assim, Marx define o homem como ser social, e este, ao mesmo tempo em que é produzido pela sociedade, também a produz (MAGIOLINO, 2010, p. 95).

Entendemos, assim, que o indivíduo só existe em sociedade e que o meio sócio-histórico o constitui. Para Marx, o homem é o conjunto de relações sociais. O eu é totalmente cindido em um conjunto de práticas. O indivíduo existe em termos biológicos e em termos da subjetividade.

É dentro dessa perspectiva dialética e amparado pela Psicologia Histórico-Cultural que desenvolvemos nosso olhar para esta pesquisa, em que as crianças ao mesmo tempo em que aprendem e se apropriam de uma prática escolar, também a recriam, dando a esta novos sentidos e significados. Levamos, também, em consideração que os mecanismos de apropriação e recriação das práticas em que as crianças estão inseridas são oriundos de suas vivências escolares e extraescolares. Contudo, iremos nos deter às relações estabelecidas dentro da instituição escolar devido ao tempo restrito de uma pesquisa de mestrado e pelo fato de que a relação das crianças com o mundo é mediatizada também pelas instituições, que se instituem como veículo de relação entre homem e natureza, entre criança e conhecimento.

As relações estabelecidas dentro do ambiente escolar podem ser relacionadas à comunidade de prática. Packer e Goicochea (2000) nos esclarecem que

uma comunidade de prática transforma a natureza em cultura; ela postula práticas circunscritas para seus membros, cria maneiras possíveis para tornar-se humano, maneiras possíveis de como apropriar-se do mundo – primeiramente apreendido com o corpo e depois com instrumentos e símbolos – por meio da participação em práticas sociais e do relacionamento com outras pessoas. Conhecer é esse

“apropriar”, que é, ao mesmo tempo, uma maneira de participar e de se relacionar (PACKER e GOICOCHEA, 2000, p. 234, tradução nossa, grifo nosso).<sup>11</sup>

Dessa forma, à medida que as crianças vão participando e se relacionando com o conhecimento de forma coletiva, elas vão se apropriando das práticas escolares, dando, a sua medida, sentido e significado às ações realizadas.

Amparada nos estudos de Meira (2007) a respeito do desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da aquisição dos conhecimentos culturais e na perspectiva de Vigotski de que as crianças convertem relações sociais e práticas escolares em funções mentais superiores – atribuindo sentidos e significados para essas práticas, Silva (2010) afirma que

é na relação com o contexto histórico, mediado pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, que desenvolvemos formas de pensamento mais elaboradas, e é desta forma que devemos compreender a natureza do desenvolvimento das potencialidades humanas (SILVA, 2010, p. 51).

Baseando-se em Vigotski (1934/1993), Gomes, Dias e Gregório (2011) nos alertam que o ato de conhecer vai do nível interpessoal (entre pessoas) para o nível intrapessoal (dentro de cada pessoa – sendo este uma reelaboração interna do nível interpessoal) mediado pela linguagem. Assim, “as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica)” (VIGOTSKI, 1931/1995). Ou seja, as crianças reconstroem internamente as atividades realizadas coletivamente, atribuindo sentidos e significados a elas. “A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos” (VIGOTSKI, 1931/1995). Em outras palavras, a trajetória do desenvolvimento humano se dá, portanto, “de fora para dentro”, por meio da internalização de processos interpsicológicos. Junto com o processo de socialização ocorre a internalização, a apropriação da cultura – “reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 1931/1995). No entanto, esse plano interno não é dado *a priori*, nem tampouco uma simples cópia do plano externo. Ao construir e reconstruir internamente, o ser humano ao mesmo tempo reproduz e produz cultura. Esse é o movimento dialético. É diante dessa perspectiva que consideramos que as

---

<sup>11</sup> “A Community of practice transforms nature in a community; it posits circumscribed practices for its members, possible ways of being human, possible ways to grasp the world – apprehended first with the body, then with tools and symbols – through participation in social practices and in relationship with other people. Knowing is this grasping that is at the same time a way of participating and of relating.”

práticas escolares acontecem, primeiramente, nas relações interpessoais, em contexto de interação real entre os membros da sala de aula. Ao entrar em contato com essas práticas sociais, as crianças abrem sentidos diversos, fazendo um trabalho concomitante de elaboração e reelaboração de forma a apreender os significados sociais estabelecidos pela escola. Mas, como sujeitos ativos, nessas apropriações, o grupo de crianças também recria essas mesmas práticas, promovendo pequenas mudanças que vão sendo incorporadas na cultura escolar de forma a colocá-la constantemente em movimento. Portanto, cabe-nos afirmar que somos seres sociais e que interagimos frequentemente com nosso meio, modificando-o e sendo modificado por ele.

Ainda é necessário ressaltar que

a abordagem histórico-cultural desloca definitivamente o foco da análise psicológica do campo biológico para o campo da cultura, da linguagem, ao mesmo tempo em que abre o caminho para uma discussão do que constitui a essência do social enquanto produção humana (GOMES, DIAS e GREGÓRIO, 2011, p. 6).

Destarte, contamos com o auxílio da Psicologia Histórico-Cultural na compreensão do ser humano como um ser histórico e cultural, embrenhado pelo contexto em que vive e atuando neste de forma consciente, através de ações coletivas ou até mesmo individuais. Entendemos, com tudo isso, que toda ação é uma prática social e que esta ação é elemento chave para as relações entre sujeito e objeto.

Fazendo uma relação entre prática social e prática escolar, encontramos em Barbosa (2010) uma definição para prática pedagógica (a qual entendemos como prática escolar):

Atividade sociocultural e histórica específica, orientada por finalidades, objetivos, concepções, conhecimentos e valores, que se realiza em um processo de trabalho planejado nas instituições de educação de crianças de zero a cinco anos (BARBOSA, 2010, p. 1).

Esse trabalho constitui uma forma de produção humana. Barbosa (2010) também afirma que nessas práticas

ocorrem processos de socialização, transmissão, divulgação e apropriação de conhecimentos historicamente produzidos pelos diferentes grupos humanos e classes sociais nas mais variadas formas de interação que se estabelecem entre os homens e destes com o mundo sócio-material e cultural (BARBOSA, 2010, p. 1).

Ainda destacamos a possibilidade da prática escolar ser vista como veículo de mediação entre a criança e o conhecimento, uma vez que, por meio da interação da criança com a prática escolar, ela pode se desenvolver e apreender novos conhecimentos.

E na sala de aula, como as crianças interagem com as práticas? Que sentido dão a elas? “Se aprender é atribuir significados, como nos diz Vigotski, então é preciso que as crianças se engajem em atividades participando de sua elaboração e produção” (GOULART, 2010, p. 84).

Analisar tais fenômenos dialeticamente é considerar sua historicidade dentro de um movimento contínuo de transformações. Para Lima (1997), “todas as experiências vividas na escola ganharão significado quando articuladas ao processo global de desenvolvimento do indivíduo” (p. 2). “É nessa relação entre parte e todo que a construção de significados se constitui como essencial para os processos de aprendizagem, nos possibilitando entender as salas de aulas como culturas” (GOMES, DIAS e GREGÓRIO, 2011, p. 6). Entender as práticas escolares como processo de construção de sentidos significa dizer que, quando as crianças se engajam nessas práticas, não estão apenas imergindo naquilo que o professor quer significar, mas que estão produzindo sentidos, em um contexto concreto de interação.

Portanto, identificar e compreender as práticas escolares de um determinado grupo e a forma como os sujeitos constroem sentidos e significados a essas práticas traz-nos uma oportunidade de aprofundar sobre o impacto e a repercussão dessas nos sujeitos envolvidos.

Buscamos compreender a maneira pela qual crianças entre quatro e cinco anos de idade, inseridas em uma instituição particular de ensino, se relacionam com a prática escolar, proposta pela escola e/ou pela professora, dando a ela novos sentidos e significado, pois, assim como Smolka (2004), pensamos que

as crianças nascem em um mundo repleto, prenhe de significações. E começam a viver e a fazer sentido das práticas de cada dia / [...] / Vão sentindo e sofrendo, de diversas formas, as múltiplas relações com os outros e com o mundo. E vão sendo afetadas por essas relações (SMOLKA, 2004, p. 35).

Ao mesmo tempo em que são afetadas pelas relações, também se posicionam, recriam, transformam e ressignificam sua forma de relacionar com o outro e com seu contexto.

Destarte, vamos explorar um pouco mais o conceito de sentidos e significados, que são aqueles que nos ajudarão a compreender melhor as crianças em movimento, participando de práticas escolares em que elas se desenvolvem e aprendem.

Baseamo-nos em Vigotski e em Leontiev para aprofundarmos nosso conhecimento diante desses conceitos. Vigotski (2001), no último capítulo de seu livro – *Pensamento e palavra* – explana sobre sentido e significado das palavras e nos esclarece que o significado da palavra é uma unidade indecomponível entre pensamento e linguagem e que “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio” (p. 398). O significado da palavra é uma generalização, uma formação dinâmica, que se desenvolve e sofre modificações, mas mantém sua natureza psicológica interior. “A palavra nos infunde a lembrança do seu significado como qualquer coisa nos faz lembrar outra coisa” (p. 400). Para esse autor, “o ato de falar requer a transição do plano interior para o plano exterior, enquanto a compreensão pressupõe o movimento inverso do plano externo da linguagem para o plano interno” (p. 421). Em seus estudos, Vigotski faz distinção entre sentido e significado das palavras. “O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” (p. 465), é inconstante e inesgotável, o que faz deste “uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido” (p. 465).

Transportando as considerações de Vigostki sobre sentido e significado das palavras para um plano mais geral, afirmamos que os sentidos são configurados pelas entrelinhas dos acontecimentos, nos entremeios das diferentes percepções e sentimentos presentes nos sujeitos que participam da interação prática. Assim, os sentidos são fluidos e podem variar de acordo com cada sujeito, percepção, condição de produção e vivência. Uma única prática, ocorrida dentro de um mesmo grupo, pode adquirir diferentes sentidos. Apesar de serem construídos socialmente e de serem uma produção dinâmica que se modificam e se desenvolvem na cultura, os significados têm um caráter mais estável. Podemos dizer que o significado é uma maneira mais convencional de se determinar algo. O significado se ancora em um processo de significação mais socializado para haver a comunicação, enquanto o sentido pode ficar mais relacionado ao plano pessoal e às emoções e vivências de cada sujeito. Apesar de distintos, os dois conceitos estão articulados dialeticamente, pois ambos compõem as práticas escolares e sociais. Durante as interações em sala de aula em que professores e alunos estão envolvidos em uma determinada prática escolar, sentidos e significados são construídos. Eles não são preexistentes, e sim construídos durante as relações entre as pessoas.

Neste ponto, a perspectiva histórico-cultural nos ampara para entender como as crianças convertem práticas escolares em funções mentais, atribuindo sentidos e significados para essas práticas.

Bruner (1997) também tem sua contribuição aos nos dizer que:

o processo de criação de significados é construído na interação do homem com a cultura da qual faz parte – a cultura é constitutiva da mente. É no processo de criação de significados que os sujeitos organizam sua experiência no mundo, seu conhecimento sobre ele e onde ocorrem as trocas entre os sujeitos (BRUNER, 1997, p. 139).

Aportando-nos às elucidações transcorridas até aqui, concluímos que as crianças, ao se engajarem em práticas escolares, constroem diferentes sentidos que dialogam com significados mais estáveis dentro da cultura escolar. Essa construção vai depender da vivência e da interpretação de cada criança e dos significados praticados na escola e fora dela. As práticas que são realizadas atualmente referendam uma determinada concepção de educação e de desenvolvimento humano. Por tal motivo, tomamos como objeto de estudo a relação que as crianças estabelecem com as práticas escolares e não a criança em si ou a prática em si, e sim a relação entre ambas.

## CAPÍTULO 2

---

### PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica deste estudo tem por base os referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1934/1993; 1931/1995; 2001/2004; 1984/2007; 1984/2010; 2001) e da Sociologia da Infância como eixo (CORSARO, 1985; 2005/2011; 2009 e SARMENTO, 1997; 2003; 2008). Isso significa que privilegiamos a dimensão histórica e cultural, investigando processos que exprimem os movimentos de transformação da realidade pesquisada. Desse modo, fundamentamo-nos na pesquisa qualitativa para a realização deste estudo, por entender que essa forma de pesquisa permite análises de fenômenos em movimento, valoriza o sujeito em suas especificidades e atribui significados ao ambiente natural de forma descritiva.

A partir deste capítulo, buscaremos apresentar com clareza nosso procedimento metodológico com base nos paradigmas da pesquisa qualitativa. Para tanto, buscamos em Alves-Mazzotti (2002) algumas orientações. Segundo essa autora, o procedimento metodológico deve conter

a indicação e a justificação do paradigma que orienta o estudo, as etapas de desenvolvimento da pesquisa, a descrição do contexto, o processo de seleção dos participantes, os procedimentos e o instrumental de coleta e análise dos dados, os recursos utilizados para maximizar a confiabilidade dos resultados e o cronograma (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 159).

Dessa forma, discorreremos sobre nossa investigação dentro da definição de pesquisa qualitativa, respeitando as questões éticas que envolvem a pesquisa com seres humanos.

#### 2.1 Princípios Metodológicos

Encontramos em Bogdan e Biklen (1994) cinco características básicas que sintetizam a pesquisa qualitativa:

1) *A fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.* “As ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (p. 48), acreditando-se assim que “o comportamento

humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (p. 48). Além disso, os investigadores da pesquisa qualitativa assumem a responsabilidade majoritária pelas análises dos dados obtidos durante sua longa permanência em campo.

2) *A investigação qualitativa é descritiva.* “Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (p. 48), sendo os resultados expressos com base nos dados obtidos. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, dentre outros. “A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (p. 49).

3) *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos,* ou seja, a ênfase está no processo.

4) *A análise dos dados é feita, na maior parte das vezes, de forma indutiva;* “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (p. 50).

5) *O significado tem importância vital na abordagem qualitativa,* pois há grande interesse no modo como as pessoas dão sentido às suas vidas. “Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações” (p. 51).

Minayo (1994) também traz sua contribuição ao afirmar que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 22). Assim, entendemos que esse espaço mais profundo das relações está associado também à parceria entre pesquisador e pesquisado, o que nos impulsionou, desde o início desta pesquisa, a alinhar uma parceria entre a escola e os pesquisadores.

Dessa forma, antes da inserção da pesquisadora em campo, logo nos primeiros contatos com a Escola pesquisada, foi acordada uma parceria para as discussões dos estudos relativos à pesquisa proposta, uma vez que “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51). Foi nossa intenção propor abertura para discussão dos estudos realizados, com a participação do professor e do corpo docente da escola nas análises dos dados, nas discussões sobre a temática em estudo, bem como nos resultados da pesquisa. Ainda em campo, discutíamos (pesquisadores e professora) sobre a melhor forma de capturar os dados; falávamos sobre nossas primeiras impressões e trilhávamos, com ajuda e apoio da

professora, novas formas de produção de material empírico. Em outros momentos, fazíamos uma pequena reunião com o corpo docente que se mostrasse interessado para socializarmos a tabulação de alguns dados e promover pequenas discussões teóricas. Sempre que a pesquisadora apresentava o andamento do seu trabalho no meio acadêmico, a professora era convidada e, na medida do possível, se fazia presente. A disposição da professora em contribuir com a pesquisa e proporcionar a estes momentos valorosos foi de grande valia para nosso trabalho. Assim, afirmamos que, neste trabalho de colaboração e parceria entre escola e academia, é necessário haver a valorização e o respeito pelos conhecimentos e pelas intenções pedagógicas do professor, entendendo-se que, para o bom resultado do trabalho, essa aliança é imprescindível. Segundo o relato da professora, é possível identificar essa assertiva:

*eu adoro ter a chance de me explicar, de justificar minhas escolhas como eu estou tendo agora, como tive aquele dia com a Maria Inês (co-orientadora desta pesquisa). Mas, não sei se consigo passar essa clareza no dia a dia, né?! Enquanto eu estou muito mais envolvida com os meninos (Professora, em entrevista, 13 nov. 2012).*

O intuito dessa aproximação foi evitar o que Zeichner (1998) nos alerta sobre a relação entre escola e academia: os professores “sentem que os pesquisadores acadêmicos são insensíveis às complexas circunstâncias vivenciadas em seus trabalhos e frequentemente se sentem explorados pelos pesquisadores universitários” (p. 211).

Durante a pesquisa de campo e análise dos dados, foram realizados encontros entre professora e pesquisadoras para estudos e discussões sobre a temática em questão. A intenção era amenizar a dicotomia entre professor e pesquisador, dando foco às potencialidades das práticas realizadas pelos professores e promovendo discussão sobre o que estava sendo observado. Segundo Diniz-Pereira (2009), “até princípios da década de 1980, as pesquisas em docência e formação de professores no Brasil investigavam fundamentalmente *sobre* a prática docente, e isso configurava, na maioria dos casos, uma relação de distanciamento entre pesquisador e escola, fazendo com que esta fosse retratada a partir de um olhar externo.” (p. 230, grifo do autor). Dessa forma, não há a pretensão de se afirmar que a presente pesquisa superou essa divisão, mas teve como preocupação minimizar este distanciamento e diminuir uma suposta hierarquia entre pesquisador e professor. Entendemos que, com essa aproximação, as contribuições seriam biunívocas, tanto para a escola, quanto para a academia.

Assim, caminhamos em direção à nossa proposta de proporcionar diálogo entre os sujeitos da pesquisa: pesquisador, professor e também as crianças. Considerando as crianças

sujeitos capazes, portadores e criadores de história, participantes de sua própria cultura, optamos por instrumentos que promovessem a escuta dessas e minimizassem o distanciamento e a hierarquização entre pesquisador e pesquisado. Reconhecemos, assim, o efetivo envolvimento das crianças no processo de produção dos dados da pesquisa, contudo reservamo-nos a opção de não revelar seus nomes verdadeiros, os quais foram substituídos por nomes fictícios, assim como determina o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (SANTOS, 2013). Esse procedimento foi adotado com todas as integrantes da escola que estiveram envolvidas na pesquisa; optamos também por substituir o nome da escola por sigla.

Foi nessa proposta de parceria, cooperação, respeito e investigação que desenvolvemos nosso trabalho. A seguir, apresentaremos os instrumentos que utilizamos em nossa pesquisa para produção de dados. Além de descrever, buscamos analisar os dados de uma maneira holística, considerando os aspectos coletivos e individuais.

## **2.2 Instrumentos da pesquisa: observações, anotações, conversas/entrevistas,<sup>12</sup> filmagens e fotos**

Elucidaremos, a seguir, a definição e as formas de utilização dos instrumentos empregados na pesquisa de campo, os quais nos possibilitaram encontrar os dados necessários para alavancarmos nossas análises em busca do nosso objetivo, considerando todos os participantes da pesquisa como sujeitos histórico-culturais.

A fim de trazer uma descrição a partir da perspectiva das crianças, os instrumentos utilizados durante a pesquisa de campo foram: observação participante, registros em caderno de campo, filmagens, fotos, conversas e entrevistas semiestruturadas, pois acreditamos “que o reconhecimento da diversidade de métodos seja crucial para o avanço da ciência com maior precisão dos resultados encontrados, sendo necessário um exame do pesquisador para a escolha dos métodos mais adequados ao seu estudo” (BUSSAD & SANTOS, 2009, p. 110-111).

A pesquisa de campo iniciou-se no segundo semestre de 2012. Primeiramente, tivemos a preocupação de estabelecer uma melhor aproximação com as crianças e de

---

<sup>12</sup> Utilizamos ambos os termos: conversa/entrevista, pois avaliamos que, com as crianças, tivemos uma conversa e não uma entrevista. Quando as chamava, falava que queria conversar com elas e não entrevistá-las. Já com a professora da turma e com a coordenadora da escola, além de conversas, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas.

promover uma interação com o ambiente escolar a ser pesquisado. Assim, durante o primeiro mês em que estava em campo, fui me familiarizando aos poucos com o cotidiano daquele grupo, mapeando as práticas realizadas e estudando um melhor posicionamento para realizar as filmagens. A observação foi o primeiro instrumento utilizado para realizar a construção do material empírico. Concomitantemente à observação, utilizamos o registro no diário de campo, as conversas/entrevistas e o uso de filmagens.

Minha permanência em campo observando, registrando e filmando a turma do primeiro período aconteceu durante todo o segundo semestre de 2012 (de agosto a dezembro). Nesses cinco meses, frequentei a Escola BV<sup>13</sup> por 56 dias perfazendo um total de 209h30min, o que pode ser melhor visualizado no QUADRO 1 a seguir.

**QUADRO 1**  
**Frequência**

<b>Mês</b>	<b>Dias</b>	<b>Horas/min.</b>
Agosto	09	40h30
Setembro	11	49h30
Outubro	18	65h30
Novembro	13	35h30
Dezembro	05	18h30
<b>5 meses</b>	<b>56</b>	<b>209h30</b>

O QUADRO 1<sup>14</sup> nos mostra com clareza o tempo aproveitado durante a pesquisa de campo. Ao analisá-la, podemos perceber que as observações foram predominantes em setembro, outubro e novembro; em dezembro houve menos frequência por ser o último mês do ano e com menos dias letivos; em agosto também foram poucas as observações por ter sido o mês de inserção na escola. Esse tempo de observação e interação é de suma importância para a pesquisa, pois, como nos afirma Dominici (2014),

é somente por meio da interação com os sujeitos e compartilhando com eles seus saberes e práticas culturais que o pesquisador consegue compreender a cultura, a linguagem do grupo e os sentidos e os significados que alunos e professores produzem para suas práticas (DOMINICI, 2014, p. 72).

<sup>13</sup> Durante a escrita desta pesquisa, nomearemos a escola pesquisada como Escola BV.

<sup>14</sup> O QUADRO 1 foi construído tendo como base os quadros do APÊNDICE A.

Dessa forma, nos momentos de presença em campo, tentamos nos aproximar o máximo possível da turma e de seus conhecimentos construídos.

A seguir, descreveremos como foram realizados as observações e os registros no caderno de campo, e nos próximos tópicos descreveremos a utilização dos demais instrumentos empregados na construção do material empírico.

### **2.2.1 As observações**

As observações na Escola BV geralmente eram acompanhadas por registro em caderno de campo ou por filmagens. Em alguns momentos, preferimos não usar diretamente o caderno de campo, como, por exemplo: ao acompanhar a turma em uma das excursões realizadas; durante algumas filmagens; nos momentos mais livres, externos à sala de aula; e em momentos que poderiam promover uma maior proximidade com as crianças. Contudo, logo que possível, as evidências do momento observado eram registradas no caderno de campo, para que não houvesse perda da captura de um dado momento considerado relevante. Nos momentos mais livres (brincadeiras em um dos pátios), o caderno de campo não era utilizado, pois optamos por dedicar esse momento à interação com as crianças. Damos prioridade para um contato mais próximo com elas, com o intuito de me tornar menos estranha, pois avaliamos que o adulto “desconhecido” com posse de um caderno e realizando anotações poderia sugerir estranhamento no olhar das crianças. Contudo, como já foi relatado, se houvesse alguma situação considerada relevante, esta era registrada logo que possível.

Observamos em Corsaro (1985, 2009), por meio de seus estudos, que a inserção no ambiente de pesquisa se desenvolveu através de uma observação participante, de um engajamento nas práticas cotidianas da sala de aula pesquisada, em que o pesquisador interage com o pesquisado, afastando-o, assim, de uma postura de observador neutro e distante do contexto. Corsaro (1985/2009) ainda descreve, em suas pesquisas, que promoveu o envolvimento com as crianças em diferentes conversas e pequenas brincadeiras. É nesse clima de aproximação e de interação com o grupo pesquisado que construímos as estratégias de captura de dados, ao longo da pesquisa de campo.

A observação participante foi adotada como instrumento de pesquisa por acreditarmos na eficácia de se realizar pesquisa com crianças e não sobre crianças, assim como nos fala Ferreira (2008). Corsaro destaca que esse envolvimento caracteriza um “pesquisar com” e não “sobre”, ressaltando que essa forma de pesquisar tem a vantagem de

permitir que o pesquisador entenda o significado do fenômeno sob a ótica de seus significantes. Ou seja, “o pesquisador apreende o significado através de suas próprias interpretações do que foi observado” (BUSSAB & SANTOS, 2009, p. 109).

Dessa forma, acreditamos que realizar a pesquisa junto com as crianças seria mais promissor que se a realizássemos restringindo a observação desprovida de interação. A interlocução com as crianças foi bastante proveitosa, como analisaremos mais à frente. Cabe lembrar que, por serem crianças, têm peculiaridades específicas de sua idade geracional. Uma delas é a transição/movimentação em sala de aula e o interesse por quem está presente naquele ambiente. A escola pesquisada tem costume de receber estagiários e pesquisadores, o que torna a presença de outros adultos menos estranha ao contexto daquelas crianças. A partir do momento em que me apresentei e falei do meu propósito naquele grupo, não foi percebido sentimento de estranhamento quanto a minha presença, mas sim tentativas de aproximações constantes.

Pensando nessa interação com o grupo, estive na escola para uma conversa com a turma do primeiro período antes mesmo de se iniciar a pesquisa de campo propriamente dita, pois acreditávamos que seria uma forma menos invasiva e mais respeitosa de abordagem com o grupo.

Desde minha inserção em campo, busquei uma postura mais próxima com as crianças. Contudo, a dubiedade entre me aproximar das crianças ao mesmo tempo em que era pesquisadora gerou angústias logo no primeiro dia de pesquisa de campo. Neste dia, por volta das 8h50min da manhã, as crianças iniciavam atividades simultâneas de jogos matemáticos. Um grupo ficava sob a orientação da coordenadora da escola (jogo da batalha) e o outro sob a orientação da professora da classe (jogo dos pontinhos). Cada criança escolheu o jogo de que iria participar, e a professora selecionou as duplas. A auxiliar de classe transitava entre os dois grandes grupos. Cada grupo foi composto por, aproximadamente, quatro duplas. Eu sento em uma mesa com duas duplas, percebo que estão jogando de outra forma e acabo interferindo, lembrando-os de como é o jogo da batalha (Registro ampliado do caderno de campo, folha 2, 6 ago. 2012). Nesse momento, a intenção foi de colaborar com o trabalho da professora que estava, assim como a coordenadora, orientando outras duplas. Mas não seria mais prudente tomar distância para analisar como as crianças ressignificariam o jogo? Contudo, quando percebi, já estava agindo como professora e orientando a dupla a jogar da forma convencional – como havia sido orientado anteriormente pela professora da turma. No meu caso, precisei buscar uma separação mais concisa entre postura de professora e de pesquisadora, uma vez

que já havia trabalhado naquela instituição e era professora da Educação Infantil há mais de dez anos. Essa separação foi sendo aos poucos lapidada para, assim, conseguir assumir postura de pesquisadora. Decidimos, a partir de então, que buscaria deter-me mais no olhar de observadora, mas sem deixar de participar do grupo. Interagiria com as crianças, porém controlando-me para não fazer intervenções destinadas à professora, salvo acontecesse algo que pudesse colocar em risco a integridade física ou moral de alguma criança.

Relatamos, a seguir, momentos em que as crianças procuravam por mim para resolver algumas questões e eu, como pesquisadora, encaminhava-as para a auxiliar de sala ou para a professora:

Ludmila vem a mim reclamar que Marta mudou de lugar. Eu perguntei se não podia mudar de lugar. Ludmila foi até a auxiliar e fez a mesma reclamação. A Auxiliar perguntou três vezes: *O que que tem Ludmila?* Ludmila respondia que ela mudou de lugar e isso não pode. Na terceira vez, Ludmila falou que ela não gostava de ficar sozinha. (Registro ampliado do caderno de campo, 2 out. 2012).

Maria vem a mim dizer que, enquanto ia buscar os copos, Ludmila sentou no seu lugar. Pedi que Maria avisasse a professora ou a auxiliar. (Registro ampliado do caderno de campo, 27 ago. 2012).

Nesses casos, como eu não tinha apropriação das normas da sala e condutas da professora e queria manter um distanciamento da minha imagem como adulto de autoridade, pedia que as crianças procurassem pelas responsáveis pela sala de aula, que são a professora e a auxiliar. Com esses exemplos, podemos perceber a procura das crianças pela pesquisadora como uma adulta que poderia resolver pequenos conflitos. Contudo, conforme foi acordado na primeira conversa minha com a turma, eu estaria ali para entender o que acontecia naquele grupo e que não seria professora da sala, ou seja, não conduziria a turma.

Essa postura foi uma escolha em respeito ao trabalho da professora. Mesmo não resolvendo esse tipo de conflito, e encaminhando as crianças para a professora ou para a auxiliar, não percebi que as crianças se afastaram de mim. Pelo contrário, algumas crianças procuravam por mim para relatar fatos de casa ou mesmo situações acontecidas dentro do grupo.

Após desenhar as nuvens, Heitor faz seu próprio desenho. Heitor desenha um coração e fala: *Ju, você sabe que hoje é o aniversário da minha mãe?* Heitor levanta e busca o pote de lápis de cor. (Registro ampliado do caderno de campo, 27 ago. 2012).

**João:** *Ô:::Juju...* (e canta) *meu pintinho amarelinho, cabe aqui na minha mão, na minha mão.* E me pergunta se eu conheço essa música.

**Eu digo:** *Conheço sim, desde que tinha sua idade.* (sorrindo)  
(Registro ampliado do caderno de campo, 21 set. 2012).

Já em outros momentos, como na quadra, crianças vinham até mim para pedir que eu segurasse suas blusas de frio e para bater corda. Guardei as blusas e bati corda. (Registro ampliado do caderno de campo, 16 ago. 2012).

Nossa relação era tão próxima que um dia uma criança se aproximou de mim, informal, mas educadamente, e disse *Ju, você pode dar sua cadeira para o Samuel?* (Heitor, 13 ago. 2012). Samuel era sua dupla e estava sem cadeira.

E assim, paulatinamente, as crianças foram se aproximando e me reconhecendo, cada dia mais, como pesquisadora, adulta, integrante da turma. Um fato que destaca essa percepção pode ser observado quando Alessandra, depois de voltar do banheiro, se aproxima de mim (eu estava ao lado da lista das mesas) e me fala: *Ontem foi a Mônica. A Mara já foi. Então sou eu. A setinha vai vir pra cá* (mostrando o seu nome) – (Alessandra, 10 ago. 2012). Essa aluna quis mostrar a dinâmica dos ajudantes da sala, uma vez que eu estava ali para entender o que acontecia naquele ambiente. Era muito comum, ao iniciarem, finalizarem ou mesmo durante uma prática, alguma criança se aproximar de mim para elucidar o que estava acontecendo. Mesmo no fim do ano (fim da pesquisa de campo), uma aluna ainda se dirige a mim e diz: *a meninada está brincando de tocão e fazendinha*<sup>15</sup> – (Helena, 05 nov. 2012). Eles brincavam frequentemente de tocão e fazendinha, desde o início da pesquisa. Mesmo assim, essa aluna preocupou-se em dizer o que estava acontecendo. Pensamos que as crianças tinham tais atitudes baseadas em uma postura de responsabilidade e vontade de contribuir para o trabalho de pesquisa. Analisamos essas situações como uma maneira de aproximação e colaboração das crianças com a pesquisadora numa postura de contribuição para o desenvolvimento e sucesso da pesquisa proposta.

### 2.2.2 As anotações do caderno de campo

O caderno de campo é um caderno em espiral comum, usado nas sequências das páginas sem divisão nas folhas. Priorizava escrever a data (dia do mês e da semana) logo na primeira linha, para minha melhor orientação, como se fosse um título. O registro do dia era

---

<sup>15</sup> Fazendinha e tocão são nomenclaturas dadas a dois tipos de brinquedos usados, geralmente, no início do dia. A fazendinha é uma caixa com vários brinquedos de plástico simulando uma fazenda (cerca, animais diversos...), já o tocão são tocos coloridos de madeira que também ficavam guardados em uma caixa.

feito basicamente com: o registro da hora da prática, a descrição desta e alguns comentários que achasse relevantes.

O que mais despertava a curiosidade das crianças eram as anotações no caderno de campo.

**Maria:** *O que você está escrevendo?*

**Pesquisadora:** *Sobre o lanche.*

**Maria:** *E o que você vai escrever agora?*

**Pesquisadora:** *Que vocês estão bebendo suco.*

(Registro ampliado do caderno de campo, 21 set. 2012).

Já o registro ampliado, digitado no computador, era feito a partir de uma tabela onde se identificava: data; turma pesquisada; contextualização do dia; hora de início da prática; prática; local da prática; descrição da prática; e comentários da pesquisadora.

O QUADRO 2 a seguir é um modelo desse registro ampliado do caderno de campo:

**QUADRO 2**  
**Modelo do registro ampliado do caderno de campo**

Data:		Turma:		
Contextualização: (Espaço para escrever algo de especial sobre o dia) – número de crianças presentes				
Hora	Prática	Local	Descrição	Comentários
(Início da prática)	(Cada linha deste quadro destina-se a uma prática)	(Onde se passou a prática)	(Descrição objetiva dos fatos observados da prática y)	(Espaço para pontuações da pesquisadora sobre os fatos observados da prática y)
	(Próxima prática)			

Esses registros ampliados foram feitos ao longo da pesquisa de campo e alguns feitos depois do término da pesquisa em campo. Sentimos não conseguir executar tal tarefa logo após o registro do dia, pois, quando partíamos para o registro ampliado, ainda na mesma semana em que havia sido realizada sua anotação em campo, conseguíamos, através de nossa memória, acrescentar dados que não havia sido possível registrar no momento da pesquisa. Assim, concluímos que, quanto antes trabalhássemos com os dados, mais poderíamos ampliá-los, fato este que nos levou a denominar os registros feitos em casa a partir das anotações no caderno de campo como “registro ampliado do caderno de campo”.

Por meio dos registros ampliados, tivemos alguns benefícios, como: elaborar gráficos e tabelas, destacar práticas ou situações interessantes para retomar algumas videogravações e, assim, ir alinhando os primeiros passos para a construção de nossas análises.

### **2.3 As conversas/entrevistas com os sujeitos pesquisados**

Inicialmente, é necessário esclarecer o motivo pelo qual faço diferenciação entre conversa e entrevista. Rocha (2008) nos aponta que “a entrevista direta com crianças revela-se inadequada, porque estabelece um constrangimento de várias ordens sociais: geracionais, de gênero, de classe social, étnicos ou raciais” (p. 45). Sendo assim, buscamos evitar essa formalidade trazida pelas entrevistas. Sempre que procurava por uma criança, dizia que queria conversar com ela, e não entrevistá-la. Segundo Sarmiento (2003):

as entrevistas formais não fazem muito sentido para as crianças pequenas, devendo os(as) pesquisadores(as) realizar a escolha de informações por meio de observações e análise de documentos reais, conversas informais pelas quais as crianças utilizam sua fala de modo mais autônomo e livre (SARMENTO, 2003, p. 61).

Dessa forma, preferimos estabelecer conversas com as crianças, ao invés de entrevistas. A intenção dessas conversas deve-se principalmente ao fato de proporcionar a escuta dos participantes sobre o processo de escolarização do qual fazem parte. A escuta desses sujeitos em ambiente de pesquisa nos traz possibilidades mais amplas, ou seja,

conhecer mais o ponto de vista da própria criança acerca do atendimento que recebe deve contribuir para entender o que se passa no interior dessas instituições e para a definição de programas de formação para os profissionais da área, principalmente para os professores (CRUZ, 2008a, p. 301).

Silveira (2005) dá sua contribuição ao afirmar que “uma metodologia com crianças só tem sentido se, ao mesmo tempo, se produzir conhecimentos com elas” (p. 7). Algumas conversas com as crianças foram gravadas e acompanhadas pela notificação de expressões corporais, gestuais e faciais, assim como nos orienta Silva, Barbosa e Kramer (2005).

Sendo as crianças constituintes do objeto de estudo, tem-se o pressuposto de que a melhor fonte para obter informações sobre elas, suas atitudes e percepções, são elas mesmas. Nesse sentido, a escuta e a observação das crianças, nesta pesquisa, constituem uma tentativa

de ampliar o conhecimento sobre como as crianças constroem sentidos e significados para as atividades proporcionadas no ambiente escolar. Por assim ser, justifica-se a relevância em ouvi-las e apreender como sentem, apropriam, transformam e ressignificam as práticas escolares.

De acordo com Sarmiento e Pinto (1997):

as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas, que são capazes de expressá-los e que efetivamente os expressam, desde que haja quem os queira escutar e ter em conta. [...] há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 65).

Assim, o campo da psicologia e da sociologia da infância tem nos ensinado que as crianças são atores sociais porque interagem com as pessoas, com as instituições, reagem frente aos adultos e desenvolvem estratégias de luta para participar no mundo social.

Como envolvemos as crianças no contexto de nossa pesquisa e temos preocupação com o respeito por esses sujeitos e pelo cumprimento ético na pesquisa, elaboramos um “documento de consentimento” (APÊNDICE A) que foi discutido e socializado com todas as crianças da turma pesquisada e, posteriormente, assinado por elas. Corroborando com nossa ação, Ana Cristina Delgado e Fernanda Muller (2005) entendem que, para entrar na vida do pesquisado, “faz-se necessário obter permissão, que vai além da que é dada sob formas de consentimento, e isso raramente é feito com as crianças”. (DELGADO e MULLER, 2005, p. 355). As referidas autoras ainda nos dizem que, em “se tratando de pesquisas com crianças, a ética é um aspecto fundamental, pois é inegável que existe uma força adulta baseada no tamanho físico, nas relações de poder e nas decisões arbitrárias” (DELGADO e MULLER, 2005, p. 355). Assim, através da elucidação do “documento de consentimento” junto às crianças em sala de aula, o qual lhes dava a opção de assinar ou não,<sup>16</sup> acreditamos estar no caminho de garantir às crianças o direito de consentir ou não em participarem da pesquisa.

Outra forma de garantir o respeito pelas crianças e professora, sujeitos da pesquisa, era, antes de iniciar uma conversa mais estruturada, perguntar se elas queriam conversar naquele momento. Se a professora demonstrasse estar ocupada (o que não aconteceu), conversaríamos em um momento mais oportuno. Mas, sempre tínhamos a preocupação de abordar a professora em um momento que achássemos que fosse propício

---

<sup>16</sup> Todas as 18 crianças assinaram, concordando em participar/ajudar na pesquisa.

para a situação. Se a criança dissesse que não, eu sorria para ela e dizia: “tudo bem”. Em nenhum momento insisti para conversar com qualquer criança. Se a criança aceitasse conversar comigo (o que era o mais comum), logo de início já mencionava para ela o assunto que gostaria de tratar e, se fosse o caso, perguntava se poderia filmá-la: *Anderson, eu posso te perguntar uma coisa sobre a rotina e posso te filmar para eu não esquecer quando chegar na minha casa?* – (Pesquisadora, 27 set. 2012).

A grande maioria das conversas estabelecidas com as crianças em sala de aula foi filmada. Já as conversas nos pátios, durante os momentos mais livres, não foram filmadas e nem registradas de imediato no caderno de campo; esses registros somente aconteceram após as conversas.

Para estabelecer conversas com as crianças, buscava momentos mais oportunos, como o final de uma atividade, a chegada à sala de aula, ou seja, um momento em que a criança estivesse pouco ocupada/envolvida ou em transição entre uma tarefa e outra. Evitei chamar as crianças para conversar durante um evento em que elas estivessem engajadas na proposta estabelecida (brincadeira, atividade direcionada, desenho, etc.).

Contudo, estabelecer conversas com crianças entre quatro e cinco anos de idade foi tarefa nada fácil e nos desafiou bastante. Preocupava-me e receava em não ser capaz de conduzir esses momentos, pois as crianças, diferentemente dos adultos, costumam falar o que estão pensando naquele momento e têm certa imprevisibilidade de respostas, o que causava certo desconforto em mim. Era também comum darem uma resposta e logo se virarem em busca de outro atrativo. Nesses momentos, costumava me sentir deslocada. Outrossim, buscava não cair no que Rocha (2008) nos adverte: que as respostas das crianças resultariam numa *desejabilidade social*, ou seja, “em que o sujeito da pesquisa responde àquilo que percebe ser a expectativa dominante ou a do próprio pesquisador” (p. 46). Contudo, seria ingenuidade de nossa parte acreditar que, com alguns meses de pesquisa de campo, romperíamos totalmente a hierarquia posta culturalmente entre pesquisador e pesquisado. Tentamos, sim, minimizar esta situação, mas não podemos afirmar que isso não deixou de acontecer.

Senti ser mais fácil entrevistar um adulto, por termos as perguntas mais ou menos esquematizadas e a lógica de pensamento é mais compatível, ou seja, mais próxima devido à idade geracional. As conversas com as crianças mostraram-se completamente diferente do já vivido habitualmente em entrevistas e um grande desafio. Além do já mencionado, ainda deparamo-nos com a dificuldade de captura de áudio. As crianças movimentam-se com

grande frequência, o que causa falha na captura do som, sendo que os momentos privilegiados para as conversas eram os de transição entre práticas, momentos esses de constante ruído, afora os barulhos inerentes às instituições de Educação Infantil. Para essas conversas, recorremos ao recurso da videogravação, o que foi primordial em nosso trabalho, pois, além de podermos recorrer à leitura labial, ainda pudemos analisar com mais precisão os gestos e as atitudes das crianças durante as conversas.

Diante das instabilidades e dificuldades vivenciadas, à medida que as conversas eram realizadas e filmadas, assistíamos a algumas delas, discutíamos e trocávamos ideias (pesquisadora, orientadora e co-orientadora) e, assim, fui tendo mais segurança em conduzir as conversas e aprendendo que todos os momentos eram dados para a pesquisa e, principalmente, que as crianças não tinham que responder o que eu queria saber, mas eu, pesquisadora, é que tinha que saber escutar o que elas tinham a me dizer.

Selecionamos algumas conversas para exemplificarmos um dos desafios-dificuldades que encontrei e também para mostrarmos o posicionamento das crianças. Para as descrições das conversas ou entrevistas selecionadas neste trabalho, construímos (baseados na tabela utilizada por Neves, 2010<sup>17</sup>) o seguinte quadro:

**QUADRO 3**  
**Sinais utilizados nas descrições/ transcrições**

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Entonação enfática	MAIÚSCULA	<i>eles têm o DIREITO de saber</i>
Alongamento de vogal ou consoante, podendo aumentar para ::: ou mais	:	<i>Não tem:::, assim menino não tem que saber determinadas coisas pra entrar aqui</i>
Silabação	-	<i>PÁTIO-dos-pás-saros</i>
Interrogação	?	<i>O jogo chama quantos tem?</i>
Exclamação	!	<i>Tenho uma ideia!</i>
Ponto final	.	<i>Não. Tem só esse.</i>
Pausas	...	<i>e vai errar...e ... ai... tô pensando</i>
Incompreensões	{inaudível}.	<i>porque todo mundo quer {inaudível}.</i>
Hipóteses do que se ouviu	<u>Hipótese</u>	<i>Na hora <u>dos Dinos</u> eu posso brincar com você?</i>
Complementação de palavras dentro de uma fala	□	<i>E a última [ideia]?</i>

<sup>17</sup> Para produzir esse quadro, Neves (2010) fundamentou-se em Ochs (1979) e em Monteiro (2007).

*Conclusão.*

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Ações	(( ))	((Criança sai sem responder)).
Esclarecimentos	<u>(esclarecimentos)</u>	<i>A setinha vai vir pra cá (mostrando o seu nome)</i>
Falas suprimidas na descrição	(...)	<i>e também pela questão visual e acolhedora. (...) As reformas dos segmentos</i>

O contexto da conversa a seguir se faz ao final de um jogo matemático (“Quantos tem”<sup>18</sup>). As crianças estão saindo da sala para irem brincar com os brinquedos trazidos de casa em um espaço externo chamado de galpão. A pesquisadora chama uma das crianças e pergunta se ela pode conversar sobre o jogo.

**Samuel:** *Quantos tem. Chama quantos tem.*

**Pesquisadora:** *O jogo chama quantos tem?*

**Samuel:** *É.*

**Pesquisadora** investe e pergunta: *E como é que é Samuel?*

**Samuel:** *Você precisa adivinhar os números.*

**Anderson** (outra criança) entra e fala: *Esse jogo é de matemática.*

((Os dois saem da sala.))

**João** (outra criança) pede: *Pega a minha máscara pra mim, por favor.*

((Eu continuei filmando, e as crianças participantes da conversa já haviam saído da sala.))

(Conversa extraída da filmagem realizada em 10 out. 2012).

Nessa conversa, exemplificamos o caso de as crianças responderem e logo se virarem em busca de outro atrativo. Aqui, podemos identificar a objetividade da segunda criança em responder à pergunta para poder ir brincar no Galpão (aonde todas as outras crianças estavam indo). Essa conversa também nos revela o não encurvamento das crianças frente ao pesquisador, uma vez que elas, mesmo aceitando conversar sobre o jogo e sabendo do meu interesse no assunto, não se deixaram levar pela hierarquia posta entre pesquisador e pesquisado, e foram atrás do seu desejo – brincar com seus brinquedos e/ou com as outras crianças. Talvez o momento escolhido não tenha sido o mais apropriado, pois o interesse das crianças estava em juntar-se aos outros colegas para brincarem.

<sup>18</sup> O Jogo “Quantos Tem” acontece da seguinte forma: a turma é dividida em duas equipes. A professora pega uma quantidade x de objetos e mostra às crianças. Cada equipe tem direito a uma tentativa por vez, para adivinhar quantos objetos foram mostrados a elas. À medida que as equipes dão seus palpites, a professora faz a contagem de parte dos objetos para que as crianças tenham um direcionamento e possam realizar outra tentativa. As equipes têm direito de ter, no máximo, três tentativas. A equipe que mais se aproximar do resultado (quantidade de objetos) torna-se vencedora.

Algumas semanas depois, mostrei a filmagem realizada a Anderson (criança que finalizou a conversa dizendo que aquele era um jogo de matemática) para esclarecer junto a ele o que seria um jogo de matemática. Essa conversa ocorreu fora da sala de aula, em uma sala vazia da escola, para que pudéssemos ter mais privacidade e para que Anderson pudesse escutar melhor sua fala na filmagem. As outras crianças estavam terminando uma atividade em sala, mas Anderson já havia terminado tal atividade.

**Pesquisadora:** *Escutou o que você falou? Você falou assim: esse jogo é de matemática. O que que é isso? O que é jogo de matemática?*

**Anderson:** *Jogo de matemática é quando tá perto de um número e tem brinquedos, o que chega na quantidade dos brinquedos vai tá perto aí ganha em primeiro.*

**Pesquisadora:** *Esse é o jogo quantos tem, que você falou que é de matemática. Tem outro de matemática aqui na escola?*

**Anderson:** *Não.*

**Pesquisadora:** *Não?*

**Anderson:** *Não. Tem só esse.*

**Pesquisadora:** *E... a Fernanda (professora) que falou que ele é de matemática? Ou foi você que descobriu?*

**Anderson:** *Fernanda.*

(Conversa extraída da filmagem realizada em 01 nov. 2012).

Assim, também utilizamos filmagens realizadas para resgatar alguma discussão ou conseguir devidos esclarecimentos.

Durante a conversa, Anderson nos mostra o uso que faz da palavra matemática, que está imbuída de sentido pessoal. Quando a professora conta para as crianças que aquele é um jogo de matemática, a professora já tem internalizado tal conceito e seu significado social. Contudo, a criança Anderson apreendeu que o jogo “Quantos tem” é um jogo de matemática e só ele é jogo de matemática, embora as crianças vivenciem semanalmente, junto com a professora, outros jogos relacionados à matemática. Poder-se-ia achar que Anderson não sabe o que é um jogo de matemática, mas esse é um exemplo de como Anderson vem dando sentido aos conceitos produzidos durante sua prática escolar.

Ainda nessa conversa, podemos identificar a relação saudável que a criança mantém com o adulto quando este, no caso, a pesquisadora, questiona se realmente não há outro jogo de matemática.

**Pesquisadora:** *Esse é o jogo quantos tem, que você falou que é de matemática. Tem outro de matemática aqui na escola?*

**Anderson:** *Não.*

**Pesquisadora:** *Não?*

**Anderson:** *Não. Tem só esse.*

Mesmo a pesquisadora duvidando de sua resposta, Anderson não se inibiu e sustentou sua resposta.

Revedo essa filmagem, ainda poderíamos intervir sobre a minha última fala: *a Fernanda* (professora) *que falou que ele é de matemática? Ou foi você que descobriu?* Acreditamos que teríamos mais abertura de resposta e menos direcionamento se tivesse perguntado: *E como você descobriu que é um jogo de matemática?* Esse foi um dos meus aprendizados, pois o meu papel seria o de conduzir a conversa, e não direcionar as respostas.

Outro exemplo de conversa que trazemos é o diálogo entre mim e uma criança, a fim de que ela esclarecesse sobre o jogo do professor.<sup>19</sup> Após a criança me contar sobre esse jogo, pergunto:

**Pesquisadora:** *Pra que vocês fazem isso?*

**Maria Júlia:** *Pra que se não a gente vai lá e vai errar...e... ai... tô pensando*

**Pesquisadora** fala sorrindo: *Pode pensar.*

**Maria Júlia:** *Sei não.* ((criança já não olha mais para a câmera))

**Pesquisadora:** *E o que você acha desse jogo?*

**Maria Júlia:** *Legal.* ((fala com sorriso sem graça))

**Pesquisadora:** *Legal? Você quer me falar mais alguma coisa dele?*

((Criança faz menção de que quer interromper a conversa)).

**Pesquisadora:** *Ou não?*

((Criança sai sem responder)).

**Pesquisadora:** *Obrigada, Maria Júlia.*

(Conversa extraída da filmagem realizada em 19 out. 2012).

Enquanto a criança esclarece como é o jogo do professor, ela fala com segurança, olhando para mim e apoiando-se em gestos. Quando pergunto para que elas fazem isso, a criança tenta dar uma resposta *Pra que se não a gente vai lá e vai errar.* Ao propor esse jogo, a professora tem claros seus objetivos em relação à leitura e à escrita, o que acaba sendo transmitido parcialmente para as crianças. Assim, entendemos que a resposta da aluna tem certo nível de consciência sobre sua tarefa em participar desse jogo em escrever (ou ditar, conforme seu papel no jogo) as palavras corretamente, demonstrando apropriação de tal prática.

Elencamos mais uma conversa para exemplificar que, nesses momentos, acontece de o pesquisador elaborar uma pergunta e a criança encaminhar a resposta para outro ângulo, fato que destaca o protagonismo das crianças. Elas não estão ali meramente recebendo

---

<sup>19</sup> Este é um jogo em que um aluno assume o papel de professor e o outro de aluno. O “professor” fica com uma tira de papel com a escrita de alguma palavra (feita pela professora) e dita as letras para o “aluno”. O “professor” deve conduzir a escrita e o “aluno” deve escrever corretamente a palavra sem vê-la, apenas com as dicas do “professor”.

informações ou respondendo apenas o que lhes foi perguntado, elas vão além, elas são construtoras de sua prática e estão em constante interação com o outro.

Enquanto algumas crianças desciam para a quadra, fiquei com quatro crianças em uma sala de aula que estava vazia. Essas crianças se dispuseram a me contar sobre a organização/estruturação do registro da rotina que fazem coletivamente. Dentre as quatro crianças, duas começaram a brincar, pulando entre as mesas e logo optaram por sair da sala e descer para a quadra. As outras duas crianças que começaram me contando sobre o registro da rotina continuaram na sala, conversando comigo até o término da aula.

A conversa iniciou com o meu interesse em saber sobre o registro da rotina. Ludmila começa falando do propósito dessa e que eles fazem esse registro para *lembrar das coisas e não esquecer*. Pergunto porque a professora Fernanda, para construir a rotina, escreveu o lugar de onde aconteceriam as atividades e as crianças fizeram desenhos. No meio da resposta de Ludmila, Alfredo diz:

**Alfredo:** *E ela colocou no mural... aquelas... é:: não sei... papéis de animais. A gente tava*

**Ludmila:** *pesquisando*

**Alfredo:** *A gente tava pesquisando sobre a África, e colocou mais papel de animal e na hora que eu vi*

**Ludmila:** *Ficou muito legal*

**Alfredo:** *e na hora que eu vi ficou muito legal e eu até pulei de assustado que eu fiquei.*

**Pesquisadora:** *Dos papéis de animais?*

**Alfredo:** *É. Tava lá no mural prendido com aquela agulhinha.*

*((Pesquisadora faz outra pergunta sobre a construção da rotina))*

**Pesquisadora:** *E porque que tem dia que a professora Fernanda escreve atividade e faz o desenho do lugar e troca?*

**Alfredo:** *É porque um dia é deitado, outro dia é em pé. Mas aí.*

**Pesquisadora:** *Peraí, e porque um dia é deitado e outro dia é em pé? (se referindo a estrutura da rotina)*

**Alfredo:** *Ah... porque a Fernanda fala isso e até a Laila e a gente fica mudando um dia e outro.*

**Ludmila:** *E porque senão tem briga e todo mundo quer.*

**Alfredo:** *É, tem briga, todo mundo grita e dói o meu ouvido.*

**Ludmila:** *E porque*

**Alfredo:** *Um dia eu tava com dor de ouvido e doeu meu ouvido.*

**Ludmila:** *Não, é porque Ju, todo mundo grita porque todo mundo quer {inaudível}. Tem gente que quer em pé, tem gente que quer deitado. Então a gente faz às vezes em pé, às vezes deitado, ela escreve cada dia uma coisa diferente. E se for tudo igual no mesmo dia todo mundo fazem essas coisas que eu acabei de falar.*

**Pesquisadora:** *Se for tudo igual, todo mundo briga?*

**Alfredo:** *E deixa eu falar, e todo mundo começa a gritar sentado, ou em pé, ou perto, ou no meio da roda assentado ou no meio da roda em pé.*

**Ludmila:** *Ou fora da roda, ou fora da sala.*

**Alfredo:** *Ou nas outras salas.*

**Ludmila:** *Ou pela escola inteira.*

**Pesquisadora:** *E a rotina ajuda nisso?*

**Ludmila:** *Ajuda demais.*

**Alfredo:** *E a Fernanda, ela ...a gente foi na Casa África pra gente poder fazer mais coisas sobre a África e a gente desenho é::*

**Ludmila:** *A gente desenhou desenhos.*

**Alfredo:** *A gente também bebeu refrigerante, comeu aquele pão delicioso.*

(Conversa extraída da filmagem realizada em 27 nov. 2012).<sup>20</sup>

Esse é um bom exemplo de conversa em que o diálogo foi inesperado e me deixou um tanto quanto desequilibrada. Nesse caso, eu tinha como objetivo direcionar a conversa para que as crianças falassem sobre questões relacionadas ao registro da rotina, mas o assunto se disseminou de tal forma que não consegui mais resgatar o meu objetivo: conversar sobre o registro da rotina. Mais uma vez, as crianças se mostram protagonistas e com pouca ou nenhuma submissão ao pesquisador. Durante grande parte da conversa, Alfredo direciona a conversa para o projeto África, o qual ele e sua turma estavam vivenciando. Podemos nos perguntar: Estava ele mais interessado em falar sobre o projeto África, ou ele conceituou o projeto, que estavam vivenciando, como elemento da rotina?

E assim, por meio dos instrumentos selecionados, é que melhor direcionamos nosso olhar para as crianças, nos questionamos sobre seus posicionamentos, suas falas, ações e formas de interagir com a prática escolar vivenciada por elas cotidianamente.

Já com a professora, realizamos tanto conversas, quanto entrevistas. As conversas com a professora, assim como com as crianças, tiveram um cunho mais informal, sem um roteiro previamente estruturado, nem mesmo um horário com tempo estipulado. Ocorria no horário de lanche da professora ou em um momento em que as crianças estavam em outro espaço, com outro profissional, e assim tirava dúvidas com a professora, para entender melhor sua dinâmica ou ter mais clareza sobre algum evento observado. Essa liberdade em conversar e tirar dúvidas foi sendo construída e concedida desde os primeiros contatos com a professora. Além dessas conversas, também fizemos entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE B) com a professora e outra com a coordenadora, em que pudemos esclarecer algumas dúvidas sobre a rotina escolar daquela turma, sobre a estrutura da escola e sua proposta pedagógica, e também compartilhar, com melhor entendimento, suas intenções e concepções. Essas entrevistas tinham um horário previamente marcado com uma temática a ser desenvolvida por uma sequência de questionamentos. Contudo, esses questionamentos eram flexíveis e faziam parte de entrevistas semiestruturadas, ou seja, desenvolveram-se a partir de um esquema básico, podendo acontecer adaptações necessárias ao longo da relação entrevistador/entrevistado.

---

<sup>20</sup> Lançamos mão dessa conversa para ilustrar a relação pesquisador/pesquisado, a qual está em discussão. No entanto essa conversa será analisada no capítulo 4, em termos dos sentidos atribuídos pelas crianças na construção do registro da rotina.

Além de conversas e entrevistas também realizamos encontros entre pesquisadoras e professora para socializarmos os caminhos que estávamos traçando, ouvirmos a professora sobre demandas relacionadas à pesquisa e conversarmos mais abertamente sobre a prática dessa professora e do direcionamento da pesquisa. Todos os encontros e entrevistas foram gravados em áudio/vídeo e aconteceram durante e após a pesquisa de campo.

Tanto as conversas quanto as entrevistas tinham como propósito esclarecer dados e informações para o estudo.

É importante ressaltar o bom relacionamento que se fez entre mim (pesquisadora) e a professora. Desde o início, esta demonstrou completa abertura para eu poder perguntar, gravar em áudio, filmar ou discutir: *Eu tenho uma leveza muito grande em escancarar a minha prática.* – (Professora, 13 nov. 2012). Dessa forma, sentia-me bem à vontade em diferentes momentos. Sua postura foi sempre muito aberta e flexível, o que facilitou bastante a nossa convivência e nosso acesso aos dados para a pesquisa.

#### **2.4 As filmagens e as fotos**

A filmagem das práticas escolares e das conversas/entrevistas foi considerada instrumento privilegiado. Além de ter a flexibilidade para rever alguma cena, ou algum dado, também possibilitou o registro das diversas formas de linguagem, impossíveis de serem transcritas com tantos detalhes durante o momento de observação. Goulart (2005), em sua pesquisa de doutorado, relata que “a complexidade do que ocorre no momento em que o observador está coletando o dado é outro argumento que milita a favor do uso do vídeo, que captura o evento de maneira muito mais precisa que outras formas de notação” (p. 87). Corroborando com essa hipótese, Corsaro (2011) nos diz que:

a gravação audiovisual é útil para documentar as culturas infantis porque muitas de suas brincadeiras são não verbais, mas rápidas e altamente complexas. Como resultado, é muito difícil capturar a densidade e a complexidade das brincadeiras em notas de campo (CORSARO, 2011, p. 67).

Assim como Corsaro (2005/2011) nos aponta, também consideramos as demais práticas vivenciadas no ambiente escolar complexas e de difícil apreensão para utilizarmos apenas o registro escrito. Uma vez que, ao iniciar a pesquisa de campo, ainda não tínhamos definido qual seria a prática escolar em que aprofundaríamos nosso olhar, pudemos, através das filmagens, resgatar os detalhes ocorridos durante quaisquer práticas. Caso não tivéssemos

lançado mão das filmagens, seria praticamente impossível o registro de tantos detalhes em uma determinada prática escolar.

A filmagem, assim como a fotografia, é para Kramer (2002) “um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada, muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações” (p. 52). Assim, decidimos pela utilização de filmagens, o que facilitou bastante nossas descrições, interpretações e análises.

Começamos a fazer uso do registro por filmagem tão logo tivemos o consentimento dos responsáveis pelas crianças daquela turma, bem como da professora, da auxiliar e da direção da Escola, assinados através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (APÊNDICE C). Inicialmente, buscamos registrar todas as práticas vivenciadas pelo grupo. Ao passo que ia filmando, íamos discutindo sobre elas e uma possível seleção de práticas escolares para um melhor direcionamento da pesquisa. E assim, após o primeiro mês de filmagem, já fomos direcionando mais o olhar e o que filmaríamos.

Descartamos filmagens em espaços fora da sala de aula, onde as crianças não tinham um direcionamento sistemático, nem a presença da professora, ou seja, onde as crianças se expressavam mais livremente e estavam sob o olhar de outro profissional,<sup>21</sup> sem ser a professora regente. Nossa intenção era apreender cenas de práticas escolares mais preponderantes dentro do contexto da sala de aula.

Os profissionais da Escola BV já faziam uso habitual de filmadoras e máquinas fotográficas durante as diversas práticas desenvolvidas pela escola. Muitos dos registros feitos pela professora sobre alguma prática escolar ou desenvolvimento da turma eram realizados através de filmagens. Esses registros de imagens eram usados de diferentes formas na escola: para socialização de trabalhos entre professores ou entre turmas, para compor o mural externo da sala de aula, em reunião de pais, em discussões nas reuniões de professores e demais possibilidades vislumbradas pela escola. Dessa forma, o uso da filmadora por mim em sala de aula era familiar ao grupo e foi extremamente tranquilo.

Ao filmar alguma prática, as crianças agiam como se aquela filmagem fizesse parte dessa atividade devido ao uso recorrente que a escola já fazia de tal instrumento em sala de aula. Raramente alguma criança pedia para ver o que eu estava filmando e em nenhum momento houve a pergunta: “O que é isso?” ou “O que você está fazendo?”, diferentemente de outros relatos de pesquisa com crianças (NEVES, 2010; DOMINICI, 2014; SANTOS,

---

<sup>21</sup> Na grande maioria das vezes, quem ficava com as crianças nesses espaços era a auxiliar da turma.

2013). As perguntas mais frequentes durante a filmagem eram: “O que você está filmando?”; ou alguma criança já chegava para me contar sobre o que estavam fazendo durante minha filmagem, pois sabiam que minha intenção era entender o que elas faziam em sala de aula. Assim, apesar de ainda pequenas (4 ou 5 anos de idade), a familiarização com instrumentos de filmagem em sala de aula era um recurso cotidiano para as crianças.

Com essa aproximação entre as crianças e o uso de filmadora ou máquina fotográfica em sala de aula, pude transitar melhor na sala e entre os grupos de crianças durante as práticas escolares. Contudo, mesmo com essa facilidade, também fizemos uso, em alguns poucos momentos, de uma câmera fixa, lançando mão, assim, de duas câmeras simultaneamente. A utilização da câmera fixa acontecia quando havia vários grupos engajados em uma prática que poderia ser reveladora para o nosso estudo. Assim, na tentativa de não perder oportunidades de captura de dados em situações consideradas interessantes, lançamos mão do recurso da câmera fixa. Com as filmagens em mãos, também pudemos utilizar determinados eventos de filmagem realizada como artefato para tentar desencadear uma conversa com a criança sobre uma prática específica. Acreditamos que, ao se verem falando sobre algo, poderiam explicar melhor suas ideias, como exemplificamos anteriormente a conversa entre a pesquisadora e a criança Anderson sobre o jogo “Quantos tem”.

As fotos, usadas como registro de informação ou análise de dados, foram capturadas de imagens congeladas de alguma filmagem ou foram feitas a partir de máquina fotográfica. A opção por usar máquina fotográfica foi devido à sua melhor qualidade, em relação às imagens obtidas pela foto da filmadora. Um exemplo de foto feita a partir de máquina fotográfica foi quando utilizada para ilustração do registro da rotina já finalizado no quadro para compor um dos quadros para análise desta pesquisa.

Por fim, ao utilizar nossos instrumentos de pesquisa, privilegiamos as considerações de Ana Cristina Delgado e Fernanda Muller (2005) sobre a dimensão ética:

o uso de fotografias ou filmagem, as entrevistas com crianças e as análises dos dados segundo um ponto de vista adulto é algo autoritário. Podemos negociar com as crianças todos os aspectos e etapas das investigações: a entrada no campo e nossos objetivos, quais crianças querem realmente participar da pesquisa e contribuir com a coleta de dados. Alderson (2000) convida-nos a entender que crianças também são produtoras de dados, e podemos negociar com elas a divulgação das informações que obtemos nas pesquisas (DELGADO e MULLER, 2005, p. 355).

Esse respeito para com as crianças como objeto de pesquisa tem sido elemento de preocupação há mais de uma década (KRAMER, 2002). Sendo assim, acompanhamos essa preocupação e nos esforçamos para respeitá-la em todos os âmbitos.

## **2.5 Tratamento dos dados e desenho da pesquisa**

Além do respeito ético para com as crianças, também nos preocupamos com o tratamento aos dados produzidos durante a pesquisa.

Ao trabalhar com pesquisa, estamos sempre em contato com seus dados. Nossa análise só consegue ser desenvolvida após um trabalho minucioso com o material empírico produzido durante a pesquisa. Assim como Tomaz (2008), temos o pressuposto de que

o dado não é estático, não é apenas um suporte para análise, ele é parte da análise, ele produz a teoria que o modifica ao mesmo tempo em que também modifica a teoria, produzindo novas perspectivas teóricas. Por isso, o tratamento dado aos dados é que vai fazer dele um dado, propriamente dito (TOMAZ, 2008, p. 9).

Rosseti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), ainda nos orientam:

o objetivo da coleta e da análise de dados, portanto, deve ser o de apreender vários dos elementos presentes em determinadas situações interativas, buscando analisar os vários significados e sentidos que se destacam na situação, para as várias pessoas participantes do processo, acompanhando ainda seus movimentos de transformação e procurando interpretar os processos pelos quais as significações emergem (ROSSETI-FERREIRA, AMORIM e SILVA, 2004, p. 31).

Nessa tentativa em apreender diferentes elementos presentes nas situações interativas e também na prática do registro da rotina, organizamos, primeiramente, nossos dados por meio de catálogos dessa prática. Catalogamos todos os registros de rotinas observados durante a pesquisa empírica a partir do mês de setembro (quando definimos ser essa a prática a que daríamos prioridade em nossas análises). Os registros das rotinas foram catalogados da seguinte forma:

**QUADRO 4**  
**Modelo de Registro de Rotinas para Catálogo**

<b>Data:</b> <i>dia, mês e ano</i>				
<b>Turma:</b> <i>período da turma</i>				
<b>Contextualização:</b> <i>Dia da semana e quantidade de crianças presentes</i> <i>Fatos excepcionais deste dia</i>				
<b>Prática:</b> Rotina	<b>Local:</b> Sala de aula	<b>Duração:</b> <i>tempo despendido para sua construção</i>	<b>Início:</b> <i>quando começou</i>	<b>Término:</b> <i>quando terminou</i>
<b>Caracterização</b>			<b>Comentários</b>	
<b>Como foi construída:</b> <b>Registro:</b> – <i>Se foi feita na horizontal (deitada) ou na vertical (em pé)</i> – <i>Como foi o registro escrito (atividade ou lugar)</i> <b>Atuação do professor:</b> <b>Atuação da criança:</b> <i>(A forma de participação de cada um na rotina)</i>			<i>Comentários objetivos e subjetivos feitos pela pesquisadora a partir das observações, registros e filmagens.</i>	
<b>Visualização da Rotina:</b> <i>Foto ou desenho da rotina</i>				

**Fonte:** Dados produzidos pela autora.

Assim, temos em nosso arquivo um total de 47 dias catalogados/registrados (entre os meses de setembro a dezembro). Mesmo se não houvesse a construção escrita da rotina, deixávamos registrado no espaço destinado à “contextualização” que não houve o registro da rotina naquele dia.

Desses 47 dias catalogados, em 40 dias houve o registro da rotina e em sete dias não houve a sistematização escrita da rotina. Dentre os 40 dias em que houve rotina escrita, em três desses dias o registro da rotina ficou incompleto. Foi a partir desses 40 dias que recorreremos para efetuar nossas análises e descrições.

Ao perfazer todo este caminho para construir uma pesquisa de cunho qualitativo, que respeite tanto seu objeto de pesquisa quanto o tratamento de dados, elaboramos o seguinte quadro, o qual revela uma noção geral do caminho pelo qual percorremos, bem como dos instrumentos escolhidos:

**QUADRO 5**  
**Desenho da pesquisa**

<b>Caminho</b>	<b>Instrumentos de pesquisa:</b>	<b>Duração da pesquisa de campo</b>	<b>Participantes<sup>22</sup></b>	<b>Objetivo da pesquisa</b>
* Mapeamento da rotina escolar da turma pesquisada;  * Identificação e análise das práticas realizadas na rotina escolar, dentro do contexto da sala de aula;  * Identificação e análise das estratégias que as crianças utilizaram no processo de participação das práticas escolares.	* Observação participante;  * Anotações;  * Conversas e entrevistas;  * Filmagens e fotos.	Cinco meses;  56 dias;  209h30min	18 crianças – todas com autorização (de seus pais) para participarem da pesquisa;  A professora;  A auxiliar;  A coordenadora.  A pesquisadora, a orientadora e a co-orientadora.	Compreender a maneira pela qual crianças, entre quatro e cinco anos de idade, inseridas em uma instituição particular de ensino, constroem sentidos e significados para as práticas escolares e as estratégias que essas crianças utilizam para recriarem tais práticas e delas se apropriarem.

Ao analisar o QUADRO 5, percebemos a amplitude da pesquisa, que contou com basicamente cinco instrumentos, envolvendo diretamente 24 pessoas, dentre essas, 18 crianças. A duração da pesquisa foi de cinco meses, abrangendo quase 210 horas de pesquisa de campo. O caminho traçado e desenvolvido a partir desta pesquisa teve como meta alcançar o nosso objetivo que pode ser entendido pela questão apontada ao longo deste trabalho: como crianças entre quatro e cinco anos de idade, que frequentam uma instituição particular de Educação Infantil, constroem sentidos e significados para as atuais práticas escolares?

Para tanto, só foi possível traçarmos tais estratégias, alinhando nossos conhecimentos e material empírico com o que nos ensina a Psicologia Histórico-Cultural e a Sociologia da Infância.

A Sociologia da Infância vem nos resguardar ao considerar a criança como um ator social, sujeito capaz e de direitos, sujeito esse que compõe uma categoria social do tipo geracional específica e que se relaciona constantemente com outras categorias, o que torna o universo cultural infantil bastante heterogêneo. Assim, pudemos desenvolver nosso olhar para e com os pequenos numa atitude de respeito e valorização, fazendo desta uma pesquisa com crianças e não sobre crianças.

<sup>22</sup> Ressaltamos que a colaboração da direção e de todos os funcionários da escola se fez essencial para o bom desenvolvimento da pesquisa.

Em referência à Psicologia Histórico-Cultural, encontramos uma forma de ver e de entender o sujeito e suas relações com uma perspectiva que se alinha com a nossa, a qual compreende os sujeitos em interação constante com o meio, constituindo-se por meio da prática, sendo as práticas escolares consideradas mediadoras entre a criança e o conhecimento, ou seja, um artefato cultural.

Tanto a Sociologia da Infância quanto a Psicologia Histórico-Cultural concebem o ser humano como produto e produtor de cultura. É nessa direção que exploramos o conceito de sentidos e significados, os quais nos ajudam a compreender melhor as crianças em movimento, participando de práticas escolares por meio das quais se desenvolvem e aprendem.

E, assim, amparamo-nos na Sociologia da Infância e na Psicologia Histórico-Cultural para desenvolver este trabalho e nos envolver com o material empírico produzido a partir da pesquisa em campo.

## CAPÍTULO 3

---

### INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA

A partir do delineamento e esclarecimento dos instrumentos de pesquisa, da nossa proposta e de nosso objetivo, apontaremos neste capítulo a escolha pela escola pesquisada, os primeiros contatos que tivemos com ela, a descrição da escola em seus aspectos físicos e pedagógicos e, por fim, o cotidiano da turma pesquisada.

#### 3.1 Primeiros contatos com a escola – Escolha da escola e os primeiros contatos

Escolhemos a Escola BV<sup>23</sup> por termos conhecimento de que é uma instituição que valoriza pesquisas e investe em estudos na área da educação. A opção por uma instituição privada (já justificada no primeiro capítulo deste trabalho) deve-se ao interesse por esse público específico e à falta de pesquisas acadêmicas relacionadas à prática escolar em escolas privadas.

Em um dos levantamentos bibliográficos que fizemos de teses e dissertações, verificamos a relativa escassez de materiais bibliográficos e estudos específicos sobre a significação de práticas escolares que abordem crianças de escolas privadas de Educação Infantil. Embora a temática tenha sido explorada em contextos educativos de crianças que atendem a instituições públicas (CRUZ, 2008; SANTOS, 2013; DOMINICI, 2014; dentre outros), em levantamento feito na BDTD do IBICT, nos últimos quatro anos, não foi encontrada tese ou dissertação que reportasse estudo sobre práticas escolares de crianças da Educação Infantil em escolas privadas. No levantamento realizado, a maioria das teses e dissertações encontradas, que focalizam esse tipo de escola, estava relacionada à questão da saúde. Os outros estudos realizados em escolas privadas referendavam outras faixas etárias. Que motivos levariam a essa escassez de estudos realizados em instituição privada de Educação Infantil? Seria devido a alguma resistência por parte das instituições? Ou simplesmente por haver maior interesse dos pesquisadores nas escolas e alunos de escolas públicas?

Tendo como indagação a primeira questão (suposta resistência das instituições privadas em se abrirem para pesquisas), ao optar por uma instituição privada, houve grande

---

<sup>23</sup> Optamos por utilizar nomes fictícios tanto para a escola, quanto para os alunos e os profissionais desta.

expectativa/ansiedade de minha parte. Não saberia se a escola aceitaria a parceria ou se colocaria grandes restrições/entraves à pesquisa, principalmente porque nosso principal instrumento para produção de dados seria o uso de filmagens das práticas realizadas junto às crianças.

Contudo, logo no primeiro contato com a escola (feito por telefone), tivemos boa receptividade. A pedido, encaminhamos um *e-mail* explicando nossas intenções e uma semana após, tivemos retorno (por *e-mail*), recebendo parecer favorável em realizar a pesquisa naquela instituição. A partir desse retorno positivo, marcamos reuniões com a coordenação da escola e com o corpo docente para elucidarmos o projeto e discutirmos nossa inserção na escola.

Percebemos que tínhamos escolhido uma instituição que teria campo fértil para nossa pesquisa, principalmente pela aceitação e parceria que estávamos estabelecendo desde os primeiros contatos.

Em nossa primeira reunião com a coordenação, ao contrário do que imaginávamos, fomos informadas de que muitas professoras estavam interessadas em participar da pesquisa. Inclusive nos foi colocado que poderíamos escolher o turno e a sala/professora que participaria da pesquisa, já que o interesse era vasto e não teríamos condições (devido ao tempo do mestrado) de pesquisar todas as turmas de professoras interessadas. Por assim ser, combinamos que não seríamos nós (academia) a definir a turma a ser pesquisada, e sim a própria escola que definiria, consensualmente, em qual turma faríamos a pesquisa. Essa escolha da turma a ser pesquisada seria determinada pelo desejo e interesse do professor, e não critérios como turma mais ou menos organizada, com maior ou menor número de crianças, ou até mesmo o horário da manhã ou da tarde. Combinamos, também, que a pesquisa desenvolvida na turma seria socializada com todas as outras professoras da escola que desejassem se envolver e discutir o trabalho. Ao estabelecer esse combinado, acreditamos ter colaborado para o envolvimento de todos os interessados e reforçado a parceria que propusemos.

Ainda na primeira reunião com a coordenação, uma das coordenadoras nos apresentou a escola e nos mostrou como o trabalho com filmagem e fotos é recorrente e está realmente imbricado na prática escolar das professoras. Havia fotos de atividades realizadas pelas crianças por todo o corredor da Educação Infantil.

Logo após essa reunião com a coordenação, participamos de parte da reunião de professoras (que acontece semanalmente na escola), socializamos nosso projeto de pesquisa

através de *PowerPoint* e discutimos sobre a forma de pesquisa. Na mesma semana, após a reunião de professores, fomos informadas (por *e-mail*) que realizaríamos nossa pesquisa em uma turma do primeiro período do turno da manhã. Assim, acordamos minha visita a essa turma ainda no mês de julho para que eu pudesse conhecer a turma que acompanharia ao longo do segundo semestre de 2012, bem como comunicar às crianças a minha participação em suas atividades após as férias.

Assim que cheguei à sala, fui apresentada para a turma e conversamos um pouco sobre a minha proposta em acompanhá-los a partir de agosto. Falei com as crianças da proposta da pesquisa e que precisaria ficar muitos dias naquela sala para aprender um pouco mais sobre as atividades que aconteciam naquela escola. Nesse momento, tentei deixar claro o papel que assumiria e a diferença entre a professora, a auxiliar e eu, já que eu também era professora. Reforcei, portanto, que, durante minha permanência na sala de aula com eles, eu seria uma pesquisadora, e não professora. A professora foi bem simpática e disponível em sua recepção.

### **3.2 Primeiros contatos com a turma**

O primeiro contato com a turma aconteceu na primeira semana de julho de 2012, antes das férias, como já relatamos anteriormente. Em roda, fui apresentada às crianças pela professora, conversei um pouco com elas sobre o lugar que eu ocuparia naquela sala. Busquei deixar claro que não seria nem professora, nem ajudante, e sim uma pessoa que estaria ali para acompanhar o que eles fazem dentro da escola e aprender com todos eles. Precisava estabelecer a minha identidade diante daquele grupo; assim, dei ênfase na autoridade da professora em sala de aula e tentei me colocar, realmente, numa postura mais investigativa. Falei um pouco sobre a minha pesquisa, sobre a necessidade de frequentar e observar as atividades daquela meninada. Durante toda a minha fala, procurei uma linguagem mais acessível, respeitando o grupo geracional com que estava em diálogo. A forma de relação com aqueles sujeitos era foco de minha atenção, bem como as questões éticas, pois, seguindo as orientações de Tomaz (2008), “a exposição dos sujeitos pode gerar a interrupção da coleta de dados ou uma mudança no relacionamento entre o pesquisador e eles, o que prejudica a própria pesquisa” (p. 7).

Em respeito aos parâmetros éticos de pesquisa, elaboramos TCLE e socializamos com os pais na primeira reunião de pais do segundo semestre. Com a concordância e o

apoio da escola, pude participar da reunião de pais e socializar/elucidar os TCLE e a proposta de pesquisa. Nessa reunião, com apoio da professora e da diretora da escola, fiz o meu primeiro contato formal com os pais, expondo meus objetivos, interesse e a forma como pretendíamos capturar os dados, que era especialmente através de filmagens das práticas realizadas em sala de aula. Esse foi um momento de grande expectativa. Caso algum pai não concordasse, poderia ter complicações na edição e análise dos dados. Assim, sentia necessidade em transmitir segurança para os pais, responsáveis pelas crianças da turma a ser pesquisada. Ter o apoio da diretora da escola foi crucial naquele momento. Durante a reunião, além da minha fala, também tivemos o endosso da direção, o que consideramos ter sido extremamente relevante para ter tido 100% do retorno positivo nas assinaturas dos TCLE enviados.

### 3.2.1 Sobre a turma

A turma pesquisada<sup>24</sup> é a única turma do primeiro período no turno da manhã. Essa turma é constituída por 18 crianças, 11 meninas e 7 meninos, uma professora e uma auxiliar. A maioria das crianças possui quatro anos de idade e está nesta mesma escola desde os primeiros anos do maternal. São crianças que frequentam a escola com assiduidade; o número de faltas durante a pesquisa de campo foi pequeno – uma média de duas faltas em uma semana. Podemos afirmar que, de uma forma geral, são crianças pertencentes a uma classe social mais abastada (classe média e classe alta).<sup>25</sup> As crianças demonstram ter conhecimento de mundo; algumas delas relataram viagens realizadas para fora do Brasil por seus familiares e por elas mesmas. É um grupo de crianças alegres, organizadas e que demonstram afeição pela escola.

A professora tem 33 anos e trabalha na escola, na Educação Infantil, desde 1997, ou seja, há 17 anos. A auxiliar, de 26 anos, é estudante de Pedagogia e está na escola como auxiliar há dois anos. A auxiliar tinha como função: organizar os materiais coletivos da sala de aula, montar painéis, acompanhar as crianças nos espaços fora da sala de aula, auxiliar as crianças durante os momentos de higiene, mediar alguma situação de conflito entre as crianças e ajudar a professora em suas possíveis demandas.

---

<sup>24</sup> Salientamos que este grupo de crianças também convive com os diversos grupos pertencentes à mesma escola. Não é um grupo isolado dos demais, ao contrário, a vivência mútua e a interação constante é uma prática da escola pesquisada. Contudo, escrevemos mais detidamente sobre o grupo da turma entre quatro e cinco anos, por ser o grupo que acompanhamos durante nossa pesquisa.

<sup>25</sup> Informações retiradas em entrevista com professora e coordenadora.

### 3.3 Por dentro da Escola BV

Na pesquisa, é fundamental descrever densamente qual o lugar de onde eu (pesquisador) falo e escuto e como explicito esses lugares. E de qual lugar falam ou agem os sujeitos pesquisados. O lugar de onde faço a observação interfere naquilo que eu observo e, assim, é importante expor qual o lugar social e político de onde faço observação, para além do lugar físico, explicitando relações de força, poder, desigualdade e modos de exercício da autoridade. A classe social, os indicadores sócio-econômicos, a inserção e as práticas sociais e culturais oferecem o material concreto em que as relações vão sendo estabelecidas e em que são tecidas as histórias; por causa disso precisam ser conhecidos, descritos, considerados (SILVA, BARBOSA & KRAMER, 2005, p. 54).

É de acordo com os dizeres de Silva, Barbosa e Kramer (2005) que nos orientamos para descrevermos o ambiente de pesquisa. Fizemos um esforço para emergir no contexto escolar das crianças pesquisadas e imbuirmos desse conhecimento, pois, assim como Kramer (2002), acreditamos que “tratar das populações infantis em abstrato, sem levar em conta condições de vida, é dissimular a significação social da infância” (p. 43).

Para compor os dados dos tópicos seguintes, recorreremos às entrevistas realizadas com a professora e a coordenadora, às observações e aos registros realizados durante a pesquisa de campo.

#### 3.3.1 A Escola BV

A Escola BV existe desde 1972 na cidade de Belo Horizonte. Desde a sua criação, a escola

adota, sempre de acordo com as diretrizes do Ministério da Educação, uma metodologia e um currículo abertos às transformações sócio-culturais características da sociedade contemporânea. [...] A Escola entende que é sua responsabilidade, junto com os pais, contribuir para a construção da cidadania e autonomia dos alunos, preparando-os para uma maior capacidade de reflexão, valorização da diversidade e respeito ao outro (Jornal online da Escola BV).

Segundo redação da diretora em um dos jornais da escola, a proposta da Escola BV é

ser um espaço para circulação de ideias, trabalhando com a educação numa postura democrática e respeitosa em relação às diferenças sociais; uma escola preconizada por Paulo Freire que concebe a educação como prática de liberdade; uma escola compromissada com a formação dos professores, reconhecendo neles, ontem e hoje, os coautores dessa história; uma escola atenta na escuta dos sonhos, críticas e sugestões dos pais; uma escola que considera o aluno como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem; uma escola que investe na formação dos alunos no que

se refere a valores éticos, estruturação do caráter e capacidade de diálogo na formação do coletivo (Jornal da Escola BV, maio/2012, p. 2).

### Essa escola

define seu currículo a partir de três eixos temáticos: Arte e Cultura; Cidadania; e Ecologia. E de três campos de conhecimento: Múltiplas Linguagens; Ciências sociais e Humanidades; Ciências da Natureza e Matemática. Esses eixos e campos de conhecimento se conectam por um elo de atividade investigativa e participativa, voltados para a compreensão e intervenção na realidade (*site*<sup>26</sup> da Escola BV).

É uma escola que demonstra e defende estar em “movimento para ir além do dever de toda e qualquer escola, o de ensinar português, matemática, ciências” (Jornal da Escola BV, maio 2012, p. 3).

A escola atende alunos da Educação Infantil ao final do Ensino Fundamental durante os dois turnos do diurno. No turno da tarde há mais alunos que no turno da manhã, em média, 25 alunos a mais. Não há um número fixo de alunos por sala.<sup>27</sup> Segundo a coordenadora do infantil:

*quem decide aqui se cabe ou não mais uma criança na turma é a diretora junto da professora. Porque você pode estabelecer que uma turma de crianças de primeiro período você pode ter 20 crianças, mas se você tem uma criança que dá serviço por três, ou seja, você pode ter 17, então essa relação é conversada com a professora (Coordenadora, em entrevista, 06 jul. 2013).*

O total de crianças atendidas na Educação Infantil no turno da manhã é por volta de 100 alunos. Como no turno da tarde há mais alunos, há mais turmas e assim o quadro de professor é maior.

A Educação Infantil do turno da manhã, período em que fizemos a pesquisa, conta com 6 professores de sala, 6 auxiliares, 1 professora de música, 1 bibliotecária, 2 profissionais responsáveis pelo horário de pátio, 1 auxiliar no ateliê (ambiente destinado às práticas de arte), além do pessoal da coordenação, do técnico e administrativo, da cozinha e da limpeza. Cada sala do infantil conta com uma auxiliar de turma. A grande maioria desses professores está na escola há mais tempo. No relato da coordenadora do infantil, podemos constatar que é uma escola que valoriza seu grupo:

<sup>26</sup> A Escola pesquisada autorizou-nos utilizar seu site e, por conseguinte, explicitá-lo em nossa pesquisa.

<sup>27</sup> Considera-se a quantidade máxima de alunos em sala de aula, ditada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelas Leis do Conselho Municipal de Educação.

*A entrada de professora ou é porque uma está mudando de cidade, ou está fazendo outra opção de profissão. Nós temos um grupo muito estável. Ou então licença maternidade (...). Ou seja, a flutuação aqui ela é muito baixa (Coordenadora, em entrevista, 06 jul. 2013).*

A escola está localizada na zona sul de Belo Horizonte, em um de seus bairros mais nobres. As crianças atendidas pela escola são consideradas, de uma forma geral, pertencentes à classe econômica média e alta. A mensalidade dos alunos (incluindo o valor cobrado pela merenda, que é coletiva) é pouco inferior a dois salários mínimos.<sup>28</sup> *Todos os filhos de funcionários têm bolsa e a direção da escola preza por isso* (Coordenadora, em entrevista, 06 jul. 2013). Não há pré-requisitos pedagógicos para a inserção das crianças na Educação Infantil:

*não tem critério de seleção algum! Agora a gente ajusta a criança ao grupo, à turma, ao tempo de adaptação, mas já pensando na acolhida dessa criança. Não tem::, assim menino não tem que saber determinadas coisas pra entrar aqui, a única determinação é que já tenha:: já esteja andando* (Coordenadora, em entrevista, 06 jul. 2013).

### 3.3.2 Espaço Físico

Dedicamos algumas páginas de nossa escrita para evidenciar o espaço físico da escola pesquisada por acreditarmos que esses ambientes e sua estrutura em muito refletem nas relações estabelecidas dentro deles. Pois, segundo Horn (2004):

O espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular. A partir desse entendimento, o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas (HORN, 2004, p. 35).

Essa mesma autora ainda nos esclarece sobre a distinção e a aproximação entre conceitos de espaço e ambiente:

O termo “espaço” se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo “ambiente” diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais do processo, os adultos e as crianças; ou seja, em relação aos espaços temos as coisas postas em

<sup>28</sup> Salário mínimo cotado em 2013 – R\$ 678,00 (seiscentos e setenta e oito reais). Mensalidade Maternal II ao Segundo Período (incluindo taxa de merenda) R\$ 1.119,77 (um mil cento e dezenove reais e setenta e sete centavos).

termos mais objetivos; em relação ao ambiente, as mais subjetivas. Desse modo, não se considera apenas o meio físico ou material, mas também as interações resultantes dele. Este é um todo indissociável de objetos, de odores, de formas, de cores, de sons e de pessoas que habitam e relacionam-se dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é formada por elementos que pulsam dentro dela como se tivessem vida (HORN, 2004, p. 35, grifo do autor).

Assim, como nos ensina Horn (2004), ao descrevermos o espaço físico da Escola BV, atentaremos para as relações e as subjetividades presentes nos diversos ambientes. Desse modo, iniciaremos nossa descrição dos espaços da escola, contextualizando-a.

A Escola BV realizou reformas em grande parte de seu espaço físico externo por volta de quatro anos atrás (em 2009). Segundo a coordenadora da Educação Infantil:

*a reforma que foi feita não foi com fins de manutenção, foi de pensar nesse espaço como um espaço ao mesmo tempo acolhedor quanto provocativo. (...) as reformas são pensadas (...) com a leitura que as professoras fazem do aproveitamento desse espaço pelas crianças e também pela questão visual e acolhedora. (...) As reformas dos segmentos elas são feitas de acordo com as necessidades dos segmentos (Coordenadora, em entrevista, 06 jul. 2013).*

Percebemos, por meio de observações, conversas e entrevistas, que essa escola valoriza e promove o diálogo entre professor, coordenador e direção, e que demonstra preocupação constante com o desenvolvimento da criança. A grande maioria das atitudes tomadas é feita a partir de discussões envolvendo direção, coordenação e professor. Percebemos, também, que a Escola BV busca atender as crianças de forma satisfatória e se preocupa com seu desenvolvimento pleno e com seu bem-estar geral.

Para melhor compreensão do espaço físico, dos percursos realizados ao longo dos corredores da escola, bem como das práticas vividas pelas crianças diariamente na escola, descreveremos os espaços físicos frequentados pelas crianças da Educação Infantil durante o momento de pesquisa de campo.

### **3.3.2.1 Sala de aula**

A sala de aula, como é possível observar na FIG. 1 a seguir, possui em seu centro um espaço vazio, propício para as realizações das diversas rodas que acontecem nesse ambiente.



FIGURA 1 – Roda na sala de aula

As mesas estão ao redor, com quatro bancos em cada mesa. Cada conjunto de quatro bancos tem uma cor diferente: preto, vermelho, azul, laranja e verde. Na parede à direita, há um grande mural que é usado pelas turmas da manhã e da tarde. Cada turma tem sua parte delimitada para ser usada. Nesse caso, a lateral esquerda fica para a turma da manhã e a lateral direita, para a turma da tarde. Abaixo desse grande mural ficam os ganchos para que as crianças possam guardar suas mochilas. Não há lugar predeterminado para que as crianças guardem as mochilas, ou seja, não há necessidade nem combinados para que as crianças guardem a mochila sempre no mesmo gancho. Na parede ao fundo (oposto ao quadro branco) está o painel com uma distribuição organizada por mesas, com os nomes das crianças de cada mesa, onde é marcado o ajudante da mesa. Acima desse painel, há uma prateleira onde ficam guardados brinquedos e demais artefatos.

Como é possível verificar, o quadro branco fica à frente da sala. Abaixo fica o alfabeto e os calendários que são feitos mensalmente pelas turmas da manhã e da tarde (cada turma faz/tem o seu calendário). A sua direita, há um armário com prateleiras e portas para uso das crianças, e na parte superior desse armário, o uso já fica restrito às professoras e auxiliares. A sua esquerda, há duas mesas onde fica o filtro e os copos utilizados pelas crianças para beberem água. Em toda a parede lateral esquerda, há janelas de vidro e abaixo das janelas, um grande balcão com portas, onde se guardam diferentes materiais. Tanto o balcão quanto seus cômodos são muito utilizados pela professora e pela auxiliar. Na parte acima do balcão, que é toda preenchida por janelas de vidro, há comunicação com o Ateliê (onde acontece a maioria das atividades de arte plástica), que se localiza logo ao lado.

Não há mesa de professor nesta sala e em nenhuma outra sala da Educação Infantil.

O *site* da escola nos informa que

o espaço “sala de aula” é visto como um lugar flexível, que pode e deve ser adaptado a cada proposta interativa de trabalho, como os Projetos, as Oficinas de Trabalho, a feira literária (...) e a feira ecológica (...). Nessa perspectiva, o professor não é o único informante, pelo contrário. Alunos, professores e o pessoal administrativo atuam e compartilham ideias, contribuindo para o crescimento de todos. (*site* da Escola BV).

### 3.3.2.2 Quadra

A quadra é um ambiente de três espaços: um galpão coberto, uma quadra descoberta e uma arena com paredão de escalada.<sup>29</sup> Está situada próxima à recepção principal da escola, no andar térreo.

É nesses espaços que algumas turmas se encontram para brincarem livremente. Os monitores distribuem pneus, cordas, cones, bambolês, papel e canetinhas e podem participar e incentivar brincadeiras. As crianças brincam livremente pelos três espaços. Geralmente, as crianças do primeiro período dividem esse espaço com as crianças do segundo período e do primeiro ano, mas o utilizam duas vezes por semana. Em outros horários, esse local é muito frequentado pelas crianças maiores, do Ensino Fundamental.

### 3.3.2.3 Pátio dos Pássaros

O Pátio dos Pássaros se localiza logo na entrada da Educação Infantil da Escola BV. É onde acontece o acolhimento (entrada) de todas as crianças do infantil, juntamente com as professoras e as auxiliares. Quando as crianças chegam à escola, são recebidas pela professora e demais funcionárias nesse pátio. As crianças, dessa forma, ficam os primeiros minutos nesse pátio, interagindo com as outras crianças da turma ou da Educação Infantil. Dependendo da idade, têm autonomia para ir até a sala de aula deixar suas mochilas (em um dos ganchos destinado para esse fim) e voltarem para o pátio.

É decorado por pássaros pendurados e ilustrados, e o chão é coberto por grama sintética. Segundo a coordenadora da Educação Infantil, a decoração e as instalações dependuradas foram feitas pelas crianças e pela diretora, que é artista plástica. *Essas*

<sup>29</sup> Durante minhas observações, não vi o paredão de escalada ser utilizado.

*instalações, elas vão sendo modificadas pelas próprias crianças de acordo com os projetos.* –  
(Coordenadora, em entrevista, 06 jul. 2013, p. 1).



FIGURA 2 – Pátio dos Pássaros - lateral direita

À direita de quem entra, há brinquedos de madeira (visualizado na FIG. 2); à frente, uma rampa que dá acesso às salas de aula, sala de coordenação e demais salas; e à esquerda, uma casinha e um pequeno escorregador de plástico, um banheiro e um canteiro com plantas.



FIGURA 3 – Pátio dos Pássaros - lateral esquerda

Há bancos em todo o seu entorno. Esse pátio é totalmente coberto com uma tela transparente, assim é um ambiente claro e também arejado.

No canto esquerdo da entrada deste Pátio, há a porta para as escadas que dão acesso ao Arvorismo.

### 3.3.2.4 Arvorismo

Este é um pátio todo de areia, com *uma estrutura de brinquedos de madeira de arvorismo, só que, ao invés de ser no alto, eles têm 30 cm, meio metro do chão, pra não colocar as crianças muito em risco, mas os desafios são tal como tem os desafios para os adultos.* – (Coordenadora, em entrevista, 06 jul. 2013, p. 1). São brinquedos rústicos de madeira, com muitas cordas, cilindros de madeiras, formando pontes e espaços de desafios para as crianças.



FIGURA 4 – Arvorismo - Brinquedo de corda

Além dos brinquedos de madeira, também há tanques de areia. Há vários brinquedos disponíveis, como: peneiras, baldes, pás, dentre outros.



FIGURA 5 – Arvorismo - Espaço central

Este pátio possui árvores, plantações e um jabuti que lá habita. Logo na sua entrada há um espaço apropriado que permite a higiene dos pés e das mãos. É um local que costuma ser frequentado por mais de uma turma concomitantemente. É um espaço com diversas possibilidades para a socialização, desenvolvimento do equilíbrio e de coordenação das crianças. As atividades observadas nesse espaço foram todas de livre expressão da criança.

### **3.3.2.5 Pátio dos Dinos**

Este pátio fica atrás de duas salas de aula do maternal e ao lado do Ateliê. É um espaço livre, descoberto, cimentado, sem intervenção de brinquedos fixos e com algumas pinturas de dinossauros na parede frontal. Geralmente, é utilizado pela turma do primeiro período nas segundas-feiras – dia em que as crianças trazem brinquedos de casa. Entre este pátio e o Ateliê há uma parede de vidro separando os dois espaços e permitindo uma comunicação visual.



FIGURA 6 – Pátio dos Dinos

### **3.3.2.6 Galpão**

É um espaço livre, coberto, com piso de cimento queimado e pintado.



FIGURA 7 – Galpão

Geralmente, é o local utilizado às sextas-feiras para atividades de brincadeiras, jogos dirigidos ou livremente pelas crianças. Possui um banheiro. Há uma mureta que o divide com a arena, pertencente à quadra. Ao fundo, faz comunicação com as escadas que conduzem ao Ensino Fundamental.

### 3.3.2.7 Biblioteca

A biblioteca fica no segundo andar da escola, junto às salas do Ensino Fundamental, sendo de uso comum tanto para as crianças da Educação Infantil como para as do Ensino Fundamental, porém cada turma tem seu horário próprio para frequentar e desfrutar desse espaço. É um ambiente organizado por prateleiras de ferro, madeira e vidro, onde os livros são criteriosamente distribuídos e selecionados pela bibliotecária. Durante a observação em campo, presenciei apenas duas idas à biblioteca. Nesses dias observados, a bibliotecária participava ativamente desse momento com as crianças, lendo livros para elas ou as ajudando em algo. Os livros ficam ao alcance das crianças, que podem manuseá-los e escolhê-los sem a necessidade de recorrer a um adulto.

No *site* da escola encontramos mais informações sobre a biblioteca: “A biblioteca da escola possui mais de 15.000 volumes de obras literárias, além de revistas, jornais, livros de pesquisa e videoteca. Os alunos têm total autonomia para utilizar a biblioteca e procurar o que lhes interessa e dê prazer.” (*site* da Escola BV).

### 3.3.2.8 Casinha

A casinha é uma sala de aula adaptada para momentos de faz-de-conta. É organizada pelas auxiliares, por diferentes temas: oficina, salão, escritório, supermercado, casinha. Esses ambientes temáticos podem ser recriados pelas crianças, uma vez que neles as crianças atuam e expressam-se livremente. Localiza-se à frente da sala do primeiro período. Geralmente, é usada uma vez por semana pela turma do primeiro período.



FIGURA 8 – Crianças brincando em um dos cantos da Casinha

### 3.3.2.9 Ateliê

O Ateliê é o principal espaço onde são desenvolvidas atividades de arte. É um espaço amplo, coberto, com duas mesas grandes. Nas paredes laterais, há prateleiras ou estantes com variados materiais (tipo sucatas) destinados à criação e confecção de arte. Esses materiais demonstram uma organização própria. Ao fundo, há um tanque e balcão com portas onde são guardadas, por exemplo, as tintas. O Ateliê tem uma porta de madeira e uma parede de vidro que comunicam com o Pátio dos Dinos. A sala de aula do primeiro período fica ao lado do Ateliê e faz comunicação visual com este através das janelas que compõem a parede da sala de aula.

### 3.3.2.10 Sala de Música

A sala de Música fica no mesmo corredor da sala de aula, da casinha e do Ateliê. É o local onde as crianças fazem aula de música. É uma sala quase toda forrada com pisos emborrachados. As aulas de música são realizadas uma vez por semana pela turma do primeiro período.

### 3.3.3 A distribuição do tempo nos espaços físicos

A partir das descrições dos espaços físicos, constatamos que as crianças do primeiro período contam com dez<sup>30</sup> espaços diferenciados para frequentarem e explorarem ao longo do turno da manhã. Todos esses espaços são frequentados pela turma do primeiro período uma ou mais vezes por semana.

Assim, ao discorrermos sobre as características de cada um dos dez espaços físicos, mencionamos a frequência com que são utilizados e algumas práticas que acontecem em cada um deles. Mas o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) vem nos acrescentar que a forma de utilização dos espaços físicos também está relacionada ao tempo de permanência e às práticas vivenciadas durante esse tempo. De acordo com o RCNEI:

a organização do tempo deve prever possibilidades diversas e muitas vezes simultâneas atividades, como atividades mais ou menos movimentadas, individuais ou em grupos, com maior ou menor grau de concentração; de repouso, alimentação e higiene; atividades referentes aos diferentes eixos de trabalho (BRASIL, 1998, v. I, p.73).

Além de tudo, a estruturação espaço-tempo só terá significado se dialogar com as estratégias propostas pela professora e com o envolvimento das crianças.

Dessa forma, elaboramos os seguintes gráficos para entendermos melhor como se dá a divisão do tempo nesses espaços. Assim, os seguintes gráficos foram elaborados tendo como referência o tempo de permanência das crianças na escola, em que a porcentagem presente nos gráficos correspondem ao tempo de permanência das crianças em cada um dos espaços. Sendo que 100% correspondem ao tempo total delas na escola, ou seja, cinco horas diárias. Mais à frente, discutiremos sobre as propostas da professora e o envolvimento das crianças para com elas.

---

<sup>30</sup> 1) Sala de aula, 2) Quadra, 3) Pátio dos pássaros, 4) Arvorismo, 5) Pátio dos Dinos, 6) Galpão, 7) Biblioteca, 8) Casinha, 9) Ateliê, 10) Sala de música. Ainda não consideramos as outras salas de aula que também são compartilhadas com as crianças. Por exemplo, a turma do primeiro período tinha como prática frequentar a sala da turma do segundo período para alguma prática coletiva entre as turmas.

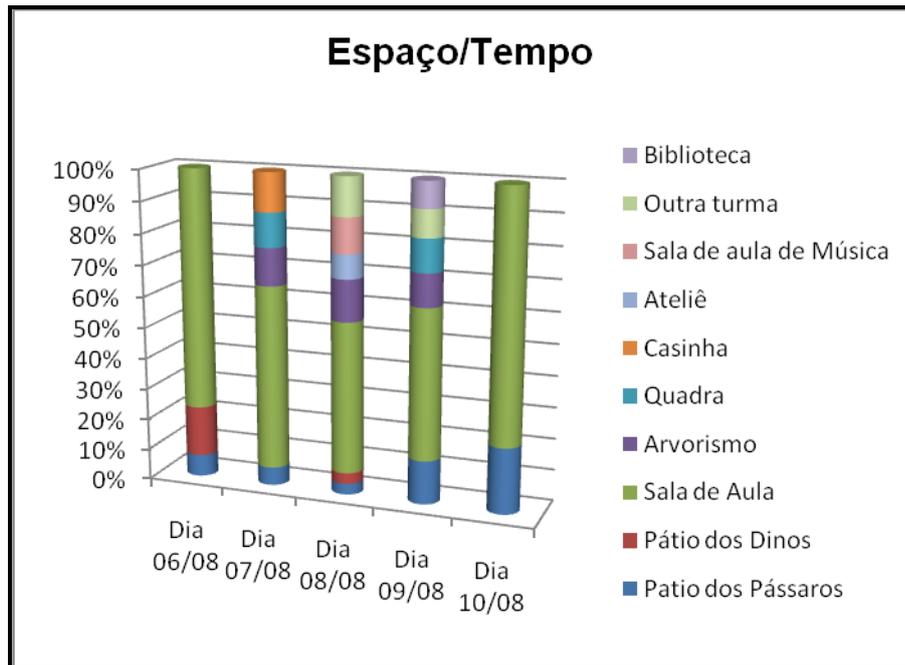


GRÁFICO 1 – Espaço/Tempo - Agosto  
**Fonte:** Dados produzidos pela autora.

O GRAF. 1 reporta os lugares frequentados pelas crianças na primeira semana de agosto, bem como o tempo destinado em cada um dos espaços físicos. Os dias das semanas presentes no gráfico indicam a primeira semana de observação na Escola BV, de segunda à sexta-feira, sendo dia 06 de agosto de 2012 uma segunda-feira. A princípio, identificamos nesse gráfico a grande permanência das crianças dentro do espaço físico da sala de aula.

Verificamos que dia 06/08 (segunda-feira) e dia 10/08 (sexta-feira) houve um grande aproveitamento do espaço da sala de aula. Sobretudo, no dia 10/08, as crianças ficaram quase quatro horas dentro desse espaço, uma vez que o tempo de permanência delas na escola é de cinco horas por dia. Nos outros dias da semana, houve uma diversidade para o aproveitamento dos demais espaços escolares, tornando, por conseguinte, menor o tempo na sala de aula. Podemos dizer que, nessa semana de observação, as crianças ficaram, em média, três horas por dia na sala de aula, ou seja, as crianças passaram 60% do seu tempo escolar, dentro do ambiente de sua sala de aula.

Elaboramos outros gráficos para visualizarmos o tempo vivenciado nos espaços da Escola e verificarmos esse maior tempo de permanência em sala de aula.

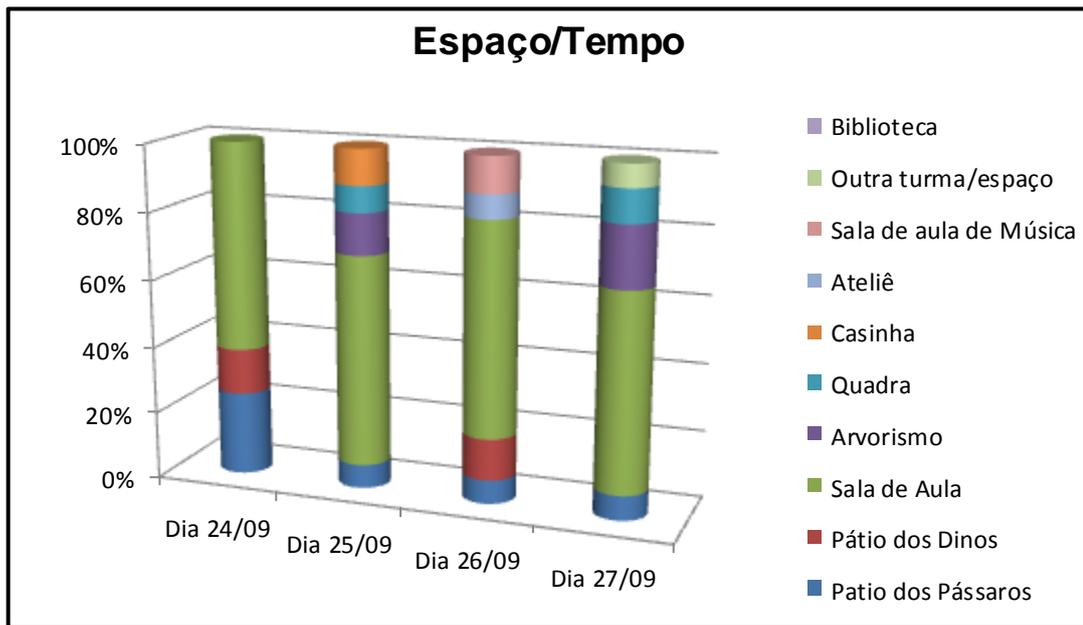


GRÁFICO 2 – Espaço/Tempo - Setembro  
**Fonte:** Dados produzidos pela autora.

Como podemos ver claramente, o GRAF. 2 também nos apresenta um maior uso do espaço da sala de aula. Destacamos que o tempo de permanência em sala de aula, durante as últimas semanas de setembro, foi superior a duas horas, enquanto o tempo destinado aos outros espaços foi de, no máximo, uma hora em cada um deles.

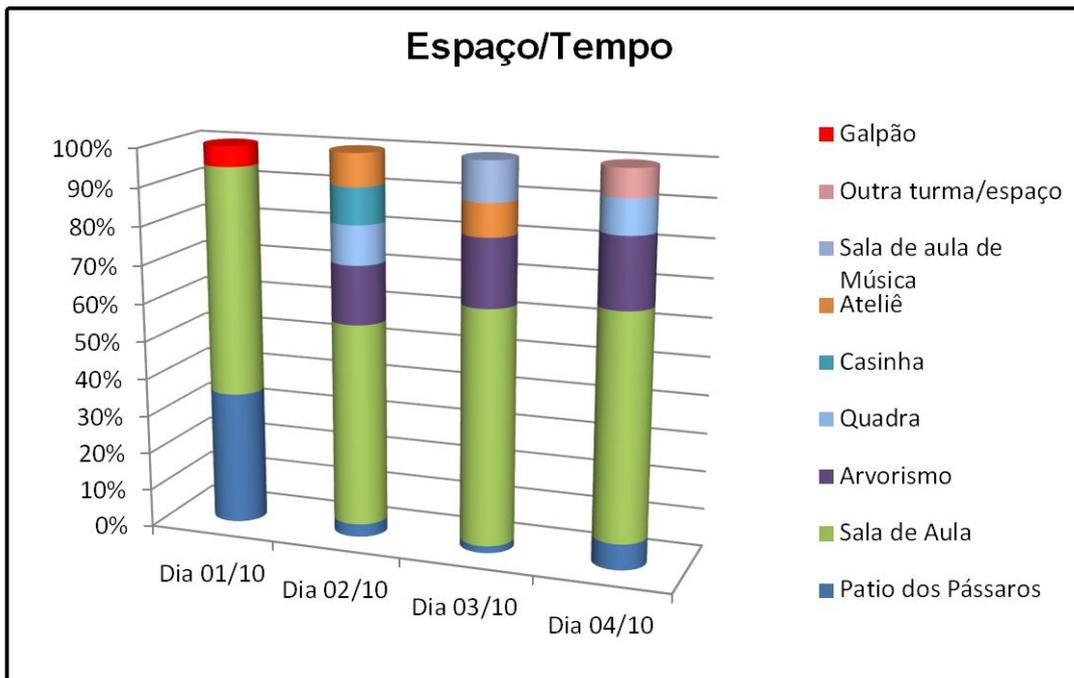


GRÁFICO 3 – Espaço/Tempo Outubro  
**Fonte:** Dados produzidos pela autora.

Nas primeiras semanas de outubro, as crianças passaram quase que três horas inseridas diariamente no ambiente da sala de aula.

E assim, a partir desses três gráficos construídos durante três meses (agosto, setembro e outubro), evidenciamos que o tempo de permanência em sala de aula se sobrepõe consideravelmente ao tempo destinado aos outros espaços. Esse dado nos chama a atenção para diferentes questões, porém, antes de adentrarmos nessas questões, apresentaremos o movimento que a turma do primeiro período estabelece dentro dos diversos espaços oferecidos pela Escola BV.

Ainda sobre tempos e espaços na Educação Infantil, Barbosa e Horn (2001) nos falam que

organizar o cotidiano das crianças na Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades (BARBOSA e HORN, 2001, p. 67).

Dessa forma, adentraremos na organização do cotidiano dessas crianças para entendermos um pouco mais a visão que a professora e a escola têm desse grupo de crianças.

### **3.4 O dia a dia da turma do primeiro período na Escola BV**

Tendo noção da distribuição do tempo em relação aos espaços da escola, buscamos entender melhor as práticas escolares vivenciadas diariamente pela turma do primeiro período. O planejamento dessas práticas

deve contar com a participação ativa das crianças, garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações sociais organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais (BARBOSA e HORN, 2001, p. 67-68).

Contudo, deixaremos para aprofundar nessa questão da participação das crianças no planejamento das práticas escolares no próximo capítulo. Por enquanto, nos deteremos a descrever o que acontece no dia a dia da turma pesquisada.

Para elucidarmos o dia a dia da turma do primeiro período, trouxemos a estruturação da rotina utilizada pelas crianças e seus responsáveis, e outra estruturação utilizada pela professora para iniciarmos nossa análise sobre as práticas escolares vivenciadas por esse grupo e os sentidos e significados atribuídos pelas crianças a tais práticas.

A FIG. 9, a seguir, revela o quadro com a estrutura da rotina construída entre professora e alunos (utilizada pelas crianças e seus responsáveis) para conhecimento de determinadas programações semanais como, por exemplo: dia para devolver o livro da biblioteca de sala (segunda-feira); dia para levar o jogo de casa (sexta-feira). O quadro elucida também conhecimento e orientação quanto à programação da escola/professora em relação à rotina das crianças.

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
BRINQUEDO DE CASA 	QUADRA 	ATELIÊ 	BIBLIOTECA  QUADRA 	JOGO DE CASA  
DIA DE DEVOLVER O LIVRO 	CASINHA 	MÚSICA 	DIA DE LEVAR LIVRO PARA CASA 	ATELIÊ 

FIGURA 9 – Rotina para orientação dos pais e crianças

Esse quadro fica sob posse das crianças e dos seus responsáveis. Os desenhos que ilustram o quadro foram feitos pelas crianças da turma, uma vez que elas ainda não fazem uso formal da leitura e necessitam de um apoio visual para cumprirem o objetivo de se orientarem pelo quadro.

Essa estrutura de rotina utilizada pelas crianças e seus responsáveis pode ser considerada um resumo da estruturação da rotina utilizada pela professora, a qual contém espaços, atividades e tempos. Observem, na figura a seguir, a qual nos evidencia o quadro que fica em posse da professora (quem nos cedeu uma cópia), para que ela possa se orientar, elaborar e conduzir seu planejamento.

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7:30 / 8:00	SALA	SALA	SALA	SALA	SALA
8:00 / 8:30	PÁSSAROS		ENCONTRO COM A TURMA DA	PÁSSAROS	PÁSSAROS / JOGO
8:30 / 9:00		QUADRA		QUADRA	LIVROS
9:00 / 9:30	JOGO COM		ATELIÉ	JOGO COM A TURMA DA	ATELIÉ
9:30 / 10:00	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
10:00 / 10:30	DINOS/ BRINQUEDOS	ARVORISMO	MÚSICA	ATELIÉ ARVORISMO	PÁSSAROS
10:30 / 11:00		PÁSSAROS	ARVORISMO	PÁSSAROS	
11:00 / 11:30	SALA	SALA/ CASINHA	SALA	SALA/ BIBLIOTECA	ARVORISMO
11:30 / 12:00					GALPÃO/ JOGO
12:00 / 12:30	SALA	SALA	SALA	SALA	SALA

FIGURA 10 – Estruturação da Rotina para orientação da professora

São tempos e espaços que transmitem uma preocupação da escola em diversificar espaços, atentando-se para o tempo de frequência das crianças nestes. Essa divisão do tempo precisa ser seguida, pois ela orienta a condução de todas as outras turmas do infantil nos variados espaços, como nos fala a professora: *tem uma obediência aos espaços da escola que são de uso coletivo* – (Professora, em conversa com Pesquisadora, 24 out. 2012). Tal organização também auxilia o trabalho das funcionárias da limpeza na higienização das salas e dos diversos ambientes.

Suprimimos, na FIG.10, o nome da coordenadora da escola e da professora do 2º período em cumprimento às regras do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG e ao TCLE que elaboramos e assinamos, juntamente com a direção da escola.

A maioria desses espaços não tem horário destinado a uma única turma exclusivamente. Muitos desses espaços podem ser frequentados por mais de uma turma ao mesmo tempo. Em nossas observações, notamos: crianças do 2º período também chegam ao Pátio dos Pássaros. Ludmila e Camila se aproximam de um grupo de meninas do 2º período, e sentam-se junto a elas, conversam um pouco e manipulam juntas os brinquedos trazidos pelas meninas do 2º período (Registro ampliado do caderno de campo, folha 02, 01 out. 2012). Contudo há outros espaços, como a Biblioteca, em que se aceita a permanência de apenas uma turma de cada vez.

Além dos espaços e tempos determinados no quadro representado pela FIG. 10, também podemos observar a delimitação para um momento de encontro com a turma da professora do segundo período e dois momentos de jogo: um na segunda-feira com a coordenação; e outro na quinta-feira com a turma da professora do segundo período. O encontro com a turma do segundo período acontece ora na sala do primeiro período, ora na sala do segundo período, de acordo com o planejamento feito entre as professoras. Portanto, todos esses momentos ocorrem dentro do espaço da sala de aula.

Os espaços em branco, presentes no quadro da FIG. 10, têm o objetivo de dar mobilidade e flexibilidade à rotina. Podem ser destinados a diferentes trabalhos realizados na sala de aula (uma roda mais extensa, um planejamento de uma excursão, uma brincadeira, uma atividade com demanda específica). Nos casos de haver sobreposição de dois espaços, sendo um deles sala de aula (por exemplo: SALA/BIBLIOTECA), desconsideramos a sala de aula, caso contrário, nem a biblioteca, nem a casinha entrariam na tabulação, e são espaços frequentados pelas crianças. Na quinta-feira há sobreposição de ATELIÊ e ARVORISMO. Para a elaboração de gráficos e quadros, consideramos o espaço físico do arvorismo já que, de acordo com as observações em campo, a utilização desse espaço era mais recorrente que do ateliê (que já tem seu tempo garantido em outro dia na semana). Sendo assim, ao elaborarmos gráficos e quadros, consideramos os espaços em branco (apresentados na FIG. 10) como sala de aula.

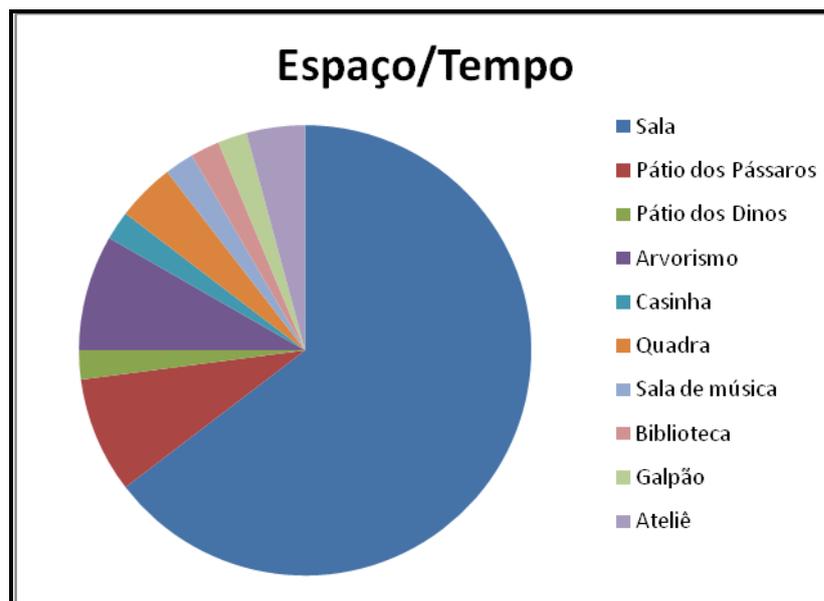


GRÁFICO 4 – Espaço/Tempo

Fonte: Dados produzidos pela autora.

Para construção do GRAF. 4, fizemos um apanhado do quadro de horários utilizado pela professora em relação aos espaços utilizados pela turma e, mais uma vez, evidenciamos que o tempo que as crianças destinam à sala de aula é relativamente maior do que nos outros espaços disponíveis pela escola.

Contudo, cabe ressaltar aqui que, apesar de o espaço da sala de aula sobressaltar os outros espaços, em relação ao tempo frequentado, a quantidade de espaços utilizados pelas crianças é vasta. Se juntarmos o tempo destinado a esses espaços, teremos um tempo aproximado ao tempo que as crianças permanecem dentro da sala de aula, como podemos verificar no GRAF. 5, a seguir:

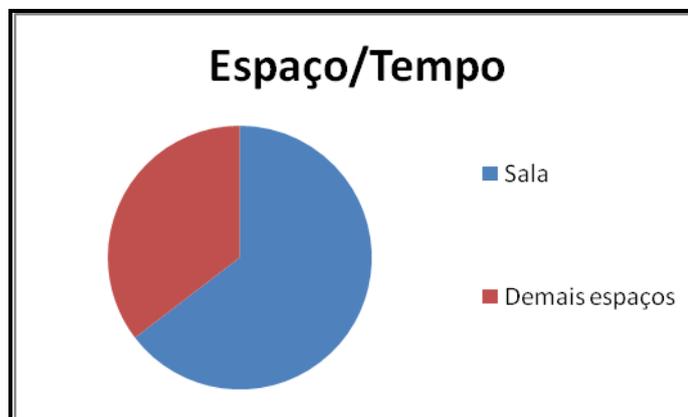


GRÁFICO 5 – Sala de aula/Demais espaços físicos  
**Fonte:** Dados produzidos pela autora.

No entanto, também poderíamos nos questionar se, com a diversidade de opções de espaços proporcionados pela escola (nove espaços diferentes da sala de aula), o tempo em sala de aula ainda não poderia ser menor.

De qualquer forma, observamos, durante a pesquisa empírica, que, mesmo no ambiente fechado da sala de aula,<sup>31</sup> as crianças vivenciavam diferentes momentos de livre expressão (brincadeiras, rodas, leituras, contação de histórias, dentre outros), em que elas poderiam se exprimir de diferentes formas.

Os gráficos apresentados anteriormente nos mostram com clareza como o espaço da sala de aula é muito utilizado. Porém, não nos elucidam a proporção de tempo destinada aos devidos espaços. Assim, nos propomos a construir o seguinte gráfico:

<sup>31</sup> Entraremos em detalhes sobre as práticas escolares vivenciadas pela turma no contexto da sala de aula, no próximo capítulo.

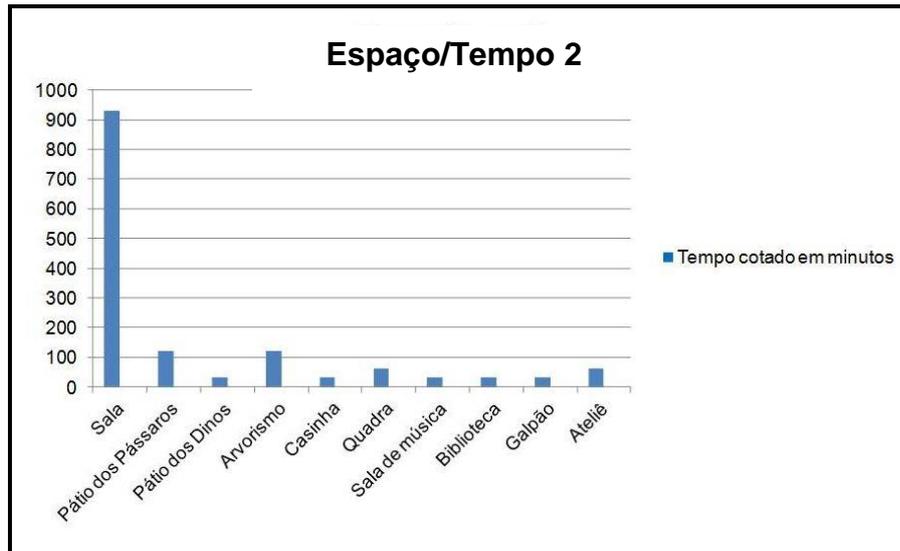


GRÁFICO 6 – Espaço/Tempo 2  
**Fonte:** Dados produzidos pela autora.

Para a construção do GRAF. 6, elencamos os dez espaços frequentados pelas crianças (apresentados na FIG. 10) e cotamos o tempo em minutos. Tal gráfico quantifica com mais perceptibilidade quanto tempo as crianças permanecem em cada um dos espaços destinados para exploração e desenvolvimento proporcionados pela Escola BV, no decorrer de uma semana.

Pensando na distribuição desse tempo, elaboramos o GRAF. 7. Nele unificamos os espaços de pátio, ou seja, os espaços externos, e unificamos também as aulas especializadas. Para uma melhor visualização do tempo, cotamo-lo em minutos.

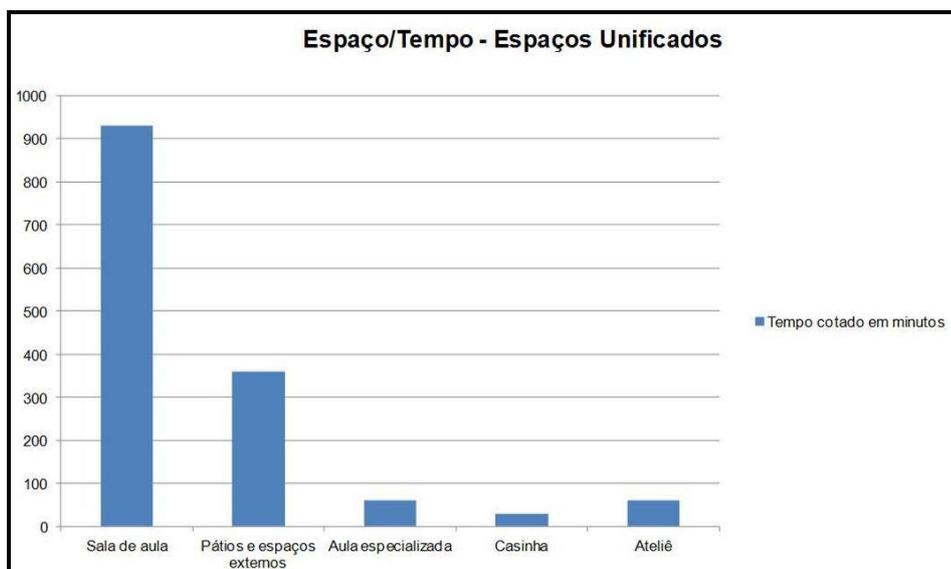


GRÁFICO 7 – Espaço/Tempo - Espaços Unificados  
**Fonte:** Dados produzidos pela autora.

Esses últimos dados revelam mais detidamente o quanto a sala de aula é mais utilizada que os outros espaços. Em uma semana, as crianças ficam mais de 900 minutos (por volta de 15 horas) na sala de aula, enquanto passam menos de 400 minutos (por volta de seis horas) nos ambientes externos, como Pátios e Galpão.<sup>32</sup> Assim, as crianças de quatro e cinco anos passam o dobro de tempo em ambiente fechado da sala de aula, se comparado com ambientes abertos. As aulas especializadas e as atividades realizadas na casinha também acontecem dentro de ambiente fechado. Ainda devemos informar que essas crianças vivenciam (quase que mensalmente) espaços extraescolares, em forma de excursões.

Consideramos todos esses espaços elementos para investigação e ricos em interações, contudo a maior permanência das crianças em sala de aula nos conduz a algumas indagações: por que as crianças permanecem maior tempo em sala de aula? O que acontece dentro da sala de aula? Quais são as práticas escolares vivenciadas pelas crianças dentro desse ambiente?

No próximo tópico, exploraremos o contexto da sala de aula, ambiente que constatamos ser o mais frequentado pelas crianças da turma pesquisada.

### **3.4.1 O dia a dia na sala de aula**

Neste tópico abordaremos, de uma maneira ampla, as interações sociais no ambiente da sala de aula, ou seja, a vivência da turma dentro desse espaço.

As crianças não chegam à escola e vão direto para a sala de aula. Ao chegarem, elas permanecem um tempo no Pátio dos Pássaros juntamente com todas as professoras e crianças da Educação Infantil. Passado o momento de interação coletiva no Pátio dos Pássaros, as professoras se encaminham, juntamente com as crianças, para a sala de aula. Geralmente, o caminho é percorrido com músicas ou pequenas brincadeiras cantadas. Apesar de não exigir a formação de filas, as crianças seguem de forma organizada para a sala de aula, que é um momento, relativamente tranquilo, e já apropriado pelas crianças.<sup>33</sup> Na maioria das vezes, ao chegarem à sala, as crianças guardam a mochila nos ganchinhos e continuam a interagir com outros colegas. Não presenciei nenhum dia em que as crianças chegassem e

---

<sup>32</sup> Mesmo sendo a sala de aula o espaço mais utilizado por essa turma, ainda consideramos abrangente a variedade de espaços oferecidos pela escola, o que dificilmente encontramos em outras instituições de Educação Infantil.

<sup>33</sup> Lembramos que a pesquisa de campo começou no 2º semestre do ano letivo. Assim, a entrada em sala, provavelmente, já tinha sido bem trabalhada pela professora da turma.

assentassem às mesas à espera de alguma atividade ou algum comando da professora, o que nos demonstra autonomia delas ou uma apropriação da cultura da sala do que se pode fazer quando se começa o dia letivo.

O dia a dia da turma era construído e planejado de acordo com a realização dos acontecimentos. Não havia uma rotina de atividades rígida a ser seguida,<sup>34</sup> nem uma forma única e delimitada de como se fazer a rotina. Segundo relato da professora, podemos verificar a flexibilidade da organização do dia e a autonomia do professor em suas ações em sala de aula:

*às vezes uma fala de uma criança nos dá brecha para intervir de outra maneira na rotina ou a não participação ou a não funcionalidade disso no grupo faz também a gente repensar o que já estava meio que apropriado como um jeito bom de fazer a rotina. (...) temos autonomia para ir fazendo essas leituras e mudar (Professora, em entrevista 13 nov. 2012).*

As atividades vivenciadas pelo grupo eram programadas pela professora, ora em parceria com outras professoras, ora com a coordenadora; também podia acontecer de haver escuta da professora pelas demandas das crianças. Em entrevista, a professora nos dá um parecer sobre sua postura com as crianças: *eu acho que eu sou flexível e que eu tento trazer à tona as demandas que eu dou conta de perceber do grupo* – (Professora, em entrevista, 13 nov. 2012), parecer esse que condiz com sua forma de trabalho. Essa flexibilidade na estruturação do trabalho foi constante durante toda a observação em campo.

Em outra entrevista realizada com a professora, perguntamos da percepção observada sobre a valorização da escola em excursões, pois, durante a pesquisa de campo, presenciamos três excursões,<sup>35</sup> apreendendo, assim, uma relevância dessa prática. Segundo a professora, há realmente uma valorização da escola como um todo na realização dessa prática escolar

*especialmente como auxílio nas pesquisas porque um dos eixos da escola é a inserção na vida da cidade. Então, se temos museus, praças e outros lugares públicos ou abertos à visita que pode contribuir com a formação das crianças, a gente tenta não perder nenhum (Professora, em entrevista, 10 abr. 2013).*

<sup>34</sup> As práticas podiam ser flexíveis, porém os espaços e os tempos em que essas práticas seriam realizadas (conforme estrutura de rotina apresentada anteriormente) precisavam ser seguidos para uma boa organização da escola com suas diversas turmas de Educação Infantil.

<sup>35</sup> À Casa África de Cultura, em setembro; ao museu Inimá de Paula, em outubro; e à Biblioteca Pública Municipal, em novembro. Essas excursões não foram visualizadas nos Gráficos sobre Espaço/Tempo, pois, na rotina da professora, não havia um espaço destinado exclusivamente às excursões. Assim, não havia como contabilizá-lo.

Assim, além dos trabalhos realizados dentro do espaço da sala de aula, as crianças vivenciam experiências extraescolares. Essas experiências vividas fora do espaço escolar são trazidas para o contexto da sala de aula em forma de rodas de conversas, discussões, pesquisas ou trabalhos artísticos.

Durante as observações em campo, pudemos verificar que uma prática constante das crianças era a de levarem brinquedos e jogos de casa para a escola. Nas segundas-feiras, toda criança podia levar um brinquedo de casa<sup>36</sup> para brincar junto com os colegas, conforme se pode perceber na conversa entre Alfredo, João e Lucas, a seguir:

**Alfredo:** *João, este brinquedo foi você que trouxe?*

**João:** *Esse grande? Foi.*

**Alfredo:** *Na hora dos Dinos eu posso brincar com você?*

**João:** *Pode.*

**Lucas:** *Mas, Alfredo, eu trouxe um avião.*

(Registro ampliado caderno de campo, folha 02, 03 set. 2012).

Esse diálogo evidencia a interação entre as crianças, mediadas por seus brinquedos, o que é bastante incentivado pela escola e seus professores, principalmente, no horário do Pátio dos Dinos e nos primeiros momentos de chegada à sala de aula.

Já nas sextas-feiras, tinha-se pré-definido o grupo de crianças que iria levar jogos de casa para a escola. Cada semana era um grupo de crianças que levariam jogos para que todos pudessem usufruir. Os momentos de jogos geralmente aconteciam no início da aula ou no horário do Galpão.

Além dos brinquedos e jogos trazidos de casa, havia também na sala de aula caixas com diferentes brinquedos e jogos para uso coletivo das crianças. Entre essas caixas de brinquedos, também havia uma caixa com diversas obras literárias, que era denominada como biblioteca de sala. Mesmo a turma tendo um tempo determinado para ir à biblioteca, também havia essa biblioteca de sala e o constante manuseio desses livros por parte das crianças, bem como a leitura de histórias feita pela professora ou pela auxiliar de sala. As crianças podiam recorrer à biblioteca de sala durante o término de uma atividade ou em outro momento estabelecido pela turma, como se pode verificar nas anotações feitas em observação de campo: Quem terminou a atividade, ou fica lendo livro (da biblioteca de sala) ou ajudando o colega. (Registro ampliado caderno de campo, 21 set. 2012). Outro exemplo extraído do caderno de campo: depois que todos terminaram o lanche, a maioria das crianças fica interagindo com livros. (Registro ampliado do caderno de campo, folha 01, 05 out. 2012).

---

<sup>36</sup> Durante a pesquisa de campo, nenhuma criança levou brinquedos de arma ou representativos de violência.

Além dessas oportunidades, essa biblioteca tinha também a seguinte aplicabilidade: toda sexta-feira, geralmente no início do dia, a professora deixava a biblioteca de sala (que era uma caixa cheia de livros) à disposição das crianças para que elas pudessem escolher e registrar o livro que iriam levar para a casa. A escolha pelos livros era de livre demanda e o registro era feito em uma ficha própria de cada criança. As crianças poderiam fazer tal registro com ou sem o auxílio de um adulto; quem definiria isso seria a própria criança.



FIGURA 11 – Criança preenchendo ficha da Biblioteca de sala

Neste momento da rotina desta sala, cada criança escolhe um livro para levar para casa. Os livros ficam dentro de uma caixa grande e amarela. A professora deixa as sacolinhas, que as crianças usam para levarem os livros, disponíveis. Cada sacola tem o nome de uma criança. Quando a criança escolhe um livro, ela tem que procurar e encontrar sua ficha para preenchê-la com a data e o nome do livro. Para escrever o nome do livro, as crianças copiam o título que está no livro que escolheram. As fichas ficam distribuídas em cima das mesas, de modo a facilitar sua localização (Registro ampliado do caderno de campo, 21 set. 2012, folha 01).

O incentivo pela leitura era notório, como também podemos verificar nos dizeres da escola, localizados em seu *site*:

Cada turma forma, anualmente, uma biblioteca de classe, com uma média de 100 livros, fora as revistinhas em quadrinhos, que corresponde a quatro livros por aluno, comprados pelos pais e devolvidos no final do ano. Os alunos leem, individualmente, muitos livros por ano. Além disso, existe também um trabalho de leitura feito pelas professoras. Nesses momentos, a professora lê em sala, em voz alta, e geralmente em capítulos, livros considerados mais “difíceis” pelas crianças. A escolha do livro lido em sala é da professora, que demonstra assim a sua preferência literária pessoal. Este trabalho é valorizado para que os alunos tenham oportunidade de conhecer vários estilos e gêneros literários e possam aos poucos ir fazendo suas próprias escolhas (*site* da Escola BV).

Outro incentivo proporcionado pela escola são encontros entre turmas. Um desses momentos que acontecia com frequência eram os encontros com a turma do segundo período. Esses encontros aconteciam no início do dia e alternavam entre realizar-se na sala do primeiro ou na do segundo período.

Durante esse tempo, crianças brincaram livremente com toquinhos de madeira, fazendinha, alfabetos móveis e pinos de boliche. No dia 05/9/2012, às 8h36min a professora pede para organizarem os brinquedos. Às 8h40min a professora do segundo período despede-se de todos e sai da sala com sua turma. (Registro ampliado do caderno de campo, folha 01, 05 set. 2012).

A sala está praticamente toda tomada por grupos de crianças com montinhos diversificados de brinquedos. O conjunto de peças se dividiu, misturando-se aos toquinhos de madeiras e animais da fazendinha. A vareta está sendo utilizada como retas para se formar desenhos. (Registro ampliado do caderno de campo, folha 01, 26 set. 2012).

Esses momentos eram de livre expressão e comunicação entre as turmas do primeiro e do segundo período. As professoras e as crianças denominavam esse momento como “Tempo Junto”.

A dinâmica da sala de aula contava também com a cooperação de crianças como ajudantes do dia, que auxiliavam a professora e a turma em diferentes demandas (recados, buscar água e copos etc.) e havia também, durante o horário de lanche, os ajudantes da mesa. O ajudante de mesa é responsável por distribuir copos e pratos individuais e levar o suco e o prato central, com os alimentos sólidos, para a sua mesa. Após o lanche, o mesmo deveria recolher a jarra de suco e o prato central, onde ficavam depositados os alimentos. (Registro ampliado do caderno de campo, folha 02-03, 06 ago. 2012). Com a atuação desses ajudantes, percebemos um investimento na autonomia e na distribuição de responsabilidades (compatíveis com sua idade) entre as crianças.

A organização da sala de aula permite uma fácil locomoção tanto das crianças, quanto da professora. Geralmente, os trabalhos eram realizados em grupos ou em roda. A sala encontrava-se em ótimo estado de conservação. A limpeza era constante: antes de a aula começar, após o lanche – durante os horários de pátio (sempre havia uma atividade fora da sala de aula após o lanche), e no final da aula.

Já a saída era sempre feita com as crianças em roda. A professora ou auxiliar recebia os pais ou responsáveis na porta (às vezes a professora estava na roda com as crianças). Durante todo o momento de saída, as crianças aguardavam pelos pais ou responsáveis em roda, com suas mochilas em mãos.

Fizemos até aqui uma abordagem geral e descritiva do contexto de pesquisa. No próximo capítulo, daremos continuidade à análise desse contexto, enfatizando com mais detalhes as práticas escolares vivenciadas na sala de aula e o engajamento das crianças nestas.

## CAPÍTULO 4

---

### AS PRÁTICAS ESCOLARES

Sabendo-se do contexto da pesquisa e tendo-se já uma visão ampla do dia a dia da turma do primeiro período, daremos seguimento ao nosso trabalho por meio de uma abordagem mais detalhada das práticas vivenciadas pela turma. Apesar de considerarmos como prática escolar o que ocorre nos diferentes espaços e tempos vivenciados pelas crianças dentro da escola, daremos ênfase às práticas realizadas dentro do contexto da sala de aula – ambiente que constatamos ser o mais frequentado pela turma. Em um primeiro momento, faremos descrição analítica das práticas registradas durante os cinco meses de pesquisa, especificamente dentro do contexto da sala de aula. Nesse momento, analisaremos quais as práticas escolares acontecem e com qual frequência se dão em sala de aula. Assim, anunciaremos nossa escolha em analisar, de forma investigativa, a construção do registro da rotina e o envolvimento das crianças nessa construção, buscando apreender suas formas de atribuir sentido e significado a essa prática escolar. Construiremos nosso trabalho por meio de diálogos travados entre professora e crianças durante a construção do registro da rotina e desenvolveremos o conceito de rotina como prática escolar.

Como já foi relatado anteriormente, durante os primeiros meses em campo, registramos com mais intensidade as práticas escolares que acontecem de maneira geral e são realizadas pelas crianças do primeiro período durante o turno da manhã na Escola BV. Durante toda a pesquisa de campo, eu, as crianças e a professora, fomos estabelecendo um contato, através do convívio diário, que foi crucial para que eu pudesse vivenciar a sala de aula em construção de sua cultura e entender as regras de convivência construídas por aquele grupo e como as crianças interagiam com as diferentes práticas. A partir desse convívio, tivemos elementos que nos levaram a compreender os sentidos e os significados que as crianças atribuíam a determinadas práticas.

*A priori*, elucidamos que as atividades escolares são consideradas, aqui, mediadoras entre a criança e o conhecimento, ou seja, um artefato cultural e a sala de aula, palco das relações e interações, além de ser o espaço de construção de culturas. Destarte, a sala de aula transcende a determinação de um dado espaço físico, fazendo-se desse um ambiente que abrange as inúmeras interações e significações produzidas entre seus membros, com os artefatos e com as vivências do grupo.

Já as práticas escolares, que evidenciam a cultura dessa sala, conforme nos orienta Caldeira e Zaidan (2010), consideramo-las como práticas sociais complexas, que acontecem “em diferentes espaço/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento” (p. 2). É por meio dessas práticas que as crianças se constituem como alunos, construindo e reconstruindo a cultura da sala de aula.

Faremos, a seguir, um mapeamento das práticas escolares vivenciadas pelo grupo de crianças e professora do primeiro período no contexto da sala de aula para, em seguida, delimitarmos qual dessas práticas aprofundaremos nosso olhar – o registro da rotina.

#### **4.1 Mapeamento das práticas escolares vivenciadas pelo grupo de crianças e professora, dentro do contexto da sala de aula**

Entendemos, a partir de nossas observações em campo, que a organização das atividades na sala de aula do primeiro período tem como intenção promover um trabalho conjunto e descentralizado da figura do adulto. Trabalho esse que se mostrou um dos padrões da cultura dessa sala de aula. Como nos diz Gomes, Fonseca, Dias e Vargas (2011):

a sala de aula funciona como uma cultura, em que os membros reconstroem maneiras para interagir uns com os outros e com os objetos nas práticas culturais de que participam. Essas maneiras de interação entre os participantes do grupo, por seu turno, levam não só ao estabelecimento de formas particulares de fazer e de conhecer, bem como à construção do conhecimento comum e do enquadramento que orientam a interpretação e a participação no grupo (GOMES *et al*, 2011, p. 562, tradução nossa).<sup>37</sup>

Depreendemos assim que a cultura da sala de aula tem um significado próprio para seus membros e que é construída e reconstruída por seus participantes. Esse processo de significação, construção e reconstrução da cultura da sala de aula passa pela interação de seus membros com os objetos, com o ambiente em si e entre os próprios membros, o que contribui também para o processo de conhecimento desses. A interação das crianças com as práticas escolares também se constitui como processo de significação da cultura da sala de aula e é

---

<sup>37</sup> “the classroom functions as a culture, whose members reconstruct ways to interact with one another and with the objects in the cultural practices in which they participate. These forms of interaction among group members, in turn, lead not only to the establishment of particular forms of doing and knowing, but also to the construction of common knowledge and framework that guide the interpretation and participation in the group.”

justamente essa vivência das práticas escolares que oportunizará a construção de sentidos e significados.

É com esse olhar sobre a sala de aula, que desenvolveremos nossas análises sobre as práticas escolares e as interações que acontecem nesse ambiente cultural.

Para isso, tomamos, inicialmente, os registros realizados durante os meses de setembro e outubro de 2012. A partir desses registros (tabulados e apresentados no APÊNDICE D), observamos a grande utilização de momentos livres; todos os dias têm-se, em média, um tempo de 30 minutos destinados à higiene e ao lanche. Observamos, também, que há uma inconstância na quantidade e na repetição de práticas vivenciadas pelo grupo. Enquanto em um dia, no final do mês de setembro (27-09-12<sup>38</sup>), houve nove práticas, em outro dia, início de outubro (01-10-12<sup>39</sup>), houve seis. As práticas realizadas variavam basicamente entre arte, projeto, literatura, momento livre, rotina, brincadeiras e jogos, lanche e higiene. Sobre o tempo, também observamos inconstâncias. Em certo dia (24-09-12<sup>40</sup>), o tempo destinado à contação de história foi de 20 minutos; em outro (03-10-12<sup>41</sup>), foi de 14 minutos, enquanto em um outro dia (01-10-12<sup>42</sup>) o tempo para a contação de história foi de apenas sete minutos (metade do tempo do dia 03/10 e um terço do tempo do dia 24/09). Podemos fazer outras comparações com o tempo destinado ao retrato falado<sup>43</sup>: em um determinado dia (02-10-12<sup>44</sup>), foi de mais de uma hora de duração; já em outro (dia 04-10-12<sup>45</sup>), foi de 39 minutos. Nesses nossos primeiros levantamentos, nos questionamos: esse diferencial no tempo de duração de uma mesma prática seria um indicador da flexibilidade do trabalho da professora? Seria um respeito ao tempo individual das crianças da turma? Mais à frente, retomaremos novas análises que nos auxiliarão nessas compreensões.

---

<sup>38</sup> Apêndice D

<sup>39</sup> Apêndice D

<sup>40</sup> Apêndice D

<sup>41</sup> Apêndice D

<sup>42</sup> Apêndice D

<sup>43</sup> O Retrato Falado era uma prática recorrente nessa turma e se baseava nas seguintes estratégias: uma criança (desenhista) sai da sala com uma prancheta e papel em mãos, onde faria o desenho que desejasse. Enquanto isso, as outras crianças, em sala, escreviam a data e seu nome em uma folha de papel específica para aquela atividade. Quando a criança (desenhista) volta à sala, essa dita seu desenho para que as outras crianças possam fazê-lo de acordo com as coordenadas da criança (desenhista).

<sup>44</sup> Apêndice D

<sup>45</sup> Apêndice D

Diante dessa diversidade encontrada entre tempos e práticas, elaboramos o seguinte gráfico (GRAF. 8),<sup>46</sup> o qual sintetiza o tempo de ocorrência e as práticas vivenciadas pela turma em duas semanas dos meses de setembro e outubro:



GRÁFICO 8 – Práticas escolares em sala de aula: setembro e outubro

Fonte: Dados produzidos pela autora.

Para a construção do GRAF. 8, optamos por condensar todas as 22<sup>47</sup> práticas escolares vivenciadas pela turma do primeiro período durante as últimas semanas de setembro e as primeiras semanas de outubro, em nove grandes práticas. O tópico “Projeto” refere-se à unificação de todas as práticas relacionadas ao Projeto África (que vinha sendo realizado pela turma); escrita coletiva, histórias africanas, desenhos, mostra de objetos, rodas de conversas e de investigação compõem esse item. A construção escrita da Rotina e o registro da data foram denominados como “Data e Registro Rotina”. O item “Higiene/Lanche” engloba também as comemorações de aniversário. Entendemos que o item “Música/Desenho” relaciona-se à disciplina da Arte, contudo o item Jogo/Brincadeira, além de englobar atividades de jogos e de brincadeiras, também se utiliza da arte. Há ainda outro item “organização para e pós

<sup>46</sup> Para chegarmos a esse gráfico, elaboramos vários outros pormenores que indicavam práticas diárias e semanais durante setembro e outubro. Todos esses gráficos podem ser observados no APÊNDICE D.

<sup>47</sup> (1)Escrita coletiva, (2)Roda de Projeto (mostra de objetos por crianças), (3)Jogo Batalha, (4)Jogo dos Pontinhos, (5)Retrato Falado, (6)Data, (7)Registro da Rotina, (8)Higiene, (9)Lanche, (10)Organização para e pós atividades, (11)Transição (deslocamento), (12)Desenho, (13)Votação, (14)História, (15)Momento de livre escolha, (16)Apreciação de pinturas, (17)Momentos com outra turma, (18)Filme, (19)Escolha de livro para levar para casa, (20)Roda de conversa (Projeto), (21)Aniversário, (22)Música.

atividades e transição” que se refere aos momentos de organização da turma para a realização de determinadas atividades, ou entre uma atividade e outra, e de deslocamento entre os diferentes espaços da escola. Propomo-nos a fazer tal unificação a fim de reunir os dados para uma melhor visualização das práticas e do tempo dedicado a cada uma delas.

O predomínio de tempo destinado a “Momentos de livre escolha” e “Organiz. para e pós ativ./Transição” saltaram aos nossos olhos, o que nos leva a afirmar que essas crianças têm garantido seu direito de livre expressão. E, ao contrário do que se poderia pensar, consideramos esses momentos ditos “de livre escolha” como oportunidades ímpares para a observação da professora sobre interações e construções espontâneas feitas pelas crianças, o que dão um suporte singular para o desenvolvimento do trabalho da professora com essas crianças.

Afirmamos, assim, que as crianças têm possibilidade, mesmo dentro do espaço restrito e fechado da sala de aula, de se expressarem livremente por meio das práticas dos momentos de livre escolha e dos momentos de organização e de transição. Os momentos de livre escolha são situações que contam pouco com a intervenção da professora, que é feita basicamente para garantir a segurança das crianças e a boa socialização delas. Contudo, como ressaltamos anteriormente, mesmo havendo pouca intervenção da professora, esses momentos são propícios para observações significativas da professora junto às crianças e incentivadores para a conquista e desenvolvimento da autonomia nas crianças.

O lanche e a higiene, outra prática que apresentou recorrência e um tempo de investimento abrangente, também podem ser, em parte, considerados como momento de livre escolha, pois, ao terminarem o lanche, as crianças tinham a liberdade para se locomoverem livremente pela sala, conversarem, lerem algum livro da biblioteca de sala ou até mesmo iniciar alguma brincadeira: As crianças que terminaram de lanchar tiraram seus sapatos e agora estão brincando ou lendo livros, em grupos pela sala – (Registro ampliado do caderno de campo, folha 02, 03 out. 2012).

Ao elaborarmos o GRAF. 8, identificamos uma diversidade de práticas vivenciadas pelo grupo. Diante dessa diversidade encontrada, listamos 22 práticas escolares vivenciadas pelo grupo (em ambiente de sala de aula), durante as duas semanas registradas nos meses de setembro e outubro. A partir desses dados, inferimos que não há uma constância diária nas atividades realizadas na turma. Apesar de as crianças estarem dentro do mesmo espaço físico (sala de aula), as práticas são bem diversificadas e ocorrem com frequências diferenciadas. Isso nos indica uma preocupação da escola e da professora em proporcionar às

crianças uma variedade de oportunidades de aprendizagens. Esse entendimento é consolidado a partir de nossas observações e da fala da professora, quando questionada (em entrevista) sobre o que ela prioriza na prática pedagógica realizada com seus alunos, e ela nos responde de maneira ampla:

*Em relação ao primeiro período, a criança de 4 e 5 anos, aqui da escola são muitas prioridades. Então assim, a presença do brincar em todos os contextos. (...) um ambiente lúdico onde as situações passassem por desafios propostos a partir de uma brincadeira. (...) A organização das crianças enquanto sujeitos que dizem da própria experiência. Então ajudá-los a organizar as ideias, a organizar a fala, a organizar o pensamento, a organizar as linguagens de um modo geral, a frear esse corpo que começa a explorar demais todas as condições físicas, explorar cada vez mais a condição do discurso, da fala, dos argumentos aparecerem antes do corpo reagir. A fala, linguagem oral tomando conta das reações mais físicas, mais corporais. Tem um investimento enorme na escola em relação à pesquisa. (...) Já falei de brincadeira, já falei das linguagens, arte, pesquisa, as relações, diferentes maneiras de lidar com o outro e com o ambiente. De um ponto de vista mais amplo ainda, um trabalho com a ecologia, de pensar em cuidado com o espaço, com os materiais, com o outro, é um jeito de pensar ecologicamente, não só meio ambiente, mas o cuidado se estendendo com o outro e pro material, também é um ponto forte (Professora, em entrevista, dia 10 abr. 2013).*

Assim, essa fala da professora, juntamente com os dados levantados até então, nos conduz a acreditar que a variedade de práticas apresentadas e os diferentes tempos para realização de uma mesma prática estão relacionados a um trabalho que leva em consideração o que se entende por crianças, pessoas que precisam de brincar, experimentar coisas novas, cuidar do ambiente, dos outros e de si mesma. Quando a professora nos fala que procura *ajudá-los a organizar as ideias, a organizar a fala, a organizar o pensamento, a organizar as linguagens de um modo geral* – (Professora, em entrevista, dia 10 abr. 2013), entendemos (e observamos em campo) que um jogo pode demorar o dobro de tempo (em um determinado dia) pelo fato de a professora valorizar determinadas falas ou atitudes, ver uma brecha para ajudar alguma criança (ou o grupo) a organizar alguma ideia ou também aproveitar certos momentos para desenvolver melhor sua proposta de trabalho, que é contribuir para o desenvolvimento das crianças nos mais diferentes aspectos. Seguindo essa fala, a professora diz que é preciso *frear esse corpo que começa a ser muito usado por meio do uso da fala, da linguagem, do discurso...* Vemos aqui o uso de uma das funções da fala, da linguagem – a de controlar corpos e mentes – para agirem de acordo com as regras e os limites da cultura escolar e da sociedade em que vivemos.

Contudo, dentre as diversidades encontradas, há as práticas que acontecem diariamente, sendo elas: “Organização para e pós ativ./Transição” e “Higiene e Lanche”.

Entendemos que os momentos de organização e de transição estão presentes diariamente por comporem a estrutura de rotina apresentada no capítulo anterior. Se a professora prevê uma determinada rotina, ela contará com momentos de transição entre uma atividade e outra e com a organização da turma, uma vez que estamos falando de criança com quatro anos de idade e que têm um tempo singular para a realização de determinadas tarefas, além da demanda de organização para elas. Ainda podemos acrescentar o tempo despadronizado de uma criança em relação a outra para realização de diferentes atividades. Percebemos, assim, grande respeito da professora sobre o tempo e as capacidades de cada criança, pois demonstra que a professora não interrompia a atividade de uma dada criança para dar seguimento a sua proposta de trabalho. Um exemplo:

Enquanto a maioria das crianças está na fila para ir fazer higiene. Alfredo e Lucas continuam o jogo do professor no quadro. (Registro ampliado do caderno de campo – 27 set. 2012).

A outra prática diária era de higiene e lanche, uma vez que está relacionada aos cuidados básicos para promoção da saúde e às necessidades biológicas. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, “cuidar da criança é, sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades” (BRASIL, 1998, p. 25).

As práticas frequentes, ou seja, que poderiam deixar de acontecer um dia ou outro são: Data e Rotina; Momentos de livre escolha; e Práticas relacionadas ao Projeto África.

Já as práticas que acontecem em torno de uma vez por semana variavam entre arte, matemática, história (além das histórias africanas que compõem o Projeto África), jogos, brincadeiras, socializações e escrita. Tais práticas abrangem uma série de propostas, contrapondo a ideia e a tensão presente no campo de que o *carro chefe* na Educação Infantil é a alfabetização.

As práticas vivenciadas pelas crianças abrangem tanto a matemática, a arte, os conhecimentos gerais e as temáticas relacionadas ao desenvolvimento infantil e a socialização, quanto a língua portuguesa. Essa forma de diversificar as práticas que acontecem no ambiente escolar vão ao encontro dos princípios do RCNEI:

A oferta permanente de atividades diversificadas em um mesmo tempo e espaço é uma oportunidade de propiciar a escolha pelas crianças. Organizar, todos os dias, diferentes atividades, tais como cantos para desenhar, para ouvir música, para pintar,

para olhar livros, para modelar, para jogos de regras etc., auxilia o desenvolvimento da autonomia (BRASIL, 1998, p. 62).

Esse fato nos indica, mais uma vez, a valorização da escola e da professora em abranger diferentes oportunidades de construção de conhecimento e desenvolvimento para as crianças.

Inicialmente, tínhamos como hipótese a sobrecarga de atividades relacionadas à língua escrita no cotidiano escolar das crianças e acreditávamos também que nesses momentos as crianças participavam com menos autonomia da construção das propostas. Nossa pesquisa mostrou-nos outro aspecto: não identificamos sobrecarga em práticas voltadas para a língua portuguesa (o que se pode constatar pelos gráficos) e as crianças participavam com relativa autonomia de tais práticas.

Além de oportunizar diferentes práticas, a professora também tem intenção de promover autonomia em seus alunos, o que podemos constatar na fala da professora:

*Eu quero formar estudantes e estudante tem que ter seleção do que vai ler, anotar os pontos mais importantes pra não esquecer, fazer relação de um assunto com o outro, saber que existem diferentes fontes de pesquisa e não uma só. Fazer uso da língua escrita, fazer uso de textos tanto pra ler quanto pra serem produzidos, independentes deles ainda não serem leitores e escritores experientes, mas já fazer uso com o modelo de adulto com cada vez mais autonomia, mas já usar essa ferramenta como recurso e que ainda não percam o sabor do brincar. (Professora, em entrevista, 10 abr. 2012).*

Na fala apresentada anteriormente, constatamos que a professora valoriza mais os conhecimentos relacionados a atitudes, comportamentos e valores, que os conhecimentos relacionados a conteúdos. Ressaltamos, ainda, que a professora nos diz que quer formar estudantes que consigam *já fazer uso [de textos] com o modelo de adulto com cada vez mais autonomia*. Trazemos alguns exemplos de como a escola incentiva a autonomia de suas crianças: os ajudantes do dia (que sozinhos buscam copos, água e auxiliam de uma forma geral a professora), ajudantes da mesa (que organizam sua mesa durante o lanche), além da prática constante de pedir às crianças que levem diferentes recados usando apenas a oralidade. Esses trabalhos de incentivo à autonomia também propiciam várias outras oportunidades de desenvolvimento para essas crianças, oportunidades essas que permitem que elas possam expressar os diferentes sentidos apreendidos na vivência dessas práticas. E assim, por meio desse movimento, em que a professora (juntamente com a escola) propicia tal autonomia, as crianças vão interagindo com essa conduta, fazendo uso, cada vez mais consciente, desse modo de agir.

Destacamos alguns momentos que pudemos perceber essa atitude de autonomia nas crianças, incentivada pela professora, durante as construções do registro da rotina.

Era semana da criança e o dia 08 de outubro fazia-se diferente/especial, já que nesse dia teria cama elástica, algodão doce e as crianças estavam vestindo pijamas ao invés de uniformes. A professora pede ideias para que o registro da rotina também fique diferente, ou seja, ela pede às crianças sugestões de outras formas para organizar a escrita da rotina ao invés de usar os retângulos convencionais:

**Professora:** *Uma ideia para a rotina ficar diferente.*

**Anderson:** *De castelo.*

**Professora:** *De castelo é uma ideia.*

**Anderson:** *De montanha.*

**Professora:** *De montanha é outra ideia.*

**Breno:** *De super-herói (Breno está vestindo fantasia de Batman).*

**Professora:** *De super-herói eu não sei fazer.*

**Breno:** *De casa.*

**Professora:** *Não entendi.*

**Breno repete:** *De casa.*

**Professora:** *Ah... casa. Mas o que combina com o dia? Hoje é dia de pijama.*

**Criança:** *Pode fazer pijama.*

**Heitor:** *Eu sei! Tenho uma ideia! Que tal a gente fazer um tanto de presentes para as crianças?*

**Professora:** *Presente?*

**Heitor:** *É.*

**Anderson:** *Eu não sei fazer isso não.*

**Professora:** *Como que faz rotina de presente?*

{inaudível a explicação de Heitor}

(...)

No fim do registro, a professora pergunta:

**Professora:** *E a última [ideia]? Só falta uma.*

**Breno** levanta a mão e fala: *Algodão doce.*

**Professora:** *Será que eu consigo fazer?*

**Mônica:** *Eu sei fazer algodão doce.*

**João:** *Tem que fazer o palito.*

Enquanto isso, professora faz o algodão doce e fala: *Ó::, tá parecendo um algodão doce gigante.*

(Filmagem, 08 out. 2012).

Nesse caso, a professora dá oportunidade para as crianças sugerirem outras formas/espacos para o registro da rotina, sugestões essas que ora eram aceitas pela professora, ora não. Apesar de, inicialmente, as crianças terem sido solicitadas apenas a darem *ideia para a rotina ficar diferente*, a aceitação das sugestões dadas pelas crianças iria depender dos critérios anunciados pela professora durante a exposição de ideias: *De super-herói eu não sei fazer; Mas o que combina com o dia?* (professora, 08 out. 2012). Assim, as ideias teriam que combinar com a proposta daquele dia e a professora ainda precisaria saber realizar tal desenho.

Observamos que, mesmo algumas sugestões não sendo adotadas pela professora, as crianças não se intimidaram e continuaram a dar sugestões. É o caso do menino Breno, que sugeriu, primeiramente, *casa* e depois *algodão doce*. A professora não usou a primeira sugestão *casa*, pois disse não ter entendido o que casa teria a ver com aquele dia. Observem:

**Professora:** *Não entendi.*

**Breno** repete: *De casa.*

**Professora:** *Ah:: casa. Mas o que combina com o dia?*

No entanto, ao final da conversa, esse mesmo menino deu outra sugestão, *algodão doce*, que desta vez foi aceita e registrada pela professora, já que naquele dia teria algodão doce. A FIG. 12 a seguir ilustra como ficou a rotina desse dia:

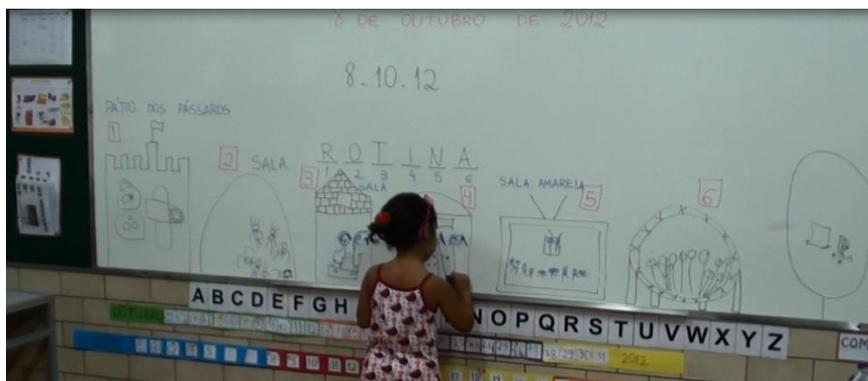


FIGURA 12 – Espaços feitos a partir de ideias das crianças

Entendemos, como nos diz Vigotski (1934/1993; 2001), que as palavras não são sons vazios, elas estão impregnadas de sentidos e significados construídos nas diferentes culturas. Portanto, quando a professora abre espaço para as crianças darem ideias para o registro da rotina, pensamos que as crianças entendem os dizeres e a atitude da professora como uma chance de se pronunciarem. Assim, significam a construção do registro da rotina como uma oportunidade de atuação e, logo, tentam fazer relações, abrindo diversos sentidos do que é especial para elas naquele dia. Podemos verificar essa busca de sentidos das crianças através das ideias dadas por elas: *super-herói*, *casa*, *pijama*, *presentes*. Confirmam:

**Breno:** *De super-herói (Breno está vestindo fantasia de Batman).*

**Professora:** *De super-herói eu não sei fazer.*

**Breno:** *De casa*

**Professora:** *Não entendi.*

**Breno** repete: *De casa.*

**Professora:** *Ah:: casa. Mas o que combina com o dia? Hoje é dia de pijama.*

**Criança:** *Pode fazer pijama.*

**Heitor:** *Eu sei! Tenho uma ideia! Que tal a gente fazer um tanto de presentes para as crianças?*

Assim, as crianças também têm essa postura de atuar autonomamente em outras situações, como podemos ver no próximo exemplo:

Em roda, ao anunciar a rotina do dia, a professora fala que terá Galpão. Na mesma hora, Anderson sugere que tenham futebol no horário do Galpão. (Registro de rotinas, 19 set. 2012).

Aqui, durante a construção do registro da rotina, Anderson não espera a professora definir ou apresentar proposta de atividade para o espaço do Galpão. Ele se antecipa à professora e sugere que eles tenham futebol, atitude essa que demonstra liberdade e confiança dessa criança em fazer tal solicitação, o que entendemos ser consequência da forma como a professora dialoga com sua turma ao promover uma escuta atenta pelas demandas de seus alunos. Percebemos, assim, que as crianças se apropriaram da fala e da atitude da professora em construir junto com elas diferentes formas de autonomia.

Partindo do princípio de que são nas e pelas relações e interações sociais que o conhecimento é construído, entendemos, assim, que é por meio da relação de abertura e promoção de autonomia proposta pela professora que as crianças vão tomando consciência de suas possibilidades enquanto alunos daquela escola.

O último exemplo que trazemos é o momento em que a professora delega às crianças inteira autonomia para o registro da rotina:

O registro da rotina foi feito exclusivamente pelas crianças (Registro de rotinas, 04 dez. 2012).

Nesse último exemplo, as crianças se viram diante da oportunidade de construir o registro da rotina, sem qualquer intervenção da professora.

Descreveremos, a seguir, como a professora anunciou a rotina desse dia e como as crianças reagiram:

**Professora:** *Olha a minha ideia. Hoje quem vai fazer a rotina sem a minha ajuda, sem a ajuda da Liz (Auxiliar), sem a ajuda da Juju (Pesquisadora)? A meninada.*

**Samuel** pergunta sorrindo: *Só a meninada?*

**Maria Júlia** vibra: *ÊÊÊÊÊ!!!* (e bate palmas)

**Professora:** *Que tal?*

**Heitor:** *Eu vou fazer o números.*

**Samuel:** *Sim...*

**Mônica:** *Eu vou fazer a data pequena.*

**Professora:** *Tá. Mas aí vocês tem que decidir quem vai fazer a data grande, quem vai fazer a data pequena.*

**Mônica:** *Eu vou fazer a data pequena.*

**Professora** continua: *Porque juntar todo mundo lá olha (indicando o quadro) não adianta. Não tem caneta para todo mundo e não cabe todo mundo fazendo as mesmas coisas.*

(...) Enquanto as crianças construía e registravam a rotina, nem a professora, nem a auxiliar intervieram.

(Registro de rotinas, 04 dez. 2012).

Ao anunciar que a rotina seria feita apenas pelas crianças, a turma demonstrou grande satisfação batendo palmas e vibrando. Durante todo esse diálogo, as crianças permaneceram sentadas em roda, já que essa era a postura já adotada culturalmente pelo grupo. Mas, quando a professora avisa que vai colocar as canetas (para escrita da rotina) em cima de um banco, as crianças veem nesse gesto a permissão para levantarem-se e imediatamente o fazem em busca de uma caneta. Camila, que é a primeira a pegar a caneta, comemora vibrando, pulando e dançando. Confirmam esse fato na ilustração a seguir:



FIGURA 13 – Crianças pegando caneta para registro da rotina (04 dez. 2012)

Esse entusiasmo revelado pelas crianças nos indica como a proposta dessa prática repercutiu positivamente e nos mostra que, quando a professora direciona sua prática em prol do desenvolvimento da autonomia das crianças, ela está indo ao encontro dos desejos dessas. Para Vigotski (1984/2008), “no mundo infantil predomina a lógica dos desejos” (p. 34), pois, “ao desejar, a criança realiza; ao pensar, age; a não separação entre a ação interna e a ação externa é a imaginação, a compreensão e a vontade, ou seja, processos internos numa ação externa” (p. 33).

Afora essa emoção vivida pelas crianças, também gostaríamos de destacar a importância dada ao registro da data. A proposta era de que as crianças construíssem o registro da rotina sozinhas, contudo as orientações da professora (*Mas aí vocês têm que*

*decidir quem vai fazer a data grande*) e os desejos iniciais de algumas crianças (*Eu vou fazer a data pequena*) se fizeram em torno do registro da data.



FIGURA 14 – Crianças iniciando o registro da rotina a partir da data do dia (04 dez. 2012)

Talvez esse destaque à data devesse ao fato de que todos os dias, antes do registro propriamente dito da rotina, professora e crianças registravam a data daquele dia. Em conversa com a aluna Marta sobre o registro da rotina, ela nos informa que primeiramente é feita a data:

**Pesquisadora:** *Como que vocês fazem a rotina aqui na escola?*

**Marta:** *Primeiro a gente faz a data. Depois a gente faz os quadrinhos assim ((mostra como são os quadradinhos)) e aí cada colega vai escrevendo um número. (Conversa entre pesquisadora e Marta, 17 out. 2012).*

Notamos que a aluna Marta, ao responder como a rotina é feita, ela fala: *Primeiro a gente faz a data*. Ainda devemos esclarecer que esse registro da data era feito cotidianamente de duas formas: da *data grande*, que se constituía pelo registro do dia (em números), do mês (por escrito) e do ano (com os quatro números); e da *data pequena*, que era registrada apenas por números – número do dia, do mês e dois últimos números do ano.

Vejamos na FIG. 15, a seguir, como ficou o registro da rotina nesse dia:

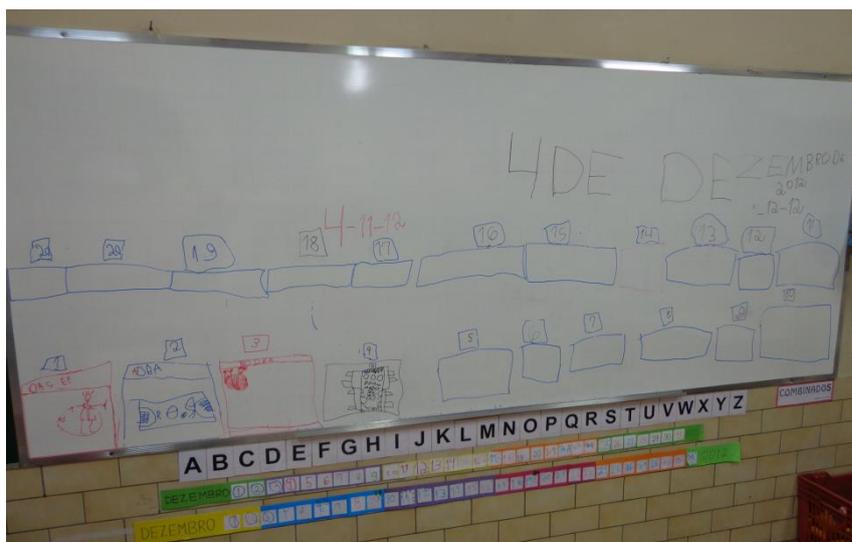


FIGURA 15 – Registro da rotina feito apenas pelas crianças, sem intervenção de adultos (04 dez. 2012)

Mais à frente, retomaremos outros eventos de registro da rotina para outras formas de análise.

Até aqui, apresentamos eventos em que a professora propõe situações explícitas para que as crianças usem de sua autonomia, como o dia em que permitiu que a rotina<sup>48</sup> fosse construída e registrada pelas crianças, sem sua intervenção. Apresentamos também exemplos de como as crianças demonstram liberdade e autonomia em participar da construção do registro da rotina. Acreditamos que, à medida que a professora transmite a seus alunos, por meio da fala e de diferentes linguagens, possibilidades de eles terem atitudes autônomas, esses vão se apropriando dessas possibilidades e incorporando tais atitudes. Essa apropriação acontece por meio das internalizações, ou seja, a criança significa uma situação social externa, dando sentido a ela internamente. E essa significação social que ocorre, em uma situação de prática, por meio da busca de sentidos, é que contribui para a aprendizagem das crianças e a formação das funções psicológicas superiores. Nas palavras de Vigotski: “qualquer função psicológica superior foi externa; isso significa que foi social; antes de se tornar uma função, foi primeiro uma relação social entre duas pessoas” (VIGOTSKI, 1929/1989, *apud* SMOLKA, 2000).

Em todos os trechos apresentados, percebemos o movimento de interação entre a professora e as crianças, vivenciadas através da construção do registro da rotina, revelando-se esta como uma prática profícua para nossa exploração e análise. De acordo com nossos dados, verificamos que a prática de construção do registro da rotina acontece com frequência na sala

<sup>48</sup> As crianças realizaram construção do registro da rotina autonomamente em quatro dias (um em novembro e os outros três em dezembro), no fim do ano letivo.

de aula, o que nos possibilitou vasta possibilidade de produção de dados sobre ela. Além de promover interação intensa entre seus participantes, pensamos que a construção do registro da rotina possibilita variadas formas de significação do contexto escolar para essas crianças. Entendemos a prática da construção do registro da rotina como um artefato cultural mediador entre seus participantes e o conhecimento, artefato este que abrange todas as práticas realizadas no contexto escolar das crianças do primeiro período e nos possibilita imersão nas formas como essas crianças se engajam nessa prática, dando a ela novos sentidos e significados. Sendo assim, optamos, então, por dar seguimento ao nosso trabalho, aprofundando nossa pesquisa, analisando de forma investigativa a construção do registro da rotina.

#### **4.2 A rotina como prática escolar**

Barbosa (2000, 2006) nos fala da rotina como uma forma de operacionalização do cotidiano das práticas escolares, como uma categoria pedagógica estruturada para desenvolver o trabalho cotidiano nas escolas.

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em um certo tipo de espaço social, creches ou pré-escolas. Fazem parte das rotinas todas aquelas atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas que nem por isso precisariam ser repetitivas (BARBOSA, 2000, p. 230).

Em seus estudos sobre a rotina na Educação Infantil, Barbosa (2006) ainda nos informa que a rotina

“é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação” e que “o uso da rotina é adquirido pela prática, pelos costumes, não sendo necessário nenhum tipo de justificativa, razão ou argumentação teórica para a sua efetivação. Ela está profundamente ligada aos rituais, aos hábitos e às tradições” (BARBOSA, 2006, p. 45, grifo do autor).

Concluimos, assim, que a rotina engloba tempos (início e fim de aula e de práticas), espaços, além da subjetividade da ação pedagógica em si. Percebemos a rotina como um esquema organizador feito a partir de seleção de atividades do que se deve fazer, dos momentos mais adequados para esse fazer e que está intrinsecamente presente no trabalho da Educação Infantil.

Baseando-nos em Vigotski (1934/1993; 1931/1995; 2010), entendemos que a apropriação da realidade é construída pela relação dialética entre as pessoas, no caso da nossa pesquisa, entre professores e alunos, e entre os próprios alunos, por meio de um movimento dialético que vai do nível interpessoal para o intrapessoal (como já afirmamos no primeiro capítulo). Assim, pensamos que os sentidos e os significados produzidos pelas crianças sobre a construção do registro da rotina se dão durante as discussões proporcionadas pela professora e durante a realização dessa prática escolar. Para tanto, desenvolveremos nossas análises, baseando-nos nessas discussões, tentando emergir falas, linguagens e gestos, que nos esclareçam as diferentes formas de significação das crianças sobre a prática da construção do registro da rotina. Elucidamos, ainda, que esse registro é entendido por nós como toda forma de escrita da rotina, que envolve estrutura, enumeração, organização e a escrita propriamente dita.

Adentrando no campo da sociologia, concordamos com Santos (2013), quando ele nos diz que

as experiências de meninos(as) no interior do ambiente da instituição de Educação Infantil são mediadas pela relação das crianças com os espaços, com a rotina e com todos os que ali transitam nas mais diversas formas e relações intrageracionais (entre crianças) e intergeracionais (entre adultos e crianças) (SANTOS, 2013, p. 47).

Entendemos assim que, ao construírem o registro da rotina de forma coletiva, professora e crianças estão em constante interação uns com os outros. Assim,

a organização dos espaços, bem como a construção das rotinas das instituições de Educação Infantil, nos diz muito sobre as relações que diariamente são travadas por crianças (meninos, meninas, de classes sociais distintas, de orientações religiosas distintas, de etnias variadas, etc.) e adultos (com tantas especificidades quanto as das crianças). Nesse sentido, o estudo da experiência infantil deve considerar também as relações intergeracionais e intrageracionais que se desenvolvem internamente no cotidiano de creches e pré-escolas (SANTOS, 2013, p. 51).

A partir dos próximos tópicos, nos propomos a analisar a construção do registro da rotina, levando em consideração as relações dialéticas<sup>49</sup> intrageracionais e intergeracionais presentes nos diálogos referentes à construção do registro da rotina, bem como a forma de engajamento e participação das crianças nessa prática, buscando compreender quais os sentidos e os significados dados pelas crianças a essa prática escolar. Antes de adentrarmos

---

<sup>49</sup> Pensamos que as interações intrageracionais e intergeracionais não são diretivas, nem transmissivas, tampouco passivas. Por isso recorreremos ao termo dialético, utilizado pela Psicologia Histórico-Cultural, o qual nos remete à noção de contradição e de idas e vindas.

em tais análises, apresentaremos, no próximo tópico, esclarecimentos de como o registro da rotina era construído pela professora e pelas crianças. Para a construção do registro da rotina, consideraremos aspectos relacionados a sua estrutura: a linguagem oral, a linguagem escrita, os desenhos, a participação do grupo e o tempo destinado à realização dessa prática.

### 4.3 A construção do Registro da Rotina

A *priori*, devemos esclarecer que a construção do registro da rotina observado na Escola BV foge às formas convencionais<sup>50</sup> de registro de rotina que, comumente, presenciamos em turmas de Educação Infantil. Propomo-nos então, neste tópico, realizar esse esclarecimento, para assim desenvolvermos análises recorrentes sobre a construção do registro da rotina, que é vivenciada quase que diariamente pela professora e pelas crianças do primeiro período na Escola BV.

Apesar da própria nomenclatura “rotina” já nos conduzir a pensar sobre algo rotineiro, comum, nossas observações em campo nos mostraram que, na turma do primeiro período, a vivência da rotina, a construção e o registro da rotina não são tão rotineiros assim.

Para iniciar nossa conversa, apresentaremos o que há de rotineiro nos momentos de construção do registro da rotina e, após esse momento, esclareceremos as diferenciações encontradas nessa prática. Anunciamos, assim, que todas as práticas de registro de rotinas foram realizadas dentro do espaço da sala de aula e tiveram como suporte o quadro branco da sala. O registro da rotina, geralmente, era feito com as crianças em roda, mas também poderia ser feito com as crianças nas mesas ou todas juntas no centro da sala (a professora chamava essa organização de “bololô”). Outra recorrência no momento dessa construção e do registro era a participação ativa das crianças por meio de sugestão de atividades e da execução do registro, já descritos no tópico anterior. Embora variada, observamos uma forma estruturada de se realizar essa prática.

Apesar dessas constâncias, identificamos diversidades nesse registro, pelo menos em cinco aspectos, a saber: (a) quanto ao **horário** em que essa prática escolar realizava-se; (b) quanto ao tempo de **duração**; (c) quanto à **forma**; (d) quanto ao **conteúdo**; e (e) quanto à **atuação** das crianças e da professora.

---

<sup>50</sup> Entendemos como registros convencionais de rotina aqueles registros feitos entre professora e criança, no início de cada aula, em que professora, com ou sem o auxílio das crianças, registra as atividades que serão realizadas ao longo daquele dia de aula, como forma de planejamento ou organização do dia.

Tendo em vista a complexidade dessa prática, faz-se necessário um esclarecimento mais abrangente. Para tanto, faremos, a seguir, um exercício analítico sobre cada um dos cinco aspectos citados anteriormente.

Em relação ao **horário** destinado à construção da rotina, elaboramos o GRAF. 9, o qual nos evidencia diferentes funções para o registro da rotina:

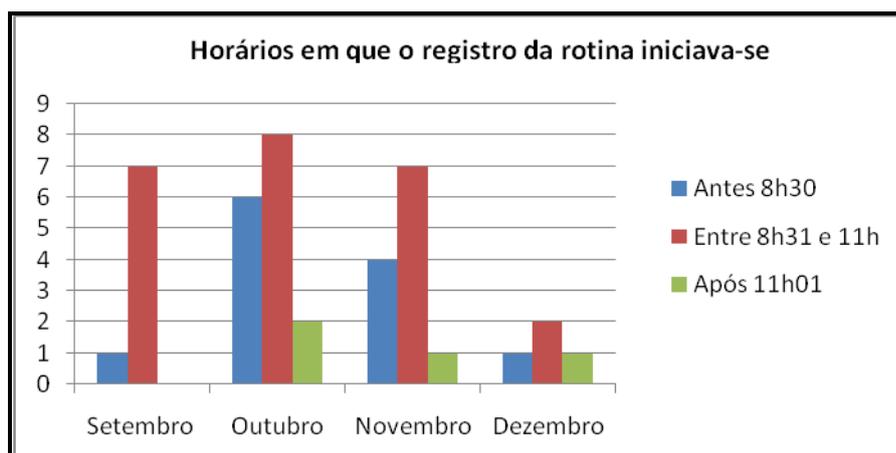


GRÁFICO 9 – Horários em que o registro da rotina iniciava-se

Fonte: Dados produzidos pela autora.

Em suma, em um total de 39 dias observados, foram 12 dias em que a rotina iniciou-se antes das 8h30min, 24 dias (o dobro) em que a rotina aconteceu entre 8h31min e 11h, ou seja, no meio do horário de aula, que se iniciava às 7h30min, terminando às 12h30min. E em apenas quatro dias foi iniciada no final da aula, após 11h01min. Podemos constatar, também, que em todos os meses a rotina foi realizada com mais recorrência entre as 8h31min e 11h01min.

Esses dados nos mostram que a rotina não é feita exclusivamente para orientar as ações do dia, como usualmente ocorre nas práticas mais tradicionais da Educação Infantil, pois, se fosse o caso, entenderíamos que sua construção deveria acontecer logo nos primeiros momentos da manhã. De acordo com a fala da professora, durante a construção do registro da rotina com seus alunos, ela diz a eles: *A gente pode fazer a rotina logo que chega aqui na escola e pode fazer depois para lembrar de tudo que a gente fez.* – (Professora, Registro de rotinas, 09 out. 2012). Em contrapartida, em um dos nossos encontros, a professora enfatiza que *O fato de construir a rotina no final [do dia] não significa que teve ausência de negociação ao longo da manhã. Eu antecipo o que a gente precisa de fazer.* – (Professora, em conversa com pesquisadoras, 24 out. 2012), ou seja, ela demonstra que, mesmo sem a construção do registro escrito da rotina, ela não deixou de participar com as crianças o que

aconteceria ao longo da manhã, tampouco deixou de ouvi-las quando fala que *não significa que teve ausência de negociação*. Mas, nesse caso, a função social do registro da rotina se transforma, transformando também o seu significado. Ao desenvolver essa prática no início da aula, sua função é de organização conjunta dos diferentes tempos e espaços que serão vivenciados pelas crianças durante aquele dia. Ao registrar a rotina no meio do dia, a professora trabalha essa prática tanto com a função de construir uma memória – o que já aconteceu nesse dia – como com a função de organização dos tempos e espaços que ainda serão vivenciados pelas crianças no decorrer da manhã. Ao fazer o registro somente no final da manhã, a função social dessa prática se vê novamente transformada, ou seja, passa a ter uma função exclusivamente de memória. Em conversa com uma das crianças, pergunto para que serve o registro da rotina e ela me responde que a rotina serve *para gente ver as coisas que tem que fazer na escola* (Heitor, 09 out. 2012), ou seja, essa criança apreendeu que a rotina tem como função orientá-los nas tarefas da escola. No último tópico deste capítulo, retomaremos os sentidos e os significados dados pelas crianças para a função do registro da rotina.

Em relação ao segundo aspecto observado, ou seja, a **duração** da construção do registro escrito, observamos dados importantes que são apresentados no GRAF. 10 a seguir:

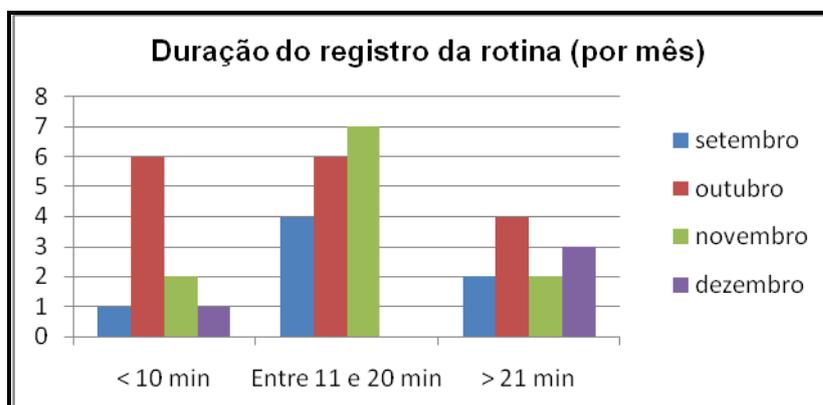


GRÁFICO 10 – Duração do registro da rotina (por mês)

Fonte: Dados produzidos pela autora.

O GRAF. 10 nos mostra a **duração** da prática de registro da rotina em cada um dos meses em destaque. Observamos que a variância do tempo para a realização do registro da rotina foi bastante diversificada dentro de um único mês. Por exemplo, no mês de setembro houve dia em que a prática do registro da rotina foi feita com menos de dez minutos; outros dias demorou entre 11 e 20 minutos; e, em outros, durou mais de 21 minutos. Esse fato nos leva a inferir que a professora, ao promover escuta pela demanda de seus alunos, não teria um

tempo determinado para realizar o registro da rotina, pois essa prática dependeria das discussões levantadas durante esse momento de registro. Essa evidência já foi apresentada neste trabalho, quando analisamos a maneira como a professora estimulava participação intensa das crianças, o que resultava em uma variância na duração da realização dessa prática. Ou seja: a duração é função da necessidade das crianças em se expressar mais ou menos. Fica evidente, na análise desse dado, o respeito com que a professora lidou com as diversas formas de participação das crianças.

A partir do GRAF. 10, elaboramos o GRAF. 11 a seguir, que nos revela que houve 10 dias em que a rotina durou menos de 10 minutos, 17 dias teve duração entre 11 e 20 minutos e 11 dias demandou mais de 21 minutos.



GRÁFICO 11 – Duração do registro da rotina

Fonte: Dados produzidos pela autora.

O GRAF. 11 nos mostra que o registro da rotina demandava, em média, por volta de 20 minutos para concretizar-se. Esse momento envolvia a organização da roda, a escrita da data e a construção da estrutura para o registro da rotina. A seguir, descreveremos com mais detalhes os outros aspectos observados por nós para a estrutura do registro da rotina (a forma, o conteúdo e as atuações das crianças e da professora).

Em relação à **forma**, o registro da rotina poderia:

- Ser na horizontal ou na vertical (em forma de lista). A turma e a professora denominavam como deitada (na horizontal) e em pé (na vertical);
- Ter seus itens escritos dentro de espaços delimitados ou não. Geralmente usavam-se retângulos;
- Ter só escrita ou ter escrita e desenho. Não presenciamos rotina feita apenas por desenhos.

Em relação ao **conteúdo**, o registro da rotina poderia:

- Referir-se a atividades realizadas pelo grupo ou aos lugares onde aconteceriam tais atividades.

Quanto às **atuações**, o registro da rotina poderia:

- Ter participação tanto das crianças quanto da professora;
- Ser feito através do jogo do professor.<sup>51</sup>

Apresentaremos algumas fotos, feitas por fotografias e congelamento de filmagens, para que possamos fazer entender essa diversidade na estrutura do registro da rotina.

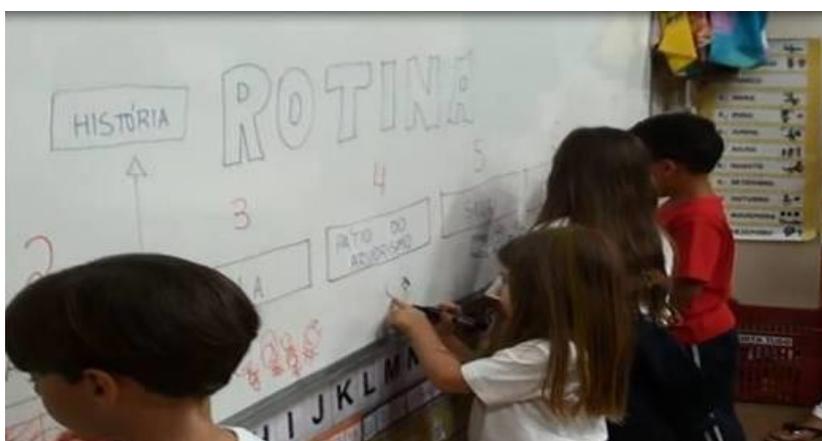


FIGURA 16 – Rotina na horizontal - Escrita de lugares (por professora) e desenho das atividades (pelas crianças)



FIGURA 17 – Rotina na Horizontal - Escrita de atividade (por professora) e desenho de lugar (pelas crianças)

<sup>51</sup> A rotina era denominada “Jogo do professor” quando a professora escrevia os itens da rotina (atividade ou lugar), geralmente com a cooperação das crianças, em uma folha de papel. Dessa folha de papel a professora recortava os itens em tiras de papel. Cada tira de papel (com a escrita de um dos itens) era dada a uma determinada criança que seria a professora de outra criança. A função de professora era de ditar as letras e orientar a escrita daquele item. A função de aluno seria a de escrever o que o professor ditasse. Assim, para cada item da rotina havia a participação de duas crianças (uma que seria o professor e a outra, que seria o aluno). Entre os meses de setembro a dezembro, oito rotinas foram construídas a partir do jogo do professor.

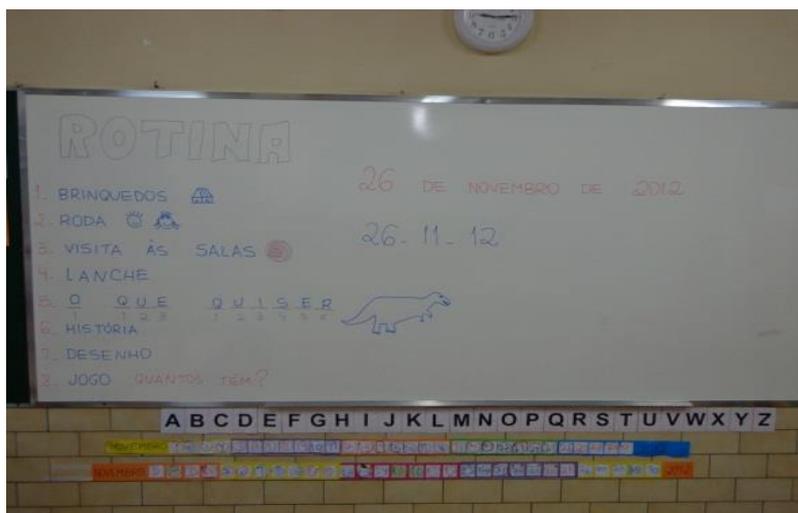


FIGURA 18 – Rotina na vertical - Escrita de atividades e ícones feitos pela professora

Por meio dessas imagens, propomo-nos a apresentar apenas algumas maneiras de como se poderia registrar a rotina. Tendo em vista a listagem anterior, era ampla a maneira de como o registro da rotina poderia ser estruturado, trazendo diversos tipos de combinações. Além dessa diversidade, ainda presenciamos outras possibilidades apontadas pela professora e, por vezes, sugeridas pelas próprias crianças, como se pode notar no diálogo a seguir:

Professora anuncia que fará o registro da rotina.

**Ludmila:** *Vamos fazer diferente?*

**Professora:** *Vamos Ludmila, dá uma ideia.*

**Ludmila:** *Castelo, montanha.*

**Crianças:** *Torre, cavalo.*

**Professora:** *De cavalo eu não sei fazer.*

**Criança:** *De cama.*

**Lucas:** *Isso foi outro dia.*

**Professora** desenha torre e pergunta: *Assim, pode ser?*

Professora desenha torres de vários tamanhos.

(Descrição feita a partir de vídeo gravação, 19 out. 2012).

Ao anunciar que iniciariam o registro da rotina, Ludmila propõe: *Vamos fazer diferente?* e imediatamente a professora aceita sua proposta e pergunta como fariam: *Vamos Ludmila, dá uma ideia.* Nesse evento percebemos a flexibilidade da professora em escutar e atender a demanda de seus alunos, abrindo mão de fazer o registro conforme planejou para valorizar a participação de seus alunos. Pensamos também que essa participação das crianças é fruto de todo trabalho proposto pela professora. Essa é mais uma evidência que corrobora o que dissemos anteriormente em relação ao aspecto da duração. Ao ampliar as formas de participação das crianças, ela altera o tempo de duração da prática do registro da rotina. Notamos que muitas das sugestões levantadas pelas crianças assemelham-se às sugestões

dados por elas no dia 08 out. 2012<sup>52</sup> (Castelo, montanha, torre, cama), quando era semana da criança e a professora propõe fazer o registro da rotina de forma diferente. Vejamos como ficou o registro da rotina feito a partir das ideias das crianças no dia 19 out. 2012:



FIGURA 19 – Registro da rotina (19-10) Torres feitas pela professora por sugestão de crianças, escrita de lugares feita pela professora e desenhos representando as atividades.

Verificamos, então, uma complexa gama de possibilidade para a realização do registro da rotina e assim fizemos um grande resumo, o qual resultou no APÊNDICE E: instrumento utilizado para elaboração dos próximos gráficos e análises. Tais gráficos tiveram a intenção, mais uma vez, de apurar nosso olhar<sup>53</sup> para a quantidade de detalhes presentes na construção do registro da rotina e nos orientar em nossa investida.

#### *O registro da rotina de acordo com a forma*

O registro da rotina poderia ser feito na horizontal ou na vertical. Na vertical, geralmente se usava lista para a escrita, e na horizontal, usavam-se retângulos para delimitar a escrita. Lembramos que a turma e a professora denominavam como em pé (na vertical) e deitada (na horizontal). Essa denominação feita pela turma (crianças e professora) é demonstrativa de um dos padrões da cultura dessa sala de aula, que foi sendo construída e reconstruída diariamente por seus participantes. O registro escrito da rotina também poderia ser acrescido por desenhos. Contudo, deixaremos essa análise para o tópico relacionado ao

<sup>52</sup> O diálogo referente ao dia 08-10 foi apresentado por nós no primeiro tópico deste capítulo, quando discutíamos a proposta de trabalho da professora e a autonomia das crianças.

<sup>53</sup> Procuramos divergir nosso olhar entre gráficos, registros escritos, figuras e quadros para vermos de formas diferentes a mesma prática, ou seja, procuramos causar estranhamento em nosso olhar por meio de diferentes recursos e estratégias. Durante uma pesquisa, devemos estranhar o familiar e nos familiarizar com o estranho (GEERTZ, 1989). E; assim, estendemos esse pensamento para o estranhamento também dos dados obtidos em campo.

conteúdo do registro da rotina, onde analisaremos as intenções para essa escrita, juntamente aos desenhos.

Dentre as formas de estruturação da rotina, constatamos (pelo APÊNDICE E) que há uma simetria na alternância da estrutura da rotina em relação a sua construção ser na vertical (em pé) ou na horizontal (deitada). Nos 39<sup>54</sup> dias de observação do registro da rotina, 20 dias ele foi feito na vertical (em pé) e 19 dias na horizontal (deitada), ou seja, praticamente a mesma quantidade de dias que o registro da rotina foi feito na horizontal (deitada), também foi feito na vertical (em pé).

Durante as discussões para a construção do registro da rotina, percebemos que as crianças têm certo nível de consciência de quando a rotina será escrita em pé ou deitada.

**Professora:** *Ô Helena, hoje a rotina vai ser deitada ou em pé?*

**Helena:** *Deitada.*

**Lucas:** *Não. Em pé, porque ontem foi deitada.*

**Professora:** *A última vez [a rotina] foi deitada.*

(Registro de rotinas, 19 nov. 2012).

A partir dessa conversa, entendemos que o acordo para que o registro seja feito em pé ou deitado é a alternância de dias – se um dia o registro da rotina é feito na horizontal (deitada), no outro dia será feito na vertical (em pé). Em conversa com algumas crianças, elas nos afirmam tal entendimento:

*Cada dia é uma, que ontem foi em pé e hoje foi deitado.*

(Anderson, 27 set. 2012).

**Alfredo:** *É porque um dia é deitado, outro dia é em pé. Mas aí...*

**Pesquisadora:** *Peraí, e porque um dia é deitado e outro dia é em pé? (se referindo à estrutura da rotina)*

**Alfredo:** *Ah... porque a Fernanda (professora) fala isso e até a Liz (auxiliar) e a gente fica mudando um dia e outro.*

(Conversa entre pesquisadora e Alfredo, extraída de filmagem, 27 nov. 2012).

Nessa última conversa, Alfredo nos diz que quem determinou essa forma de estruturar o registro da rotina foi sua professora e a auxiliar de sala. Porém, o objetivo dessa estratégia não ficou claro para nós, tampouco para as crianças.

Em uma das conversas entre pesquisadora e criança, Marta nos disse:

*Em pé é quando a meninada já está descansada, deitada é que a menina tá cansada. A Fernanda faz isso. (Marta, 17 out. 2012).*

<sup>54</sup> Nos cinco meses em campo, foram observadas e registradas 39 construções de registro de rotina.

Vimos, nessa fala, um exemplo de como as crianças atribuem sentidos a partir de sua vivência e referências de vida a uma prática que não teve seus objetivos esclarecidos.

Em outra conversa, Vivian nos responde:

**Pesquisadora:** *Por que que tem dia que a Fernanda faz ela [a rotina] em pé tem dia que faz deitada.*

**Vivian:** *Porque tem dia que a rotina é rotina e tem dia que é jogo do professor.*

Para a aluna Vivian, a professora faz o registro da rotina na vertical (em pé) quando o registro dessa é convencional, e faz na horizontal (deitado) quando o registro da rotina é feito por meio do Jogo do Professor. Realmente, o registro da rotina feito através do Jogo do Professor sempre foi feito na forma horizontal (deitado), mas nossas observações empíricas e a construção do APÊNDICE E nos revelaram que o registro da rotina era feito na forma horizontal em diversos outros casos, não apenas quando era Jogo do Professor.

Pensamos que tentar esclarecer os objetivos das práticas escolares que se vai trabalhar junto às crianças é importante para a aprendizagem e desenvolvimento mental e cultural delas, pois, sem ter clareza dos objetivos do trabalho a ser feito, as crianças vão em busca de novos e diversos sentidos, o que muitas vezes pode ir ao encontro à proposta da professora ou não. Alertamos que essa busca de sentidos pelas crianças contribui para sua aprendizagem e desenvolvimento, mas também pode, de certa forma, ser um empecilho para o desenvolvimento do trabalho proposto. Em outras palavras, se há um direcionamento da proposta de trabalho, as crianças trabalharão em cima dos sentidos para tal proposta, mas se não há uma proposta com os objetivos esclarecidos, as crianças irão em busca de sentidos para aquela situação prática, no entanto serão sentidos que poderão ou não estar alinhavados com a proposta da professora. Contudo, como estamos falando de práticas sociais que envolvem o ser humano, não temos como afirmar que, ao anunciar os objetivos de uma determinada prática, as crianças irão conduzir seus sentidos exatamente de acordo com os significados e os sentidos atribuídos pela professora. Ao contrário, pensamos que o mais provável é que as crianças se debrucem em construir diversos sentidos para as práticas de registro da rotina, entretanto a grande maioria deles terá mais possibilidade de estarem alinhavados com o significado socializado pela professora.

*O registro da rotina de acordo com o conteúdo*

Em relação ao **conteúdo** do registro da rotina, anunciamos anteriormente que poderia estar relacionado às atividades realizadas pelo grupo ou aos lugares onde aconteceriam tais atividades.

Recorremos ao quadro do APÊNDICE E para vislumbrarmos as possibilidades de se registrar a rotina entre escrita de lugar e atividade e também de desenho, durante os meses de setembro e dezembro, o que resultou no QUADRO 6:

**QUADRO 6**  
**Possibilidades para registro da Rotina quanto ao conteúdo**

Escrita de atividade	Escrita de lugar	Escrita de atividade e desenho de lugar	Escrita de lugar e desenho de atividade	Outros (Outras formas)	Jogo do professor
✓ Quando o registro era feito apenas pela escrita da atividade.	✓ Quando o registro era feito apenas pela escrita do lugar onde aconteceria a atividade.	✓ Quando havia no registro a escrita do nome da atividade e o desenho (ícone) do lugar onde aconteceria a atividade.	✓ Quando havia no registro a escrita do nome do lugar de onde aconteceria a atividade e o desenho da atividade.	Exemplo: ✓ Escrita de lugar e de atividade e desenho de atividade.	✓ Quando a rotina era construída a partir da proposta do jogo do professor.

Fonte: Dados produzidos pela autora.

Reunindo as possibilidades de registro escrito da rotina no decorrer dos quatro meses, temos o seguinte resultado:

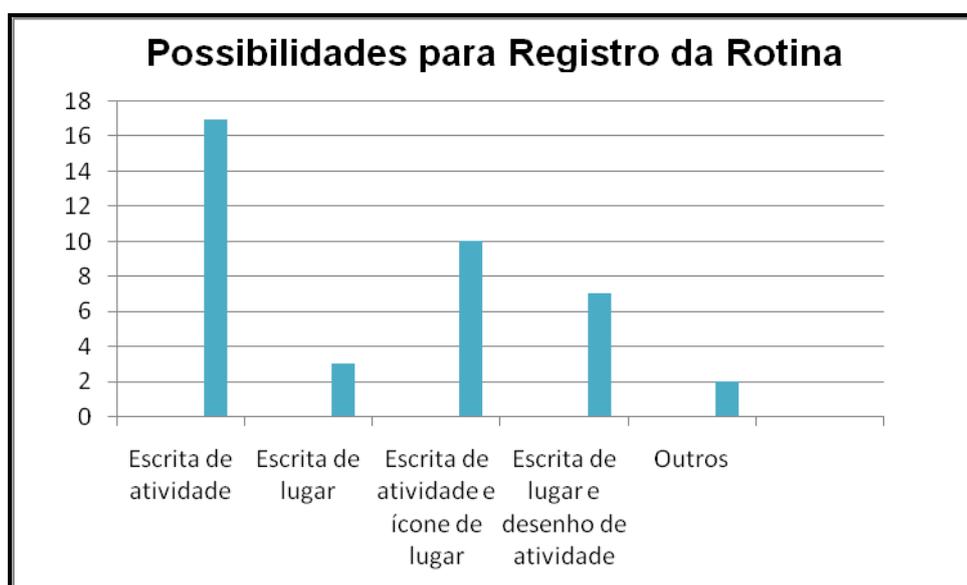


GRÁFICO 12 – Possibilidades para Registro da Rotina

Fonte: Dados produzidos pela autora.

De uma forma geral, o GRAF. 12 revela cinco possibilidades, que se alternam entre escrita de lugar e de atividade, podendo também conter a inclusão de desenhos, possibilidades essas ofertadas pela professora para a realização do registro da rotina..

O GRAF. 12 nos mostra que a escrita de atividade é significativamente mais recorrente que a escrita de lugar (onde a atividade será realizada). Mesmo quando a escrita é acompanhada por desenhos, a escrita de atividades ainda é mais recorrente que a escrita de lugares. Perguntamo-nos se tal dado revela ser a escrita de atividade mais significativa para o contexto dessas crianças que a escrita de lugares. Entendemos que a escrita de lugares diz pouco sobre o planejamento de atividades, pois no contexto de uma rotina, a escrita somente dos lugares onde aconteceram/ão as atividades nos diz pouco sobre o trabalho que será ou foi feito. Já a escrita (ou desenho) das atividades poderia ser mais significativa no contexto de um registro da rotina, em que comumente se escreve o que será feito naquele dia, e não os lugares que serão frequentados em determinado dia.

Considerando, então, que somente a escrita de lugares teria pouco significado para o registro da rotina, a professora busca realizar essa escrita juntamente com o desenho da atividade. Esse fato pode ser observado no GRAF. 12 e é apreendido por nós através da fala da professora, a qual mostra sua intenção em unir o desenho da atividade à escrita do lugar: *Professora fala às crianças que vai escrever o nome do lugar e que vai ter jeito de saber a atividade com o desenho da meninada* (Registro de rotinas, 04 out. 2012), ou seja, ela propõe a escrita do lugar, mas as crianças poderão saber qual será a atividade por meio dos desenhos feitos (juntos à escrita de lugar). Em conversa com a professora, ela ainda nos esclarece sua intenção pedagógica sobre tal proposta: *Não faz sentido eu escrever sala e desenhar a portinha da sala, eu estaria comunicando a mesma coisa de duas maneiras. (...) Escrever o nome da coisa na coisa (escrita de mesa sobre o objeto mesa) pra mim é a mesma coisa que escrever sala e desenhar sala. Então, o que eu tento deixar muito bem marcado é que se a escolha vai ser por escrever o nome dos lugares, o desenho vai revelar a atividade.* – (Professora, 24 nov. 2012). Ao conversar com as crianças, uma delas nos explica o porquê ter desenho junto à escrita dos lugares e vice-versa, demonstrando, assim, compreensão da função social do registro da rotina.

**Pesquisadora:** *Por que a meninada escreveu lugar e a Fernanda (professora) fez desenhos?*

**Ludmila:** *Ju, é porque se for só o escrito a gente esquece do mesmo jeito. Tem que desenhar. Se for sala, sala, sala sem o desenho, a sala é a mesma coisa, mas não sabe qual coisa, então tem que fazer um desenho, por isso.*  
(Conversa extraída da filmagem realizada em 27 nov. 2012).

Nessa fala, podemos inferir que o uso dos desenhos junto à escrita se faz também pela necessidade de comunicação desse registro com as crianças, uma vez, que elas ainda não têm domínio sobre a leitura e a escrita. Sendo assim, necessitam recorrer aos desenhos para terem compreensão de qual será a atividade ou o lugar de onde acontecem as atividades.

Resgatamos, ainda, uma conversa em que a professora indica para as crianças por que, naquele dia, usará a escrita de atividade em vez da escrita de lugar:

**Professora:** *Hoje nós vamos escrever o nome da atividade ou do lugar?*

**Samuel e outras crianças:** *Lugar.*

**Heitor:** *Atividade.*

**Professora:** *Da atividade? Eu prefiro também porque hoje tem coisas diferentes.*

**Mônica:** *Ma ontem a gente escreveu da atividade.*

**Professora:** *Foi, mas hoje se escrever assim ó: quadra, não é um dia de quadra igual aos outros. Hoje a meninada vai à quadra por um motivo especial. Aí é melhor o que vai fazer lá do que o lugar.*

**Alessandra:** *É.*

(Registro de rotinas, 10 out. 2012).

Nessa conversa, a professora explica às crianças o porquê de se registrar a rotina por meio das atividades e não dos lugares: *mas hoje se escrever assim ó: quadra, não é um dia de quadra igual aos outros. Hoje a meninada vai à quadra por um motivo especial. Aí é melhor o que vai fazer lá do que o lugar* (Professora, 10 out. 2012), ou seja, se registrassem quadra, não ficaria claro qual tinha sido a atividade realizada naquele local, já que a proposta para aquele dia era diferenciada (era semana da criança e a escola tem como proposta fazer dessa semana uma semana especial, com situações diferentes do habitual). Contudo, essa explicação não valeria para os outros dias, pois não registramos nenhum critério usado no dia a dia para definir se o registro da rotina seria realizado por meio dos lugares ou das atividades. Entendemos ser esta uma escolha aleatória.

Dando seguimento a essa conversa realizada no dia 10 de outubro de 2012, as crianças, ao lembrarem<sup>55</sup> o que aconteceu naquele dia, trocam atividade por lugar, mesmo a professora tendo orientado que a melhor forma para se fazer o registro daquele dia fosse por meio da escrita de atividades.

**Maria:** *Pátio dos Pássaros.*

**Professora:** *Foi, a primeira coisa foi Pátio dos Pássaros, mas a gente não está escrevendo lugar.*

---

<sup>55</sup> Falamos “lembrarem” devido ao horário que o registro da rotina aconteceu – por volta de 8h15min, uma hora após o início da aula (7h30min).

**Anderson:** *Brinquedos de casa.*  
**Professora:** *Isso.*  
**Heitor:** *Sala, sala!* (fala levantando a mão)  
**Maria Júlia:** *Sala.*  
**Professora:** *É, aí nós viemos para sala Heitor, mas sala é nome de lugar.*  
**Maria Júlia:** *Roda.*  
 (Registro de rotinas, 10 out. 2012).

Em vários outros dias, mesmo a professora combinando inicialmente com as crianças o que escreveriam no registro da rotina, observamos, ainda, que grande parte das vezes, durante o registro da rotina, as crianças ainda confundiam lugar com atividade.

Professora começa escrevendo o primeiro item da rotina.  
**Professora:** *Então eu vou escrever aqui número um: pesquisa.*  
**João:** *Depois quadra*  
**Criança nega:** *Anrã, depois rotina.*  
**Professora:** *Mas, eu não tô escrevendo nome de lugar e todos os dias vocês misturam nome de lugar com nome de atividade.*  
**Anderson:** *Sala.*  
**Professora:** *Sala?? Sala, sala não é nome de lugar não?*  
**Criança:** *Roda.*  
**Sílvia:** *Não, material.*  
**Professora:** *Ah... foi MATERIAL na quadra.*  
**João:** *Sempre é.*  
**Professora:** *Sempre é né?*  
**Professora:** *E depois do material na quadra?*  
**Anderson:** *Rotina.*  
 Professora avisa que a rotina será Jogo do Professor.  
**Professora:** *E depois do jogo do professor?*  
**Criança:** *Lanche.*  
**Professora:** *Depois do lanche?*  
**Anderson:** *Arvorismo.*  
**Professora:** *Arvorismo é lugar, Dé?*  
**Criança:** *O que quiser.<sup>56</sup>*  
 (Registro de rotinas, 27 set. 2012).

Nesse diálogo, observamos que, mesmo a professora chamando a atenção para a troca frequente entre lugar e atividade, a mesma criança que falou “sala”, mais à frente fala “arvorismo”. Essas falas demonstram constante troca/confusão das crianças entre escrita de lugar e escrita de atividade e, conseqüentemente, pouca consciência sobre o porquê de ser feita aquela determinada escrita. Também notamos pouca explicação da professora sobre sua intenção nessa alternância entre registrar a rotina por meio da escrita de lugares ou de atividades. Mais uma vez, enfatizamos que, enquanto as crianças não têm um direcionamento específico, elas vão em busca de sentidos, de um direcionamento para suas ações. Contudo, se essa busca de sentidos estiver muito distante das intenções da professora, isso pode ocasionar,

---

<sup>56</sup> “O que quiser” era a atividade realizada no Pátio do Arvorismo.

como dissemos anteriormente, um empecilho para o desenvolvimento do trabalho proposto. Não identificamos esse fato como prejudicial, tampouco pretendemos atribuir a ele juízo de valor, pois pensamos que é por meio dessa busca de sentidos que as crianças se desenvolvem, aprendem e constroem novos significados.

Trouxemos esses extratos de notificação de trocas entre a escrita de lugar e de atividade para demonstrarmos como esse aspecto do registro via-se confuso para as crianças. Em um dos momentos de construção do registro da rotina, a professora adverte: *todos os dias vocês misturam nome de lugar com nome de atividade* (Professora, 27 set. 2012). Nessa fala, percebemos que a professora tem consciência dessa troca constante que as crianças faziam entre a escrita de lugar e de atividade, recorrente durante toda observação em campo, do início ao fim do semestre. Essas tantas trocas e a pouca explicação da professora para essas opções de registro nos instigaram a levantar algumas questões: qual o sentido de escrever lugar ou atividade para as crianças? Em que essa alternância contribui para a aprendizagem e para o desenvolvimento mental e cultural das crianças? Contudo, não poderemos adentrar nessas questões, tendo em vista o tempo limitado do mestrado. Assim, apenas apontamos e levantamos questões relacionadas aos dados que demonstraram certo destaque durante nossas observações e análises.

A seguir, analisaremos as formas de participação das crianças e da professora durante a construção do registro da rotina.

#### *O registro da rotina de acordo com a atuação das crianças e da professora*

A partir de nossos registros e da análise do APÊNDICE E, fizemos um levantamento sobre a atuação das crianças e da professora e descobrimos que:

**QUADRO 7**  
**Atuação das crianças e da professora**

Atuação das crianças		Atuação da professora	
1	Falam o que já aconteceu e/ou o que acontecerá.	1	Fala o que já aconteceu e/ou o que acontecerá.
2	Desenham lugares ou atividades.	2	Desenha atividades ou representa os lugares através de ícones.
3	Escrevem lugares ou atividades (somente aconteceu quando fizeram a rotina autonomamente, sem intervenção da professora).	3	Escreve lugares ou atividades.
4	Enumeram os itens da rotina.	4	Enumera os itens da rotina.
5	Opinam sobre estrutura da rotina.	5	Opina/Determina a estrutura da rotina (ora opina, ora determina).
6	Desempenham papel de aluno ou de professor (no caso do Jogo do Professor).	6	Escolhe quem serão os professores no Jogo do Professor, às vezes também escolhe quem serão os alunos.
7	Observam todo o registro.	7	Intervém para que a roda durante a construção do registro da rotina mantenha-se organizada.
8	Ajudam professora na escrita de letras que compõem determinados itens da rotina.	8	Intervém sobre as escritas e os desenhos feitos pelas crianças.
9	Esboçam o registro da rotina através de retângulos (somente aconteceu quando fizeram a rotina autonomamente, sem intervenção da professora).	9	Esboça o registro da rotina através de retângulos ou de outros desenhos.
10	Sugerem atividades.	10	Incentiva as crianças a participarem ativamente dessa prática escolar.

**Fonte:** Dados produzidos pela autora.

Enfatizamos que essas formas de atuação das crianças tornam-se possíveis diante da postura que a professora tem para com elas. Desse modo, ao longo deste tópico, iremos descrever e analisar essas formas de atuação das crianças e da professora, levando em consideração o movimento dialético em que elas ocorrem. Sendo assim, não analisaremos primeiro a atuação da professora para depois analisarmos a atuação das crianças, pois, se

fizemos isso, perderíamos a riqueza do processo por meio do qual essas atuações ocorrem. Atitude e fala de um dos participantes influenciam enormemente na atitude e na fala do outro, ou seja, enquanto a professora pergunta qual será a próxima atividade, as crianças se apropriam e significam essa fala como uma possibilidade de atuarem no momento de construção do registro da rotina. E assim, o grupo vai se constituindo e os seus membros vão construindo e reconstruindo a cultura da sala de aula, significando a todo o momento as práticas que ali ocorrem.

Acreditamos, assim, que o incentivo e a autonomia que a professora delega às crianças possibilitam-nas agir de tal maneira. Mas como a professora as incentiva? Trouxemos alguns extratos de registro de campo para imergirmos nas falas e nas atitudes das crianças e da professora.

Professora Fernanda fala que hoje é dia de jogo.

**João:** *Fernanda, aí a gente pode jogar aquele jogo matemático que você dá dica?*

**Professora:** *Qual jogo?*

**João:** *Aquele...*

**Professora:** *Ah... que eu dou dica de quantidade?*

**Crianças:** *É*

**Professora:** *Pode.*

(Registro de rotinas, 26 nov. 2012).

Nesse extrato, percebemos a atuação das crianças sugerindo atividades (no caso, João pedindo que a professora inclua aos itens da rotina o Jogo Matemático “Quantos Tem” durante a construção do registro da rotina).

Ao anunciar que aquele dia teria jogo, João solicita terem *aquele jogo matemático* e, após entender qual é o jogo solicitado, a professora aceita o palpite e inclui o jogo (Quantos tem) na rotina. Essa postura da professora é grande incentivadora para que as crianças atuem na construção do registro da rotina, sugerindo atividades.

Pudemos deduzir que há grande flexibilidade na estruturação do trabalho pedagógico da professora, caso contrário, ela não poderia aceitar a sugestão de João: *a gente pode jogar aquele jogo matemático que você dá dica?* Para entendermos essa flexibilidade observada, conversamos com a professora e ela nos diz:

*de um modo geral, eu acho que eu sou flexível e que eu tento trazer à tona as demandas que eu dou conta de perceber do grupo.*

(Professora, em entrevista, 13 nov. 2012).

E ainda nos traz mais um exemplo da forma como conduz seu trabalho:

*Não estava previsto nenhum desenho com barbante pra ontem e a criança pediu esse espaço e eu imediatamente garanti que ela teria esse espaço na rotina.*  
(Professora, em entrevista, 13 nov. 2012).

Esse evento mencionado pela professora foi presenciado e registrado durante a nossa pesquisa de campo:

Em meio à construção da rotina, uma aluna faz uma sugestão:

**Ludmila:** *Eu tive uma ideia Fernanda (professora): da gente fazer a África com barbante.*

**Professora:** *Ah, me explica.*

**Ludmila:** *Aí, a girafa com barbante.*

**Professora:** *Desenhar com barbante?*

**Ludmila:** *Ahã, as coisas da África.<sup>57</sup>*

**Professora:** *Pode.*

**João:** *De novo...?*

**Professora:** *Pode ter sabe o quê?*

**Heitor:** *Mas, isso é um desafio.*

**Professora:** *É desafio*

**Criança:** *Aiaiai, de novo?!*

**Professora:** *Desenhar com barbante e com retalhos de papel, que tal?*

Crianças ficam quietas. Poucas balançam a cabeça em sinal de concordância.

**João:** *Se não dá?*

**Professora:** *Dá o quê?*

**João:** *Tempo?*

**Professora:** *Vai dar tempo!*

**Thaís:** *E se não dá?*

**Professora:** *Mas, vai dar, olha aqui. A gente tá combinando a rotina é pra dar tempo, Thaís. Depois que voltar do Pátio dos Dinos, vou escrever Dinos aqui ((escreve Dinos no quadro)), a meninada pode beber uma aguinha e aceitar esse desafio da Ludmila, que tal?*

(...)

Ludmila dá sugestões de como fazer o desenho. Professora diz que a ideia de Ludmila está bacana e pergunta se alguém tem outra ideia. Helena sugere escrever o nome como desafio. Professora diz que pode. Crianças conversam um pouco sobre o que farão.

Breno fala que fará um rio. João diz que vai precisar de barbante azul. Professora diz que terá barbante de muitas cores. Crianças falam, juntas, as cores que irão usar.

(Registro de rotinas, 12 nov. 2012).

No evento descrito, observamos a valorização da professora sobre a ideia da aluna Ludmila. E mesmo sendo um desafio (adjetivo atribuído pelas próprias crianças), a professora incentiva seus alunos a fazer tal investimento, pedindo ideias às demais crianças e dizendo que irá programar o tempo. Esse é também mais um exemplo de criança sugerindo atividade durante a construção do registro da rotina.

<sup>57</sup> A turma estava desenvolvendo um Projeto sobre a África.

Acreditamos que essa flexibilização do trabalho dessa professora e esse incentivo à autonomia de seus alunos estejam relacionados à escuta pela demanda deles. Em entrevista, a professora nos esclarece que sua

*prioridade enquanto professora e aí eu acho que isso é pra qualquer grupo, de qualquer idade, é tentar escutá-los, escutá-los no sentido de aproximar o máximo que eu consegui das reais demandas, do que movimenta o grupo naquele momento, naquele período, naquele contexto da vida deles. Então é um investimento grande meu como professora é da escuta. Essa escuta cada vez mais próxima de fato, porque a gente nunca sabe o tanto que tá conseguindo e o tanto que não tá.*  
(Professora, em entrevista, 10 abr. 2013).

Oliveira (2011) nos diz que, ao assumir o ponto de vista do aluno, o professor tem possibilidade de “avaliar quais os caminhos mais promissores para o seu desenvolvimento” (p. 225). Dessa forma, pensamos que as estratégias adotadas pela professora lhes possibilitam um trabalho que pode levar à criação de zonas de desenvolvimento iminentes, entendida aqui como zonas de compartilhamento de saberes entre professora e alunos e entre os próprios alunos.

Esse conceito “zona de desenvolvimento iminente” foi postulado por Vigotski (1934/1993) e re-significado por Prestes (2010). Esta estudiosa russa, em sua tese de doutorado, revela as contradições de interpretação de alguns conceitos fundamentais para o campo da educação entre a obra original de Lev Vigotski e suas traduções. Destacamos a abordagem feita sobre a revisitação ao conceito de zona de desenvolvimento proximal ou potencial (WERTSCH, 1988; OLIVEIRA, 1993) ou zona de desenvolvimento imediato (BEZERRA, 2001) – para o termo em russo – *zonablijajichgorazvitia*. “A autora defende a transposição dessa tradução para zona de desenvolvimento iminente, pois o termo “iminente” revela o que o sujeito pode desenvolver, não significando que ele irá obrigatoriamente desenvolver, como nos passa a ideia do significado das palavras “proximal” e “imediato” (MEDRADO, 2013, p. 58, grifo do autor). Nas palavras de Prestes (2010):

tanto a palavra *proximal* como a *imediato* não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e a ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa *zona de desenvolvimento proximal* ou *imediato* não, está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento (PRESTES, 2010, p. 168, grifo do autor).

Essas são zonas de desenvolvimentos possíveis e não de desenvolvimentos obrigatórios, pois não são as mediações ou intervenções da professora em si que promovem o desenvolvimento mental e cultural das crianças; elas podem, sim, possibilitar esse desenvolvimento, mas não são garantias dele. As crianças não são passivas, aceitam ou não o que a professora lhes propõe como tarefa, atribuem sentidos a ela com base em suas vivências socioculturais e não apenas com base no que a professora diz ou faz em sala de aula.

Essa interação entre professor e aluno durante a construção do registro da rotina e a participação efetiva das crianças era recorrente não apenas para sugerirem atividades. As crianças também faziam uso da matemática, quando enumeravam os itens da rotina e quando organizavam o espaço para o referido registro. Os desenhos que eram feitos aludiam à disciplina de arte. O uso da língua escrita se fazia presente por meio da escrita de lugares ou de atividades, ou quando as crianças ajudavam a professora na escrita de letras para formar alguma palavra relativa a determinado item da rotina. Percebemos, assim, que a prática de construção do registro da rotina abrangia as diferentes áreas do conhecimento.

Em relação ao uso da língua escrita, presenciemos a atuação das crianças mediada pela professora vários dias (24 dias dentre os 39 analisados). Era comum a professora solicitar às crianças ajuda para a escrita de algum item da rotina. Eis um exemplo:

No terceiro item da rotina, professora escreve a letra C e pergunta o que haverá nesse item.

**Criança:** *Música.*

Professora lembra que hoje não é dia de aula de música e que música começa com a letra M e escreve “música” no quadro.

Professora coloca A ao lado de C e pergunta que som faz essa sílaba.

**Criança:** *Ca!*

**Criança 2:** *Casinha!*

Professora diz que casinha começa com CA e escreve casinha em outra parte do quadro. Mas diz que não é casinha e coloca agora o L ao lado do A. Depois de dar oportunidade para as crianças falarem o que será, professora acrescenta as letras E e O.

**Crianças** arriscam: *Jogo, pé, o que quiser.*

Professora, depois de deixar crianças tentarem, diz o som das duas sílabas juntas.

**Alessandra:** *Calendário.*

Professora escreve calendário e termina de escrever a rotina.

(Registro de rotinas, 27 set. 2012).

Nesse evento, observamos o investimento da professora em confrontar as hipóteses das crianças, direcionando-as para a escrita da palavra *calendário*. Notamos, também, que a professora aproveita essa oportunidade para promover reflexão em seus alunos sobre a composição de palavras escritas, trabalhando som, sílaba e inferência. Podemos corroborar tal fato por meio de sua fala, em uma de nossas conversas: *Eu não deixo de*

*provocá-los em relação às letras importantes para escrever tal palavra, as regras e convenções da escrita, a grafia, (...) e deles irem tentando também uma busca de compreensão de levantamento de hipótese da base alfabética* – (Professora em conversa com pesquisadoras, 24 out. 2012). Inferimos, assim, que a professora demonstra conhecimento sobre pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986/1999), ao fazer uso de tal conhecimento para realçar seu objetivo, que é de as crianças compreenderem a base alfabética do sistema de escrita da língua portuguesa. Discutiremos, mais à frente, o uso da escrita da rotina como objeto de estudo da língua portuguesa e as formas que crianças e professora significam esse uso.

Conforme apresentamos no QUADRO 7, p. 130, as crianças também atuavam na construção do registro da rotina, falando o que aconteceu e/ou acontecerá no dia. Era muito comum a professora começar o registro da rotina perguntando para as crianças o que fizeram primeiro e, assim, continuava a perguntar e envolver as crianças nesse momento de construção e de registro. Interpretamos nesses momentos forte compromisso da professora em envolver as crianças na construção ativa desse registro.

Nosso material empírico revela que, durante a construção do registro da rotina, houve participação efetiva e envolvimento contínuo das crianças nessa prática escolar. Nossos dados também nos mostram que, mesmo a prática do registro da rotina sendo uma prática complexa e aberta à participação do grupo, ainda assim as crianças criam suas próprias operações de apropriação.

#### *Registro da rotina feito pelo jogo do professor*

Através do Jogo do Professor, as crianças tinham possibilidade de atuarem como professor ou como aluno, além de participarem da escrita de algumas palavras referentes às atividades da rotina do dia, falarem o que já aconteceu e/ou o que irá acontecer e de sugerirem atividades. Nas próximas linhas, esclareceremos o movimento dessa forma de registrar a rotina, para, em seguida, refletirmos sobre a participação das crianças nesses momentos do Jogo do Professor.

O Jogo do Professor, como já explicamos anteriormente (em notas deste capítulo), era uma forma de se fazer o registro da rotina. O grupo denominava o registro da rotina de “Jogo do Professor”, quando a professora escrevia os itens da rotina (atividade ou lugar) em uma folha de papel, geralmente com as crianças ditando algumas letras. Dessa folha de papel,

a professora recortava tiras de papel. Cada tira de papel (com a escrita de um item da rotina) era dada a uma determinada criança que seria a professora de outra criança. A função de professor era a de ditar as letras para a escrita daquele item e de orientar tal escrita. A função de aluno era a de escrever as letras ditadas pelo professor. Desse modo, para cada item da rotina, havia a participação de duas crianças (uma que seria o professor e a outra, o aluno). Assim, tanto “aluno” quanto “professor” têm possibilidades de diferentes aprendizagens: o “professor” tem que nomear as letras para seu “aluno”, acompanhar e verificar a escrita correta delas, enquanto o “aluno” precisa saber qual é a letra que está sendo ditada para conseguir realizar tal registro. O aluno representa, então, o que ele é, colocando em evidência, ou problematizando seu próprio papel de aluno, o que Vigotski (1984/2010) remete à metacognição. Cada item era referente a uma enumeração já feita anteriormente no quadro pela professora ou por alguma criança.

Apesar de um tanto complexo o jogo do professor, as crianças, ao interagirem autonomamente com sua dupla, demonstravam grande apropriação dessa prática, solicitando pouca intervenção da professora. Referimo-nos à apropriação tendo como referência o ato de pertencer e de participar nas práticas sociais (SMOLKA, 2000).



FIGURA 20 – Crianças realizando registro da Rotina através do Jogo do Professor

Eis um extrato de campo com a atuação de uma dupla nesse Jogo:

**Professora:** Breno, você pode ser o professor do número 2 [segundo item da rotina: MATERIAL]  
(Todos estão sentados em roda.)

((Breno levanta e pega a tira de papel que está na mão da professora. Em seguida, escolhe Anderson pegando em sua mão. Anderson por sua vez, dá a mão a Breno e levanta-se. Ambos vão em direção ao quadro de mãos dadas.

Anderson pega uma caneta própria para escrever no quadro branco.

Anderson fica à frente do quadro e Breno fica atrás de Anderson com a tira de papel em mãos.))

**Anderson** (aluno): *Qual que é a primeira letra?*

**Breno** (professor): *Eme.*

**Anderson** (aluno) certifica-se: *Eme?*

**Breno** (professor) confere a letra na tira de papel e confirma: *É.*

Anderson escreve M dentro do retângulo feito pela professora.

**Anderson** (aluno): *Esse?* (mostrando a escrita da letra M feita por ele)

**Breno** (professor) mais uma vez confere a letra na tira de papel e confirma: *É.*

**Breno** (professor): *Depois do M é o A.*

**Anderson** (aluno): *O A?*

**Breno** (professor): *É.*

(Enquanto Anderson escreve a letra A, Breno observa sua escrita.)

Depois de escrever a letra A, Anderson olha para trás e Breno dita: *tê (letra T).*

Após escrever o T, Anderson novamente olha para trás e Breno fala: *Depois do T é o E (letra E).*

(Enquanto Anderson escreve a letra E, Breno o orienta.)

**Breno** (professor): *Agora faz o outro tracinho.*

Assim que Anderson termina a letra E, Breno fala: *Erre (letra R)*

**Anderson** (aluno): *Erre?*

**Breno** (professor) confirma: *Erre.*

**Anderson** (aluno) faz o primeiro traço da letra R e confirma novamente: *É o erre?*

**Breno** (professor) olhando para a escrita de Anderson afirma: *É.*

**Breno** (professor): *I.*

**Anderson** (aluno) confirma: *O i?*

**Breno** (professor) ressalta: *sem acento.*

**Breno** (professor): *Depois do i é o a.*

Anderson escreve A.

**Breno** (professor): *Depois é o éle (letra L).*

(Assim que Anderson termina a escrita da letra L, Breno dirige-se ao seu lado, mostrando-lhe a escrita que está na tira de papel. Ambos se afastam do quadro.)

(Registro de rotinas, 27 set. 2012).



FIGURA 21 – Duplas atuando no Jogo do Professor

Percebemos, nesse evento de escrita da palavra “material”, que constituiu um dos itens do registro da rotina daquele dia, a interação entre os dois alunos em todos os momentos dessa prática: na escolha do professor (Breno) pelo seu aluno (Anderson), quando eles se dirigem ao quadro de mãos dadas, enquanto um dita e o outro escreve o item da rotina – material – e na saída do quadro. O compromisso de Breno (professor) com a escrita de Anderson (aluno) é visualmente notada a partir de seu olhar na FIG.21 e por meio de suas falas: “*Agora faz o outro tracinho*”, referindo-se à escrita da letra E, e quando ressalta “*sem acento*”, referindo-se à escrita da letra I, ao passo que Anderson (aluno) toma o cuidado de estar sempre se certificando de qual será a letra que irá escrever.

Assim que Anderson termina a letra E, Breno fala: Erre (letra R)

**Anderson** (aluno): *Erre?*

**Breno** (professor) confirma: *Erre.*

Enquanto “professores” e “alunos” (participantes do Jogo do Professor) atuavam no registro escrito da rotina, as demais crianças continuavam em roda, observando o movimento dessa prática.

Segundo Gomes, Dias e Silva (2008), a tranquilidade com que os alunos se engajam no

processo reflexivo é indicativa de que o grupo construiu um espaço interacional em que o foco era refletir para aprender e é indicativa de como oportunidades de aprendizagem resultam do engajamento e da colaboração entre os participantes da turma. Assim, as intervenções da professora e dos alunos podem ser vistas como constitutivas das oportunidades de aprendizagem em sala de aula (GOMES, DIAS e SILVA, 2008, p. 12-13).

No caso do registro da rotina feito por meio do Jogo do Professor, a ação colaborativa entre os pares é constante, como descrevemos anteriormente. Pensamos, assim, que o registro da rotina feito por meio do Jogo do Professor é um bom exemplo de zona de desenvolvimento iminente, uma vez que a característica essencial desse conceito

é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento. (PRESTES, 2010, p. 173).

Pois, como nos diz Vigotski (2001/2004), a *zona blijaichigorazvitia*“ define as funções ainda não amadurecidas, mas que se encontram em processo de amadurecimento, as

funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário” (VIGOTSKI, 2001/2004, p. 379). Enquanto as duplas (de professor e aluno) se engajam na escrita de um determinado item da rotina, uma está contribuindo para o desenvolvimento e a aprendizagem da outra. Em suma, ao atuarem conjuntamente na escrita de uma determinada palavra, ambos estão colaborando para o amadurecimento de certas funções intelectuais um do outro.

E assim, mais uma vez, encontramos indicativos de que tanto a escola quanto a professora desempenham sua função educativa, buscando elementos para promover o desenvolvimento mental e cultural de seus alunos.

Como nosso trabalho busca perceber e compreender o ponto de vista das crianças, trazemos, ainda, a fala delas na qual elas nos dizem como acontece o registro da rotina feito pelo Jogo do Professor:

**Pesquisadora:** *Como que é o jogo do professor?*

**Vivian:** *Faz os retângulos. Aí tem os números. E aí a gente tem que ir no nosso número com o papelzinho. O professor fica com o papelzinho e o aluno fica sem o papelzinho na frente, escrevendo e o professor atrás ditando.*  
(Conversa entre pesquisadora e Vivian, 03 dez. 2012).

Essa aluna descreve com apropriação o Jogo do Professor. Quando ela nos diz: *Faz os retângulos. Aí tem os números*, está indicando que outra pessoa os faz, no caso, a professora da turma. E, em seguida, explica a atuação das crianças.

Ao conversar com outra criança (Maria Júlia), ela também nos transmite ter grande apropriação dessa prática, demonstrando desenvoltura em sua forma de explicá-la.

**Pesquisadora:** *Me conta, o que é o jogo do professor?*

**Maria Júlia:** *O jogo do professor é uma coisa que tem um papel, que tem um professor, e tem dois professores. Aí tem que escrever as coisas e depois ver se tem a letra certa ou errada.*

**Pesquisadora:** *Pra que vocês fazem isso?*

**Maria Júlia:** *Pra que se não a gente vai lá e vai errar.*

(Conversa entre pesquisadora e Maria Júlia, 19 out. 2012).

Maria Júlia, ao descrever o Jogo do Professor, nos indica que esta prática está relacionada à escrita: *tem que escrever as coisas e depois ver se tem a letra certa ou errada*, o que realmente está. Pois, através desse jogo, uma criança colabora com a outra nas questões da escrita. Enquanto o professor precisa saber qual letra está registrada na tira de papel para ditá-la ao seu aluno, o aluno também precisa saber que letra está sendo ditada para registrá-la no quadro. Como suporte e auxílio, ambos têm a tirinha de papel (com a escrita feita pela professora) para consulta das letras.

Tendo em vista o esclarecimento das crianças sobre essa forma de registro da rotina e a tranquilidade com que elas atuam durante tal registro, acreditamos ser este um momento já apropriado pelas crianças dessa turma. Tal apropriação nos indica a internalização de significados produzidos no contexto cultural da sala de aula da prática escolar de registro da rotina feito através do Jogo do Professor.

Todos esses levantamentos e análises realizados nos possibilitaram aprofundar na prática escolar da construção do registro da rotina e desmistificá-la como algo simplesmente rotineiro. De acordo com Barbosa (2006), por ser a rotina uma prática tradicional nas instituições de Educação Infantil, tornou-se elemento indiscutível, “não fazendo, assim, parte das discussões pedagógicas” (BARBOSA, 2006, p. 116).

Contudo, identificamos a escola pesquisada como uma exceção desse fato. Tanto em nossas observações quanto nas entrevistas realizadas, constatamos investimento da escola e da professora em estabelecer propostas que alavanquem o desenvolvimento das crianças a partir de práticas escolares que vão ao encontro desse desenvolvimento.

Em uma das entrevistas com a professora, ela nos conta:

*Já tivemos diferentes discussões internas em relação à rotina e a gente vai procurando, tentando encontrar cada vez mais o jeito mais funcional ou o melhor jeito, mais adequado para cada faixa etária. Mas, por exemplo, isso não impede de criar novas possibilidades aqui na sala, mesmo que não tenha sido discutido coletivamente.*

(Professora, em entrevista, 13 nov. 2012).

Essa fala corrobora com toda a ação da professora que observamos em campo e trouxemos para análise neste estudo. A nossa proposta em pormenorizar as minúcias e particularidades do registro da rotina vai muito além de investigar a forma como ele é construído. Ao realizar tal proposta, temos como intuito compreender a forma de engajamento e de significação das crianças durante essa prática escolar.

Ao analisar a prática do registro da rotina, percebemos que esses momentos vão muito além do rotineiro, pois são momentos complexos e envolvem tanto a professora quanto as crianças. Diante dessa complexidade é que discorreremos o presente capítulo, na tentativa de elucidar tal prática e de analisar o movimento de engajamento e de significação das crianças nessas práticas de registros da rotina.

Finalizaremos este capítulo, mostrando a busca pela apreensão de sentidos e significados das crianças em relação a essa prática escolar e a postura da professora diante de sua turma, e sua compreensão sobre a prática escolar do registro da rotina.

#### 4.4 A rotina, as crianças, a professora

Perscrutando as maneiras como acontecem as construções dos registros da rotina na turma do primeiro período, chegamos a algumas conclusões:

- Não segue um padrão fixo;
- Não tem um tempo nem horário determinado para acontecer;
- Apenas o espaço (sala de aula) e suporte (quadro) foram vistos como constantes. Até mesmo a participação da professora e das crianças acontece por diferentes formas de atuação;
- É um momento de grande interação entre criança-criança-professor;
- Apresenta diferentes funções.

Essas conclusões foram construídas no decorrer de todo este capítulo, enquanto íamos apresentando os dados e discutindo-os. Esse caminho percorrido até aqui nos possibilitou compreender essas maneiras de se construir os registros da rotina, para, conseqüentemente, entendermos as significações dadas pelas crianças a essa prática escolar. Contudo, deixamos para discutir neste tópico o último item de nossas conclusões, o qual diz que o registro da rotina apresenta diferentes funções.

Acreditamos que o registro da rotina apresenta diferentes funções sociais, baseando-nos nas análises feitas até aqui e nas falas das crianças durante conversas com a pesquisadora sobre o registro da rotina. Essas conversas aconteceram durante a transição de uma atividade e outra, individualmente com cada criança, no ambiente da sala de aula. Quando a pesquisadora perguntou para que as crianças faziam o registro da rotina, as respostas foram diversificadas. Confirmam as respostas dadas pelas crianças:

**Fala 1:**

*É pra gente saber como, qual que a gente vai primeiro, segundo, terceiro, quinto, quarto.*

(Heitor, em conversa com pesquisadora, 23 out. 2012).

Nessa fala, Heitor identifica a escrita da rotina como suporte para a noção de sequenciação. Já nas falas 2 e 3, Ludmila e Marta percebem a escrita como suporte para memória:

**Fala 2:**

**Ludmila:** *E a rotina a gente tem que escrever, quando a Fernanda {inaudível} pode fazer o desenho, pode fazer... (...)*

**Pesquisadora:** *E por que vocês fazem a rotina todo dia?*

**Ludmila:** *Porque pra gente lembrar, pra gente lembrar senão a gente esquece.*

**Pesquisadora:** *Lembrar o que?*

**Ludmila:** *Lembrar as coisas.*

(Ludmila, em conversa com pesquisadora, 23 out. 2012).

**Fala 3:**

*A gente faz a rotina para gente não esquecer das coisas.*

(Marta, em conversa com a pesquisadora, 17 out. 2012).

Na quarta fala que se segue, a escrita da rotina é apropriada por Helena como mediadora da aprendizagem de números e uso de outra forma de representação – desenho.

**Fala 4:**

**Helena:** *A gente faz a rotina pra gente fazer umas coisas.*

**Pesquisadora:** *Pra fazer que coisas, Helena?*

**Helena:** *A gente faz a rotina porque... a Fernanda, ela... faz a rotina pra gente escrever o número e tem dia que não é de escrever o número. Tem dia que a gente desenha.*

(Helena, em conversa com pesquisadora, 23 out. 2012).

Na quinta fala, Maria Júlia nos fala da escrita de números como organizadora da rotina e também como treino repetitivo de aprendizagem dos números.

**Fala 5:**

**Maria Júlia:** *Eu acho que primeiro pra escrever os números, depois vai pondo as placas, depois vai escrevendo.*

**Pesquisadora:** *Mas, pra que que faz a rotina? Você me falou como é que faz.*

**Maria Júlia:** *Faz o dois, o três, o quatro.*

**Pesquisadora:** *Mas para que que faz os números?*

**Maria Júlia:** *Para gente saber como é que é.*

**Pesquisadora:** *Saber como que é o quê?*

**Maria Júlia:** *A gente aprender um dia e aí a gente vai treinando, treinando, treinando.*

**Pesquisadora:** *A escrita do número?*

**Maria Júlia:** *É.*

(Maria Júlia, em conversa com pesquisadora, 23 out. 2012)

Já na fala a seguir (Fala 6), a escrita da rotina é interpretada como forma de organizar as ações e as interações na sala de aula.

**Fala 6:**

*Pra meninada saber o que que é pra fazer, pra saber as atividades.*

(Vivian, em conversa com pesquisadora, 03 dez. 2012).

Concluimos, assim, que as crianças apresentaram diversos sentidos para o registro da rotina entre: planejar o que vai acontecer, lembrar o que aconteceu, tendo a memória como recurso, aprender a escrever os números e a desenhar. Essas falas vão ao encontro de nossas análises anteriores em relação às finalidades do registro da rotina, de acordo como horário em

que é construído (referenciando o planejar ou o lembrar) e com as formas utilizadas em sua construção (escrita de números, escrita de palavras dentro de retângulos). Ou seja, todas essas falas dialogam com as funções sociais do registro da rotina dessa turma, nos fazendo entender que as crianças apreenderam o significado de tal prática. Contudo, apesar de haver um trabalho constante da professora envolvendo as crianças na escrita de palavras de itens da rotina quase que diariamente, em nenhuma das falas o registro da rotina é tido como uma forma de se aprender a ler ou a escrever. Presenciamos essa relação da aprendizagem da leitura e da escrita apenas quando as crianças se referiam ao Jogo do professor.

Ao discutirmos a estrutura do registro da rotina, mostramos essa prática sendo utilizada também como meio para aprendizado e intervenção da escrita, em que a escrita de palavras era também tomada como objeto de estudo. Isso nos levou a indagar: por que as crianças não mencionaram ter o registro da rotina a finalidade de ensinar a escrever? Por que não identificaram esse momento como um momento de escrita, sendo esse era (praticamente) o único momento em que a professora provoca intervenções diretas em relação ao sistema de escrita?

Comumente, vemos registros de rotina assumirem quase que exclusivamente as funções de (a) organizar o dia e de (b) se trabalhar os usos e as funções da escrita com as crianças. Podemos ver esse exemplo em um dos artigos publicados por Gomes, Dias e Silva (2008), em que as autoras questionam e buscam compreender, por meio de um caso expressivo, o que os alunos podem aprender sobre a escrita quando participam, com sua professora, da elaboração e do registro da Agenda ou Rotina de atividades (o que denominamos de registro da rotina). Essas autoras partem do princípio de que o registro da rotina seria uma forma de possibilitar o letramento e a aprendizagem da escrita, ideia com que nós também concordamos e que constatamos em nossas análises. Procuramos, então, pela professora da turma que pesquisamos para nos esclarecer qual o seu propósito em construir o registro da rotina junto às crianças de sua turma. A professora começa nos dizendo, assim como identificamos em nossas análises, sua intenção em organizar, com as crianças, o tempo e o espaço escolar. E, ao longo da conversa, a professora revelou outras intenções além de organizar o dia e de trabalhar a escrita e o letramento a partir do registro escrito da rotina.

*A rotina, a princípio como organizadora do tempo e do espaço... escolar. Negociar essa permanência das crianças na escola, COM ELAS, é o meu, vamos dizer, o principal objetivo (...). É mesmo para as crianças se organizarem dentro desse tempo, fazendo escolhas juntas, claro que grande parte das escolhas sou em quem faço.*

(Professora, em conversa com pesquisadoras, dia 24 out. 2012).

Nessa fala e em vários outros momentos (mostrados neste trabalho), identificamos o cuidado dessa professora em envolver seus alunos a participarem ativamente de práticas escolares. Além de ter o registro da rotina como organizador do tempo e do espaço, a professora continua sua fala nos dizendo que outras aprendizagens emergem desse momento:

*O ato, o momento de construção da rotina, traz muitas outras coisas à tona, mais do que essa coisa da organização do tempo e do espaço e aí é: o jeito que as crianças se organizam em roda para falar, se esperam a vez, se não, se falam coisas descontextualizadas ou não, se o que falou contribuiu, então tem chance de socializar.*

(Professora, em conversa com pesquisadoras, dia 24 out. 2012).

Observamos que, até aqui, a professora não mencionou o trabalho envolvendo a língua portuguesa, o que consideramos relevante e que vai ao encontro dos sentidos dados pelas crianças à prática do registro da rotina. Existem, nesse caso, vários outros elementos que se sobressaem ao se construir a rotina escrita, e que, por outro lado, não impedem o trabalho da professora de promover o conhecimento e a aprendizagem do sistema alfabético da escrita:

*Mas a gente não para de provocar [em relação à escrita]. E o momento da rotina é um momento grande nesse sentido [de provocar o grupo em relação à escrita]. É onde eu mais invisto nisso. É onde eu mais consigo acionar o grupo para pensar na escrita de uma palavra, é onde eu mais consigo fazer intervenções.*

(Professora, em conversa com pesquisadoras, dia 24 out. 2012).

Contudo, ao ouvir as crianças, não identificamos em suas falas significações do registro da rotina relacionadas à língua portuguesa, ou seja, a prática do registro da rotina para elas não demonstrou ter significado direto ao aprendizado da escrita, nem da leitura. Esse dado estaria relacionado à forma como a professora conduzia esse momento no grupo?

Daí ainda nos perguntamos: e para a professora, como ela significa essa prática de registro da rotina? O que ela leva em consideração ao planejar esse registro da rotina? Em outra conversa, num momento de entrevista semiestruturada, volto a perguntar à professora para que ela faz a rotina e qual o significado da rotina para ela. A professora responde:

*Eu faço porque eu acho que eles têm o DIREITO de saber de que maneira eu penso o tempo deles na escola. Porque passa pelas minhas escolhas, não tem jeito, né? E acho que é uma rica oportunidade de interação, de possibilidades de negociação em roda, de intervenção em situações de escrita e... é... matemática um pouco menos, mas também dá recurso. Então, assim, além da rotina ser um momento que cabe intervenções porque ela... as crianças compreendem que aquele momento é importante. Eu não tiro da caixola uma situação em que eu vá colocar os meninos*

*para experimentar uma escrita ou experimentar uma leitura porque eu quero simplesmente. Então eu acho que ela me dá esse suporte no sentido de as crianças compreenderem para que aquele registro é importante e de comunicar mesmo as minhas intenções com as crianças e de dizer que nem tudo que é planejado dá certo, que apesar de estar previsto, não foi possível, tem que ser adiado, ou não estava combinado mas vai ser possível, vai ser necessário.*

(Professora, em entrevista, 13 nov. 2012).

Nessa fala, a professora nos diz que a rotina é delineada como momento de socialização do seu planejamento para com as crianças, como oportunidade de interação, de negociação e de comunicação, além da possibilidade de se trabalhar matemática e intervir em situações de escrita: *E acho que é uma rica oportunidade de interação, de possibilidades de negociação em roda, de intervenção em situações de escrita e... é... matemática um pouco menos, mas também dá recurso.* Podemos considerar que a professora, a partir de suas falas e de nossas observações, não converte a construção e o registro da rotina apenas a um momento de exploração da língua portuguesa. E mesmo quando propõe tal exploração, é de uma palavra ou outra, ou então através do registro da rotina feito pelo Jogo do Professor, em que cada criança tem seu papel a desempenhar em relação à língua portuguesa, como já discutimos anteriormente neste mesmo capítulo.

Assim, tendo em vista as falas da professora e sua postura (de promover participação e autonomia em seus alunos) diante às situações de construção de registro da rotina, acreditamos que as crianças constroem seus sentidos a partir de suas vivências durante essa prática escolar. Ao dizer (e realmente conceber) o registro da rotina como organizadora do tempo e do espaço, tomando as crianças como sujeitos de direito (e sabendo como foi pensado o tempo delas nos mais diversos espaços), a professora emite esse significado dessa prática às crianças, as quais, por sua vez, constroem sentidos próprios em busca desse significado social. Assim, podemos concluir que as crianças expressam o sentido atribuído à rotina feita em sala de aula de diferentes formas, as quais se assemelham ao significado que a professora transporta a esse momento.

Mesmo o registro da rotina trazendo à tona o uso da escrita (um instrumento cultural e simbólico da nossa sociedade), esse não é o foco nem para a professora, tampouco para as crianças. Lembramos, aqui, que estamos falando de crianças entre 4 e 5 anos de idade, que vivem em constante contato com situações de letramento, que são aproveitadas e trabalhadas pela professora de acordo com a idade e o interesse dessas crianças, não fazendo desses momentos, momentos de sobrecarga ou de obrigatoriedade de aprendizagem.

Por fim, entendemos que as crianças se apropriaram da função social da prática do registro da rotina e de suas finalidades e que demonstraram saber que a escrita é um suporte para o exercício dessa prática e não o contrário.

## CAPÍTULO 5

---

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, recorreremos à Psicologia Histórico-Cultural e à Sociologia da Infância como fonte de orientação teórico-metodológica. A Sociologia da Infância nos apoia ao considerar a criança como um ator social, sujeito capaz e de direitos, sujeito esse que compõe uma categoria social do tipo geracional específica e que se relaciona constantemente com outras categorias, o que torna o universo cultural infantil bastante heterogêneo. São crianças que vivem diferentes contextos, diferentes influências culturais. A Psicologia Histórico-Cultural nos auxilia nesse entendimento de apropriação das crianças sobre seu contexto cultural, pois considera os sujeitos em interação constante com o meio, constituindo-se por meio da prática, por meio de atividades coletivas. Compreendemos, a partir dos princípios dessa teoria, que as relações sociais se transformam em funções psíquicas, ou seja, a criança dá sentido e significado a sua prática, a partir de sua vivência. A Psicologia Histórico-Cultural, além de dialogar com a Sociologia da Infância ao considerar a criança como sujeito capaz, produto e produtor de cultura, também nos possibilita observar o campo de pesquisa como espaço dinâmico, em processo contínuo de mudanças, permeado por diferentes relações e em constante movimento. Essa teoria nos impulsionou a realizar nossas análises, tendo em vista uma perspectiva interativa e dialética.

Com base nessa perspectiva, pudemos explorar as práticas escolares vivenciadas por crianças do primeiro período e os sentidos e os significados construídos a partir dessa vivência. Isso nos ajudou a compreender melhor as crianças em movimento, interagindo e participando de práticas escolares por meio das quais aprenderam e se desenvolveram. Durante nosso trabalho, nos propusemos a estabelecer diálogo entre nós, pesquisadores e pesquisados – a escola e seus sujeitos. Buscamos, desde os primeiros contatos com a escola, estabelecer uma parceria e um diálogo aberto com os sujeitos da pesquisa. Fizemos entrevistas semiestruturadas com a professora e com a coordenadora durante e após nossa pesquisa empírica, entrevistas essas que nos ajudaram a entender melhor não só as práticas escolares, bem como os objetivos e as intenções da professora para com sua turma. Já com as crianças nos propusemos a ouvi-las por meio de conversas e da observação seus gestos, suas expressões e formas de agir. As filmagens realizadas ao longo da pesquisa empírica em muito contribuíram para a retomada de pontos e situações que jamais teríamos condições de

recapitular senão por meio de tais filmagens. Amparando-nos aos nossos instrumentos de pesquisa (observações participantes, registros em caderno de campo, conversas/entrevistas, filmagens e fotos), construímos gráficos e quadros e, assim, fomos tecendo nossas análises.

Visualizamos, então, a diversidade de práticas escolares vivenciadas pelas crianças e por sua professora dentro do espaço físico da escola. Em nossas descrições e análises, levamos em consideração o tempo de permanência das crianças em cada um dos ambientes frequentados pelas crianças da Educação Infantil. Nossos dados apontaram a sala de aula como o espaço físico mais aproveitado pelos sujeitos da pesquisa. Imergindo nas práticas escolares que aconteciam dentro do espaço da sala de aula, verificamos que a divisão de tempo proposta pela professora garantia às crianças amplos momentos de livre expressão. Em relação às práticas, notamos que abrangiam tanto a língua portuguesa, quanto a matemática, a arte, os conhecimentos gerais e as temáticas relacionadas ao desenvolvimento infantil e à socialização. Ao contrário do que supúnhamos, não percebemos sobrecarga de atividades relacionadas à língua portuguesa e identificamos uma postura da professora em favorecer a autonomia das crianças de sua turma. Essa professora também se mostrou bastante flexível em relação às demandas das crianças e, conseqüentemente, à realização de seu planejamento.

Dentre as práticas escolares que aconteciam dentro do contexto da sala de aula, elegemos a construção do registro da rotina como alvo de nossas análises por ser uma prática frequente, que acontecia quase que diariamente, por ter vasta possibilidade de construção de dados, por propiciar interação constante entre crianças e professora, por ser um artefato cultural mediador entre seus participantes e o conhecimento, artefato este que abrange todas as outras práticas escolares e, por fim, por nos possibilitar imersão nas formas como as crianças se engajam nessa prática, dando a elas novos sentidos e significados. Optamos por pormenorizar as minúcias e as particularidades do registro da rotina com o intuito de compreender a forma como as crianças se engajam, transformam e recriam essa prática escolar, atribuindo a esta sentidos e significados.

Analisar e investigar o registro da rotina nos possibilitou averiguar que é delegada às crianças grande autonomia em atuar de diferentes maneiras durante a construção desse registro. Tal fato é alavancado pelo respeito da professora pelos seus alunos como sujeitos de direitos e pela flexibilidade dessa professora em escutar, dialogar e valorizar a demanda das crianças, o que podemos verificar em falas da professora durante entrevista com a pesquisadora:

*Eu faço [o registro da rotina] porque eu acho que eles têm o DIREITO de saber de que maneira eu penso o tempo deles na escola (Professora, 13 nov. 2012).*

*De um modo geral, eu acho que eu sou flexível e que eu tento trazer à tona as demandas que eu dou conta de perceber do grupo (Professora, 13 nov. 2012).*

Além dessa postura de respeito pelos direitos das crianças e de valorização pela demanda delas, o que pensamos ser *o grande pulo* para que as crianças participem tão ativamente do registro da rotina como o fazem, ainda percebemos uma intenção da professora em fazer o mesmo de forma diferente. Tal intenção foi por nós concretizada ainda na prática do registro da rotina, a qual acontecia com frequência, e a professora promovia diferentes propostas durante tal prática. Esse “fazer o mesmo de forma diferente”, presente nas atitudes da professora, era permeado por intenções pedagógicas conscientes que tinham intuito de contribuir para a aprendizagem e para o desenvolvimento de seus alunos nos mais diferentes aspectos. Em uma de nossas entrevistas com a professora, já apresentada neste trabalho, ela nos fala que tem como objetivo formar estudantes que sabem: *fazer relação de um assunto com o outro; que existem diferentes fontes de pesquisa e não uma só; fazer uso de textos tanto pra ler quanto pra serem produzidos; fazer uso da língua escrita*. Por último, a professora ainda ressalta que seus alunos devem saber todos esses aspectos, os quais consideramos inerentes à vida social, *e que ainda não percam o sabor do brincar*.

Dessa forma, concordando com a fala da professora, não encontramos práticas que sobrecarregassem as crianças, mas sim práticas que despertassem a curiosidade e diferentes formas de engajamento, como foi o caso do registro da rotina.

Aprendemos, a partir de nossas análises, que o adulto (no caso, a professora) tem um papel relevante para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Ao elaborar uma determinada prática e expor seu objetivo, as crianças vão em direção a ele, atribuindo a essa prática sentidos e significados. E mesmo quando os objetivos não são explicitados, as crianças, ainda assim, buscam, de acordo com suas vivências, atribuir sentidos e significados a tal prática. Entendemos, também, que, ao interagirem com essa prática escolar, as crianças se constituem como sujeitos, reconstroem suas funções mentais interiores e intervêm sobre o meio e os outros, constituindo e sendo constituídas pelo seu meio de cultura. Ao se apropriar dessas práticas, as crianças estão também internalizando e se apropriando da forma de agir do outro, ou seja, de seus gestos, ações, falas... que estão, por sua vez, embrenhados de sentidos e significados, nas palavras de Smolka (2000): “são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se” (p. 30).

Por isso aprendemos ter o adulto um papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Em outras palavras, não é simplesmente por meio da fala e dos conteúdos que se tem intenção de transmitir, que se poderá garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Falas e conteúdos são mediadores construídos nas interações entre os sujeitos e o meio. Sendo assim, por meio do que se fala e do que se faz dentro da sala, as crianças reconstróem e se apropriam das práticas escolares, de forma mediada, dialética e dinâmica.

Podemos observar tal fato quando as crianças demonstraram, por falas e ações, apropriação das diferentes funções sociais do registro da rotina. Entendemos que essas funções sociais identificadas pelas crianças para o registro da rotina estão, muitas vezes, relacionadas às intenções da professora. O horário em que o registro da rotina era realizado e as formas de participação das crianças compuseram fortes elementos para a significação desses momentos de registro. Em nossas análises, elencamos as seguintes apropriações atribuídas pelas crianças para as funções sociais do registro da rotina: (a) organizar o dia em tempos e espaços que seriam vivenciados pelo grupo através do planejamento de atividades; (b) construir uma memória daquele dia, lembrando o que aconteceu; (c) aprender a escrever os números, a (d) desenhar e, quando o registro da rotina se fazia por meio do jogo do professor, as crianças encontravam nessa prática a função de (e) auxiliá-las no aprendizado da escrita de palavras que constituíam a atividade ou o lugar onde a prática escolar aconteceria.. Todos esses sentidos e significados foram construídos, internalizados e apropriados pelas crianças ao longo de suas vivências durante a prática de construção do registro da rotina e não apenas pela verbalização da professora.

Outro exemplo que trazemos sobre a busca por sentidos e significados é nos momentos em que a professora alternava o registro da rotina entre a escrita de atividades e de lugares, entre o registro na vertical ou na horizontal, mesmo isso, em parte, ainda não ter sido apropriado pelas crianças. E assim, as crianças investiam em diferentes sentidos, como mostramos o exemplo da aluna Marta, significando o registro da rotina ser na vertical (em pé) ou na horizontal (deitado) a partir de sua vivência e referências de vida:

*Em pé é quando a meninada já está descansada, deitada é que a menina tá cansada.  
A Fernanda faz isso (Marta, 17 out. 2012).*

Essa busca por sentidos e significados expressa a interação das crianças com tais práticas, pois, ao interagirem e vivenciarem uma prática social, as crianças também recriam

essa mesma prática, reconstruindo cotidianamente a cultura escolar. Para Kozulin (2002) e Vigotski (1931/1995), a consciência é construída de fora para dentro, por meio das relações sociais, ou seja, os processos mentais interpsicológicos são internalizados à medida que são vivenciados pelo e no coletivo.

Consideramos, assim, que, ao se apropriarem da construção do registro da rotina, as crianças elaboravam novos conhecimentos, novas formas de ações e assim, modificaram a si mesmas e ao grupo de que faziam parte. Smolka (2000) nos esclarece que “os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros” (p. 31). Dessa forma, por meio das práticas escolares, as crianças se reconheciam enquanto membros ativos de um grupo, em que eram constituídos como pessoas de direitos e deveres, bem como constituíram tal grupo.

Do ponto de vista social, com esta pesquisa, nos esforçamos em contribuir para a conscientização de profissionais da educação sobre as práticas escolares que planejam e realizam. Ao expor nossas análises sobre como os pequenos sujeitos reagem, significam as práticas escolares e se apropriam delas, entendemos que esses profissionais poderão ter mais elementos para planejarem e construírem suas ações diante de seu grupo de alunos.

Ao longo desse estudo, algumas questões nos inquietaram e fomos apontando-as durante nossas discussões. São questões que nos impulsionam a continuar investindo nessa temática.

Sendo assim, esta pesquisa, bem como todas as pesquisas feitas sob o foco da abordagem Histórico-Cultural, não teve como proposta esgotar o tema e muito menos em chegar a uma verdade absoluta. Ao contrário, alimentou-nos em continuar os estudos no campo da escolarização da Educação Infantil e da significação de práticas escolares, campos estes que se encontram ainda em emersão.

Por meio desta pesquisa, procuramos contribuir para entendimento e reflexão acerca das práticas escolares com crianças entre 4 e 5 anos que frequentavam uma instituição privada de ensino e, assim, nos propusemos a colaborar com discussões em torno de conhecimentos empíricos sobre a infância no contexto escolar da atualidade, trazendo à tona evidências de como as crianças constroem sentidos e significados.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 147-178.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M. e GOUVEA M. C. S. (Org.) **Estudos da Infância: educação e práticas sócias**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 119-140.
- BARBOSA, I. G. Prática pedagógica na educação infantil. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. M. C; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2010. 1 CDROM.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M. C. S. **Por Amor & Por Força: Rotinas na Educação Infantil**. 2000. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.
- BARBOSA, M. C. S. e HORN, M. G. S. **Organização do tempo e do espaço na escola infantil**. In: GRAIDY, C. M. e KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-80.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2012.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e da outras providências. Brasília: 2013. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2012.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 47-51.
- BUSSAB, V. S. R. & SANTOS, A. K. **Reflexões sobre a observação etnográfica: a cultura de pares em ação**. In: MÜLLER, F. & CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 104-114.

- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CALDEIRA, A. M. S; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. M. C; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2010.1 CDROM
- CASTANHEIRA, M. L; CRAWFORD, T; DIXON, C; GREEN, J. Interactional Ethnography: An approach to studying the social construction of literate practices. In: **Linguistics and Education**. v. 11, ano 4. Elsevier Science Inc. 2001.
- CASTRO, P. A. de. Tornar-se aluno: identidade e pertencimento – um estudo etnográfico. In: **Educação em Perspectiva**. Viçosa: v. 2, n. 2, jul./dez./2011. p. 351-353.
- COLE, M; JOHN-STEINER, V; SCRIBNER, S. e SOUBERMAN, E. (Org.). **Vigotski, L. S.: A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- CORSARO, W. A. **Friendship and peer culture in the early years**. Norwood, N.J: Ablex. 1985.
- CORSARO, W. A. **The Sociology of childhood**. London: Sage Publications, Inc. 2<sup>nd</sup> Ed. 2005.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda & CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.
- CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.
- CRUZ, S. H. V. Ouvindo crianças na Consulta sobre qualidade na Educação Infantil. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008a. p. 301-304.
- CRUZ, S. H. V. “Fala, menino! O cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança”. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 298-301.
- DAVIDOV, V. V. La actividad de estudio em la edad escolar inicial. In: DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988. p. 46-98.
- DELGADO, A. C. C. & MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: v. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 set. 2012.

DINIZ-PEREIRA, J. E. e LACERDA, M. P. de. Possíveis significados da prática docente: ideias para fomentar o debate. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, Set./Dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 de set. 2012.

DOMINICI, I. C. **A Educação Infantil e os eventos de letramentos em uma turma de 5 anos**. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

FERREIRA, M. Branco Demasiado ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M; GOUVEA, M. C. S. de (Org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 143-162.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein; Liana Di Marco; Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOMES, M. F. C, DIAS, T. M e GREGÓRIO, M. K. V. S. **Abordagem Histórico-Cultural e Etnografia Interacional: a busca da coerência**. 34ª ANPEd, Natal: Brasil, out. 2011, p. 1-17. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT20/GT20-22%20int.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2012.

GOMES, M. F. C. & DIAS, M. T. M. & SILVA, L. P. O Registro da Rotina do Dia e a Construção de Oportunidades de Aprendizagem da Escrita. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P. e MARTINS, R. F. **Alfabetização e Letramento na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2008. p. 59-74.

GOMES, M. de F. C; NEVES, V. F. A; DOMINICI, I. C. A psicologia Histórico-Cultural em diálogo: a trajetória de pesquisa do GEPSA. **Revista Fractal**, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro: (No prelo).

GOMES, M. F. C; FONSECA, M. C. F. R; DIAS, M. T. M. & VARGAS, P. G. Culture, Cognition and Language in the Constitution of Reading and Writing Practices in an Adult Literacy Classroom. In: **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 3, jul./set./2011. p. 561-569.

GOULART, M. I. M. **A exploração do mundo físico pela criança: participação e aprendizagem**. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

GOULART, M. I. M. e ROTH, W. M. Margin/center: toward a dialectical view of participation. In: GOULART, M. I. M. e ROTH, W. - M. Margin/center: toward a dialectical view of participation. **Journal of Curriculum Studies**, v. 38, n. 6, 2006.

GOULART, M. I. M. Infância e conhecimento. **Revista Paidéia**. Ano V, n. 4, jan/jun. Belo Horizonte, Faculdade de Ciências Humanas – FUMEC. 2008. p. 113-145.

GOULART, M. I. M. e Roth, W. M. Engaging young children in collective curriculum design. **Cultural Studies of Science Education** (Print). v. 5, p. 533-562, 2009.

GOULART, M. I. M. A aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio. **Psicologia da aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

HARLAN, J. D & RIVKIN, M. S. **Ciências na Educação Infantil**: uma abordagem integrada Tradução Regina Garcez. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HORN, M. da G. de S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KOZULIN, A. **O conceito de atividade na psicologia soviética**: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. Cap. 4. 2002. p. 111-137.

KUHLMANN, Jr. M. **Educando a Infância brasileira**. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. G. (Org.). 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

KUHLMANN, Jr. M. Histórias da educação infantil brasileira. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 5-14, maio/ago, 2000b

KUHLMANN, Jr. M. **Educação Infantil e Currículo**. In: FARIA, A. L. e PALHARES, M. (Org.). Educação Infantil pós-LDB. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 51-66.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**. n. 116, p. 41-59, jul./2002.

LARROSA, J. **O enigma da infância ou o que vai do possível ao verdadeiro**. In: LARROSA, J. & LARA, N. P. de. (Org.) Imagens do Outro. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 67-86.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Conciencia e Personalidad**. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1983.

LIMA, E. S. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola**: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: GEDH, 1997. (Série “Separatas”).

LUZ, I. R. Contribuições da sociologia da infância à Educação Infantil. Belo Horizonte: **Revista Paidéia**. Ano V, n. 4, jan/jun./2008. Faculdade de Ciências Humanas – FUMEC, 2008. p. 11-40.

MEDRADO, J. B. O Grupo de Trabalho das Séries Iniciais do PIBID Pedagogia na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. In: SILVA, A. da; RAMOS, C. S. *et. al.*. **PIBID faz: Pedagogia**. EJA/Séries Iniciais – direitos de todos os tamanhos. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2013. p. 55-62. (Coleção Relato de Experiência). Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/pibid/wp-content/uploads/2013/06/PIBID-EJA-S%C3%A9ries-Iniciais.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2013.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Histórico-Cultural: Fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, M. E. M & FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2007. p. 27-62.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **PESQUISA SOCIAL: Teoria, Método e Criatividade** – Petrópolis: Vozes, 1994.

MAGIOLINO, L. L. S. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski**. 2010. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2010.

MONGUILHOTT, A. D. **Os sentidos de escola para as crianças da educação infantil**. 2008. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2008.

MONTEIRO, S. M. **O processo de aquisição da leitura no contexto escolar por alfabetizados considerados portadores de dificuldades de aprendizagem**. 2007. 163f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

NEVES, V. F. A. **Tensões contemporâneas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso**. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

NOGUEIRA, M. A. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**. n. 26. Maio/Ago. 2004.

OCHS, E. Transcription as theory. In: OCHS, E. & SCHEFFLIN, B. (Ed.) **Developmental Pragmatics**. New York: Academic Press. 1979.

OLIVEIRA, Z. M. R. de; MELLO, A. M; VITÓRIA, T; FERREIRA, M. C. R. **Creches: Crianças, Faz de Conta & Cia**. Vozes. Petrópolis, 1995.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, M. K. de. Pensar a educação, Contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A; FERREIRO, E; LERNER, D; OLIVEIRA, M. K de. **Piaget Vygotsky Novas contribuições para o debate**. Editora Ática. 2008. p. 51-83.

PACKER, M. J. & GOICOCHEA, J. Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, just not Epistemology. **Educational Psychologist**. v. 35, n 94, Lawrence Erlbaum, a., Inc., 2000.p. 227-241.

PERRENOUD, P. *et al* (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PINO, A. S. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**. Campinas: Ano XXI, n. 71, Julho/2000. p. 45-78.

PRESTES, Z. R. **QUANDO NAO E QUASE A MESMA COISA**. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudo em construção. In: FARIA, A. L. G. *et al.* **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 19-47.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico e multidisciplinar. In: ROCHA, E. A. C. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

ROSSETI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S. e SILVA, A. P. S. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. e CARVALHO, A. N. A. (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-33.

SACRISTÁN, G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SANTOS, S. V. S. Dos. **“A GENTE VEM BRINCAR, COLORIR E ATÉ FAZER ATIVIDADE”**: a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de Educação Infantil. 2013. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

SARMENTO, M. J. & PINTO, M. **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M. e SARMENTO, M. J. *As crianças: contextos e identidades*. Portugal: Centro de estudos da criança, Editora Bezerra: 1997. p. 7-30.

SARMENTO, M. J. O Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. *et al.* **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J. e GOUVEA, M. C. S. de. (Org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, M. J. e GOUVEA, M. C. S. de. Apresentação – Olhares sobre a infância e a criança. In: SARMENTO, M. J. e GOUVEA, M. C. S. de. (Org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008b. p. 7-13.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F. & KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005.

SILVA, V. G. da. **Psicologia histórico-cultural e o desenvolvimento psíquico infantil**: compreendendo o processo de escolarização. 2010. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2010.

SILVEIRA, D. de B. **Falas e imagens**: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças. 2005. 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2005.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 20, n. 50, 2000.

SMOLKA, A. L. B. Sentido e significação. Parte A – Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C; AMORIM, K. S; SILVA, A. P. S. e CARVALHO, A. N. A. (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 35-49.

TEIXEIRA, M. B. Tornar-se aluno: o aprendizado da etiqueta escolar em uma sala da pré-escola. In: COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Cenas de Sala de Aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

TOMAZ, V. S. **A etnografia como lógica de investigação da aprendizagem matemática em sala de aula**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (SIPEMAT). 2. 2008, Recife. 2008. p. 1-13.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.htm>>. Acesso em: 09 set. 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas, II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993. (Original publicado em 1934)

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas, III**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. (Original publicado em 1931)

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas, IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996. (Original publicado em 1984)

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. (Org.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, ABL, 1998. p. 207-236.

WERSTSCH, J. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Buenos Aires: Paidós, 1988.

Sites:

Disponível em: <<http://www.balãovermelho/home.php>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

Disponível em: <<http://www.balãovermelho/home.php?secao=2>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

Disponível em: <<http://www.balãovermelho/home.php?secao=3>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

Disponível em: <[http://www.balãovermelho/conteudo/jornal/balao\\_peq.pdf](http://www.balãovermelho/conteudo/jornal/balao_peq.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2013.

## APÊNDICE A

Frequência por Horas e por Dias (nos dias tarjados, não houve pesquisa empírica)

<b>Agosto/2012</b>				
segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
		1	2	3
6 4h30	7 4h30	8 4h30	9 4h30	10 4h30
13 4h30	14 4h30	15	16 4h30	17
20	21	22	23	24
27 4h30	28	29	30	31

Horas Agosto: 40h30 Dias Agosto: 09

<b>Setembro/2012</b>				
segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
3 4h30	4	5 4h30	6	7 feriado
10	11	12	13	14 4h30
17 4h30	18 4h30	19 4h30	20	21 4h30
24 4h30	25 4h30	26 4h30	27 4h30	28

Horas Setembro: 49h30 Dias Setembro: 11

<b>Outubro/2012</b>				
segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
1 4h30	2 4h30	3 3hs	4 4h30	5 3h30
8 2h30	9 3hs	10 2hs	11 recesso	12 feriado
15	16	17 4h30	18 4h30	19 4h30
22 4h30	23 1h	24 4h30	25 4h30	26 4h30
29 2h30	30 3hs	31		

Horas Outubro: 65h30 Dias outubro: 18

<b>Novembro/2012</b>				
segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
			1 2hs	2 feriado

5 4hs	6 4h30	7	8 1h30	9 4h30
12 2hs	13 2h30	14	15 feriado	16 recesso
19 2hs	20 2hs	21	22 Evento	23 Evento
26 3hs	27 2h30	28	29 2h30	30 2h30

Horas Novembro: 35h30 Dias novembro: 13

<b>Dezembro/2012</b>				
segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
3 2h30	4 2h30	5 4h30	6 4h30	7 4h30
10	11	12	13	14

Horas Dezembro: 18h30 Dias Dezembro: 05

Horas total: 209h30

Dias totais: 56 dias



**APÊNDICE C**  
**Entrevistas Semiestruturadas**

**Roteiro entrevista semiestruturada (PROFESSORA)**

---

Nome:

Função na Escola:

1. Há quanto tempo você trabalha aqui na Escola BV?
2. As crianças da sua turma, a seu ver, pertencem à qual nível social?
3. Qual a faixa etária das crianças do primeiro período?
4. Eu posso afirmar que a maioria delas está matriculada na Escola desde o maternal?
5. Algumas crianças me contaram que mudaram de turno. Isso é comum acontecer?
6. Na rotina de trabalho com seus alunos, percebi uma valorização de excursões. Você pode falar um pouco sobre isso?
7. O que você prioriza nas práticas pedagógicas que realiza com seus alunos? Quais as suas expectativas em relação ao rendimento escolar deles?

## Roteiro entrevista semiestruturada (COORDENADORA)

---

Nome:

Função na Escola:

1. Conte um pouco sobre a história da Escola BV:
2. As reformas (físicas) aconteceram em qual ano e com qual proposta?
3. A inserção do Ensino Fundamental final trouxe alguma mudança para a rotina da Educação Infantil?
4. O infantil acontece no período da manhã e da tarde. Qual dos dois turnos tem mais alunos? A EI do turno da manhã tem quantos alunos? E quantas são as professoras no turno da manhã, e da tarde?
5. Os professores da EI têm, em sua maioria, quanto tempo de trabalho na Escola?
6. A Escola tem um PPP? O que ele prioriza? Quem o construiu?
7. Há seleção para a entrada das crianças na EI? Há algum critério para a realização das inscrições?
8. Qual a mensalidade hoje para uma criança da pré-escola?
9. De uma forma geral, qual é a classe econômica dos alunos da Escola BV?
10. Qual seria a classe social dos alunos da turma que fez a pesquisa? (Para compor com idades e gêneros)

**APÊNDICE D**  
**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação/ Conhecimento e Inclusão Social em Educação**

***TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO***

Aos Pais de alunos que participarão da pesquisa: **Práticas Escolares: Quais os significados para as crianças da Educação Infantil**

Prezados Pais,

A Faculdade de Educação, por meio do Programa de Pós-Graduação, tem o prazer de convidá-los para participar da pesquisa denominada: “Práticas Escolares: Quais os significados para as crianças da Educação Infantil”, que será realizada na escola de seu filho/filha. A orientação dos trabalhos estará a cargo da professora Maria de Fátima Cardoso Gomes, como orientadora e da professora Maria Inês Mafra Goulart, como co-orientadora, ambas do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação.

Esta pesquisa tem como propósito compreender as práticas educativas que têm sido recorrentes nas escolas infantis e observar como as crianças reagem frente a elas. A criação de ambientes adequados para as crianças dessa faixa etária é uma das preocupações dos professores, compartilhada com os pais. Na universidade, também há interesse em aprofundar no conhecimento do que se faz no ambiente educativo das crianças pequenas de maneira a contribuir para que possamos avançar as propostas pedagógicas já existentes.

É por isso que estamos convidando vocês a participarem conosco desta pesquisa.

Para sua realização, serão necessárias filmagens do espaço físico e de atividades realizadas com as crianças entre 4 a 5 anos de idade. O material que pretendemos coletar se refere às atividades em sala de aula, bem como produções das crianças, além de entrevistas com orientadores e professores. Por isso, viemos pedir a sua concordância formal para o uso de imagens dos seus filhos e dos demais materiais produzidos por ele para fins de estudo. Os dados analisados serão divulgados por meio da produção e apresentação de relatórios de pesquisa para a comunidade acadêmica da Faculdade de Educação – UFMG; apresentação do trabalho em eventos científicos; produção de artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais, produção de vídeos didáticos. É importante ressaltar que manteremos sigilo quanto à identificação de todos os sujeitos envolvidos bem como da instituição. As filmagens

coletadas ficarão sobre estrita responsabilidade da pesquisadora mestranda Juliana Basílio Medrado em seu computador pessoal e em fitas de gravação que ficarão guardadas em sua residência (abaixo descrita) durante 5 anos, tempo necessário para o desenvolvimento da pesquisa e trabalhos provenientes da mesma.

O acompanhamento da pesquisa será feito pelas Professoras Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes como orientadora e da Professora Dra. Maria Inês Mafra Goulart, como co-orientadora juntamente com os professores que participarão diretamente da pesquisa. Esta parceria é de vital importância. Por meio dela estaremos não só esclarecendo todo o percurso empreendido como também ampliando nossa formação enquanto profissionais da Educação Infantil. Este será um dos maiores benefícios que a pesquisa irá trazer, além da produção do conhecimento acerca das crianças desta faixa etária. Durante o desenrolar da pesquisa, os pais serão convidados para reuniões onde informaremos os resultados obtidos.

Gostaríamos ainda de acrescentar que se, porventura, ao iniciar os trabalhos na escola vocês não estiverem se sentindo confortáveis com os procedimentos usados pelos pesquisadores, estarão livres para colocar restrições ou mesmo retirar o consentimento da participação de seu filho na pesquisa sem que haja qualquer tipo de penalização.

Na oportunidade, gostaríamos de esclarecer que a pesquisa não oferece riscos para nenhum dos sujeitos envolvidos e de agradecer a colaboração de vocês para a realização deste estudo.

Atenciosamente,

Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Cardoso Gomes

Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Maria Inês Mafra Goulart

Juliana Basílio Medrado

**TERMO DE CONCORDÂNCIA DOS PAIS**

Concordo com a minha participação e a participação de meu filho/filha \_\_\_\_\_ na pesquisa: “Práticas Escolares: Quais os significados para as crianças da Educação Infantil” realizada pela mestranda Juliana Basílio Medrado, sob orientação pela Professora Doutora Maria de Fátima Cardoso Gomes, e estou ciente dos objetivos, condições do estudo e uso do material coletado.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

\_\_\_\_\_  
Pai/Mãe ou Responsável

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos:

Juliana Basílio Medrado  
(Endereço de sua residência e telefone)

**Faculdade de Educação**  
Av. Antônio Carlos, 6627  
Telefones: (31) 3409-6222

**Comitê de Ética na Pesquisa**  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Av. Antônio Carlos, 6627  
Unidade Administrativa II 2º. Andar, sala 2005  
**Telefone: (31) 3409 4592**

**Universidade Federal de Minas Gerais**

**Faculdade de Educação**

**Programa de Pós-Graduação/ Conhecimento e Inclusão Social em Educação**

***TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO***

Aos Diretores e Coordenadores das escolas que participarão da pesquisa: ***Práticas Escolares: Quais os significados para as crianças da Educação Infantil***

Prezados Diretores e Coordenadores,

Temos o prazer de convidá-los para participar conosco da pesquisa denominada: “Práticas Escolares: Quais os significados para as crianças da Educação Infantil”, que será realizada pela aluna Juliana Basílio Medrado, mestranda da Faculdade de Educação do curso de pós graduação/ Conhecimento e Inclusão Social em Educação, sob orientação da Professoras Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes como orientadora e da Professora Dra. Maria Inês Mafra Goulart, como co-orientadora, do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação.

Esta pesquisa tem como propósito investigar como crianças entre quatro e cinco anos de idade, que frequentam uma instituição particular de educação infantil, se relacionam com as atuais práticas escolares. Queremos, com isso, aprofundar no conhecimento das interações que se fazem no ambiente educativo das crianças pequenas de maneira a contribuir para que possamos avançar as propostas pedagógicas já existentes.

Vocês são nossos convidados a participar desse projeto. A execução da pesquisa estará à cargo da aluna mestranda Juliana Basílio Medrado, sob a orientação da professora Maria de Fátima Cardoso Gomes, como orientadora e da professora Maria Inês Mafra Goulart, como co-orientadora, ambas do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da UFMG.

Para sua realização, serão necessárias filmagens do espaço físico e de atividades realizadas com as crianças entre 4 a 5 anos de idade. O material que pretendemos coletar se refere às atividades em sala de aula, bem como produções das crianças, além de entrevistas com coordenadores e professores. Por isso, viemos pedir a concordância formal desta instituição para o uso dessas imagens e dos demais materiais coletados para fins de estudo. Os dados serão divulgados por meio da produção e apresentação de relatórios de pesquisa para a

comunidade acadêmica da Faculdade de Educação – UFMG; apresentação do trabalho em eventos científicos; produção de artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais, produção de vídeos didáticos. É importante ressaltar que manteremos sigilo quanto à identificação de todos os sujeitos envolvidos bem como da instituição. As filmagens coletadas ficarão sobre estrita responsabilidade da pesquisadora mestranda Juliana Basílio Medrado em seu computador pessoal e em fitas de gravação que ficarão guardadas em sua residência (abaixo descrita) durante 5 anos, tempo necessário para o desenvolvimento da pesquisa e trabalhos provenientes da mesma.

A parceria entre a pesquisadora e os professores da escola pesquisada é de vital importância. Por meio dela estaremos não só esclarecendo todo o percurso empreendido como também ampliando nossa formação enquanto profissionais da Educação Infantil. Este será um dos maiores benefícios que a pesquisa irá trazer, além da produção do conhecimento acerca das crianças desta faixa etária.

Gostaríamos ainda de acrescentar que se, porventura, ao iniciar os trabalhos na escola algum dos educadores, a direção da escola, crianças ou pais, não estiverem se sentindo confortáveis com nossa presença, ou se a entrada do pesquisador em sala de aula causar perturbações indesejáveis, qualquer um dos participantes estará livre para colocar restrições ou mesmo retirar o consentimento para o prosseguimento da pesquisa sem que haja qualquer tipo de penalização. Na oportunidade, gostaríamos de esclarecer que a pesquisa não oferece riscos para nenhum dos sujeitos envolvidos e de agradecer a colaboração de vocês para a realização deste estudo.

Atenciosamente,

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Cardoso Gomes

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Inês Mafra Goulart

Juliana Basílio Medrado

## TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Concordo com a realização da pesquisa: “Práticas Escolares: Quais os significados para as crianças da Educação Infantil” realizada pela mestrandia Juliana Basílio Medrado, sob orientação pela Professora Doutora Maria de Fátima Cardoso Gomes, e estou ciente dos objetivos, condições do estudo e uso do material coletado.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

---

Direção da Instituição

---

Coordenação da Instituição

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos:

Juliana Basílio Medrado  
(Endereço de sua residência e telefone)

**Faculdade de Educação**  
Av. Antônio Carlos, 6627  
Telefones: (31) 3409-6222

**Comitê de Ética na Pesquisa**  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Av. Antônio Carlos, 6627  
Unidade Administrativa II 2º. Andar, sala 2005  
**Telefone: (31) 3409 4592**

**Universidade Federal de Minas Gerais**

**Faculdade de Educação**

**Programa de Pós-Graduação/ Conhecimento e Inclusão Social em Educação**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Aos Professores da escola que participarão da pesquisa:

#### ***Práticas escolares: Quais os significados para as crianças da Educação Infantil***

Prezados Professores,

A Faculdade de Educação, por meio do Programa de Pós-Graduação, tem o prazer de convidá-los para participar conosco da pesquisa denominada: “Práticas Escolares: Quais os significados para as crianças da Educação Infantil”, que será realizada pela aluna Juliana Basílio Medrado, mestranda da Faculdade de Educação do Curso de Pós- Graduação/ Conhecimento e Inclusão Social em Educação, sob orientação sob orientação da Professoras Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes como orientadora e da Professora Dra. Maria Inês Mafra Goulart, como co-orientadora, do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da UFMG.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar como crianças entre quatro e cinco anos de idade, que frequentam uma determinada instituição particular de educação infantil, se relacionam com as atuais práticas escolares. Queremos, com isso, aprofundar no conhecimento das interações que se fazem no ambiente educativo das crianças pequenas de maneira a contribuir para que possamos avançar as propostas pedagógicas já existentes.

Vocês são nossos convidados a participar desse projeto. Para sua realização, serão necessárias filmagens do espaço físico e de atividades realizadas com as crianças entre 4 a 5 anos de idade. O material que pretendemos coletar se refere às atividades em sala de aula, bem como produções das crianças, além de entrevistas com orientadores e professores. Por isso, viemos pedir sua concordância formal para o uso de suas imagens e dos demais materiais coletados em sua sala de aula para fins de estudo. No decorrer da pesquisa vocês também serão entrevistados pelos pesquisadores do projeto. Os dados serão divulgados por meio da produção e apresentação de relatórios de pesquisa para a comunidade acadêmica da Faculdade de Educação – UFMG; apresentação do trabalho em eventos científicos; produção de artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais, produção de vídeos didáticos. É

importante ressaltar que manteremos sigilo quanto à identificação de todos os sujeitos envolvidos bem como da instituição. As filmagens coletadas ficarão sobre estrita responsabilidade da pesquisadora mestranda Juliana Basílio Medrado em seu computador pessoal e em fitas de gravação que ficarão guardadas em sua residência (abaixo descrita) durante 5 anos, tempo necessário para o desenvolvimento da pesquisa e trabalhos provenientes da mesma.

A parceria entre a pesquisadora e os professores da escola pesquisada é de vital importância. Por meio dela estaremos não só esclarecendo todo o percurso empreendido como também ampliando nossa formação enquanto profissionais da Educação Infantil. Este será um dos maiores benefícios que a pesquisa irá trazer, além da produção do conhecimento acerca das crianças desta faixa etária.

Gostaríamos ainda de acrescentar que se, porventura, ao iniciar os trabalhos na escola vocês não estiverem se sentindo confortáveis com nossa presença, ou se a entrada do pesquisador em sala de aula causar perturbações indesejáveis, vocês estarão livres para colocar restrições ou mesmo retirar o consentimento para o prosseguimento da pesquisa em sua sala de aula sem que haja qualquer tipo de penalização. Na oportunidade, gostaríamos de esclarecer que a pesquisa não oferece riscos para nenhum dos sujeitos envolvidos e de agradecer a colaboração de vocês para a realização deste estudo.

Atenciosamente,

Profª Drª Maria de Fátima Cardoso Gomes

Profª Drª Maria Inês Mafra Goulart

Juliana Basílio Medrado

## TERMO DE CONCORDÂNCIA DO PROFESSOR/PROFESSORA

Concordo com a minha participação na pesquisa: “Práticas Escolares: Quais os significados para as crianças da Educação Infantil”, realizada pela aluna Juliana Basílio Medrado e orientada pela Professora Doutora Maria de Fátima Cardoso Gomes, e estou ciente dos objetivos, condições do estudo e uso do material coletado.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

---

Professor/Professora

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos:

Juliana Basílio Medrado  
(Endereço de sua residência e telefone)

**Faculdade de Educação**  
Av. Antônio Carlos, 6627  
Telefones: (31) 3409-6222

**Comitê de Ética na Pesquisa**  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Av. Antônio Carlos, 6627  
Unidade Administrativa II 2º. Andar, sala 2005  
**Telefone: (31) 3409 4592**

## APÊNDICE E

### Gráficos

Gráficos relacionados às práticas escolares realizadas em sala de aula na última semana de setembro e primeira semana de outubro

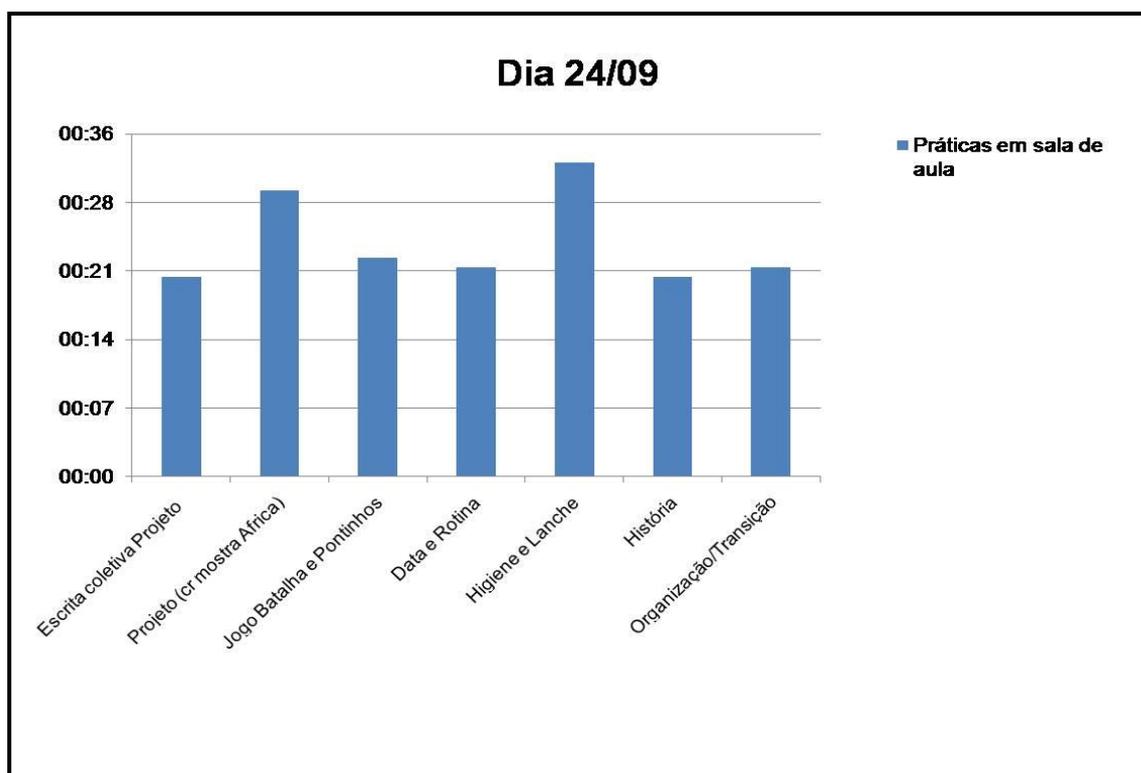


GRÁFICO 13 – Práticas em sala de aula Dia 24/09 – Segunda-feira

Fonte: Dados produzidos pela autora.

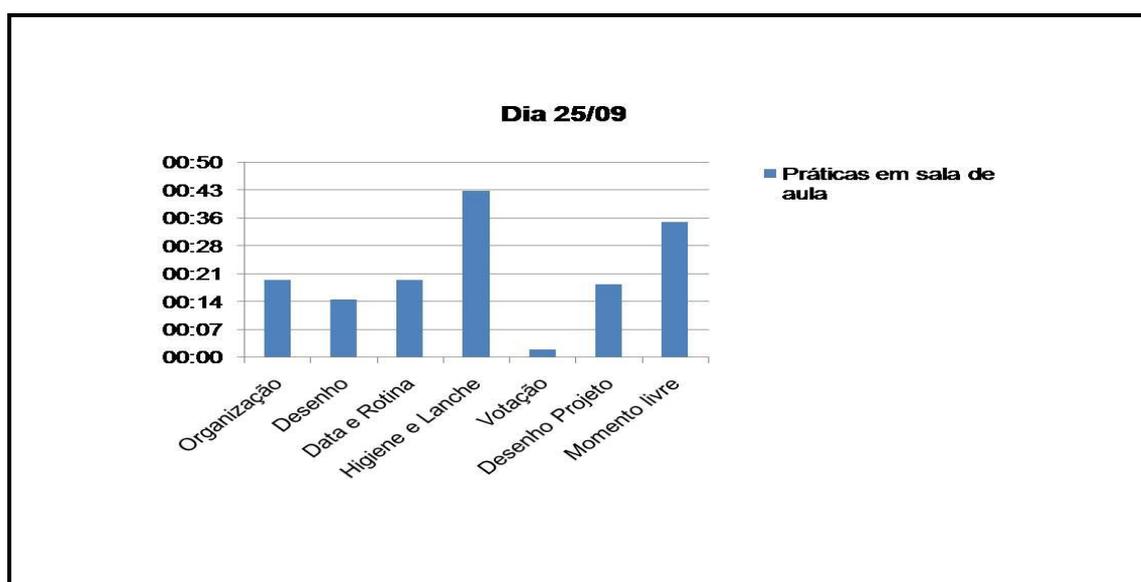


GRÁFICO 14 – Práticas em sala de aula Dia 25/09 – Terça-feira

Fonte: Dados produzidos pela autora.

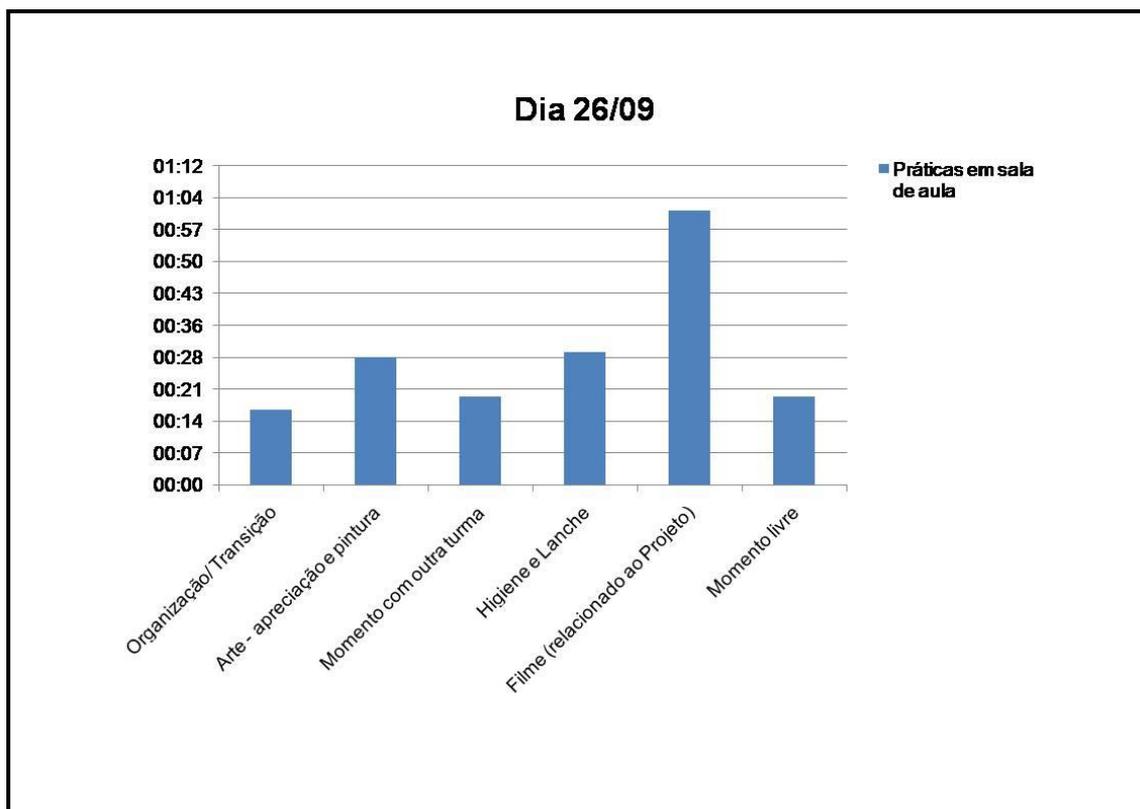


GRÁFICO15 – Práticas em sala de aula Dia 26/09 – Quarta-feira

Fonte: Dados produzidos pela autora.

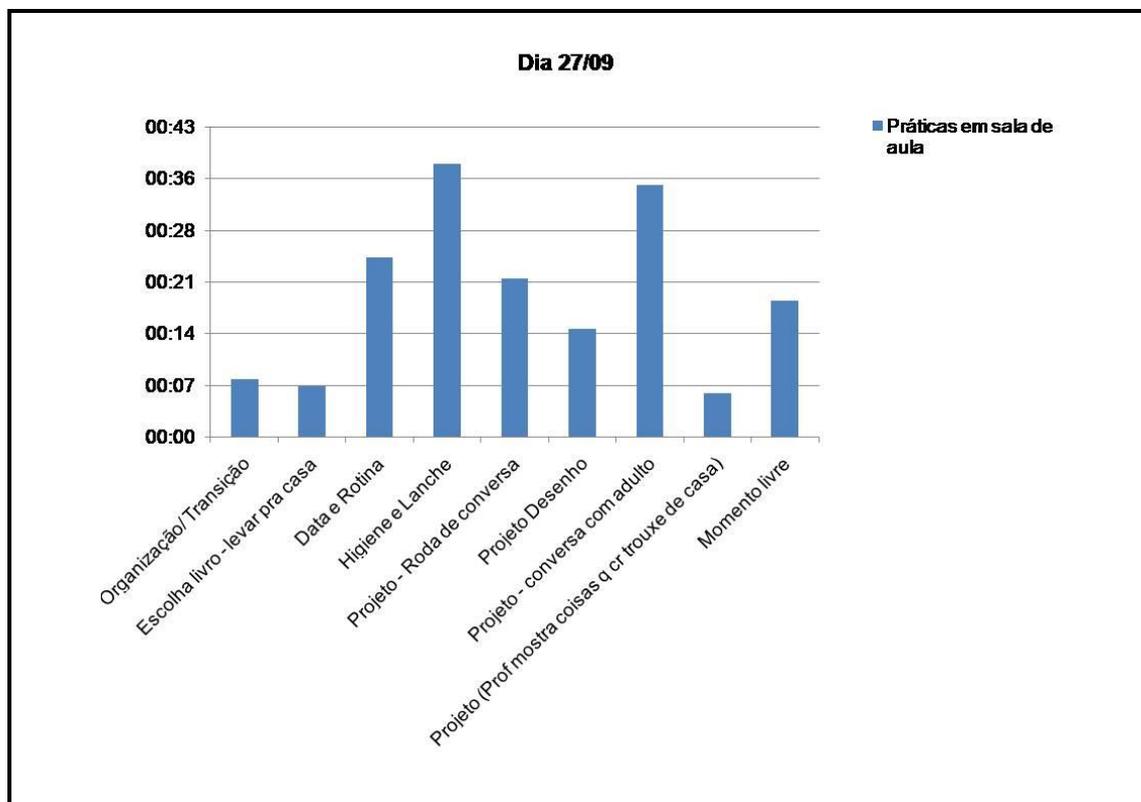


GRÁFICO 16 – Práticas em sala de aula Dia 27/09 – Quinta-feira

Fonte: Dados produzidos pela autora.

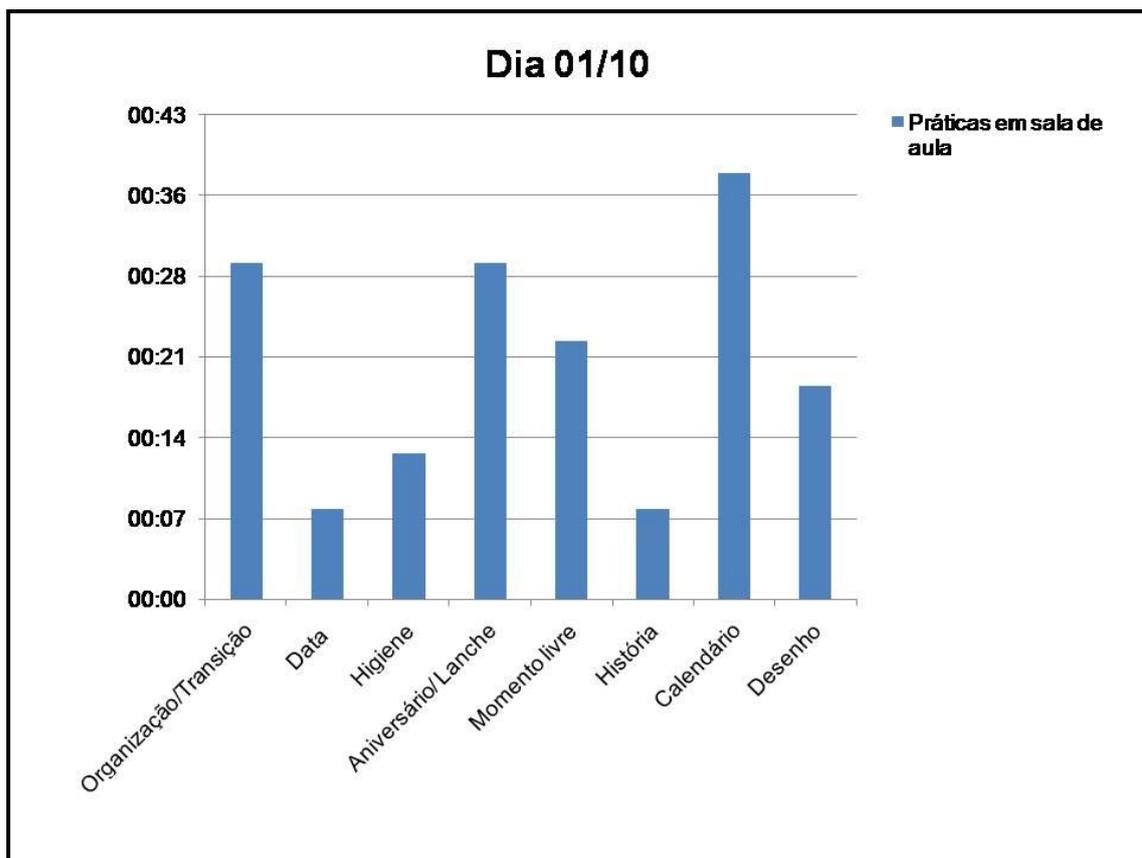


GRÁFICO 17 – Práticas em sala de aula Dia 01/10 – Segunda-feira

Fonte: Dados produzidos pela autora.

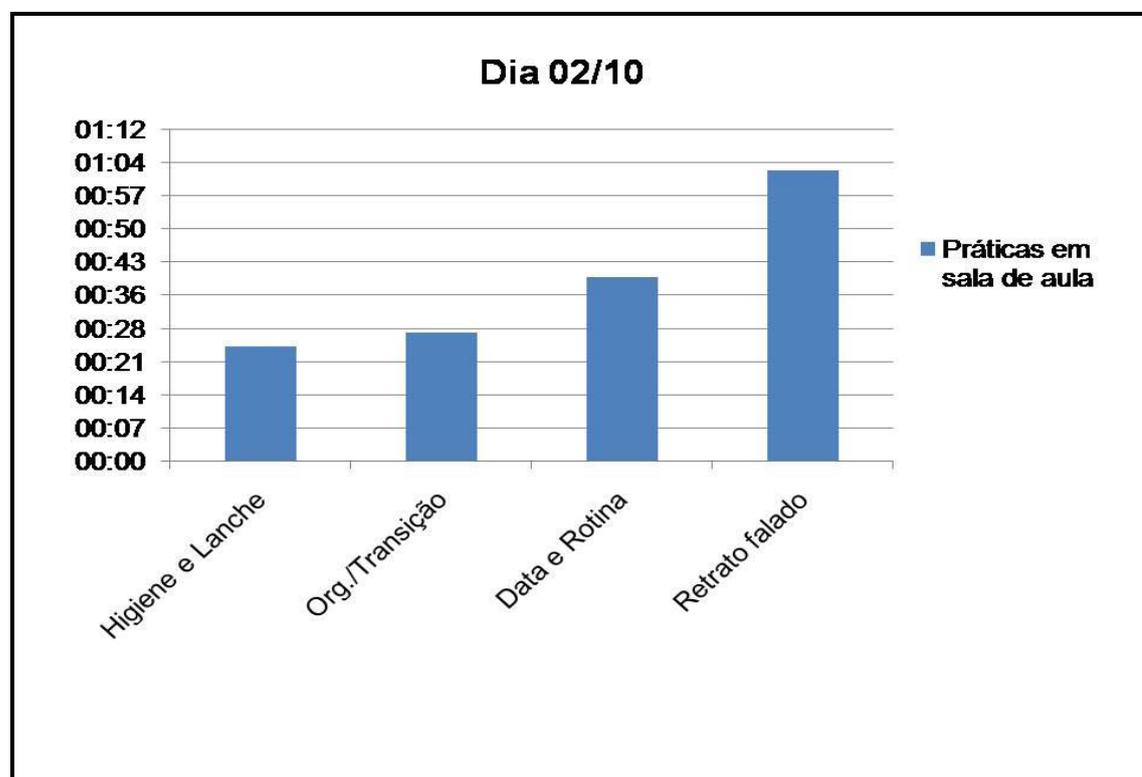


GRÁFICO 18 – Práticas em sala de aula Dia 02/10 – Terça-feira

Fonte: Dados produzidos pela autora.

Abrimos espaço para esclarecer que, no dia 03/10, a higiene foi feita no Ateliê, após pintura. Nesse dia houve a escrita da rotina, porém feita apenas pela professora enquanto as crianças brincavam livremente com os brinquedos distribuídos por ela.

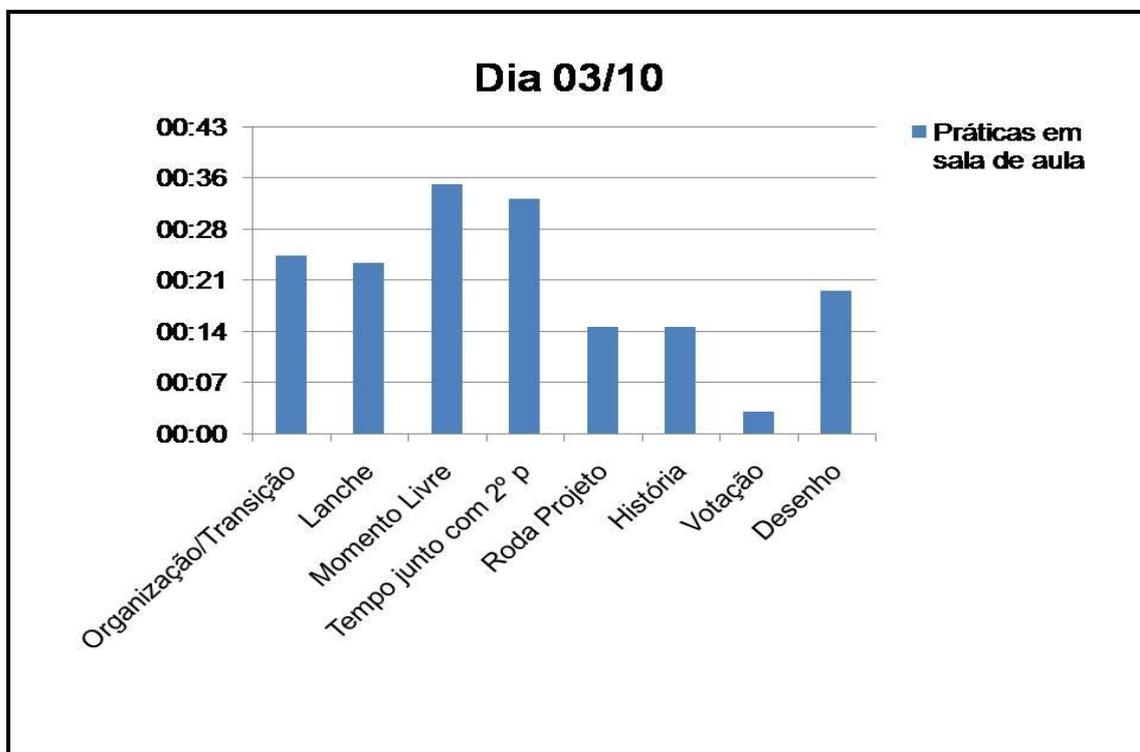


GRÁFICO 19 – Práticas em sala de aula Dia 03/10 – Quarta-feira

Fonte: Dados produzidos pela autora.

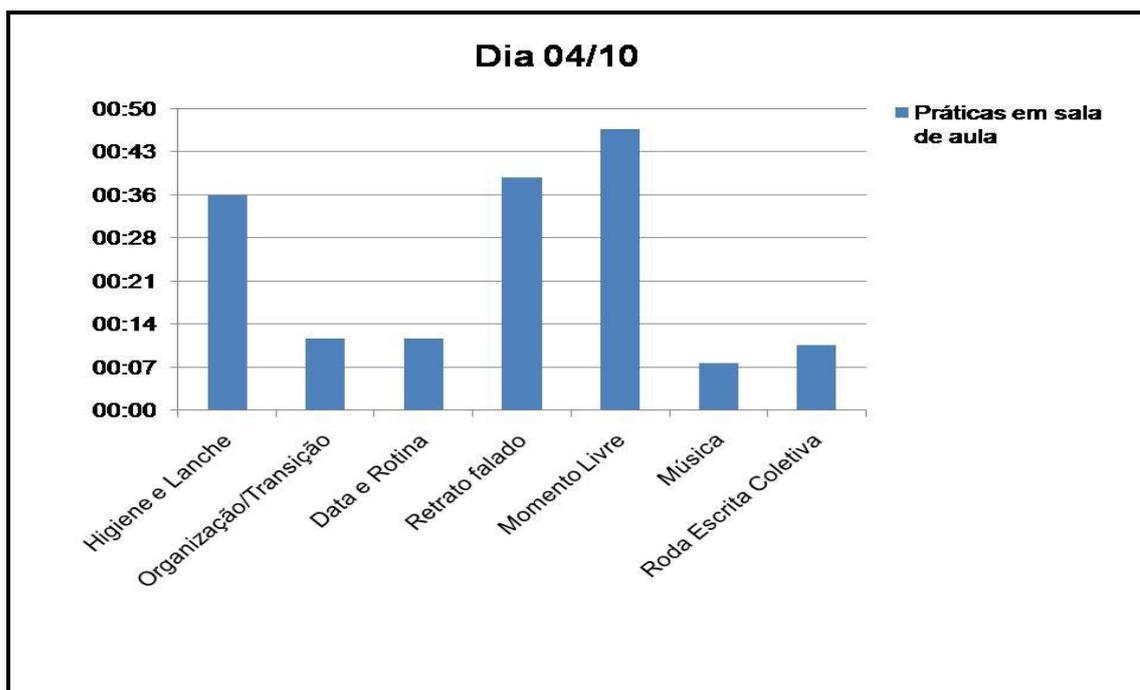


GRÁFICO 20 – Práticas em sala de aula Dia 04/10 – Quinta-feira

Fonte: Dados produzidos pela autora.

**APÊNDICE F**  
**QUADRO GERAL**  
**Estrutura e Características do Registro da Rotina**

Ano 2012	Caracterização				Duração	Horário Início
	Estrutura	Apresentação da rotina	Atuação			
	Vertical Horizontal	Atividade/Lugar	Professor	Criança		
03-09	Vertical	Escrita da atividade	Escreve atividade.	Ajudam professora na escrita de algumas atividades.	0:10	8:38
05-09	Vertical	Escrita da atividade	Escreve atividade.	Observam escrita da professora e falam o que já aconteceu.	+/- 0:07	+/- 9:00
17-09	Vertical	Escrita do lugar e desenho do lugar, desenho e escrita da atividade	Termina a rotina (iniciada por Auxiliar).	Ajudam falando o que já aconteceu e o que acontecerá. Escolhem ser escrita de lugar ao invés de atividade.	0:16	9:00
18-09	Vertical	Escrita da atividade e desenho do lugar	Escreve atividade e desenha lugar.	Participam da escrita CASINHA. Duas crianças desenharam a saída.	0:12	9:18
19-09	Horizontal	Jogo do professor Escrita da atividades	Esboça a rotina através de retângulos e escreve as atividades em tiras de papel.	Desempenham papel de aluno ou de professor.	0:19	9:00
24-09	Horizontal	Escrita do lugar e desenho da atividade	Escreve lugar.	Desenham atividade.	0:22	8:43
25-09	Vertical	Escrita da atividade Caldeirão da bruxa	Desenha a bruxa com seu caldeirão e escreve atividades.	Ajudam a professora a escrever a palavra: TOCÃO, RODA, MATERIAL, O QUE QUISER.	0:20	8:28
27-09	Horizontal	Jogo do professor Escrita de atividades	Esboça a rotina através de retângulos e escreve as atividades em tiras de papel.	Desempenham papel de aluno ou de professor. Ajudam lembrando o que já aconteceu e o que irá acontecer	0:22	9:20
02-10	Horizontal	Jogo do professor Escrita da atividades	Esboça a rotina através de retângulos e escreve as atividades em tiras de papel	Desempenham papel de aluno ou de professor. Ajudam lembrando o que já aconteceu e o que irá acontecer	0:40	7:40
03-10	Vertical	Escrita da atividade e desenho do lugar	Escreve atividade e desenha lugar.	Intervêm na estrutura.	0:10	7:40
04-10	Horizontal	Escrita do lugar e desenho da atividade	Escreve lugar.	Desenham atividade.	0:08	8:42
05-10	Vertical	Escrita da atividade	Escreve atividades.	Ajudam falando o que já aconteceu.	0:07	8:25

*Continua...*

Dia-Mês	Caracterização				Duração	Horário Início
	Estrutura	Apresentação da rotina	Atuação			
	Vertical Horizontal	Atividade/Lugar	Professor	Criança		
08-10	Horizontal	Escrita do lugar e desenho da atividade	Escreve lugar.	Desenham atividade.	0:34	8:42
09-10	Horizontal	Jogo do professor Escrita da atividade	Desenha retângulos para estrutura da rotina. Escreve os lugares em tiras de papel.	Falam o que já aconteceu. Enumeram espaços da rotina. Desempenham papel de aluno ou de professor.	0:16	11:35
10-10	Vertical	Escrita da atividade	Escreve atividade.	Falam o que aconteceu e ajudam professora na escrita da atividade ZIRIGUIBUM.	0:17	+ 8:15
17-10	Vertical	Escrita da atividade e desenho do lugar	Escreve atividade e desenha lugar.	Falam o que aconteceu e ajudam professora a escrever: O QUE QUISER.	0:08	11:14
19-10	Horizontal	Escrita do lugar e desenho da atividade (espaços em forma de torre)	Escreve lugar e desenha torres.	Tentam adivinhar as atividades do dia e desenham atividade.	0:20	8:09
22-10	Vertical	Escrita da atividade e desenho do lugar	Escreve atividade e desenha lugar.	Lembram o que aconteceu e ajudam professora a escrever JOGO, HISTÓRIA.	0:18	9:20
23-10	Horizontal	Jogo do professor Escrita de lugares	Desenha retângulos para estrutura da rotina. Escreve os lugares em tiras de papel.	Uma criança escreve os números da rotina. Falam o que aconteceu e o que acontecerá. Desempenham papel de aluno ou de professor.	0:16	8:26
24-10	Vertical	Escrita da atividade e desenho do lugar.	Escreve atividade e desenha lugar.	Lembram o que aconteceu e Falam/adivinham o que irá acontecer. Ajudam a professora a escrever ROTINA.	0:07	9:08
25-10	Horizontal	Escrita do lugar e desenho da atividade	Desenha espaços e escreve lugar.	Ajudante do dia escreve os números da ordem da rotina. Adivinham o que acontecerá e desenham atividade.	0:13	9:36
26-10	Vertical	Escrita da atividade	Escreve atividade.	Falam o que já fizeram e ajudam a professora a escrever: BRIGADEIRO. (0:17min)	0:25	9:20

*Continua...*

Dia-Mês	Caracterização				Duração	Horário Início
	Estrutura	Apresentação da rotina	Atuação			
	Vertical Horizontal	Atividade/Lugar	Professor	Criança		
29-10	Vertical	Escrita da atividade e desenho do lugar	Escreve atividade e desenha o lugar.	Falam os lugares e as atividades que aconteceram, adivinhando o que acontecerá. Negociam as próximas atividades com a professora.	0:10	9:10
30-10	Horizontal	Escrita do lugar	Não interveio.	Três crianças ficaram responsáveis pela rotina.	0:26	9:20
05-11	Vertical	Escrita da atividade	(Não observado.)	(Não observado.)	+/- 0:04	+ ou - 7:55 Registro Rotina Incompleto
06-11	Vertical	Escrita da atividade e desenho do lugar	Escreve atividades e desenha lugares.	Falam o que já fizeram e o que acontecerá.	0:06	8:39 / 12:13
08-11	Horizontal	Jogo do professor Escrita da atividade	Desenha retângulos para estrutura da rotina. Escreve as atividades em tiras de papel. Escolhe as duplas e as acompanha (uma dupla de cada vez).	Falam o que irá acontecer e as duplas selecionadas desempenham papel de aluno ou de professor.	0:24	8:18 Registro Rotina Incompleto
12-11	Vertical	Escrita do lugar	Escreve lugares.	Falam o que já aconteceu e o que acontecerá. Ludmila sugere atividade.	0:16	9:14
13-11	Horizontal	Escrita da atividade e desenho do lugar	Desenha retângulos e os enumera para estrutura da rotina e escreve a atividade.	Desenham os lugares.	0:17	9:33
19-11	Vertical	Escrita da atividade e desenho de alguns lugares	Escreve atividade e desenha alguns símbolos de lugar.	Falam o que fizeram e ajudam a escrever GIROLETRAS.	0:31	8:27
20-11	Horizontal	Escrita de atividades Jogo do professor	Desenha retângulos para estrutura da rotina. Escreve atividade.	Falam o que irá acontecer e desempenham papel de aluno ou de professor.	0:19	8:48

**Conclusão.**

Dia-Mês	Caracterização				Duração	Horário Início
	Estrutura	Apresentação da rotina	Atuação			
	Vertical Horizontal	Atividade/Lugar	Professor	Criança		
26-11	Vertical	Escrita de atividades	Escreve atividade.	Falam o que aconteceu e o que acontecerá. Ajudam professora a escrever: O QUE QUISER. Sugerem atividades.	0:18	8:55
27-11	Horizontal	Escrita do lugar e desenho da atividade	Escreve lugar.	Desenham atividade e falam o que aconteceu e o que acontecerá.	0:20	9:30
29-11	Vertical	Escrita da atividade	Escreve atividades e faz alguns desenhos referentes aos mesmos		0:16	8:14
30-11	Horizontal	Escrita da atividade. Jogo do professor Duas colunas de retângulos	Desenha retângulos para estrutura da rotina. Escreve as atividades em tiras de papel.	Falam o que irá acontecer e desempenham papel de aluno ou de professor.	0:16	8:54
03-12	Vertical	Escrita da atividade e desenho do lugar	Escreve atividade e desenha lugar.	Falam o que fizeram e o que irão fazer e depois falam os locais de cada atividade.	0:07	8:42
04-12	Horizontal	Escrita do lugar e desenho da atividade	Observa.	Escreveram o lugar e desenharam as atividades, sem intervenção da professora.	0:29	9:15
05-12	Horizontal	Escrita da atividade (Cópia a partir de escrita de professora)	Ajuda a lembrar o que teve e escreve as atividades em um papel. Organiza quem fará o que na rotina.	Fazem a data, desenham retângulos, enumera-os, escrevem atividade (apoiadas em escrita da professora).	0:25	11:20
06-12	Horizontal	Escrita do lugar e atividade e desenho da atividade	Intervém.	Fazem os espaços, escrevem lugar e atividade e desenharam atividades.	0:43	08:20