

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

CAMILA MATOS VIANA

AQUI É BRINCAR E ALI É ESCREVER:
identidades infantis e espaços escolares em discussão

**RECIFE
2019**

CAMILA MATOS VIANA

AQUI É BRINCAR E ALI É ESCREVER:

Identities infantis e espaços escolares em discussão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco.

Orientadora: Patrícia Maria Uchôa Simões

RECIFE
2019

[illegible]

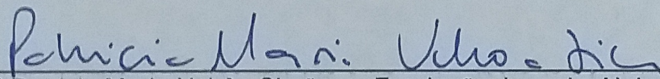
CAMILA MATOS VIANA

**"AQUI É BRINCAR E ALI É ESCREVER: IDENTIDADES INFANTIS E
ESPAÇOS ESCOLARES EM DISCUSSÃO"**

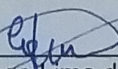
Dissertação apresentada como
requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre, pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação,
Culturas e Identidades Associado
Universidade Federal Rural de
Pernambuco e Fundação Joaquim
Nabuco

Aprovado em 30.08.2019

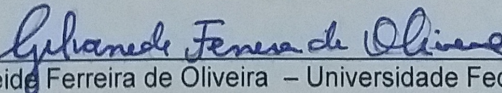
BANCA EXAMINADORA



Dr^a Patricia Maria Uchôa Simões – Fundação Joaquim Nabuco-
Orientadora e Presidente



Dr^a Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles – Universidade Federal de
Pernambuco – Examinadora Externa



Dr^a Gilvaneide Ferreira de Oliveira – Universidade Federal Rural de
Pernambuco – Examinadora Interna

AQUI É BRINCAR E ALI É ESCREVER:
identidades infantis e espaços escolares em discussão

AGRADECIMENTOS

*Eu, caminhante, quero o trajeto terminado,
Mas, no caminho, mais importa o durante”*
Estevão Queiroga

Nossos resultados são frutos dos durante que nos compõem. Chegar até aqui me remonta à muitos durante, que começaram antes mesmo deste trabalho. Foram durante tecidos por tempos, espaços e pessoas. Espero, um dia, conseguir externar toda minha gratidão a cada um/uma por tudo e por tanto que fizeram para que o hoje chegasse. Por isso, agradeço!

A Deus, razão de todas as coisas, quem dá sentido à minha vida, à existência e seus desdobramentos. Seu amor e graça foram manifestos em encontros, cuidados e presença constantes na trajetória, “porque dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas”!

À minha família, que tanto me apoiou, incentivou e sonhou. Ter vocês é uma das mais puras manifestações do cuidado e amor de Deus por mim. Mainha e Painho, obrigada por acreditarem, investirem e caminharem comigo, apesar das circunstâncias, longe ou perto. Amanda, sonhar contigo é precioso, amo você e quero que, juntas, conquistemos um a um dos nossos objetivos. Este é mais um! Maglisson, obrigada por se fazer irmão, mesmo que daqueles implicantes muitas vezes, é valoroso dividir esse durante também contigo. Sophia e Davi, não há quem me ensine mais sobre a beleza infância, este trabalho é também sobre vocês! Voinha, seu exemplo inspira e seu zelo revigora, obrigada pelas celebrações nas mais pequenas vitórias. Tia Lúcia, seu cuidado foi a mais bela expressão de amor que encontrei nesta caminhada, seu exemplo ressoará em minha existência.

À família que o durante constrói. Tia Lela e Tio Davi, enxergo vocês em cada parágrafo deste texto e na vida. Lembrei em casa passo. Incentivo, fé, exemplo, conselho, torcida... Não tem valor o que, juntos, temos. Amo vocês! Larissa Trigueiros, obrigada por estar sempre perto plantando sementes, um dia choverá! Regina, mais do que dar abrigo, você me acolheu, obrigada por ser meu lar recifense.

À minha orientadora, Patrícia Simões, por seu olhar doce, ouvido atento e sensibilidade sem precedentes. Orientação no trabalho e na vida! À banca, professoras

Conceição e Gilvaneide, pelo convite aceito e privilégio de todas as considerações e atenção e respeito com meu trabalho.

A todos os que fazem o PPGEI. Vocês abraçam e humanizam a Academia. Aos professores com quem aprendi, vocês são inspiração e exemplo. Aos colegas de turma, caminhar junto foi leve. Dividimos inquietações, multiplicamos afetos. Obrigada pelas partilhas, caminhada, almoços e apoio! Conseguimos.

À todas as crianças que participaram e construíram este trabalho com tanta parceria. De vocês e por vocês.

À CAPES por financiar e garantir meios para a execução deste trabalho.

A todos que ressoam as vozes das infâncias.

Não há outro sentimento que me caiba, senão a gratidão, não há outra palavra que me traduza, senão obrigada.

*A criança nova que habita onde vivo
Dá-me uma mão a mim
E a outra a tudo que existe
E assim vamos os três pelo caminho que houver
Salvando e cantando e rindo
E gozando o nosso segredo comum
Que é o de saber por toda a parte
Que não há mistério no mundo
E que tudo vale a pena.*

Fernando Pessoa

RESUMO:

O presente estudo visou discutir as articulações entre identidades e território tomando como referência a criança e a escola. Neste sentido, buscou-se partir da infância, tal como apontam os Novos Estudos Sociais da infância, (SARMENTO, 2008; CORSARO 2011), como categoria estruturante da sociedade (SARMENTO, 2008) e da criança como sujeito de agência, que não apenas recebe, mas intervém em sua cultura por meio da Reprodução Interpretativa. Na proposta do estudo, foi levantada a noção de que o território tem relação direta e dinâmica com a formação das identidades Infantis, numa dimensão topográfica de desenvolvimento (LOPES, 2018), aproximando-se assim da ideia de uma infância situada (CHRISTENSEN, 2010) e que se estabelece por meio da realidade na qual se insere, bem como nas relações que assim se constituem: com pares e com adultos. Para tanto, utilizou-se da perspectiva etnográfica de pesquisa e, ao se propor compartilhar do universo infantil e escolar e, assim, compartilhar os sentidos que as crianças constroem sobre a escola, refletindo o que elas pontuam como relevantes em suas vivências escolares. Os resultados apontaram a estreita relação entre espaços e identidades e revelaram os sentidos construídos e compartilhados pelas crianças sobre a escola e o ser aluno.

PALAVRAS-CHAVE: GEOGRAFIA DA INFÂNCIA, NOVOS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA, TERRITORIALIDADE, CRIANÇA

ABSTRACT:

The present study aims to discuss the articulations between identities and territory taking as reference the child and the school. In this sense, it was sought to start from childhood as pointed out by the New Social Studies of Childhood, (SARMENTO, 2008; CORSARO, 2011), like structuring category of society (SARMENTO, 2008) and the child as an subject of agency, who not only receives, but intervenes in their culture through Interpretative Reproduction. In the study proposal the notion was raised that the territory has a direct and dynamic relationship with the childhood identities formation, in a topographic dimension of development (LOPES, 2018), thus approaching the idea of a situated childhood (CHRISTENSEN, 2010) and which is established through the reality in which it operates, as well in the relations that constitute it: with pairs and with adults. To this end, was used the ethnographic perspective of research and by proposing to share the childhood and school universe and thus share the meanings that children build about the school, reflecting what they score as relevant experiences. The results pointed to the close relationship between spaces and identities and revealed the meanings constructed and shared by children about the school and their processes.

KEYWORDS: GEOGRAPHY OF CHILDHOOD, NEW SOCIAL STUDIES OF CHILDHOOD, TERRITORIALITY, CHILD.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. ENTRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS: TECENDO CONCEITOS E TEORIAS:.....	15
1.1 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DE UMA CRIANÇA UNIVERSAL: DESCOBERTAS E TRAJETÓRIAS.....	15
1.2 CRIANÇAS E INFÂNCIAS: OS CONTRIBUTOS DOS ESTUDOS SOCIAIS.....	23
2. INFÂNCIAS, IDENTIDADES E ESPAÇOS: POR UMA GEOGRAFIA DA INFÂNCIA.....	28
3. PERCURSO METODOLÓGICO.....	35
3.1 PESQUISA COM CRIANÇAS: PARA ALÉM DO "DAR VOZ": QUAL O LUGAR OCUPADO PELAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS SOBRE INFÂNCIA.....	35
3.2 ASPECTOS ÉTICOS:.....	38
3.3. PRESSUPOSTOS DA ETNOGRAFIA.....	41
3.4 ETNOGRAFIA E INFÂNCIA.....	46
4.4 UNIVERSO DE INVESTIGAÇÃO: A ESCOLA E AS CRIANÇAS:.....	48
3.5 PROCEDIMENTOS DE ESCUTA: REGISTRANDO VIVÊNCIAS - O PASSEIO NA ESCOLA.....	52
4. DOS DADOS AOS RESULTADOS - CAMINHOS DE ANÁLISE:.....	54
4.1 RELAÇÕES COM OS PARES.....	55
4.2 RELAÇÕES INTERGERACIONAIS.....	59
4.3 ROTINA E RELAÇÃO COM O ESPAÇO.....	64
5. INQUIETAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71
APÊNDICE.....	74
ANEXOS.....	80

INTRODUÇÃO

Compreender e refletir o lugar da infância na sociedade, e mais especificamente no contexto escolar, se configuram aspectos de profunda relevância no processo de estabelecimento de uma educação que considere a criança em suas especificidades e capacidade de agência. Para tanto, é sugestivo partir do caráter histórico e social da infância, que, nesta perspectiva, não é dada por um viés genérico e indistinto, mas em um universo de possibilidades de ser e de não ser, que se molda e se adéqua ao que cada sociedade e contexto histórico impõem como preponderante aos seus ideais, formação e manutenção.

O arquétipo moderno que delineia o projeto de infância da contemporaneidade percebeu a criança por um não-ser adulto (ARIÈS, 2006). Com efeito, a conjuntura de transformação social da modernidade fez emergir o homem racional e autônomo e, nesse contexto, a criança, por sua condição de desenvolvimento, se contrapunha ao ideal adulto e foi, assim, apreendida como sujeito que precisava ser moldado e adestrado - através da escola – ao que colocava a ideação moderna para, futuramente, inserir-se na sociedade. A infância é refletida, nesses termos, como uma etapa a ser superada em nome da idade adulta e a escola, por sua vez, como ferramenta para superação dessa condição. Não obstante, tal perspectiva, com certas variações, ainda traz implicações sobre olhar que a contemporaneidade lança à infância, à criança, à escola e suas relações.

Neste escopo, tem-se ainda que o debate acerca do lugar e condição social da criança ganhou evidência nos últimos tempos, no entanto, a infância permanece permeada por circunstâncias paradoxais, conforme aborda Sarmiento e Pinto (1997), mesmo que se priorizem as crianças, muitas das decisões tomadas com efeito em suas vidas não as tomam em consideração. Assim configuram-se as disparidades no fato de que os adultos concordam com o oferecimento de melhores condições para a iniciação da vida dos/as pequenos/as, no entanto os/as mantêm distantes da vida social. Não obstante, é sugestiva a compreensão que trazer à tona a criança não implicou necessariamente em incluí-la no contexto de ação social.

Imbricada a tal panorama, a escola ganha destaque quando, considerada instituição por excelência criada para a infância, por vezes não reconhece a contribuição da própria criança – sua voz ativa – nos processos produção do conhecimento e, conseqüentemente, no estabelecimento da educação: suas políticas e práticas.

Evidencia-se, portanto, um sistema pensado por adultos, através de suas vivências, considerações e expectativas, para atender às crianças.

A discussão sobre a infância, suas especificidades e realidades vêm ganhado força nos últimos tempos. Os Novos Estudos Sociais da Infância, em meados do século XX, abriram caminhos para o seu entendimento distanciando de uma perspectiva genérica, uma e, a partir de então, analisada por intermédio de uma noção da pluralidade do termo infâncias, que são vividas em tempos e espaços diferentes, compostas por nuances em tessituras diretas com o contexto social.

Não obstante, é preponderante compreender que, mesmo com variações e fragilidades em sua percepção e instituição, o sentimento de infância moderno (Ariès, 2006), em alguma medida, estabelece o arquétipo de criança que vigora atualmente, no entanto, já como contributo da Sociologia da Infância, o contexto da contemporaneidade exige um novo entendimento das infâncias e suas relações com o mundo. É nesta perspectiva que este estudo se situa, compreendendo a criança como sujeito de agência em sua realidade, que não apenas recebe passivamente as influências socioculturais que lhe cercam, mas constroem e ressignificam a cultura e sua realidade.

Dessa forma, buscamos aqui entender a escola como lugar da que constitui a infância, onde sentidos e significados são atribuídos às formas de organização dos espaços, às rotinas escolares, aos papéis dos diferentes atores que a compõem, aos artefatos culturais, objetos, jogos e equipamentos, entre outros elementos presentes no cotidiano escolar. Nos aproximamos, assim, da ideia de uma *infância situada* (CHRISTENSEN, 2010) e, portanto, nalguma medida da compreensão de que a experiência escolar constitui a identidade de aluno/a dessa criança.

Nossa percepção encontra bases no entendimento de que as infâncias não ocorrem desacopladas dos espaços onde ocorrem (LOPES, VASCONCELOS, 2006), mas se constituem como resultados da relação entre os aspectos físicos e sociais das localidades nas quais se manifestam. Trazemos à tona, com essa discussão o caráter histórico-geográfico da infância, que ocorre num dado tempo e numa dada sociedade, mas também em uma dada localidade. Neste sentido, entendemos aqui a escola como espaço físico de ocorrência dessas infâncias, como território constituído, configurado, criado, mas reinterpretado e compartilhado pelas crianças (LOPES, 2018). Os sentidos se constituem e são compartilhados a partir da exploração e do uso do espaço, nas relações cotidianas (CHRISTENSEN, 2010)

Assim, longe de um olhar pessimista, fatal e simplista sobre uma escola que poda e limita a infância, mas partindo das ressignificações que as infâncias sofrem no decorrer dos tempos e espaços, surge como problemática de investigação os sentidos e significados que as crianças do início do Ensino Fundamental, portanto, que iniciam sua escolarização, atribuem aos espaços da escola e como esses espaços constituem a própria identidade de aluno dessas crianças.

Para tanto, se estabeleceu como principal objetivo neste estudo *compreender a relação entre a identidade de aluno/a e os modos como as crianças vivenciam o espaço escolar* e como objetivos específicos i) entender como as crianças constroem o sentido de lugar na escola; ii) perceber como a infância ocupa e configura o cotidiano/rotina/espaço escolar; iii) Identificar as influências que o espaço escolar têm sobre a formação de uma identidade infantil. Como metodologia, foram utilizados métodos e ferramentas de inspiração etnográfica, situando a criança como protagonista do estudo e partindo das memórias e experiências delas dentro do território escolar.

Nosso interesse se entrelaça com a constituição deste trabalho, o que ocorre anteriormente ao ingresso no PPGECl, quando conheci o Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, situado no Centro Acadêmico do Agreste, em Caruaru. Em primeiro momento o intento era estudar os processos e as estratégias de pertencimento dos alunos no contexto escolar, fruto do trabalho de graduação, na Universidade Estadual da Paraíba, no entanto a ideia foi se reconfigurando tendo como plano de fundo a infância em sua perspectiva sociológica. O amadurecimento nos conduziu à ideia que aqui foi trabalhada. A infância se constituiu como uma escolha construída, amadurecida ao passo que a compreendíamos para além das perspectivas prescritivas e diagnósticas que em primeiro momento nos foram apresentadas, o comprometimento e o encantamento foram se aprofundando conforme o conhecimento foi se consolidando. O trabalho também se delineou a partir do que o campo estabeleceu, os aspectos territoriais não foram considerados inicialmente, mas em contato com o ambiente de pesquisa, a necessidade da compreensão das relações em um viés geográfico emergiu como imperativo, assim, compreendemos que o debruçar sobre tais questões apontam perspectivas que impelem repensar as infâncias na contemporânea, sua institucionalização em escolas, suas identidades como alunos e alunas.

No primeiro capítulo situamos a construção histórica e social da infância e sua relação com a instituição da escola, partimos do entendimento Clássico de Ariès (2006) e

Postman (2012) quando percebem a infância como uma construção social bem como sua articulação com o estabelecimento da escola como local criado para as crianças. Seguimos, ainda, tecendo os contributos dos Novos Estudos Sociais para a compreensão da infância na contemporaneidade e suas incidências para a reconfiguração do lugar da criança na pesquisa.

O segundo capítulo se dedica à construção da ideia de uma infância situada, partindo do que apontam Lopes (2018) e Christensen (2010), ao colocarem um componente topográfico/geográfico para a compreensão das infâncias. Ao situarem as vivências das crianças ao contexto geográfico que ocupam estabelecem uma estreita relação entre identidade e espaço, é nesta seção que situamos a escola como território ocupado e constituído pelas relações e sentidos compartilhados, buscando apreender e articular suas dimensões geográfica e social.

O terceiro capítulo objetiva situar nossa pesquisa em um contexto maior de discussões, ressaltando o caráter recente e pouco explorado da perspectiva da escola como território e de que forma ela incide na formação das identidades infantis, nas suas relações e nos sentidos compartilhados sobre este mesmo espaço.

O quarto capítulo se detém aos aspectos metodológicos, iniciando sua discussão sobre o posicionamento das crianças nos movimentos de pesquisa e esboçando o entendimento que construímos para a realização deste trabalho; os aspectos éticos sobre os quais nos fundamos e a necessidade de respeitar as especificidades e interesses das crianças no delineamento do estudo; os aspectos etnográficos e suas relações com a infância e, por fim, a descrição do universo de investigação, bem como o relato e fundamentação dos procedimentos de escuta e acesso aos dados.

Por fim, o quinto capítulo traça o nosso caminho de análise apontado onde os registros, dados e categorias que emergiram no estudo conduzem nosso entendimento e de que forma os espaços escolares e a relação direta com ele e seus personagens incide na formação das identidades infantis.

1. ENTRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS: TECENDO CONCEITOS E TEORIAS:

Nesta seção, intenta-se abordar a construção histórica e social da infância e seus entendimentos, situando ainda as concepções adotadas para a realização deste estudo. Mapeamos historicamente o conceito de infância e sua relação com o contexto social, bem como sua relação com a instituição familiar e a escola. Em seguida, buscamos situar os Novos Estudos Sociais das Infâncias e sua influência no entendimento da infância na contemporaneidade, que se estabelece como pano de fundo para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

1.1 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DE UMA CRIANÇA UNIVERSAL: DESCOBERTAS E TRAJETÓRIAS

Ao longo da história são sensíveis as mudanças das perspectivas lançadas sobre a infância, que, por sua vez, corresponderão aos anseios e contextos vivenciados pelas sociedades em diferentes épocas. Não obstante, a compreensão que vigora sobre a infância tem suas bases no projeto da Modernidade, atrelada à institucionalização da família – vida privada – e escola, conforme discorre Ariès (2006). Neste sentido, Pinto (1997) aponta que:

No sentido em que a entendemos hoje, a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII, embora somente nos últimos 150 anos adquira, de fato, expressão social, não somente no plano da enunciação e dos princípios, mas, sobretudo, no plano da prática social generalizada. (PINTO, 1997, p. 43)

Na Antiguidade Clássica, as crianças vivenciavam a primeira etapa da vida em família, sob os olhares das mulheres e a autoridade dos pais. Tratava-se de uma idade de passagem permeada por incertezas. Não havia o entendimento sobre a infância como etapa específica e decisiva para a vida. Tal feito evidenciava-se, por exemplo, na ausência de um termo capaz de abordar a existência dessa fase. Os gregos utilizavam palavras ambíguas para classificar qualquer pessoa que estivesse em um estágio entre a puerícia e velhice, não havendo, portanto, um conceito para designar especificamente a infância ou mesmo o entendimento das variações nas etapas do desenvolvimento da criança. A

contento, Neil Postman trará que “o velho adágio de que os gregos tinham uma palavra para tudo não se aplica ao conceito de criança” (2012, p.12).

Nesse projeto de sociedade, no pai residia o domínio para reconhecer ou abandonar as crianças, bem como definir seu papel social. Os filhos eram controlados pelos desejos e anseios do pai, não havia uma distinção clara entre crianças e adultos. Havia certa preocupação com a formação integral do indivíduo, no entanto um olhar diferenciado às crianças cedia espaço à convivência e relações irrestritas com os adultos.

Ainda na Grécia, embora não houvesse um termo que especificasse a criança nos moldes em que a apreendemos no decorrer do tempo, é possível atribuir aos gregos primeiros rudimentos que conduziram a invenção ou percepção da infância na modernidade, como traz Postman:

Acho justo concluir que os gregos nos deram um prenúncio da ideia de infância. A exemplo de tantas ideias que aceitamos como parte de uma mentalidade civilizada, devemos aos gregos esta contribuição. Eles certamente não inventaram a infância, mas chegaram suficientemente perto para que dois mil anos depois, quando ela foi inventada, pudéssemos reconhecer-lhes as raízes (POSTMAN, 2012, p. 22)

Isso ocorre, possivelmente, pela preocupação que vigorava quanto à Educação nesse período. Atendo-nos a Platão, verificamos, por exemplo, que sai busca por uma *pólis* justa perpassava a Educação, portanto a infância¹ emergia como período importante, tendo em vista suas consequências na vida adulta do indivíduo e, conseqüentemente, no estabelecimento da *pólis* ansiada. Não obstante, ressaltamos que nesse momento, a infância não se constituía uma categoria delimitada, o foco estava na formação do ser e não na criança.

Assim, como trata Walter Kohan (2003), Platão encaixou a infância em uma problemática e jogo político que, através da Educação, abria caminhos para uma *pólis* mais justa, mais bela e melhor. Estabelece-se, desde então, o entendimento da criança como um “vir a ser”, objetivando a vida adulta e sua (futura) ação social. A Educação surge como meio de moldar este ser inacabado e maleável em busca do ideal – a vida adulta -, pois “uma boa educação garante um cidadão prudente”.

1 O termo “infância” será utilizado para melhor compreensão do leitor, mesmo não havendo um termo semelhante ou que designasse tal período da vida na Antiguidade Clássica.

Ainda nesse escopo, Kohan (2003) aponta que, embora em primeiro momento essa visão de infância se mostre positiva, dado “que dela pode devir qualquer coisa” (p. 40), ela subverte uma visão negativa ou não-afirmativa da infância, onde “o ser tudo no futuro esconde um ser nada no presente” (p. 40), há o esvaziamento das possibilidades da infância enquanto categoria de atuação. Destarte, o entendimento platônico de Educação e, por consequência, de infância indica que “não se trata de que as crianças já são, em estado de latência ou virtualidade, o devir; na verdade elas não têm forma alguma, são completamente sem forma, maleáveis e, enquanto tais, podemos fazer delas o que quisermos” (p. 40).

Na Idade Média a criança ainda não portava função social e, logo que deixava sua condição de dependência física, era integrada ao mundo do trabalho. Não obstante destacamos a heterogeneidade que, desde então, já circundava a criança, dado que tal condição de trabalho permeava a infância dos mais pobres. Os mais abastados tinham acesso à formação, ainda que fossem considerados miniaturizações da vida adulta. Sua educação voltava-se à inserção ao universo adulto.

Ariès (2006), que elaborou sua tese a partir das análises dos produtos culturais de cada época – a exemplo da iconografia –, aponta que, até o século XII, a arte medieval não representava a infância, trazendo a noção de que não havia espaço para a criança no mundo. Ele atenta-se ainda ao fato de nas obras iconográficas existir a deformação do que hoje entendemos por criança, quando estas apareciam com fortes traços de adultos, destacando que “no mundo das formas românticas, e até o fim do século XIII, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanhos reduzidos” (p. 18). Ele transpõe a realidade da arte para a vida real, abordando a infância, para aquela época, como uma etapa de transição que logo seria ultrapassada e cujas lembranças seriam perdidas.

Percebemos ainda, no que põe o autor, que a inexistência do sentimento de infância não implica a ausência da criança. Ela, em sua especificidade, não era modelo de um retrato, não havia fidedignidade na representação da criança real nas obras iconográficas. Ariès (2006) denotou que essa inexistência em sua tese no período medieval, a partir de questões demográficas, como o alto índice de mortalidade infantil, além da indistinção da forma de viver entre grandes e pequenos/as, que era perceptível nas roupas, brinquedos, linguagem e em outras situações cotidianas. Evidenciava-se, portanto, uma criança sem singularidade, incluída no mundo adulto e, portanto,

considerada adulto em miniatura. A suplantação dessa ausência de infância ocorre na modernidade e relaciona-se diretamente à institucionalização da família e da escola.

A contribuição de Ariès (2006) nos permite um rompimento com um ideal a-histórico e genérico da infância e pode ser dividida em duas teses complementares: a primeira estabelece-se na inexistência do sentimento ou consciência de infância na Idade Média. Nesse contexto, esse período da vida era dado como momento de grande fragilidade, de dependência e grande incidência de mortalidade e, por isso, de pouco apego e de indiferença por parte dos adultos. Os produtos culturais apontavam a adultização das crianças, a fusão entre mudo adulto e infantil. Não se considerava, portanto, as especificidades inerentes à criança. A segunda tese provém da mudança dos fatores demográficos – baixa fertilidade e alta mortalidade infantil –, momento em que a criança concentra em si as atenções dentro da instituição familiar, que passa a se organizar em torno da infância, pois, ao que põe Kohan (2003), “já não se pode mais perdê-las ou substituí-las sem grande dor, já não se pode tê-las tão em seguida, precisa-se limitar o seu número para poder atender-las melhor”.

O trabalho desenvolvido por Ariès (2006) configura-se de grande relevância para a compreensão da infância como um produto social e que carrega sentidos e significados correspondentes ao espaço histórico e social que ocupa, no entanto é formado por fragilidades que dão margem de críticas, que podem ser divididas em três aspectos, como indica o próprio Kohan (2003): o primeiro fator de crítica se dá no questionamento da infância como invenção exclusivamente moderna, negando às demais épocas – Medievo e Renascença – a existência de nuances que permitissem refletir a infância; o segundo fator se faz no olhar nostálgico ao passado e a visão romanceada da infância; a terceira crítica, por sua vez, se detém à metodologia utilizada pelo historiador que se ateve à análise dos registros artísticos literários e produtos culturais para apreender a infância e seu surgimento.

Mesmo que criticável, é pertinente reafirmar a importância do esforço e trabalho de Ariès (2006) para os estudos da infância, tendo em vista que foi na Modernidade que a infância emerge como momento de atenção e grande importância para o processo de formação social. Assim cresceu a preocupação com a formação do indivíduo e, para tanto, surge a demarcação nos espaços destinados a crianças e adultos:

O estado mostra um interesse cada vez maior em formar o caráter das crianças. Surgem assim uma série de instituições com o objetivo de separar e isolar a criança do mundo adulto, entre elas a escola. A

criança adquire um novo espaço dentro e fora da instituição familiar (KOHAN, 2003, p. 66)

A Idade Moderna, portanto, se caracteriza como marco na instituição de um sentimento de infância que está intrinsecamente ligado ao estabelecimento da escola: o local específico para a preparação das crianças para a vida adulta. Sendo, assim, o espaço destinado à infância. Embasado no ideal racional da época, no rompimento com os dogmas religiosos que vigoravam, na efervescência do modo de produção capitalista e na busca de uma civilidade, a escola se estabelece como instituição para educação, preparação e adestramento da criança para o futuro, onde, como adultos que ainda não são, e em completude desempenharão seus devidos papéis na sociedade.

Neste período, Descartes surge com o movimento de emergência da razão e isso trouxe implicações no olhar lançado sobre a criança e à educação. A perspectiva abordada por ele baseou-se, sobretudo, na necessidade de superação desta fase, por significar o ponto oposto do uso da razão e da emancipação do homem. A infância, portanto, se caracterizou como um estado de confusão, um aspecto pré-científico e pré-filosófico, que fora condenado pela filosofia cartesiana “a fim de que o homem se torne humano e emancipado, guiado pela luz humana” (GELAMO, 2007, p. 141). No entanto, é perceptível que, ainda como objeto de superação, a infância insurgiu como objeto de tratamento pedagógico que, por meio da Filosofia (educação), permitiria ao ser humano, descobrir nas ideias inatas abordadas por Descartes – de que todos nascem com a capacidade de pensar e isso torna o humano diferente das demais espécies – uma natureza racional que será desenvolvida e culminará na liberdade do pensamento que tornará o sujeito protagonista do seu próprio destino, maduro e emancipado.

Destarte, um dos grandes momentos na percepção da infância como fase latente para a educação dá-se na discussão travada por Rousseau. Em um panorama de rompimento com a igreja e de emergência da razão, iniciado por Descartes, conforme já abordado, o filósofo genebrino traz à tona a criança como ser instituído para a educação e, conseqüentemente, a Educação como meio de formação do homem autônomo para a sociedade e para o exercício da política.

A publicação de *O Emílio* (1762), por exemplo, revelou um conjunto de discussões educacionais que visavam mostrar a importância de trabalhar a educação desde a mais tenra idade em nome da formação do indivíduo para uma sociedade ideal, prevista em *O Contrato Social* (1762), que se baseava na autonomia e na coletividade. Ambas

publicações ocorreram simultaneamente e revelam a preocupação de Rousseau no que tange a consideração da Educação como meio primordial para a formação da sociedade. Neste sentido, apresentou-se a Educação como mecanismo socializador da criança, onde ela conservaria sua bondade – já que o filósofo traz que o homem com uma bondade inata e a sociedade como fator corruptor –, aprimoraria habilidades e o ideal de autonomia ansiado, para posteriormente tornar-se o cidadão desejado pelo grupo social ao qual pertence.

O conhecimento da criança como ela é, proposto por Rousseau, teve cerne a infância vista como uma etapa de transição até a idade adulta e não uma condição social que possui especificidades e possibilidades para sua vivência e, desde já, participação na sociedade. A infância, nessa perspectiva, surgiu como etapa que deveria ser preservada e trabalhada em prol da formação do cidadão adulto que comporia uma sociedade ideal balizada pela educação. A preocupação com este período da vida ocorreu no intuito de preservar a bondade e os bons hábitos que lhe são inerentes com vistas à formação do adulto:

Se quiserdes prolongar pela vida inteira o feito de uma boa educação, conservai ao longo da juventude os bons hábitos da infância e, quando nosso aluno for o que deve ser, fazei com que seja o mesmo em todos os tempos, eis a última perfeição que vos resta dar a vossa obra (ROUSSEAU, 2012, p. 636)

Nesse pensamento, a criança ainda não surgia como ator social, mas como indivíduo que seria moldado através da Educação para sua futura inserção no mundo adulto, na sociedade. O panorama no qual a discussão de Rousseau se faz se deu nas articulações que originariam o Movimento Iluminista e a Revolução Francesa. Com a mudança na função do Estado veio à tona, o interesse pela criança, seu bem-estar e sua educação.

Ainda que não relacionado aos ideais democráticos propagados pelo Iluminismo de liberdade, igualdade e fraternidade, além de indiferente aos elementos que compõem a criança, Durkheim surge na articulação entre infância e escola, tendo essa o objetivo da moralização das crianças. Para Durkheim, elas vivenciavam os questionamentos e as mudanças de sentimentos de forma muito rápida. O humor infantil não se constitui na fixidez, mas numa abordagem quase que instintiva e a escola surgiu, portanto, como meio de socialização da criança, através da educação moral que deve ser capaz de adequar os pequenos selvagens às regras do complexo jogo social. Trata-se da capacidade de inscrever na subjetividade da criança os três elementos da moralidade: o espírito de

disciplina, baseado principalmente na obediência à autoridade; o espírito de abnegação que se constitui na capacidade de sacrificar-se em nome do ideal coletivo e a autonomia da vontade, que se estabelece numa submissão esclarecida.

Percebe-se, portanto, que a discussão de Ariès (2006) acerca do lugar da criança na sociedade revela-se como marco de grande importância na compreensão das nuances que a infância tem no decorrer do tempo e nos contextos das diferentes sociedades. Ao assinalar o surgimento de um sentimento de infância e a institucionalização da escola republicana, que pretende formar o cidadão republicano – dotado de razão –, o autor abre um mundo de possibilidades para se compreender a infância, para além de uma faixa etária, como um produto social e que, por isso, sofre transformações conforme as demandas das sociedades em questão. A sociedade moderna, portanto, impulsionada pela racionalidade da época, propunha em todos os seus segmentos o uso da razão, forma e técnica. Neste sentido, apontou a escola como instituição que, sistematicamente, socializaria e educaria as crianças para o seu futuro. A escola moderna, portanto, assumiu o papel de educar as crianças com fins de que elas assumissem o caráter racional e autônomo proposto para que reproduzissem a sociedade ansiada (BOTO, 2002).

A perspectiva de Boto (2002) nos remonta ao pensamento da criança como ser incapaz e a infância como um período de introdução e oposta à vida adulta. O discurso pedagógico foi baseado nas impossibilidades da criança, e a escola no instrumento pelo qual este ser incompleto seria preparado para ter vez e atuação social. Sobre isso, Macedo (2014) nos traz que:

As crianças, na Modernidade, foram desencantadas, transformadas em alunos, justamente porque é o oposto de tudo o que se pressupõe ser o sujeito moderno. A escola moderna assumiu como função social adestrar, educar as crianças para que, no futuro, elas assumam este caráter racional, autônomo tornando-se, portanto, cidadãos reprodutores desta sociedade (MACEDO, 2014, p. 23)

Neste espaço é possível perceber que a distinção entre ser criança e adultos. Embora se inicie a percepção da infância como período potencial para a educação, o processo educativo ocorria a partir das expectativas do mundo adulto, sendo o discurso pedagógico pautado nas incapacidades do indivíduo, “a criança, por estar em processo de desenvolvimento físico, intelectual e social, sendo portanto frágil na conduta pública, foi

pensada, nestas teorias sociais, como incompleta/carente, tendo-se sempre como referência a matriz adulta”. A contento, apoiada em Boto (2002), a autora ainda traz que:

A sociedade moderna, de forma contraditória, desencantou a criança, diferenciando-a do adulto, ressaltando sua singularidade. Mas, ao mesmo tempo, realizou um movimento oposto, reencantando-a, institucionalizando-a, encarcerando-a na escola, para que deixasse de ser criança e assumisse outra identidade: a de aluno. A tradição pedagógica vê a criança como um ser abstrato e universal, molda as crianças segundo os interesses alheios, desconsiderando, portanto, o ponto de vista delas. (MACEDO, 2014, p 23-24)

A criança ganha seu espaço ao lado da condição de aluno, aquele que precisa receber o conhecimento para ser um cidadão. Deste modo, é possível compreender que o aluno é a transição entre criança – ser primitivo e incompleto – e adulto – indivíduo pleno e apto a conviver socialmente, aparecendo, portanto, uma tensão entre as duas condições. Embora instituída há alguns séculos, a escola ainda se configura como um espaço que, destinado à formação da/na infância, tende à hegemonização de um padrão de ser difundido em detrimento do entendimento das muitas possibilidades do ser criança que estão para além desse padrão.

Podemos dizer, então, que ocorre uma invisibilização das crianças quando a escola, de alguma forma, lhes dificultam a expressão de anseios e expectativas e s conduzem a partir das expectativas e demandas do mundo adulto, baseados no vir a ser, turvando todas as possibilidades das crianças serem - como são - no presente, encarcerando-as na condição de aluno e distanciando-as da sua condição primeira de criança que constitui o espaço escolar.

Assim, desnaturalizar a infância e concebê-la, assim como a escola, como produto histórico e social, que sofre alterações e influências no decorrer do tempo e espaço em e onde ocorre, por estar situada em um contexto mais amplo, e sobretudo compreender a criança como sujeito social, integrante ativo e participativo da conjuntura em que pertence e dos lugares que ocupa faz-se aspecto relevante na elucidação das problemáticas que permeiam a infâncias e os espaços que ela ocupa.

1.2 CRIANÇAS E INFÂNCIAS: OS CONTRIBUTOS DOS ESTUDOS SOCIAIS

Os estudos de Ariès (2006), embora passíveis de críticas, é considerado um marco na compreensão da infância como produto social. O autor traz que a ideia de infância como fase diferenciada da idade adulta surgiu no âmbito social a partir dos séculos XVII e XVIII, ocorrendo em alguns setores da aristocracia e existindo, portanto, outra vivência de infância nas camadas populares.

Na Idade Média as crianças partilhavam a vivência e espaços com os adultos, existindo apenas o ser biológico, sem expressão social. A especificidade da criança começa a ser revelada já ao longo do século XIX e se traduziu em diferenciações comportamentais e numa preocupação com a formação desse indivíduo, ainda que com vistas à sua inserção no mundo dito adulto. Tratava-se de uma etapa preparatória, no entanto, calha mencionar que a ausência de um sentimento de infância não implicou carência de afeição por elas. Segundo Ariès, até o século XVIII é observável um estado de paparicação excessiva, como se as crianças fossem bichinhos de estimação dos adultos. A ausência da noção de infância não alude aos maus tratos ou desprezo às crianças, ocorre que não havia a compreensão da infância como período diferente da vida adulta. A fronteira entre as duas etapas da vida, até a modernidade, era inexistente e, quando a criança alcançasse certa autonomia, já era inserida ao universo dos adultos. Sobre isso Pinto aponta que:

A inexistência de um sentimento de infância em séculos passados não significa necessariamente que as crianças fossem negligenciadas, desamparadas ou tratadas com desprezo. Uma coisa é a existência da ideia de infância e outra a de afeição pelas crianças. O que se passava era que, logo que a criança se mostrava capaz de viver sem a constante solicitude da mãe ou da ama e adquiria um certo grau de discernimento de si e do mundo, se ia incorporando gradualmente na sociedade adulta. (PINTO, 1997, p.35)

Nota-se que a atenção à criança como categorial social e diferente da idade adulta ocorre concomitantemente à preocupação pedagógica. Nas civilizações antigas, é perceptível a atenção dada à Educação por meio da *paideia* – que estava ligada ao ideal de formação do indivíduo em todas as suas potencialidades com o objetivo de ser um cidadão melhor – muito embora não implicasse em uma atenção à infância como

categoria estrutural da sociedade. Em Roma, para além da herança grega no que tange à escolarização, nota-se diversos sinais de sensibilidade aos mais jovens, tanto na arte como na decoração. No medievo essa sensibilidade decaiu. As escolas medievais, onde só os nobres tinham acesso, não se atentavam à separação em faixas etárias, já que não se propunham à uma educação da/e para a infância.

Com a efervescência das mudanças da Idade Moderna, como o interesse crescente pela alfabetização – fruto do advento tipográfico –, um quadro de mudanças sociais e a ascensão de uma burguesia mercantil, emergiu a preocupação por uma educação infantil, no sentido de quarentena: proteção da criança da vida adulta. Há, assim, um processo evolutivo da infância de sua percepção como fase a ser superada em nome da vida adulta. As experiências e expectativas das crianças perpassavam os interesses da sociedade madura, elas cresciam tendo como fim o adulto e sob seu controle. Não havia espaço para a compreensão das crianças como atores sociais, haja vista todos os parâmetros que norteavam as decisões com efeito em suas vidas basearem-se no modo de vida adulto, assim, trazer à tona a criança não implicou, nesse momento, incluí-la no contexto da ação social. O sistema fora idealizado por adultos para atender às expectativas que nutrem sobre as crianças.

Não obstante, quanto ao pensamento sociológico tem-se que ele nunca negou a infância nem a excluiu do seu campo de discussão, todavia, até o século XX ainda não estava estabelecido o entendimento da criança como um ator social e integrante da estrutura social. A infância era dada como etapa da vida sobre a qual os adultos realizavam atividades de transmissão cultural e de socialização, como trata o pensamento de Émile Durkheim, por exemplo. Tinha uma fase da vida cujo seu principal objetivo era dado a partir da adequação de um indivíduo primitivo/instintivo aos moldes que a sociedade – os adultos – julgava e institucionalizava como adequado. A infância precisava ser superada para que o homem civilizado emergisse, eis a função da socialização.

A análise da infância como categoria geracional e social, em si mesma, ocorre mais recentemente, no início da década de 1990. A Sociologia da Infância tem raízes nas Sociologias da Educação e da Família e ganha autonomia ao passo que cria suas próprias categorias, conceitos, teorias e problematizações. Propõe, como trazem Abramowicz e Oliveira (2010), a partir do rompimento com o ideal durkheimiano, “pensar a criança como sujeito e ator social do seu próprio processo de socialização, e também construtores de sua infância, como atores plenos e não apenas como objetos passivos deste processo e de qualquer outro” (p. 4). A Sociologia da Infância emergiu por uma

inflexão do processo socializador – num viés estruturo-funcional – que, no que postulava Durkheim, se efetivara através da imposição dos valores dos mais velhos aos mais novos e, como ainda destacam as autoras “levando estas a permanecerem no silêncio, ‘mudas’, ou seja, em uma posição marginalizada e passiva diante do mundo adulto”. A construção conceitual da infância estabeleceu-se, em primeiro momento, no silenciamento histórico, uma ausência da problematização sobre esta categoria, não porque as crianças inexistissem, mas dado ao fato de que eram pensadas a partir do adulto, sob seus olhos e expectativas.

Assim, Sarmento (2008) traz que a Sociologia da Infância desenvolveu-se e ganhou notoriedade na atualidade a partir da necessidade de compreender como, ainda que as crianças sejam alvo de tantos cuidados e atenção, a infância se apresenta como geração onde se evidenciam indicadores de exclusão e sofrimento. Para tanto, inova e situa-se na reflexão acerca da realidade social mais ampla:

Na verdade, ao estudar a infância não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a totalidade da realidade social o que ocupa a Sociologia da Infância. Que as crianças constituem uma porta de entrada fundamental para a compreensão dessa realidade é o que é porventura novo e inesperado no desenvolvimento recente da disciplina (SARMENTO, 2008, p. 19)

Percebe-se o interesse em compreender a infância como categoria estrutural do contexto mais amplo da sociedade, seu isolamento não permite a compreensão de todas as problemáticas e paradoxos que circundam esse grupo social. A criança emerge como integrante formador e que também é formado pela sociedade e, por isso, se constitui um veículo pelo qual se pode elucidar questões e problemáticas sociais que foram, desde muito, ignorados. A criança sai do centro de estudos periciais – Medicina, Psicologia – e adentra na construção científica do objeto social infância, que não é dada por aparatos biológicos e genéricos, o seu conceito “contrariamente ao que se passa ao nível do senso comum, está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio” (PINTO, 1997, p. 63), está em constante interação com o contexto no qual ocorre, criando sentidos e significados próprios.

A Sociologia da Infância propõe uma diferenciação analítica em seu duplo objeto de estudo, a saber: as crianças como sujeitos sociais e a infância como categoria geracional e socialmente construída.

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psychologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. (SARMENTO, 2005, p. 361)

Sarmiento (2008), ainda, traz a infância relativamente independente dos seus sujeitos, por ser uma posição estrutural que está condicionada pela relação que estabelece com as demais categorias geracionais. A infância estabelece-se como categoria subordinada à adulta no que tange a provisão de bens essenciais para a sobrevivência de seus indivíduos. Essa dependência, ressalta o autor, incide na relação assimétrica do poder, rendimento e status social que têm os mais jovens e os adultos. A infância se relaciona com a vida adulta por meio de suas diferenças. Não é possível pensar a infância sem sua relação com a vida adulta, a primeira ocorre pelas diferenciações e tensões com a segunda e, deste modo, ambas as condições coexistem:

A existência de um grupo que é socialmente subalterno devido sua condição etária, é, por consequência, essencial à definição da infância. Existe infância na medida em que historicamente a categoria etária foi constituída como diferença e que essa diferença é geradora de desigualdade (SARMENTO, 2008, p. 22)

É possível ainda destacar, ao que traz o autor, as desigualdades que compõem a infância por duas perspectivas: diacrônico e sincrônico. Na perspectiva diacrônica as diferenças e contradições da infância ocorrem por meio das inúmeras e contínuas representações sociais construídas sobre a infância e aos vários papéis sociais atribuídos, a saber: o trabalho manual que fora uma atividade desempenhável por crianças ou o trabalho em minas que as estaturas dos pequenos lhes favoreciam para adentrar às galerias mais estreitas, o que hoje é inconcebível. Já na perspectiva sincrônica, tais diferenças e contradições estabelecem-se na pertença a diferentes classes: gênero, etnia, contexto social, etc.

Sobre isso, conclui o autor:

Em suma, a condição social de infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais, e heterogênea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais. A análise da homogeneidade mobiliza um olhar macrossociológico, atento às relações estruturais que compõem o sistema social e a análise da heterogeneidade convida à investigação interpretativa das singularidades e das diferenças com que se atualizam e estruturam as formas sociais (SARMENTO, 2008, p. 23)

Não obstante, é pertinente pensar sobre as implicações que a emergência da infância em seu viés sociológico insurge, os paradoxos que permeiam essa noção de criança como sujeito ativo, participante e produtor de sua realidade, que desapega do ideal de impossibilidade e vazio de ser criança para se tornar adulto. Nessa perspectiva, é possível discorrer que a evidência da condição social da criança nos últimos tempos não foi suficiente para suplantar os paradoxos que circundam a infância. Ainda que se priorize a criança, as decisões que são tomadas com efeito em suas vidas não as consideram. Sarmento e Pinto (1997), nesse escopo, apontam a discrepância entre o consenso dos adultos em garantir melhores condições para a vida infantil e o distanciamento dos pequenos da vida social. A atenção à criança não lhe conferiu efetiva inclusão no contexto de ação social.

A escola, nesta conjuntura, ganha destaque ao passo que, estabelecida como instituição criada para a infância e de importância para a sociedade, não considera a contribuição da própria criança no processo de articulação das práticas escolares, por exemplo. Evidencia-se, assim, um sistema pensado por adultos – através de suas vivências e expectativas – para atender às crianças, fazendo referência à problemática de que “às crianças ser atribuído um futuro num mundo presente de opressão” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 12), opressão essa percebida numa escola que tende a turvar as especificidades de possibilidades da infância em nome de um ser aluno genérico.

Pelo exposto, a Sociologia da Infância trabalha a partir da visibilidade da criança, outrora silenciada pelos anseios do mundo adulto, com vistas à compreensão do contexto social a partir das crianças, suas impressões e apreensões, tendo em vista que partem da sua percepção como sujeitos que criam e recriam o espaço em que vivem, balizados pelas relações que estabelecem com as demais categorias sociais. Assim é possível que elas deixem a condição de passividade que a história lhes conferiu e assumam sua condição de agência e que, portanto, constituem, ativamente, a estrutura social mais ampla.

2. INFÂNCIAS, IDENTIDADES E ESPAÇOS: POR UMA GEOGRAFIA DA INFÂNCIA

A biografia pessoal é sempre situada

Christensen, 2010, p.144

Esta seção busca refletir sobre as infâncias e as vivências escolares, entendendo-as não apenas pelo contexto histórico e social, como já abordado, mas perpassadas também pelos lugares onde ocorrem e que, assim, as constituem e as configuram.

Iniciamos esta discussão partindo do que Lopes (2018) denomina de condição histórico-geográfica da infância. Além das contribuições para o trabalho com crianças, essa perspectiva dialoga com a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano proposta por Vigotski e seus colaboradores ao propor o espaço geográfico como, além do palco onde se desenvolve as ações humanas, constituinte do desenvolvimento (LOPES; COSTA, 2017).

Vygotsky (2006) designa situação social do desenvolvimento as relações entre a criança e o entorno que a rodeia, ou seja, sua realidade social, esboçando o entendimento de que o humano é tecido na interação entre a filogênese, a ontogênese e a sociogênese, convertendo, assim, a vivência do indivíduo única em vivências coletivas, e esse encontro com o outro configurado como a centralidade em um processo maior de ser e estar no mundo, portanto, “o espaço geográfico, junto ao tempo histórico e a cultura tornam-se elementos constitutivos de cada um de nós, ao mesmo tempo em que são por nós constituídos” (LOPES, 2018, p. 47). O conceito de vivência também é evocado por Lopes (2018) e apontado por Vygotsky (2010), a saber:

A vivência é uma unidade na qual por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços do seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. (...) na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VYGOTSKY, 2010 p. 686)

Diante do que aponta Vygotsky, Lopes (2018) coloca que a teoria histórico-crítica articula o desenvolvimento e o espaço geográfico, tendo como unidade de grandeza a vivência, que dimensiona a presença no mundo. Neste sentido, é posto que:

A ideia é que existe um meio/contexto geográfico no que se modifica cada momento para a criança, em suas diferentes idades, que existe uma criança que se encontra com esse meio/contexto geográfico, não em um processo de interação mecânica, em que cada um se situa em um dos lados, mas formando uma unidade (LOPES, 2018 p. 18-49)

Destarte, o autor conduz a compreensão de que a criança não se distancia ou se diferencia do espaço, do território, mas se faz o próprio lugar, a própria paisagem, caracterizando uma unidade vivencial. A partir disso, surge a possibilidade de se pensar uma topogênese (LOPES, 2013), ou seja, um componente geográfico no desenvolvimento humano que, articulado aos já citados filogênese – que diz respeito à espécie -, ontogênese – diz respeito ao desenvolvimento de um indivíduo em uma espécie - e sociogênese – concerne à cultura do grupo de pertencimento do sujeito -, faz calhar a reflexão sobre em que medida, no processo de desenvolvimento, que é partilhado com outros em um dado momento histórico e a partir de uma cultura, as condições geográficas das paisagens, territórios e lugares que se vivencia o perpassa. Isto é, as vivências infantis não devem ser tomadas numa perspectiva simplista e/ou deterministas, há de se tomar como partida a ideia de que a criança, ao vivenciar o espaço, reinterpreta-o, distanciando-se, portanto, de uma noção de internalização direta do meio onde se insere. Para Vygotsky a questão da interpretação é basilar, as crianças nascem em um mundo que já existe, com suas regras e dinâmicas, e onde será o ambiente/local de seu processo de humanização e “o princípio da história humana é o próprio principado do ser humano, que a reconstrói, a reconfigura, criando sempre o novo” (LOPES, 2018, p.), para a teoria histórico-crítica:

O meio consiste numa fonte de desenvolvimento dessas propriedades e qualidades humanas específicas e, sobretudo, no sentido de que é justamente no meio que existem, desenvolvidas ao longo da história tanto essas propriedades como as qualidades humanas que são inerentes aos homens também por força de sua composição orgânica hereditária, mas existem em cada pessoa, porque essa pessoa é membro de certo grupo social, é uma certa unidade de história, vive numa determinada época histórica e em

determinadas condições históricas. E, conseqüentemente, no desenvolvimento da criança, essas propriedades e qualidades humanas específicas emergem por diversos caminhos, assim como surgem outras propriedades e qualidades que estão, em maior ou menor grau, diretamente condicionadas ao curso de desenvolvimento histórico do homem precedente. No meio existem essas formas ideais desenvolvidas, elaboradas pela humanidade, aquelas que deverão surgir ao final do desenvolvimento. Essas formas ideais influenciam a criança desde os primeiros passos que ela dá rumo à dominação de forma primária. E, no decorrer de seu desenvolvimento, a criança se apropria, transforma em suas aquisições interiores aquilo que, a princípio, era sua forma de interação externa com o meio (VYGOTSKY, 2010, p. 698)

O espaço geográfico se configura, assim, pela história da humanidade e é este espaço que, por sua vez, propicia os processos humanos. Os espaços construídos, em si, são fruto da humanidade, trazendo uma ideia final, produto de uma história, contudo também são espaços que se configuram como originários dessa mesma história humana. Assim, “se o espaço geográfico é produzido e produz a história humana, constitui também o humano. Existe, assim, uma dimensão geo-histórica nesse processo” (LOPES, 2018, p.), coadunando com a ideia de topogênese e do espaço geográfico atravessando e sendo atravessado pelos processos de humanização e desenvolvimento do sujeito. No entanto, essa característica de gênese e fim do espaço para construção dos processos humanos não correspondem necessariamente a uma relação direta entre a condição histórica e a geográfica, ressaltando, portanto, o caráter autoral das crianças sobre os processos historicamente pensados, originando o inédito, “as ofertas geo-históricas tornam-se, assim, possibilidades explícitas de inventar a si própria (criança) e ao seu mundo constantemente” (LOPES 2018, p.). Neste sentido, distancia-se a ideia de uma relação causa-efeito entre espaço e sujeito, a vivência e a capacidade de reinterpretação dos espaços, bem como as relações nele estabelecidas, garante certo caráter de agência da criança dentro do processo maior de humanização e desenvolvimento. Vygotsky anteriormente, formata a condição autoral do sujeito na constante reinvenção da condição cultural que lhe cabe, designada de reelaboração criadora a partir do brincar, tendo que “a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e anseios das crianças”.

Outro aspecto revelante de abordagem dentro da perspectiva tecida até aqui se coloca nas relações concretas da sujeito com o mundo - do espaço às pessoas,

diferenciando-se das demais espécies, o ser humano, como cultural que é, se desenvolve e perpetua na interação com o meio/outro, e justamente esta relação que os humaniza, segundo Vygotsky. Assim, o sujeito, em seu desenvolvimento e humanização, sempre dependerá do outro, do encontro, da interação, trata-se de um processo que se impossibilita de ser dado num contexto de isolamento, a saber:

Os encontros entre humanos, situados num meio, unidos pelas suas vivências, criam situações constantes de iminências entre os envolvidos, potenciais atividades e ensinamentos que geram desenvolvimento. O contato das crianças com os artefatos culturais, com diferentes objetos, com as pessoas, com as histórias e geografias que constituem o meio em que vivem, permite tecer a filogênese humana na sua própria ontogênese, não para repeti-la ou recapitulá-la, mas levando-as à emancipação, à humanização. (LOPES, 2018, p.)

Assim, a lei geral do desenvolvimento de Vygotsky se coloca ao passo que compreende que as funções psicológicas superiores da criança e as propriedades inerentes ao humano emergindo inicialmente como formas de comportamentos coletivos, através da interação com outras pessoas, para em momentos seguintes serem interiorizadas pelo sujeito. Ou seja, o espaço, as paisagens, as territorialidades, junto às pessoas que os compõem, estabelecem uma unidade vivencial preponderante que possibilita conjuntamente o processo de desenvolvimento e humanização da criança, sendo, portanto, inviável que este seja pauta de reflexão sem que se considere sua dimensão geográfica.

Outro aspecto importante a ser tratado a partir da relação da criança com o lugar ao qual está inserida/pertencente, se coloca na formação da sua identidade. Diante disso, faz-se possível e preponderante a relação entre infância e lugar, bem como suas implicações. Conforme o que foi tecido, evidencia-se, a partir da teoria histórico-crítica, que o processo de tornar-se/ser sujeito/indivíduo/humano/criança ocorre em um dado tempo, em uma dada cultura e em uma dada sociedade, de mesmo modo, se é/torna sujeito/indivíduo/humano/criança também em um dado local/espaço/território. A infância, por sua vez, está condicionada à localidade em que ocorre, bem como ao grupo social ao qual pertence. Tal perspectiva conduz reforçar o objetivo central dos esforços de Lopes e Vasconcelos (2006) ao propor a infância “(como) um artefato social, não uma necessidade biológica (...) De uma infância vivida não como se quer, mas como se pode. De uma infância ‘engatada’ em sua realidade, sem a qual não teria sentido” (p. 104), assim, continuam:

Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar. Ou seja, existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência. (LOPES; VASCONCELOS, 2006, p. 110)

Os autores direcionam ao entendimento de que a interação e o compartilhamento da realidade estabelecem uma relação de identidade entre as crianças e também uma relação vertical de identificação com os adultos, “construindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância não como se quer, mas como se pode dentro da lógica de organização social do grupo” (p. 111), assim, o sentido de infância é afetado e construído pelas dimensões de espaço e de tempo que, entrelaçado às dinâmicas do grupo social, produzem diferentes formas de ser criança.

Neste sentido:

Existe, portanto, uma estreita ligação entre a vivência da infância e o local onde ela será vivida, pois cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar, mas também designa existência de locais no espaço físico que materializa essa condição (LOPES; VASCONCELOS, 2006, p. 112)

Portanto, é nesta tessitura teórica que este trabalho estabelece seu interesse compreender a relação entre a identidade de aluno/a e os modos como as crianças vivenciam o espaço escolar, através de uma relação com o espaço, com as pessoas que o constituem: pares ou adultos, através dos entendimentos que elas compartilham cotidianamente e, assim, constroem um sentido de lugar, a partir de uma infância situada e, portanto, diretamente ligada ao que a realidade lhe permite.

Objetivando situar nosso trabalho, compreendendo que ele não inaugura uma discussão ou a finda, procuramos considerar a produção bibliográfica da temática do projeto, apresentando pesquisas e estudos realizados sobre a entrada das crianças no Ensino Fundamental. Aprioristicamente, faz-se necessário compreender que o mapeamento dos estudos não tem objetivo de esgotar e chegar a uma conclusão absoluta sobre o que se tem produzido, trata-se da contextualização deste trabalho em uma produção que lhe é anterior e que não finda com seu estabelecimento. O levantamento foi pautado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES, em uma

delimitação temporal que data a partir do ano de 2016, período que marca uma década da promulgação da Lei 11.274/06, que alterou a Lei 9.394/96 e ampliou a duração do Ensino Fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade. Para tanto, foram buscados os termos “criança” e “ensino fundamental”, na grande área de Ciências Humanas, com concentração na área de Educação e obteve-se um universo de 3.298 trabalhos entre teses e dissertações. O refinamento realizado partiu dos estudos que consideram a presença da criança de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, tendo em vista que este é o grupo com o qual este estudo se propõe trabalhar, totalizando 17 produções. Assim, faz-se necessário, portanto, esclarecer que o mapeamento realizado condiz com uma das muitas perspectivas sobre um universo já estudado e que, pelo seu volume, exige um recorte temporal e quantitativo.

De acordo com Ferreira (2002, p 258), as pesquisas denominadas estado do conhecimento “parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares”, neste sentido, o intento deste capítulo é apontar a produção acadêmica sobre a infância no Ensino Fundamental, em um dado recorte temporal, buscando ter ciência das teorias que tecem os estudos e, assim, contextualizar o presente trabalho. A opção por esse mapeamento se sustenta “pelo desafio de conhecer já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (FERREIRA, 2002, p. 259), ou seja busca partir das discussões já estabelecidas no tema, contribuindo para uma produção que tem posicionamento teórico, conceitual e temporal, contudo dialoga com o universo produzido anterior a ele e pretende contribuir na trajetória de produção de conhecimento no campo de estudos da infância.

Entre os trabalhos levantados, a temática mais recorrente foi a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, passando pelas transformações nos aspectos avaliativos deste nível de ensino, o processo de alfabetização e sua precocidade bem como o brincar nos tempos e espaços escolares. Neste levantamento foi perceptível o crescimento de trabalhos que considerem a percepção do sistema a respeito da infância e seus desdobramentos no âmbito da escola e de produções que falam sobre a criança, mas pouco se propõem a falar juntamente a ela, contrapondo-se ao que Motta e Frangella (2013) propõem com a descolonização da pesquisa que prevê o rompimento com a noção do intelectual (adulto) falar pelo subalterno (criança). Emergiu, assim, o interesse e o espaço em produzir uma pesquisa que em sua

construção teórico-metodológica não trate a infância nos termos de subalternidade, mas compreenda sua potencialidade para explicar sua realidade e sensibilize o/a pesquisador/a para ir além da retirada de dados e explicações para hipóteses preestabelecidas: conferir o protagonismo aos parceiros da pesquisa.

Estes estudos, em sua maioria utilizam teorias que enfatizam o fazer pedagógico dos/das professores/as ou os modos como o sistema recebe as crianças, as mudanças e transformações de um nível para outro em termos de políticas e documentos (currículo) e, para tanto, se baseiam em análises documentais, políticas e discursivas. Alguns estudos, por sua vez, se propõem a analisar a percepção das crianças sobre sua realidade escolar e, para tanto, partem da psicologia histórico-social. Foi sensível a redução de trabalhos que se situem diretamente no campo dos Novos Estudos Sociais da Infância, e neste, sentido o presente trabalho busca compreender a realidade infantil no Ensino Fundamental a partir do aporte teórico dessa perspectiva, compreendendo a criança como uma categoria que pode explicar a realidade social e seus desdobramentos, conforme aponta Sarmiento (2008).

Quanto à questão metodológica, os trabalhos apresentam, em sua maioria, assim como esta proposta de pesquisa, o caráter etnográfico, através da observação participante como importante instrumento de apropriação das realidades estudadas, entrevistas e produções de imagens videográficas e desenhos pelas próprias crianças como meios de obtenção dos dados.

No entanto, em nossas buscas, não foram encontradas perspectivas que considerassem a escola como território e/ou as infâncias como produtos de uma relação histórica, social, mas também geográfica, como aponta nossa discussão: numa relação direta e dinâmica com o ambiente físico e seus sentidos reconstruídos e partilhados.

É nesta fissura que nosso trabalho intenta formar sua temática, contribuindo com as discussões, quando compreende o mapeamento que as crianças fazem do espaço escolar e, assim, comparte dos sentidos que elas cotidianamente constroem para perceber o que elas consideram como relevante em sua trajetória escolar.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, são apresentados os processos e procedimentos investigativos deste trabalho, os pressupostos das pesquisas com crianças na perspectiva dos Estudos Sociais das Infâncias, os aspectos éticos, a realidade do local de pesquisa, os procedimentos de registro e as formas de análise dos dados construídos.

3.1 PESQUISA COM CRIANÇAS: PARA ALÉM DO "DAR VOZ": QUAL O LUGAR OCUPADO PELAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS SOBRE INFÂNCIA

Partindo da lógica de uma perspectiva crítica nos estudos das crianças (SARMENTO, 2012), que busca como objetivo maior a emancipação social, esta pesquisa intenta centrar seu percurso e procedimentos na criança a partir de si própria, recusando os princípios adultocêntricos e dominantes que pressupõem a universalidade da infância, com as referências culturais europeia e norte-americana como suas indicadoras e a ideia de que a infância não é constituída por uma identidade própria, mas se faz uma etapa de transição, onde as crianças ainda virão a ser em detrimento de seu poder de agência atual.

Em aspectos metodológicos, posto o que aponta Sarmento (2017), a perspectiva crítica se traduz na “definição de procedimentos analíticos e de metodologias investigativas privilegiadas, reorientadas pela natureza do objeto-sujeito de conhecimento, as crianças e a infância” e no incentivo aos estudos das crianças a partir de suas próprias práticas, o que as traz à centralidade dos estudos, campo onde usualmente – numa perspectiva adultocêntrica - são constituídas como sujeitos secundários e percebidos a partir dos papéis que lhes são imputados pelos adultos que promovem e gerem a educação e todo o contexto que circunda as crianças. Assim, cabe a reflexão sobre o espaço e o papel que a criança ocupa nesta pesquisa, problematizando as produções científicas sobre a infância e discorrendo sobre o deslocamento que o campo da Sociologia da Infância propõe às pesquisas com crianças.

Pensar o reposicionamento da criança nas pesquisas e superar os discursos que atribuem às infâncias um lugar de ausência requerem um olhar descolonizador sobre os próprios modos de fazer pesquisa e suas predominâncias (SANTOS, ANJOS, FARIA, 2017, p. 158). Assim faz-se emergente a ideia de uma “desobediência epistêmica” aos

protocolos da Ciência Moderna e seu *modus operandi* que, como apontam Santos e Santiago (2016, p. 737), se estabeleceu numa lógica fundada na exclusão e no silenciamento de sujeitos, povos e culturas ao longo da História.

A ciência moderna inseriu a criança no campo da pesquisa fundando a sua noção como objeto a ser medido, descrito, analisado e interpretado (CAMPOS, 2008, p. 35), dando margem, assim, à ideia da “homogenização da infância” (ROCHA, 2008, p. 43), onde os saberes científicos são engendrados num entendimento de isolamento do indivíduo, que mantém as crianças numa dinâmica oscilante entre objetos de estudo e foco de intervenções que se normatizam por padrões estabelecidos por essa ciência.

Cruz (2008, p. 12) assinala, neste sentido, que:

[...] desde meados do século XX, a criança firmou-se como objeto de estudo, sendo construído um variado arsenal de estratégias (em grande parte desenvolvidas pela Psicologia) para investigar o seu modo subjetivo, avaliar suas habilidades específicas, medir seu desempenho em diversas tarefas. Mas os julgamentos, os desejos, os receios, as preferências, etc. das crianças geralmente não têm sido alvo de interesse de estudo. Quando o são, a prática mais comum é se recorrer aos adultos (geralmente seus familiares ou professores) para obter essas informações – revelando a desconfiança em relação à competência das crianças para se comunicarem e também remetendo ao fato de ainda não serem tomadas como sujeitos. (CRUZ, 2008, p.12)

As discussões situadas no campo dos novos estudos sociais da infância, ao final do século XX, propiciaram a reflexão e o reposicionamento da infância e da criança também no contexto da pesquisa. O isolamento do indivíduo com o qual a tradição científica - pautada nas perspectivas psicológica e médica do século XIX - intentou compreender a infância reverberou na apreensão da criança como objeto de investigação e, dessa forma, criou e consolidou conhecimentos e padrões de ações baseados na hegemonização da infância (ROCHA, 2008).

As discussões desenvolvidas nos campos da História, Sociologia e Antropologia, conforme sinaliza, ainda, Rocha (2008), admitiram definir em termos menos genéricos e simplistas as questões que permeiam e tecem a infância. A autora discorre, ainda, que essas contribuições se pautaram na compreensão da realidade a partir das suas dimensões estruturais, sociais e culturais, o que tornou possível a concretização de uma definição social da infância, que buscou tematizar todos os condicionantes dessa então admitida categoria social e, assim, considerou a impossibilidade de uma perspectiva hegemônica a seu respeito. Neste sentido ela aponta que no final do século XX o campo

de estudos que percebem a criança por sua agência em detrimento das ausências vai tomando forma. Os estudos sobre as crianças se pautavam na discussão acerca de seu contexto sem considerar suas próprias vozes no interior da pesquisa, perspectivando a criança a partir do que coloca o adulto, suas expectativas e experiências.

O entendimento da criança como indivíduo histórico e social, por sua vez, abriu a possibilidade da sua compreensão como sujeito e não mais como objeto, conforme trazem Christensen e James (2000). Tal movimento admitiu, assim, a preocupação em capturar as vozes infantis, seus interesses e direitos como cidadãos que são e revelou, ainda, a percepção das crianças como atores sociais em seus próprios direitos. No que tange às questões metodológicas, essas novas possibilidades de compreensão não repercutiram, efetivamente, na criação de novos métodos, mas implicou em adequações dos métodos tradicionais às especificidades das crianças. Neste sentido, autores apontam o rigor que esses métodos devem prever, a saber, Christensen e James (2000) e Corsaro e Fingerson (2003) tratam que “os métodos para se estudar qualquer grupo deverão incluir uma aplicação rigorosa das técnicas ao, com especial atenção às necessidades específicas e particularidades do grupo”. É no final do século XX que o campo de estudos que reconhecem a criança por suas possibilidades e não mais por suas ausências vai tomando forma.

Nesta perspectiva as crianças são vistas como atores sociais em seu próprio direito e os métodos contam com o refinamento para atender às suas vidas, em detrimento de relatórios e perspectivas pais, professores e demais adultos sobre elas. Configura-se assim o deslocamento dos estudos *sobre* criança para os estudos *para e com* as crianças.

Sobre isto, Santos (2016), aponta que:

O ser pesquisadora junto às crianças possibilita uma entrada em seus mundos colocando-se enquanto outro, permitindo-se ser percebida enquanto amiga que ocupa um lugar na pesquisa com o intuito de enxergar as relações sociais a partir das crianças, dos grupos culturais que elas constroem, numa relação de alteridade que compartilha a construção do conhecimento e reconhece a criança como protagonista, ativa que dá sentido as suas vivências (SANTOS, 2016, p. 59).

Neste sentido, a autora busca orientar que a escolha metodológica da pesquisa deve esclarecer e definir o lugar da crianças e do pesquisador como participanets do

estudo, ao longo da trajetória de construção do conhecimento e de permanência no *lócus*. Com essa lógica, realizar pesquisas com crianças prescinde considerar os/as pequenos/as como atores sociais, conforme aponta Rocha (2008) e buscar superar uma relação superficial de conhecimento de situações vividas pelas crianças, tendo em vista o que aponta Souza e Pereira (1998):

Ouvir as experiências [de infância], falar sobre elas e interpretá-las com a ajuda daqueles que dela hoje participam - as crianças – é uma forma de ressignificar as hierarquias institucionalizadas dos papéis sociais estabelecidos culturalmente (SOUZA; PEREIRA, 1998, p. 40).

Em aspectos práticos, definir o papel da criança na pesquisa demanda a consideração de fatores como que preveem a idade; o gênero, considerando que as atuações sociais entre homens e mulheres se distinguem em cada cultura; o tempo que a criança leva para se expressar e a escuta dos adultos que as cercam, conforme aborda Campos (2008). Isso se põe à prudência do processo de investigação, para que os adultos também não se sintam excluídos, cooperem na compreensão do contexto social da criança, com o devido cuidado para que ele não se interponha na relação pesquisador-criança.

Diante do exposto, o estudo aqui proposto se tece na lógica que parte da criança como sujeito ativo em sua realidade, capaz de expressar de diversas formas suas compreensões e apreensões e, assim, protagonistas do contexto pesquisado, considerando sempre o que elas colocam a respeito dos seus modos de vida, relações sociais, culturas, vivências escolares, etc.

3.2 ASPECTOS ÉTICOS:

A lógica que compreende a criança como copartícipe da pesquisa possibilitou a emergência e reflexão dos procedimentos metodológicos incidiu também na necessidade de discutir-se os aspectos éticos da pesquisa, no intuito de assegurar que os sujeitos sejam respeitados em suas especificidades bem como garantir sua autoria durante o processo de construção de dados.

No entanto, é prudente ressaltar o cuidado exigido na tomada de posicionamento metodológico e, conseqüentemente, ético da pesquisa. A esse respeito, Carvalho e Müller (2010) apontam que, se por muito tempo a criança foi silenciada, quando percebida como

objetos das pesquisas, os estudos da Sociologia da Infância conduziram essa perspectiva a um outro extremo, discorrendo que ao tomar a relação criança-adulto na pesquisa numa lógica de oposição, fomenta-se a ideia de que as crianças são autônomas e vivem em uma realidade isolada da do adulto e, assim, “produzem concepções de mundo desconectadas de um universo maior de relações” (p. 67).

Neste sentido, o trabalho com crianças solicita sensibilidade por parte do pesquisador para ouvir o que elas dizem. Sobre isso, Lee (1999) desenvolve a respeito do equívoco cometido na intenção de pesquisas em “dar voz” às crianças, quando elas são detentoras e agente de suas vozes, assim o pesquisador, na verdade deve inclinar-se a compreender o que a criança coloca em sua particularidade:

Com isso, todo pesquisador deve inclinar-se para a arte de apreender a voz da criança na singularidade de suas tessituras, isto é, ouvir representa abrir mão de qualquer possibilidade de juízos e de valores que possam corromper a tonalidade do que é dito pela criança, não cedendo lugar à tentação de querer ouvir o que se pretende ouvir (LEE, 1999)

O autor ainda aponta que o distanciamento/oposição entre crianças e adultos tornam as páticas de escuta mais difíceis e reforçar preconceitos de que incompetência e incapacidade das crianças.

Acerca da ética da pesquisa com crianças, Kramer (2002) coloca a necessidade de se discutir aspectos como o uso dos nomes verdadeiros ou fictícios, uso das imagens dos participantes (fotos e vídeos), autorização dos responsáveis, devolução dos resultados aos sujeitos, para que crianças e jovens não sofram com a repercussão desses dados e seu retorno. A preocupação com tais fatores revelam a importância da reflexão das ações e procedimentos do pesquisador em relação às crianças no decorrer do estudo. Kramer conduz à reflexão da complexidade dos aspectos éticos na pesquisa com crianças, ponderando a relação entre a consideração da infância como categoria social, da criança como produtor de cultura e, portanto, autora, mas da necessidade de proteção para conter sua exposição.

Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a ideia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção. Elas gostam de aparecer, de ser reconhecidas, mas é correto expô-las? Queremos que a pesquisa dê retorno para a intervenção, porém isso pode ter consequências e colocar as crianças em risco. Outras vezes, elas já

estão em risco e não denunciar as instituições ou os profissionais pelo sofrimento imposto às crianças nos torna cúmplices! Nesse sentido, as respostas ou decisões do pesquisador podem não ser tão fáceis como pareceria à primeira vista (KRAMMER, 2002, p. 42)

Neste mesmo sentido, Campos (2008) destaca aspectos relevantes no que tange à ética de pesquisa com crianças, que buscam o equilíbrio entre a expressão da criança sobre sua realidade e vivência e o estresse que essa atividade possa desencadear: definir seus objetivos e deixar claro o papel do/a pesquisador/a, partindo do consentimento dos adultos e instituições envolvidas no estudo; o cuidado com as informações obtidas para que se evite a exposição dos participantes; respeitar os limites da criança, atendo-se ao cuidado para não provocar reações de estresse e sofrimento e a necessidade de o/a pesquisador/a conhecer a cultura local para não provocar constrangimentos sobre as crianças, a autora prossegue refletindo sobre o cuidado em “considerar as repercussões que a participação das crianças pode provocar em sua comunidade”, a fim de garantir a preservação dos sujeitos da pesquisa.

A parceria das crianças no desenvolvimento do estudo, conforme Sarmento, Soares e Tomás (2004), trata-se de um movimento que conduz os estudos à valorização das vozes infantis, ao passo que reconhece suas diferenças e compreende sua cultura, colocando-as, conforme Santos (2016, p. 61), “no lugar de cidadãos, como assim merecem ser vistas, numa dinâmica metodológica, que implica numa relação de diálogo com as crianças.”. Neste sentido, Santos (2016) aponta, ainda, que:

Possibilitar às crianças participarem de uma pesquisa, responsabiliza o pesquisador a lhes oferecer, enquanto atores sociais participante da pesquisa, o reconhecimento do lugar que elas ocupam, visibilizando suas vozes com o cuidado de compreender o conceito que carregam sobre a temática investigada. (SANTOS, 2016, p. 62)

Diante do exposto, esse estudo se propõe à investigação da e com a infância no espaço escolar, prezando pelos aspectos éticos da pesquisa com criança, garantindo-lhes autoria e preservação, partindo da autorização de todos os envolvidos: secretaria de educação, escola, responsáveis, professores/as e, inclusive das crianças para o desenvolvimento do estudo, nas imagens, também no que se refere ao uso desses registros, dado apenas na divulgação da pesquisa. Todos os aspectos éticos se desenvolverão conforme a realidade das crianças, garantindo a situação mais confortável possível para sua expressão. Assim, acredita-se que os procedimentos utilizados se

adéquam ao entendimento sobre infância/criança que embasa esta proposta, bem como aos dispositivos éticos que se solicitam na atividade investigativa.

3.3. PRESSUPOSTOS DA ETNOGRAFIA

Buscamos aqui apresentar a proposta de abordagem metodológica para a realização do trabalho, elencando suas principais referências com fins de oferecer uma melhor compreensão acerca do desenvolvimento do estudo apresentado. Optamos pela abordagem do tipo etnográfica de pesquisa em educação, por possibilitar, colaborativamente e a partir das crianças, observar e analisar as práticas de sala de aula, considerando a subjetividade de todos os envolvidos no contexto de pesquisa.

O estudo etnográfico estabelece-se no âmbito das metodologias qualitativas de pesquisa e tem como principal objetivo a “tentativa de descrição da cultura” (ANDRÉ, 1995) e, para tanto, se detém aos significados – expressos ou não – das ações e acontecimentos ocorridos para e com os indivíduos que compõem o universo estudado, além de considerar a aproximação do pesquisador ao que se pesquisa, “isto é, de uma posição de estranho, o etnógrafo vai chegando cada vez mais perto das formas de compreensão da realidade do grupo estudado, vai partilhando com eles os significados” (ANDRÉ, 1995, p.20). Para Flick (2009), ainda, a etnografia possibilita que o pesquisador busque as respostas no contexto em que elas se desenvolvem, ampliando-se em relação àquelas perspectivas que utilizam apenas a observação participante como instrumento.

André (1995, p. 36) nos traz que, por algum tempo, sobretudo na década de 1970, as pesquisas no âmbito educacional se davam fundamentadas na Psicologia Comportamental e calcavam-se, basicamente, em esquemas de observação para análise do comportamento – de professores e alunos – em situações de interação, sendo, portanto, conhecidas como “análises de interação”, que também tinham como função o treinamento de professores, bem como a mensuração da eficiência dos programas de formação. Ainda nesse período, foi perceptível o surgimento de críticas a tal abordagem de pesquisa, haja vista serem pouco eficientes na análise e proposições de contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

A autora mostra que tais críticas ocorrem especialmente “aos sistemas de observação que pretendiam reduzir os comportamentos de sala de aula à unidades passíveis de tabulação e mensuração” (p. 37) e, aportada nos estudos de Delamont e

Hamilton (1976), trata ainda que, em muitas vezes, tais esquemas de observação desconsideram o aspecto espaço-temporal em que se manifestam os comportamentos, limitando-os apenas ao que pode ser evidentemente compreendido, segmentando-os em partes passíveis de mensuração que “Colocam limites arbitrários em algo que é contínuo” (p. 37). Posto isto, ela conclui que em tal metodologia de pesquisa, tem-se a supervalorização dos dados em detrimento de uma teoria e um foco exacerbado à objetividade que culmina na valorização da quantidade de observações e não com seu conteúdo.

Como sugestão metodológica ao novo contexto de pesquisa em educação da época, ela aponta, foi proposta a abordagem antropológica que consideravam a multiplicidade de sentidos existentes no contexto de sala de aula e compõem um universo cultural anterior a si mesmo e que, para o primeiro ser compreendido, o segundo precisa ser conhecido do pesquisador. Os dados, portanto, eram considerados sempre inacabados e não existia pretensão do observador em validar teorias ou buscar um padrão que explicasse os fenômenos em questão. Não obstante, seu objetivo consistia em revelar os plurais sentidos cabendo ao leitor julgar se suas “interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade” (p. 37). É possível considerar este momento como princípio da aproximação entre etnografia e educação, no entanto, na década de 1980, a pesquisa do tipo etnográfico ganha força, através de pesquisas de pós-graduação em educação. André traz que muitos desses trabalhos foram desenvolvidos com o intuito de descrever as atividades escolares e suas representações para aqueles que compõem este espaço e na década de 1990, diz ainda, já era possível traçar um olhar crítico sobre tais produções enfocando suas contribuições e principais debilidades.

A perspectiva de investigação qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1991), prevê cinco fatores. O primeiro é caracterizado por, nesta abordagem, a fonte direta de dados ser o próprio espaço natural, ou seja, a preocupação em ingressar no campo estabelece-se no contexto espaço-temporal, onde as ações poderão ser melhores compreendidas por ocorrerem (e serem observadas) em seu ambiente habitual e, neste sentido, os autores apontam, a partir do que traz Geertz (1973), que a desvinculação da ação da palavra ou seu mero registro descontextualizado é perder de vista o seu significado:

Se a interpretação antropológica consiste na construção de uma leitura dos acontecimentos, então dissocia-la do que se passa –

daquilo em que determinado momento *espácio-temporal* pessoas particulares afirmam, fazem ou sofrem, de entre a vastidão de acontecimentos do mundo – é o mesmo que divorciá-la das suas aplicações, tornando-a oca. Uma boa interpretação do que quer que seja – um poema, uma história, um ritual, uma intuição, uma sociedade – conduz-nos ao coração daquilo que pretende interpretar (GEERTZ, 1973 *apud* BOGDAN E BIKLEN, 1991, p. 48)

O segundo fator constitui-se no caráter descritivo. Neste aspecto, o pesquisador utiliza-se do registro detalhado para relatar com riqueza os acontecimentos desdobrados em seu campo, respeitando sua forma e sentido, sendo esses registros feitos com base em palavras e imagens, em detrimento dos números e da simples mensuração das ações. Os autores trazem que, ao deter-se a dados restritivos, o pesquisador preza por abordar o mundo de maneira minuciosa, rompendo com posturas que afirmam ser “insensíveis aos detalhes do meio que nos rodeia e às presunções que nos guiam” (BOGDAN E BIKLEN, 1991, p. 49). Posto isso, eles enfatizam que a pesquisa qualitativa prescinde um exame acerca do universo estudado desprendido da trivialidade:

Tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo [...]. Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. A descrição funciona bem com método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio. (BOGDAN E BIKLEN, 1991, p. 49)

Como ponto seguinte, eles abordam que a investigação qualitativa foca-se nos processos ao invés dos resultados ou produtos. Destaca como os significados das ações daquele grupo ganharam sentidos. No âmbito educativo os autores trazem que a abordagem qualitativa permite compreender e/ou refletir o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias. Caracterizando a escola como um espaço que é continuamente construído por significados e definições que cotidianamente seus integrantes lhes dão e que são expressos nas relações e vivências ali desdobradas.

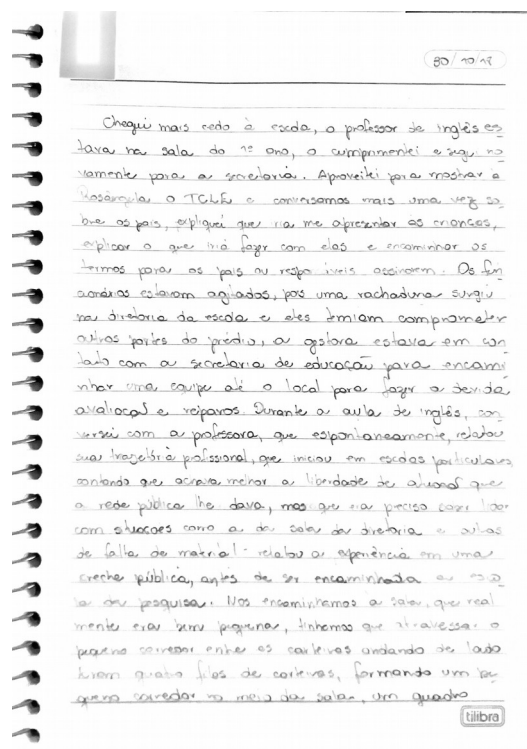


Figura 1: Registros de campo

O penúltimo aspecto desta abordagem é apontado por sua forma indutiva de análise, não existe pretensão de afirmar teses ou hipóteses prévias, tem-se que os dados específicos – seus agrupamentos – daquele contexto vão norteando os conhecimentos a serem construídos. Eles trazem que nesta perspectiva “não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão” (p. 50). Neste sentido, mostram que, na análise dos dados, os aspectos chegam mais amplos e ao final tornam-se mais pormenorizados, mais simplificados. Configura-se, portanto, como um quadro que ganha forma conforme a união de pequenas partes. O pesquisador “não presume que sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de *efetuar* a investigação” (p. 50). É posto que se faz necessário compreender o todo, para só então, entender as especificidades das partes, contudo sem separá-las, tendo em vista a complexidade e as multífaces do fenômeno educativo.

No último aspecto, os autores trazem que o ponto central da abordagem qualitativa se estabelece nos significados, na forma como as diversas pessoas constituem e conferem sentidos às suas vidas. Centram-se em questões que visam compreender a maneira como os indivíduos enxergam a si e ao contexto no qual se inserem. Deste modo afirmam:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhe permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa *reflecte* uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN E BIKLEN, 1991, p. 51)

No que tange à etnografia, de modo amplo tem-se que ela é dada por estudo da cultura e da sociedade, aplicada primordialmente à antropologia. Neste sentido, André (1995) põe que ao termo podem ser conferidas duas perspectivas: um conjunto de técnicas utilizadas para coleta de dados sobre as práticas e comportamentos gerais de um dado grupo ou um relato escrito que resulta da aplicação de tais técnicas (p. 27). Trazendo para a realidade educacional, a autora mostra que etnografia e educação dispõem de interesses diferentes: enquanto a primeira foca-se na descrição cultural, a segunda pretende deter-se ao processo educativo em si. No entanto, fica clara a despreensão do que passa a ser denominado estudo do tipo etnográfico em cumprir *ipsis litteris* o que postula o estudo etnográfico para sua realização. O que caracteriza, portanto, a relação entre um trabalho etnográfico e a educação dá-se substancialmente pela utilização das técnicas e metodologias – instrumentos – concernentes à essa modalidade de pesquisa; pelo envolvimento permitido entre pesquisador e sujeito; a ênfase dada ao processo em detrimento de seus resultados; a preocupação com a subjetividade, com a visão que o indivíduo tem sobre si e sobre o mundo e o envolvimento com o trabalho de campo, que permite ao pesquisador o contato com os fenômenos em seu espaço natural.

Dada, portanto, a necessidade e intenção deste trabalho em compreender e refletir como as crianças vivenciam o espaço-tempo da escola a partir de suas próprias experiências, perspectivas e interações com seus pares, o estudo do tipo etnográfico é sugerido por permitir que os pesquisados norteiem o curso, a partir dos significados que conferem às ações desdobradas em seu espaço, fazendo o que Geertz (1989) põe ser um mecanismo de fidedignidade aos resultados do estudo: pesquisar “a escola na escola”, tornando aquele local o ambiente de sua pesquisa e não propriamente o seu objeto de estudo, tendo em vista que na etnografia ressalta-se a compreensão dos processos e seus significados em detrimento da simples mensuração dos fatos.

Na perspectiva de pesquisa em educação, Mattos e Castro (2011, p. 25) trazem que a realidade do contexto educativo é dada por mecanismos culturais, bem como a do pesquisador que a estuda. Neste sentido, a pesquisa ocorre mediante o processo

dialético entre ambas as partes - culturas – e que a abordagem de pesquisa serve como metodologia para teorizar o objeto analisado e, a partir disso, construir o conhecimento científico ou conferir cientificidade ao conhecimento existente.

O que permite a aplicação do estudo do tipo etnográfico ao contexto da sala de aula, como já mencionado, é a concessão ao pesquisador em adentrar no universo do pesquisado, onde todos podem (re)construir os processos e as relações que constituem a vivência escolar cotidiana. Os instrumentos utilizados permitem, neste sentido, o que André (1995) postula como documentação do não-documentado:

Isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 1995, p. 41)

Para ela, adentrar na escola é colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem seu dia-a-dia, identificando as forças que a impulsionam e a retém; suas estruturas de poder e sua constituição organizacional, bem como compreender o papel da atuação de cada sujeito “onde ações e relações, conteúdos são considerados, negados, reconstruídos ou modificados” (p. 41). Esta visão prescinde o rompimento com a ideologia que prediz a escola como integrante de um cotidiano estático, repetitivo e disforme para aliar-se ao que coloca Giroux (1986 *apud* ANDRÉ, 1995, p. 41) ser “um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes” e, portanto, seu estudo não deve limitar-se à descrição de seu cotidiano, mas envolve um processo de reconstrução, considerando sua multiplicidade, indicando o que lhe é contraditório, refazendo seu curso.

3.4 ETNOGRAFIA E INFÂNCIA

Partindo do entendimento que se assume sobre a criança ser um ator social e que, portanto, é sugestivo pensá-las no presente e não com atores futuros, a etnografia surge como abordagem que trabalha com a apreensão dos significados de um grupo e isso, conforme traz Geertz, pressupõe que trabalhemos com uma ciência “irregular, plural, e qualquer proposta de uma teoria a respeito de qualquer coisa social soa cada vez mais

vazia”. Outrossim, o trabalho com crianças prescinde a convivência com as incertezas, haja vista não serem mais compreendidas como sujeitos inertes e passivos na apreensão da cultura e no comando de seus comportamentos, conforme traz Delgado; Muller (2008, p. 148) “elas são capazes de burlar algumas regras e normas dos adultos e criam entre elas verdadeiros sistemas culturais de apreensão dos significados do mundo que ainda necessitamos estudar e compreender”.

No âmbito escolar, no que diz respeito da consideração da criança em todo o processo educativo, os autores ainda discorrem, a partir de Bernstein (1982), que, “se se quer que a cultura do professor se torne parte da consciência da criança, então a cultura da criança tem de fazer parte, primeiro da cultura do professor” (p. 143). Neste sentido a perspectiva etnográfica surge como meio de empoderamento da criança, através da consideração de seu ponto de vista acerca da realidade em que ela mesma se encontra, para tornar visível suas apreensões e opiniões sobre a escola com fins de ponderá-las no processo de proposição da educação.

A partir do mencionado, calha questionar de que forma se pode trabalhar em conjunto com a criança numa perspectiva etnográfica de pesquisa. Sobre isso, Corsaro (2003) aponta que a melhor maneira de ingressar no cotidiano infantil dá-se no movimento de se desvencilhar das atitudes de um adulto típico. Ainda é necessário mencionar que um dos desafios estabelecidos na adoção da etnografia com crianças ocorre no rompimento com a usualidade da visão que os adultos têm sobre as crianças, que evitam os adultos pelas diferenças de pontos de vista sobre o perigo, o julgamento sobre maldade, fazendo com que, enquanto pesquisadores, ao nutirmos a noção usual de infância, “vamos sempre encontrar crianças fazendo coisas que não aprovamos, assim como elas fazem coisas para manter-nos à distância” (DELGADO; MULLER, 2008, p. 180).

Compreendendo a imprescindibilidade da observação participante na abordagem etnográfica, entendendo que ela ocorre permeada pela preocupação com a natureza da relação pesquisador-pesquisado, observar caracteriza-se como contar, descrever e situar os fatos únicos e cotidianos que constroem cadeias de significação e impera atenção do etnógrafo na análise do olhar que ele mesmo lança. Neste sentido, observar as crianças em seus contextos locais – neste caso a escola – permite uma maior detenção às particularidades de suas vidas e o registro das suas particularidades.

No que tange a instrumentalização do trabalho etnográfico com crianças Delgado e Muller (2008) nos trazem, por meio de Graue e Walsh, que temos que lançar mão de

“maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher trços físicos de sua vida” (p. 161). Outrossim, as autoras trazem a problemática do pouco conhecimento acerca das culturas infantis como resultado de pouco se ouvir e perguntar às crianças, e na sua ocorrência, a fala das crianças apresentam-se estáticas e sem interpretação e/ou análises, para Quinteiro (2002) tal impasse se estabelece na relação autoritária entre adultos e crianças sobretudo no que diz respeito s práticas pedagógicas, para ela “o potencial de segregação e de autoritarismo presentes nas relações pedagógicas não permitem à criança construir o se próprio universo, desrespeitando, inclusive, a complexidade que tal construção exige.

Neste sentido, as autoras evocam Soares (2003) para apresentar ferramentas metodológicas com este fim e que se configuram como mecanismos possivelmente utilizados na operacionalização desta proposta, divididas em quatro grupos: o primeiro caracteriza-se pela oralidade e emergem, sobretudo, em entrevistas que motivam ambientes abertos para discussão; o segundo grupo apelam à criatividade e aos registros do cotidiano, através de gráficos, desenhos, ensaios, diários; o terceiro faz uso de recursos multimidiáticos, a saber os registros fotográficos e de vídeo, por exemplo, garantindo que os pequenos retratem suas apreensões sobre o mundo através destes mecanismos; o quarto grupo caracteriza-se pela expressão dramática, fazendo uso de técnicas de observação situações faz-de-conta. O que se apreende é que, dada a imprevisibilidade inerente ao universo infantil, a pesquisa que se propõe a adentrar neste espaço prescinde o uso de técnicas e instrumentos que possibilitem a representação fidedigna da realidade e questão respeitando a subjetividade e especificidade dos sujeitos que a compõem. A entrevista, por exemplo, suscita minuciosos cuidados. As crianças podem não responder aos questionamentos tendo em vista seu grau de dificuldade dentre outros fatores. Uma possibilidade se estabelece na entrevista coletiva, flexibilidade dos questionamentos propostos, uso de adereços e outros suportes para construção dos sentidos que os sujeitos têm acerca do problema estudado (desenhos, fotografias, etc).

4.4 UNIVERSO DE INVESTIGAÇÃO: A ESCOLA E AS CRIANÇAS:

A escola onde foi desenvolvida a investigação pertence à Rede Municipal da cidade de Campina Grande, Paraíba. Situada em zona urbana, num bairro histórico, tradicional e periférico, atende às etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais.

Tem em seu quadro trinta e sete funcionários e conta com a assistência de uma equipe multidisciplinar que, embora não seja fixa da unidade, faz atendimentos semanais.



Figura 2: Vista da entrada da escola

Estruturalmente, a escola dispõe de cinco salas de aula; uma sala de recursos multifuncional para atendimento especializado; dois banheiros infantis; dois banheiros para adultos; despensa; cozinha; almoxarifado; pátio coberto, pátio descoberto; sala de leitura; diretoria; horta e um campo de futebol que, em anos anteriores era um espaço inutilizado.

É importante ressaltar que, embora se diferencia de muitas outras unidades da rede pública, a escola em questão sofre com problemáticas estruturais, como por exemplo uma das salas de aula, adaptada e pequena, inviabilizando o conforto das crianças. Julgamos interessante também ressaltar que no primeiro dia de entrada na escola, a sala de leitura contava com uma rachadura em sua estrutura, sendo necessário interditá-la e solicitar a visita de uma equipe técnica da Secretaria de Educação. Esta é uma amostra da realidade que vivenciam muitas outras unidades e que julgamos ser importante evidenciar em nosso relato.

A acolhida para a pesquisa por parte da instituição foi fundamental para seu andamento, desde a diretora até as crianças houve uma postura de parceria e abertura para sanar as dúvidas e disponibilidade de permitir que acessássemos todos os espaços da instituição.

Para realização da pesquisa, foi escolhida a sala do primeiro ano. Composta por dezoito crianças, sendo oito meninas e dez meninos. Desse universo foram autorizadas por seus/suas devidos/as responsáveis as participações de treze crianças, sendo sete meninos e seis meninas. Grande parte da turma era oriunda de outras instituições de ensino e, portanto, não cursaram a Educação Infantil na instituição. A grade semanal das crianças contava com aulas das disciplinas regulares com a professora titular e aulas de inglês, educação física e capoeira com professores específicos.



Figura 3: Campo de futebol utilizado pelas crianças

Considerando que a pesquisa ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2018, a rotina foi afetada por feriados locais e nacionais, comemorações – *Haloween*, tendo em vista que a escola está implantando o ensino bilíngue e, neste sentido, trabalhando a cultura norte-americana para tal, e Dia das Crianças – bem como pelo pleito eleitoral, já que o espaço é cedido como local de votação, no entanto tais eventualidades não comprometeram a execução do estudo. As visitas ocorriam diariamente acompanhando a chegada, recreio e saída das crianças.

É relevante mencionar que o estudo não pretendeu se deter à dinâmica de sala de aula, nosso objetivo era entender como as crianças percebiam o espaço escolar e, assim, criavam os sentidos de escola. A inserção no campo ocorreu nas etapas de sondagem da disponibilidade da escola em receber a pesquisa, da autorização por parte da Secretaria Municipal, seguida da conversa com a gestora da unidade e professora da turma do

primeiro ano explicando nossa proposta e dinâmica de atividades, apresentação do estudo às crianças – seguindo uma linguagem e dinâmica acessível a elas –, autorização dos responsáveis via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, por fim, conversa com as crianças, que se subdividiu em duas etapas: o passeio na escola e a produção de desenhos.



Visando uma aproximação às crianças e numa perspectiva de *adulto atípico* de Corsaro (2009), a proposta da pesquisa foi apresentada às crianças por meio de uma roda de conversa onde foi explicado que a pesquisadora estuda em uma escola que se situa em Recife e que tem como atividade de casa conhecer um grupo de crianças para que me apresentassem sua escola e, tudo o que elas me mostrassem fariam parte de um livro que eu traria para elas conhecerem e ficar na escola, como registro dos dias que passamos juntos. Desta forma, o objetivo foi gerar nas crianças o sentimento de identificação e distanciamento de uma lógica adulto-criança???, além de estabelecer parceria para a execução do estudo, colocando-as, ao apresentar a escola, como principais participantes e razão da pesquisa.

Como forma de análise optamos por articular trechos retirados dos diálogos com as crianças com o esboço teórico delineado, buscando as inferências da teoria sobre a realidade recortada, em que ponto se aproximam, se ratificam ou se distanciam e se ressignificam.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ESCUTA: REGISTRANDO VIVÊNCIAS - O PASSEIO NA ESCOLA

A inspiração de nossa metodologia veio fundamentalmente do estudo intitulado *Children in the city: home, neighbourhood and community*, publicado por Pia Christensen e Margaret O'Brien, em 2003. O estudo objetivava compreender os sentidos de lugar criado pelas crianças em suas cidades, apontando questões da mobilidade e utilização do espaço para tal. Para tanto, foram realizados passeios na cidade e, com o mapeamento feito pelas crianças, foi se compreendendo de que modo as suas experiências naqueles espaços formavam os sentidos compartilhados e, conseqüentemente, a formação de uma identidade local. O objetivo não era acessar, como ocorre comumente, as memórias dos adultos acerca de suas infâncias, pelo contrário, no estudo foi feito o uso do “material relativo ao modo como as próprias crianças e jovens, atualmente, exploram conexões entre suas vidas, identidade e lugares de suas vidas cotidianas” (CHRISTENSEN, 2010, p. 145).

Apesar do estudo matriz se propor a pensar a infância na cidade, o nosso entendimento da escola como território – físico e social – nos conduz a possibilidade de, por meio da metodologia aplicada, acessar os sentidos e senso de lugar que as crianças constroem em contato diário com o espaço da escola.

Para tanto, a primeira etapa de registro de vivências das crianças ocorreu através do que intitulamos de Passeio na Escola, em duplas, as crianças eram convidadas a apresentar toda a escola, toda conversa era gravada em áudio e posteriormente transcritas em diário de campo. Ao iniciar a conversa, solicitava autorização por parte das crianças para gravá-las e deixava clara a liberdade que tinham de abandonar o passeio quando quisessem. Iniciava a conversa retomando a ideia da atividade de casa que precisava fazer, escrevendo sobre um grupo de crianças e sua escola e, desta forma, elas me conduziam por todos os espaço, discorrendo sobre suas experiências em todos eles.

A segunda etapa ocorreu com a produção de desenhos pelas crianças, solicitando que retratassem a escola, numa tentativa de perceber visualmente elementos elencados nos diálogos da primeira etapa. Toda a produção foi gravada em áudio e vídeo, onde foi possível perceber a interação e compartilhamento das ideias e noções que as crianças tinham sobre o espaço escolar. É importante ressaltar que, diante do volume de dados

obtidos e a necessidade de estabelecer um recorte para a execução das análises, optamos por determo-nos, para fins da análise a seguir, aos diálogos do Passeio na Escola.

4. DOS DADOS AOS RESULTADOS - CAMINHOS DE ANÁLISE:

Neste capítulo buscamos discutir os registros obtidos nas conversas com as crianças, com base no aporte teórico que fundamenta o estudo, para refletir sobre os modos como as crianças vivenciam e configuram o espaço escolar: espaço físico, pares, adultos e rotina. Assim, buscamos reconhecer, no que foi colocado pelas crianças, as situações onde as vivências, rotinas, relações e comportamentos expressam elementos constitutivos de uma identidade infantil em relação dinâmica e direta com o ambiente escolar.

Foram analisados os diálogos entre a pesquisadora e as crianças, obtidas na etapa “passeio na escola”, com a perspectiva do adulto atípico (CORSARO, 1992), aquele que, em rompimento com a lógica adultocêntrica e dualista, onde a criança quem acessa o mundo adulto para conhecê-lo, se coloca em posição de, na interação com a criança, aprender sobre sua cultura e sobre as formas com as quais reinterpreta o que está posto na realidade que as constitui e é constituída por elas:

Um processo através do qual se estabelece uma convergência entre as categorias de adulto e de criança, interessante na medida em que inverte a concepção normalmente aceita, segundo a qual a criança é quem penetra no mundo adulto para assimilar o conhecimento constituído. Aqui, é o adulto que, por assim dizer, se faz criança para melhor compreender o que é ser criança. Não é um retorno ao que o adulto foi um dia, mas uma forma de ele estabelecer um contato social diferente e, por meio dele, aprender como se aprende sempre pela interação. (ADES, 2009, p. 128)

Compreendemos também as crianças e sua participação como centrais na construção dos sentidos buscados por nossa investigação, com atenção ao que elas pontuam como relevante no espaço escolar. Evidenciamos, a seguir, nos fragmentos dos diálogos, como as crianças relatam sua rotina, as relações estabelecidas – com adultos e seus pares – e desenvolvem suas próprias impressões sobre as vivências na escola, coadunando com o que coloca Sarmento:

O que aqui se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia (SARMENTO, 2005, p. 373)

O capítulo se estrutura a partir dos temas apontados e percebidos nas falas das crianças que estabelecem relações com os questionamentos da pesquisa: as relações com os pares; as relações com os adultos; rotina/cotidiano; relação com o espaço físico. Em todas elas a vivência no espaço escolar se configura como eixo que conduzirá ao entendimento dos temas, como a configuração do espaço escolar incide/impacta na formação identitária da criança a partir das suas relações entre os pares, com os adultos, com o próprio ambiente físico e em sua rotina cotidiana.

Tomamos como conceito de vivência o que Lopes (2018) aponta como unidade de grandeza a interação com o espaço físico e dimensiona a presença no mundo/localidade:

A ideia é que existe um meio/contexto geográfico no que se modifica cada momento para a criança, em suas diferentes idades, que existe uma criança que se encontra com esse meio/contexto geográfico, não em um processo de interação mecânica, em que cada um se situa em um dos lados, mas formando uma unidade (p.48-49)

A atenção às formas como as crianças vivenciam o espaço escolar se coloca na perspectiva de que é inviável tratar de culturas e identidades infantis distantes de suas territorialidades, “Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar” (LOPES, VASCONCELOS, 2006), assim, a escola como território elabora modos de infância que foram revelados nas falas aqui apresentadas.

Em primeiro momento ressaltamos que a forma como as crianças se expressam e se referem às suas impressões e apreensões nos conduzem ao entendimento, coadunando com o que foi tecido no aporte teórico e na nossa concepção de infância, da criança como protagonista e ativa em seu próprio processo de construção cultural e identitária, atribuindo sentidos, significados e implicações às rotinas e localidades narradas em cada diálogo.

4.1 RELAÇÕES COM OS PARES

A discussão desta categoria, que intenta desenvolver como as relações entre as crianças incidem nas vivências e configurações do espaço escolar, faz importante discorrermos sobre a produção das culturas infantis e de pares. Para tanto, nos aportamos no que aponta Corsaro (2009), com a teoria da reprodução interpretativa, como abordagem para o processo de socialização das crianças, que corresponde à ativa

participação na criação de suas culturas de pares através da interação com o universo adulto. Segundo Corsaro (2009), o caráter interpretativo aponta para o fato de que é a partir da apropriação de informações do mundo adulto que as crianças participam e criam suas próprias culturas, atendendo aos seus interesses. Já o caráter reprodutivo se dá na noção de que as crianças não adotam ou incorporam a cultura, mas participam e contribuem ativamente para a produção cultural, ou seja, as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas as quais pertencem, estando circunscritas pela reprodução cultural.

Um dos aspectos que baseiam a análise da perspectiva interpretativa se dá nas rotinas culturais que anunciam o pertencimento da criança a um grupo a partir da interpretação e construção do sentido dado à cultura que fazem parte como crianças. São nessas rotinas que as crianças compartilham as informações da cultura, que emergem pelo seu contato com os outros, com a família, as comunidades que participam, a escola, a mídia. Deste modo, conforme Santos (2016, p. 33), “tais espaços constituem redes de significados para as crianças que, assim, desenvolvem as culturas infantis em diferentes lugares”, deste modo, as culturas infantis emergem em contato com o contexto mais amplo em relação direta com a dinâmica que as próprias crianças estabelecem com seus pares nos espaços e tempos que ocupam.

Na sequência, compreendemos a cultura de pares como “conjunto estável de atividades e rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 32), esse partilhamento, por sua vez:

Parece não apenas “revelar o meio sociocultural”, mas também um modo de a criança se apropriar dele. Na medida em que as crianças, por meio da brincadeira, objetivam nas ações significados derivados de suas experiências com um objeto qualquer, elas confrontam esses significados com outras crianças, e podem acrescentar informações, modificá-las, fazendo emergir, no espaço da brincadeira, novos significados (PEDROSA; SANTOS, 2009, p. 55)

Sobre as culturas de pares, ainda, evocamos o que Borba diz:

Partilhando os mesmos espaços e tempos, e o mesmo ordenamento social institucional, as crianças vão criando conjuntamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos que lhes são impostos e, dessa forma, criam e partilham com seus pares formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo. Cria-se assim um sentimento de pertencimento

a um grupo - o das crianças - e a um mundo social e cultural por elas agenciado nas relações entre si (BORBA, 2005, p. 52).

Diante da articulação sobre culturas infantis e cultura de pares, assumimos o entendimento neste estudo de que é no contato com o universo adulto e com a partilha dessas informações – reinterpretadas – que as crianças constroem suas culturas e os sentidos sobre os espaços que ocupam, como a escola por exemplo. É na interação constante entre seus pares que elas conferem sentidos às práticas e ao espaço escolar, nunca isoladas do que é posto pelos adultos/sistema, mas nessa circunscrição possuem o caráter criativo e inovador para (re)elaborar e (re)interpretar seu contexto.

Assim, no trecho a seguir, retirado das conversas com as crianças, quando discorriam sobre a rotina escolar, elas apontaram, dentre outros aspectos, seus pares, suas relações e as brincadeiras como elementos fundamentais para sua inserção e pertencimento ao contexto escolar, vejamos:

CAMILA: Então qual é a tarefa que tu mais *gosta*?

NICOLLY: Eu acho mais legal quando Anna Mel chega!

HIGOR: Eu acho mais legal de copiar.

CAMILA: De copiar?

HIGOR: Pra ficar bem bonitinho, cheio, o caderno...

CAMILA: Hum...E a parte mais legal é quando Anna Mel, tua amiga, chega, é?

NICOLLY: É.

CAMILA: E vocês fazem o quê juntas?

NICOLLY: A gente brinca!

CAMILA: Brinca de quê?

HIGOR: Corridinha. De quando a gente chega e a gente junta os amigos que vai chegar, a gente vai sendo amigo, aí vai apostando corridinha.

CAMILA: Corridinha?

HIGOR: De quem chegar primeiro... Mas é devagarzinho!

Diante da rotina escolar, que é composta de variados momentos, atividades e pessoas, conforme observados na pesquisa e relatados pelas crianças, as crianças apresentam a chegada dos seus colegas e as brincadeiras que tinham entre si como a “parte mais legal” do dia e, especificamente, a brincadeira “corridinha” como manifestação preponderante para as relações de amizade no momento da chegada à escola. É nesta dinâmica que eles “vão sendo amigos” e construindo laços de afetividade e parceria, estruturando e se submetendo às regras da brincadeira, como por exemplo a mencionada no diálogo, que tem que ser “devagarzinho”, e, a partir disso, compreendendo regras de convivência mais amplas culturalmente e ressignificando o contexto da escola. São em

partilhamentos como estes (BORBA, 2005), que elas criam as estratégias para compreensão e ressignificação do espaço e estruturam sua ação no mundo, pertencendo a um grupo e tecendo, assim, o espaço que compõem e seus sentidos e significados. A brincadeira, por sua vez, como elemento estruturante nessas relações, assim, de acordo com Barbosa (2007), a inserção das crianças em seus diversos contextos acontecem pela produção das próprias sínteses e expressões sobre as observações cotidianas das atividades, assim:

A partir de sua interação com outras crianças – por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos – ou com os adultos – realizando tarefas e afazeres de sobrevivência –, elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais. (BARBOSA, 2007, p.1066)

Não obstante, essas relações configuram também o espaço físico, a partir de uma dinâmica própria das crianças que se dividem na escola em questão por meio de uma diferenciação etária e de gênero. As crianças pequenas ficam no pátio interno, os meninos maiores no campo de futebol e as meninas na entrada da escola. No entanto, essa configuração não é limitante no que se refere a mobilidade, contudo convenciona as regras de convivência e incide diretamente sobre autonomia no espaço escolar, que é alcançada conforme o desenvolvimento das crianças.

Estar no campo de futebol ou com as meninas maiores se estabelece, na perspectiva deles, por exemplo, como consequência do crescimento e amadurecimento de quando saem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Em outras palavras, transitar pelos espaços preestabelecidos por categorias aponta o desenvolvimento e crescimento da criança, que outrora era menor, do “pré” e, no primeiro ano, se insere em um outro grupo, o que pode usufruir do campo de futebol bem como de outros espaços, coadunando com a ideia apontada por Christensen (2010), de que a mobilidade da criança pelo território ocorre também em função da sua autonomia, conquistada por seu amadurecimento em um grupo social

CAMILA: Aí tu *brinca* lá fora e brinca aqui?

LUAM: Han?

CAMILA: Aí tu brinca lá fora e brinca aqui?

LUAM: Não. Eu só posso ficar jogando bola...

CAMILA: Ah, você só pode jogar bola...

TALITA: Todos os *menino* que joga.

LUAM: Os *grandão*! Ela... Ela brinca aqui e eu brinco ali, do outro lado.

CAMILA: E, assim, deixa eu perguntar, quando vocês eram do pré, vocês brincavam aqui também?

LUAM E TALITA: Não!

TALITA: Só brincava lá dentro.

Os trechos recortados possibilitaram a apreensão de que as crianças em constante interação entre si, se colocam em posição de atividade, de agência, na produção da cultura e dos sentidos e significados do espaço escolar. Foi possível perceber, a partir do diálogo com as crianças, que a configuração do espaço escolar carrega em sua formação as interações entre os pares, apontando que, para além do mapeamento estabelecido pelos adultos – por meio de um sistema de classificação e seriação em idades e classes -, elas ressignificam o espaço a partir da interação entre o seu grupo social, corroborando com a ideia central deste estudo de que o espaço é formado pela criança e suas relações e, desta forma, se encontra em constante dinâmica de construção e reconstrução, denotando uma infância que é tecida em dinamismo e situada em um território que é perpassado por vivências, prescrições adultas e ressignificações infantis.

4.2 RELAÇÕES INTERGERACIONAIS

Nesta categoria buscamos compreender como as relações intergeracionais no espaço da escola são narradas pelas crianças e de que forma impactam nas suas vivências no espaço escolar, intentando circunscrever em que medida as interações com os adultos configuram a experiência infantil naquele espaço. Assim, partimos do entendimento de geração por meio do que Sarmiento (2005) coloca:

Em suma, o conceito de geração não só nos permite distinguir o que separa e o que une, nos planos estrutural e simbólico, as crianças dos adultos, como as variações dinâmicas que nas relações entre crianças e entre crianças e adultos vai sendo historicamente produzido e elaborado (SARMENTO, 2005, p.366).

Neste sentido, o autor aponta que as relações intergeracionais também se pautam, para além de uma categorização etária, como uma construção sociológica, que carrega consigo os estatutos e papéis sociais de cada grupo em um dado período histórico. Olhar para as relações intergeracionais entre crianças e adultos requer se atentar sobre os moldes nos quais tais categorias se fundam, Sarmiento (2005), ainda, discorre que a infância resultou de uma construção histórica de um conjunto de práticas prescritivas e

interditórias, de formas de entendimento e modos de atuação que se inserem nas definições do que se considera admissível ou não no que se refere às crianças.

Logo, como já tecido em nosso aporte teórico, a infância emerge tendo como matriz o adulto que, por sua maior capacidade, administra e estabelece um padrão de ser e agir sobre as crianças, como um conjunto de práticas de proteção e inclusive de disciplina:

Em síntese, a construção simbólica da infância na modernidade desenvolveu-se em torno de processos de disciplinação da infância (Foucault, 2000), que são inerentes à criação da ordem social dominante e assentaram em modos de “administração simbólica”, com a imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos, o desapossamento de modos de intervenção e a desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças (SARMENTO, 2005, p. 369-370)

A escola, por sua vez, como instituição pensada e formada por adultos, traz consigo essa noção prescritiva, que gera expectativas sobre os modos de ser e comportamento das crianças, expectativas que, assim como a relação entre pares, também são (re)configuradas pelas crianças e também atribuem sentidos ao espaço físico da escola, afetando diretamente à estruturação/construção de uma identidade territorial. No entanto, não se caracteriza nesta relação uma perspectiva pessimista acerca de escola e da relação com o adulto, que nalgumas compreensões, cerceariam e inviabilizariam a infância, pelo contrário, esses espaços e relações estabelecem uma lógica de organização que incidirão nas possíveis formas de vivência da infância. Neste sentido, Lopes e Vasconcellos (2006) trazem que:

As crianças, ao compartilharem essa realidade com as demais, irão estabelecer uma relação horizontal de identidade entre elas e criar uma relação vertical de identificação com os adultos, constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância não como se quer, mas como se pode dentro da lógica de organização social do grupo.

Assim evidenciamos também nas interlocuções com as crianças em campo de pesquisa que a disciplina e a prescrição também são aspectos constituintes do território e de uma identidade escolar, quando, por suas vezes, designam locais/espacos que lhe são

propícios e que, desta maneira, geram comportamentos moldados e sentidos compartilhados pelas crianças a partir da relação com os adultos e partilhados entre as crianças:

LUIS FÁBIO: Aqui *aonde* o povo fica de castigo.

CAMILA: Onde o pessoal fica de castigo?

YARA: Aqui é a diretoria.

CAMILA: A diretoria? Aí o pessoal fica de castigo aí?

YARA: Anram...

CAMILA: E quando é que fica de castigo?

LUIS FÁBIO: Quando os *povo* bagunça.

CAMILA: Hum... Aí vem pra cá?

YARA: Anram.

LUIS FÁBIO: É.

CAMILA: Vocês já vieram pra cá?

YARA: Eu não...

LUÍS FÁBIO: Já vim uma vez! A diretora briga demais!

YARA: Eu nunca baguncei lá na sala...Eu obedeco à professora, faço o que ela pede.

Este trecho nos remonta à reflexão sobre as expectativas que o sistema lança sobre as crianças que, em uma primeira etapa de ensino, têm a brincadeira como eixo estruturante de todas as práticas desenvolvidas, e no nível subsequente se deparam com a brincadeira restrita a tempos e espaços específicos e, neste exemplo, as estratégias de fuga dessa disciplina se configura como “bagunça” passível de punição e disciplina. Em um segundo momento o trecho nos conduz a ideia de que essa relação com o adulto e suas expectativas sobre a criança são constituintes do espaço físico escolar, quando designa um espaço próprio para o castigo – a diretoria – e este sentido, compartilhado pelas crianças conduzem-nas ao entendimento de uma demanda de ser e agir naquele espaço. No trecho em questão, a antítese da bagunça se coloca em “obedecer à professora” e “fazer o que ela pede”, todo comportamento desviante desta lógica é passível de punição e encaminhado territorialmente à diretoria. Evidencia-se, assim, o significado construído sobre o “entrar na diretoria” como um aspecto negativo e que se contrapõe aos modos de agir convencionados pelos grupos intergeracionais que constituem o espaço escolar. Nesta perspectiva, Christensen (2010) nos aponta para os modos como as relações sociais e percepções intergeracionais incidem sobre o uso dos espaços, constituem e são constituídas pela dimensão geográfica e territorial e como reverberam na elaboração da história pessoal e situada das crianças:

Elas entrelaçaram suas biografias pessoais e suas relações sociais com a exploração, o uso e o domínio do lugar. Elas viram relacionamentos e conflitos geracionais como ocorrendo, em parte, por meio da diferenciação dos lugares de acordo com seu uso por cada geração. Elas liam nessa experiência um sentido geracional, que envolvia em parte uma diferenciação de perspectivas geracionais de tempo e lugar (CHRISTENSEN, 2010, p. 146)

Não obstante, no que se refere à disciplina, é relevante ressaltar que a escola – como espaço socializador que se faz – tem em sua formação a característica de ensinar as regras sociais e o que se faz preponderante para a formação da criança, no que se refere a internalizar a dinâmica e convenções vigentes. Nossa discussão busca afastar-se de uma noção pessimista da escola, mas retratar com o respeito e a fidedignidade exigida o que as crianças apontam em sua vivência escolar, sobre as interdições e disciplinas, reportamo-nos, portanto e ainda, a Sarmiento (2005), que diz:

Certamente que estas interdições se sustentam numa prática de protecção, constituem, quase todas elas, avanços civilizatórios e não está em causa a sua radical abolição. Apenas se sublinha, aqui, um efeito simbólico de conceptualização e representação sociojurídica da infância pela determinação dos factores de exclusão e não, prioritariamente, pelas características distintivas ou por efectivos direitos participativos: em última análise, a negatividade constitutiva da infância exprime-se na ideia da menoridade: criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente). (SARMENTO, 2005, p. 369-370)

Neste sentido, nossa reflexão não se pauta simplesmente em uma perspectiva dualista e/ou opositória entre adulto que pune e a criança que é punida, mas intentamos elucidar e compreender o jogo simbólico que há nessa dinâmica entre estas categorias geracionais, correlacionando com a formação do espaço escolar e como tais interações impactam a vivência dessas crianças neste mesmo espaço. Diante disso, na conversa com as crianças, foi possível perceber também relacionamentos intergeracionais que fogem à lógica da disciplina/punição/prescrição e se baseiam na perspectiva do adulto que adentra no universo infantil e se coloca em mínima igualdade (CORSARO, 2009), aspecto denotado pelo modo como as crianças falam sobre o zelador da escola, Seu Fernando, que aparece como o adulto que configura os espaços do brincar e medeia, ao lado das crianças, todas as dinâmicas dessa brincadeira:

CAMILA: E quem é que, que organiza aqui, pra jogar bola?
LUAM: Seu Fernando.
CAMILA: Seu Fernando? E quem traz a bola para vocês jogarem?
LUAM: Seu Fernando!
CAMILA: Seu Fernando? Ele faz o quê aqui na escola?
HIGOR: Deixa a gente jogar bola...
CAMILA: Ele deixa vocês jogarem bola? E ele joga bola?
HIGOR: Não.
CAMILA: Não?
HIGOR: Ele é o, ele é o juiz.

Assim, nosso entendimento conduziu-se no sentido de que o trecho em questão aponta uma lógica na relação criança-adulto pautada numa perspectiva de parceria, em detrimento da prescrição e disciplina apontada no primeiro diálogo. Seu Fernando é apresentado pelas crianças como a pessoa que, para além de configurar e regular, partilha dos espaços e tempos das brincadeiras, é ele quem “traz a bola” e quem rege a partida de futebol dos meninos, “ele é o juiz”. Os relatos das crianças o apontaram como pessoa responsável por organizar todo o espaço da escola, ele emerge, reiteradas vezes nas conversas com as crianças, como o adulto atípico mencionado por Corsaro (2009). Assim, um dos fatores de relevância sobre a relação das crianças com este adulto, especificamente, se dá na posição que ele assumiu sobre o principal responsável por configurar não apenas brincadeira, mas todo o espaço escolar, no diálogo com as crianças apontam para a noção de Seu Fernando como o grande cuidador da escola, das plantas e de suas atividades/rotinas para além da sala de aula:

CAMILA: E ali, oque é que tem ali? Hein, Higor, ali?
HIGOR: Onde tem as *planta*.
CAMILA: Tem o quê?
HIGOR: As *planta*.
CAMILA: As plantas! E quem é que toma conta dessas plantas?
HIGOR: Seu Fernando.
CAMILA: Seu Fernando? E vocês ajudam a Seu Fernando a cuidar das plantas?
NICOLLY: Não, só ele.
HIGOR: Nós fica na sala.
CAMILA: E que planta é que tem ali?
HIGOR: É. Olha a mangueira que ele usa.
CAMILA: Ah, essa é a mangueira que ele usa para regar as plantas?
HIGOR: Essas *planta* aqui.
CAMILA: É tomate. Um tomate! E ali? Me mostra ali, atrás daquele portão [se referindo à frente da horta], vem me mostrar!
HIGOR: Mais planta.
CAMILA: Mais planta? E é Seu Fernando que também toma conta dela?

NICOLLY: Sim!

Diante do que apontaram as crianças nos diálogos da pesquisa, as relações com os adultos configuram todo aquele espaço, apontando os moldes de interação em cada um deles, que se baseiam, sobretudo, nas expectativas que uma categoria geracional tem sobre a outra. Os caracteres disciplinador e protetor destas relações se fazem presentes, apontando tanto relações de imposição de comportamentos, quanto relações que em imperam a parceria e a mútua interação, coadunando com a ideia tecida no início desta seção, de que as relações com o outro – numa perspectiva intra ou intergeracional – se constroem histórica e localmente, sendo situadas, obedecendo às especificidades de cada localidade e das convencionaisidades sociais vigentes para cada grupo. Não se trata de uma questão estritamente etária, como aponta Sarmento (2005), mas uma construção social e por que não também situada territorialmente, na perspectiva deste estudo, que estabelece e define os papéis dos indivíduos que constituem os espaços.

4.3 ROTINA E RELAÇÃO COM O ESPAÇO

Esta categoria busca compreender como o cotidiano no espaço escolar, bem como sua utilização, incidem nas experiências das crianças e nos compartilhamentos dos sentidos que elas constroem sobre os espaços e como são tecidos em suas rotinas. Para tanto, partimos de Christensen (2010) quando aponta que a compreensão da vida das crianças em suas diversas localidades perpassa também a interpretação dos modos como elas experienciam e constroem o senso de lugar:

Ao mapear suas biografias pessoais, as crianças se envolvem com lugares como locais simultaneamente sociais e físicos, descrevendo como vieram a habitar e a pertencer a m lugar por meio de suas experiências nele e sua utilização dele” (CHRISTENSEN, 2010, p. 146)

Partimos também do entendimento de Lopes (2018) quando entende que a relação entre a criança e o espaço não ocorre mecanicamente, mas se estabelece numa perspectiva de unidade, sendo, portanto, inviável pensar a criança desacoplada do espaço em que ocupa e reinterpreta:

A ideia é que existe um meio/contexto geográfico no que se modifica cada momento para a criança, em suas diferentes idades, que existe

uma criança que se encontra com esse meio/contexto geográfico, não em um processo de interação mecânica, em que cada um se situa em um dos lados, mas formando uma unidade

É na tessitura da rotina diária, dos encontros cotidianos, que as crianças (re)interpretam as localidades que ocupam, partilham os sentidos construídos e entrelaçam suas histórias e identidades aos lugares, pertencendo e os utilizando. É na experiência diária que elas constroem um senso de lugar, esta percepção se coloca ao passo que se compreendemos que a vida é produzida por uma relação onde “a biografia pessoal, a geração, e o crescimento estão interligados com o uso e significado de ambiente físico” (CHRISTENSEN, 2010, p. 145- 146). Ao mapear suas experiências no espaço escolar, as crianças revelam a construção de suas próprias biografias, situavam suas memórias e se localizam territorial e socialmente. A discussão construída até aqui nos conduz ao entendimento de que todo lugar é físico e também social, a escola, neste sentido, é território que se constitui por meio das relações, da exploração, do uso e do domínio de lugar, “a partir dessa perspectiva, as crianças constroem um conhecimento situado de seu ambiente local, cheio de significações pessoais e sociais, edificado através de seu encontro diário com o mesmo” (CHRISTENSEN, 2010, p. 149).

Essa ideia de significações pessoais e sociais, de espaço constituído pela exploração do mesmo evidencia-se, por exemplo, no trecho a seguir, quando duas crianças apresentavam a escola e relacionavam cada cômodo com o uso cotidiano que era feito deles:

CAMILA: Vamos aqui pra porta, pra gente começar do início, tá certo? Aqui é a porta de entrada, é? Me apresenta aqui esse lugar... O que é isso aqui?
DAVI: A porta de entrada.
CAMILA: Oi?
ANNA MEL: A porta de entrada.
CAMILA: E aqui, onde a gente tá, é o quê?
DAVI: Brincar!
CAMILA: Ah, aqui é brincar, esse espaço... E vocês brincam de quê aqui?
DAVI: De correr.
CAMILA: E aqui é o quê?
ANNA MEL: Minha sala!
CAMILA: Tua sala?
DAVI: Aqui é escrever.

Assim, o recorte nos conduz ao entendimento de que o sentido construído e partilhado pelas crianças sobre os espaços da escola se caracterizavam pelas atividades

realizadas em cada ambiente. A sala de aula, por exemplo, era o recinto do “escrever”, já o pátio de entrada, o local do “brincar”. Reportando-nos, ainda, ao estudo que inspira nossa metodologia e percepções, Christensen (2010) nos aponta que ao mapearem o espaço, elas juntam experiências e conhecimento prático e, assim, criam um sentido de lugar e se imergem em uma rede de relações situadas não apenas pelas atividades desempenhadas em seu cotidiano escolar, mas pelo contato com o outro em dinamismo com as rotinas e usos.

Outro aspecto perceptível em na tessitura de nossa análise foram, ainda, as convenções que as crianças partilham sobre os modos de utilização e divisão dos espaços, ora mapeado por gênero, ora por faixa etária elas instituem formas de vivenciar o território e estabelecem os modos de ocupá-los: as brincadeiras.

CAMILA: Ah, e aqui é o quê? O que é essa parte aqui?
HIGOR: Nosso campo, que a gente fica jogando bola.
CAMILA: Hum... Joga bola todo dia?
HIGOR: [Com uma tampinha, começa a jogar]
CAMILA: Eita, Higor tá jogando bola! Opa! Vem, Higor, me mostrar aqui. Esse campo todinho, aí vocês jogam bola todo dia?
HIGOR: É.
CAMILA: As meninas jogam também?
HIGOR: Não.
NICOLLY: Não.
CAMILA: Não? E vocês brincam de quê, Nicolly?
CRIANÇA: Antigamente era aí que as meninas *brincava*.
CAMILA: E era?
CRIANÇA: Aí agora vem os meninos *praí*.
CAMILA: Hum...
CRIANÇA: Aí agora elas brincam lá na frente.
CAMILA: Hum... Higor, vem cá me mostrar o campo! Aí vocês brincam de quê, Nicolly?
NICOLLY: Lá dentro a gente brinca de pega-pega...

Nessas relações e convenções as crianças compartilham o sentido de lugar acerca da escola, estabelecendo, para além das finalidades próprias do espaço escolar, reinterpretções dele mesmo, mapeando sua estrutura, instituindo os modos de ocupá-los, elaborando formas de comportamento e mobilidade. Nesta categoria reiterou-se a questão da mobilidade. Onde as crianças do pré por sua condição de fragilidade, dado ao tamanho, considerada pelas crianças maiores, ficam restritas ao pátio interno, quando as crianças mais velhas, embora tenham espaços próprios – o campo de futebol para os meninos e o pátio externo na entrada da escola para as meninas – também têm a liberdade de transitar por todos esses espaços:

YARA: Aqui é onde os *menino* brinca..
 CAMILA; Que meninos?
 YARA: Joga bola!
 CAMILA: Ah...
 LUIS FÁBIO: Não! Jogar bola é lá trás.
 CAMILA: Hum... Aqui brinc...
 LUIS FÁBIO: Aqui...
 CAMILA: An...
 LUIS FÁBIO: ...é os que os *menino* corre e brinca de toca-toca, qualquer coisa...
 CAMILA: Que meninos? Quais meninas?
 YARA: As meninas e os meninos. Qualquer um pode!
 CAMILA: Qualquer um pode brincar aqui?
 LUIS FÁBIO: Fora e lá dentro, mas os *pequeno* fica aqui dentro...
 YARA: Só os *pequeno*, não pode brincar os grande aí não.
 CAMILA; Ah, ali dentro quem brinca são os pequenos e aqui os grandes?
 LUIS FÁBIO: Anram.
 CAMILA: E vocês brincam de quê aqui?
 YARA: Cai-toca, pega-pega...

Nesse mapeamento pudemos concretizar os apontamentos teóricos de Christensen (2010) sobre o conhecimento detalhado e situado das crianças, que é construído através de uma relação entre o contato direto das crianças e sua mobilidade no espaço, conduzindo ao entendimento de que “seu conhecimento situado é parcialmente biográfico e pessoal, mas também é construído coletivamente. As crianças vivenciam a cidade juntas e o significado dos lugares é elaborado e produzido no engajamento e na atividade coletivos” (idem, p. 154). Assim, é no cotidiano, nas relações, na utilização do espaço escolar que elas estabelecem seu conhecimento situado, cnstroem suas biografias e partilham os sentidos da escola e do ser aluno/a.

5. INQUIETAÇÕES FINAIS

Optamos por chamar esta seção de inquietações finais por supormos a impossibilidade de conclusões fechadas face a complexidade e imensidão que circundam a infância, suas vivências e situações no ambiente escolar, tratam-se de inquietações que encerram o presente estudo, porém fomentam um sem-fim de outras possibilidades de reflexão sobre as crianças em seu espaço mais próprio: a escola.

Este foi um estudo que buscou interpretar os sentidos que as crianças constroem do espaço escolar a partir de suas vivências e experiências, entendendo que suas vidas ocorrem situadas (LOPES, 2018) em espaços que ao mesmo tempo que são constituídos por elas as contém. O estudo evidenciou, assim, o entendimento de que o espaço contém a identidade e que, por sua vez, esta identidade se estabelece em relação direta, mas não simplista, com um contexto que abarca seu espaço físico e as relações sociais que desencadeia. Assim, em primeiro momento entendemos que compreender a escola como território carregado de sentidos que são continuamente reconfigurados e partilhado pelas crianças se faz passo importante de atenção às suas vidas e consideração do que elas estabelecem como relevante em suas trajetórias. Pensar a infância a partir dela mesmo e na escola e, assim, pensar em uma Educação Infantil, para além de um nível de ensino.

No percurso da pesquisa, ao mapearem a escola, as crianças situaram a si mesmas em uma rede de relações que eram tecidas cotidianamente, se colocaram como protagonistas de suas trajetórias ao reinterpretarem e partilharem os sentidos entre si e, assim, constroem suas biografias. Nosso estudo, portanto, reitera o entendimento de Christensen (2010), Lopes (2018) e Lopes e Vasconcelos (2006) quando apontam a construção da identidade das crianças diretamente relacionadas ao território e ao uso que fazem dele. As crianças constituem um conhecimento situado, vivem uma infância localizada territorialmente e partilhada com os demais.

Os apontamentos das crianças conduziram-nos ao entendimento de que tais sentidos são configurados a partir do entrelaçamento de três categorias: as relações com os pares, com os adultos e o contato com o espaço em uma rotina. No que se refere aos relacionamentos com os pares, a teoria da reprodução interpretativa (CORSARO, 2009) emerge quando as crianças não se limitam ao entendimento que a escola contém em sua configuração primária, dada como espaço constituído por adultos que a estabelecem e regulam, mas como espaço que é estruturado também pela sua presença e agência sobre

ele. É nas brincadeiras, nos relacionamentos entre si, nas amizades construídas que as crianças fundam o senso de lugar e partilham os significados deste lugar, reconfigurando-o a partir de suas próprias vivências e interpretações que, na coletividade, se estabelecem como convenções, gerando modos de agir, pensar e vivenciar. Configurando sua identidade e trajetória escolar. A brincadeira da chegada, suas regras, a rotina em sala de aula, tudo compõe um arcabouço de sentidos que, por sua vez, instituem as convenções daquele grupo situado naquele território. Há assim, a ratificação do entendimento de que a infância é vivida em um espaço, de que há uma dimensão topográfica no desenvolvimento do sujeito e, dentre muitos lugares ocupados pelas crianças, a escola se estabelece também como território.

A relação intergeracional, por sua vez, aparece regulada por dois fatores: a disciplina e a dimensão de um adulto atípico (CORSARO, 2009). Buscando o distanciamento de uma visão simplista e opositória entre os grupos, nosso estudo se propôs a acolher tais relações e suas interlocuções. Assim, a disciplina foi vista, para além de um viés punitivo, como aspecto que incide, nalguma medida, nesta relação, no entanto, do mesmo modo também foi perceptível a possibilidade de uma relação mediada pela parceria, pelo adulto que imerge no mundo infantil e, mesmo percebido como pertencente a uma categoria geracional diferente para as crianças, como configurador do espaço do brincar: desde a preparação do ambiente até o de cuidar dos equipamentos da escola: brinquedos, espaços, horta. Interessante ressaltar que, mesmo nesta relação a proteção adulta se coloca sobre às crianças, tudo fora pensado para garantir segurança e melhor aproveitamento do brincar que, no universo estudado, se restringia à hora do recreio. O brincar também se estabeleceu como aspecto regulador do espaço e das relações, sua ocorrência esteve circunscrita à espaços e tempos restritos, estabelecendo, assim, um novo padrão de comportamento e sentido da sala de aula: como espaço do escrever, onde não cabia a brincadeira livre e a transgressão dessa lógica incidia na disciplina. Neste sentido, reitera-se o entendimento de Sarmiento (2005), quando aponta que as relações intra e intergeracionais se configuram por uma perspectiva social e não meramente etária, com o estabelecimento de funções e papéis por cada integrante de um dado grupo social. Não cabe, portanto, uma visão estritamente descritiva e/ou prescritiva sobre as especificidades dessas relações, faz-se imperativo a compreensão do contexto que as tecem e caracterizam.

Quanto à utilização do espaço em seu cotidiano, o entendimento de que o senso de lugar é constituído pelo contato diário e a utilização que se faz dele (CHRISTENSEN,

2010) se estabeleceu nos registros das falas das crianças, foi possível perceber que o mapeamento revelava espaços físicos e sociais. Estabeleciam estruturas com funções usuais, mas com sentidos reconfigurados a partir das experiências e vivências das crianças em cada um deles. A paisagem era entrançada por aspectos estruturais e um sem-fim de sentidos construídos social e coletivamente, o espaço do brincar, o espaço do correr, o espaço dos pequenos, a mobilidade no território configuram elementos que em relação dinâmica e não meramente justapostos situam as trajetórias e identidades das crianças em um contexto social e territorial, carregado de convenções, modos, agências e reinterpretações.

Dedicar tempo a partilhar das vivências da infância no espaço escolar e de que modo elas (re)configuram esse espaço ao passo que também são constituídas por eles se caracterizou como atividade de reinvenção do olhar sobre as infâncias, que no início deste trabalho emergia carregada de um aspecto psicológico e social, mas ainda distanciada do componente geográfico que a conforma e a contém. Revelar uma infância engatada em sua realidade, que não ocorre espontânea e casuisticamente, mas parte de uma existência circunscrita em uma realidade, renovou os olhares sobre as crianças e sobre a escola, até então tomada, no início da elaboração deste estudo, como um espaço neutro, sem a dimensão das vivências e agência das crianças sobre ele.

Debruçar reflexões sobre tal realidade aponta para o estabelecimento de uma escola pensada em parceria com as crianças e uma educação que lhe considere em sua especificidade e integralidade. É propor uma Educação Infantil em todos os seus níveis, entendendo que as crianças assim se fazem em toda sua trajetória escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; Oliveira, Fabiana de A. Sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. In Revista e Educação (UFSM), v. 35, n. 1. Jan/Abr, 2010

ADES, César. Um adulto atípico na cultura das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). Teoria e Prática na Pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, p. 127-135 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia na prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARIÈS Philippe. História Social da Criança e da Família. Segunda edição. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: As Socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. in: Educ. Soc, Campinas, v.28, n.100- Especial, p.1059-1083, out.2007.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, Angela Meyer. Culturas da Infância nos espaços-tempo do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de Educação Infantil. 2005. 298 f. Tese (Doutorado em Educação).

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezas de; JR KUHLMANN (Orgs.). Os intelectuais na história da Infância. São Paulo: Cortez, p. 11 – 60, 2002.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In CRUZ, Silva Helena Vieira. (Org) A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, p.35-42, 2008.

CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, p. 51-58, 2009.

CASTRO, P. A. Tornar-se aluno: identidade e pertencimento – um estudo etnográfico. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CORSARO, William A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In MÜLLER, Fernanda.

CORSARO, William A. Sociologia da Infância. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. 2ª ed. Porto-Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, William A; Fingerson, Laura. (2006). Development and Socialization in Childhood. 10.1007/0-387-36921-X_6.

CRHISTENSEN, Pia. Lugar, espaço e conhecimento: crianças pequenas em grandes cidades. In: MÜLLER, Fernanda.

_____; James, Allison. (Eds.). Research with children: perspectives and practices. London: Routledge, 2000.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Apresentação. In: ____ (Org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p.12-31.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas Estado da Arte. In Educação e Sociedade, ano XXIII, n. 79, Agosto, 2002.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. Filosofia do Sujeito, Pedagogia da Razão e Educação da Infância em René Descartes. In; PAGNI, Pedro Angelo e SILVA, Divino José da (Orgs). Introdução à Filosofia da Educação: Temas contemporâneos e história. São Paulo: Avercamp, p. 125-145, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Infância. entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa. Nº 111, p.41-59, 2002.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LOPES; Jader Janer Moreira; VASCONCELOS, Tânia de. Geografia da Infância: territorialidades infantis. Currículo Sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun/2006.

MACEDO, Lenilda Cordeiro de. A infância resiste à pré-escola?, 238 f, Tese (Doutorado em Educação) – Universidade federal da Paraíba, 2014.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs). Etnografia e educação; conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MOTA, Flavia Miller Naethe; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Descolonizando a Pesquisa com a criança – uma leitura pós-colonial de pesquisa. In Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22. n. 40, p. 187 – 197, jul/dez, 2013

PEDROSA, Maria Isabel; SANTOS. Maria de Fátima. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In MÜLLER, Fernanda. CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, p. 51-58, 2009.

PINTO, Manuel. A Infância como Construção Social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). As Crianças: contextos e identidades. Portugal: Uminho/Centro de Estudos da Criança, 1997. p.33-73.

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. Tradução: Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurentino Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2012.

ROCHA, Eloísa Acires C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SANTOS, Elaine Suane Florêncio. O brincar nos espaços-tempos das crianças na Educação Infantil no/do Campo: um encontro com as culturas infantis no território campestre. 2016, 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2016

SANTOS, Solange Estanislau; ANJOS, Clériston Izidro; FARIA, Ana Lucia Goulart de. A criança das pesquisas, a criança nas pesquisas... A criança faz pesquisa? InPráxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25. p. 158 – 175, maio/agosto, 2017.

_____; SANTIAGO, Flávio. (Des) construindo metodologias com crianças pequenininhas: incitações sociológicas Sul-Sul. In: FERREIRA, Fernando Ilídio et al. (Orgs.). Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância: “Investigação, formação docente e culturas da infância”. Santo Tirso: White Books, v. 1, 2016, p. 736-745.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: Educação e Sociedade, v.26, nº 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares (orgs). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2008.

_____. M. J. Uma agenda crítica para os estudos da criança; Currículo sem Fronteiras, Braga, Portugal v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr, 2015 (online) www.curriculosemfronteiras.org

SOARES, Natália Fernandes. SARMENTO, Manuel Jacinto. TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Sixth International Conference on Social Methodology. Amsterdam, 2004.

SOUZA, S. J.; PEREIRA, R. M. R. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S; LEITE, M. I. (Org.). Infância e produção cultural. Campinas: Papyrus, 1998.

_____; GOUVEIA, Maria Cristina Soares (Orgs). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

_____; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma Sociologia da Infância crítica. Configurações, Revista do Centro de Investigação em Ciências Social da Universidade do Minho , n. 4, p. 91-113, 2008

APÊNDICE

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

ROTEIRO DE ATIVIDADES - PESQUISA		
ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	PRAZO
Levantamento da sala de aula	Pegar lista das crianças com a professora e/ou coordenação, saber se todas estudaram na escola no ano anterior	29/10
Levantamento da escola	Solicitar à coordenação informações sobre escola (fundação, número de alunos, turmas que atende)	31/10
Autorizações: pais e crianças	Conversa com as crianças sobre; assinatura do TCLE pelos pais; assinatura de um TCLE por todas as crianças	31/10
Passeio com as crianças	Passeio pela escola com as crianças com gravação	A partir de 01/11
Sessão de desenho	Produção de desenho pelas crianças e gravação da explicação	Até dia 09/11

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais/mães e/ou responsáveis,

A pesquisadora Camila Matos Viana, estudante de mestrado da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco, está realizando a pesquisa intitulada **“A INFÂNCIA NA ESCOLA: O QUE REVELAM AS CRIANÇAS?”** na unidade de ensino em que seu/sua filho/filha está matriculado/a.

Assim, tem observado, participado e registrado a rotina da turma do 1º ano durante as aulas e todo o período de vivência das crianças no ambiente escolar, sem comprometer o andamento das atividades habituais. As atividades de registro não causam risco ou desconforto às crianças, sendo realizadas, ainda, com o consentimento delas e de todos os órgãos e pessoas responsáveis pela escola e são feitos através de fotos, videogravações e gravações de áudio. Para a divulgação da pesquisa é necessária a autorização dos/as senhores/as pais/mães e responsáveis para a apresentação imagens dos/das alunos na divulgação do resultado da pesquisa, em eventos acadêmicos, congressos, seminários e aulas com a finalidade científica e educativa.

A realização dessa pesquisa é muito importante para aprofundar os conhecimentos sobre a criança, a infância e a escola, e assim, contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico e dos estudos realizados.

Segue a autorização para preenchimento e retorno a escola. Esperamos contar com a colaboração de todos e estamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Camila Matos Viana
UFRPE/FUNDAJ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu declaro ter sido informado/a sobre a pesquisa intitulada “**A INFÂNCIA NA ESCOLA: O QUE REVELAM AS CRIANÇAS?**” e autorizo a pesquisadora Camila Matos Viana apresentar vídeos e fotografias da criança sob minha responsabilidade em eventos da escola, eventos científicos e acadêmicos, como formações de professores, apresentações em congressos, seminários e eventos com o intuito educativo e científico fora da unidade escolar.

Nome da criança:

Assinatura do/da responsável



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

Recife, 31 de julho de 2018.

Carta de apresentação para concessão de Pesquisa Campo

À Senhora **Vera Passos**

Diretora técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande.

Vimos por meio desta apresentar-lhe a mestranda **CAMILA MATOS VIANA**, regularmente matriculada no Programa de Mestrado em Educação, Culturas e Identidades(UFRPE/Fundaj) que desenvolve pesquisa intitulada “**A infância na escola: O que revelam as crianças?**”.

Solicitamos a concessão da Instituição para a realização da pesquisa em andamento, por parte do programa, para fins de autorização de ingresso na instituição e levantamento de dados junto às crianças.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,



Hugo Monteiro Ferreira
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Educação, Culturas e Identidade
Hugo Monteiro Ferreira
Coordenador do Mestrado em Educação,
Culturas e Identidades
Matrícula: 3640516



Estado da Paraíba
Prefeitura Municipal de Campina Grande
Secretaria de Educação

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

A Secretaria de Educação do Município de Campina Grande, através da Diretoria Técnico Pedagógica, está ciente da intenção de realização do Projeto de Extensão intitulado “**A infância na escola: o que revelam as crianças?**”, desenvolvido pelo (a) aluno (a) **Camila Matos Viana**, aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, na _____, no período de outubro a novembro de 2018, sob a coordenação do(a) professor Hugo Monteiro Ferreira, mediante as seguintes condições:

1. O(a) pesquisador(a) deverá apresentar uma cópia do Projeto à Diretoria Técnico Pedagógica, juntamente com ofício encaminhado pelo setor competente da Universidade pesquisadora, a fim de firmar um Termo de Compromisso para a realização da Pesquisa;
2. Caberá ao pesquisador(a), respeitando as questões éticas, tornar ciente os participantes, os quais deverão assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE;
3. O (a) pesquisador(a) se comprometerá a socializar os resultados da Pesquisa com a Secretaria de Educação.

Campina Grande, 03 de outubro de 2018.


Vera Lúcia Passos de Nóbrega Souza
Diretora Técnico Pedagógica

Secretaria de Educação
Rua Paulino Raposo, 347 – Centro – Campina Grande/PB. CEP: 58.400-358
E-mail: gabineteseduc.cg@gmail.com
Telefone: 33225503

ANEXOS

CAMILA: Pronto! Então tudo o que a gente falar vai ficar gravadinho nessa voz Você deixa eu gravar sua voz aqui?

TALITA: Anram.

CAMILA: Então eu tô com Ta... É Talita de quê, teu nome?

TALITA: Talita Albuquerque Silva da Sousa

CAMILA: Talita Albuquerque...

TALITA: Silva da Sousa.

CAMILA: Silva da Sousa. Então, Talita Albuquerque Silva da Sousa, você deixa eu gravar sua vozinha nesse, nesse aparelho?

TALITA: Deixo.

CAMILA: Deixa? E Luam Henrique de quê?

LUAM: Luam Henrique Santos Lima Alves

CAMILA: Santos Lima Alves... Você deixa eu gravar sua voz aqui, nesse aparelhinho?

LUAM: [balança a cabeça afirmativamente]

CAMILA: Vem pra cá, vem mais pra cá pra gente conversar. Então o que acontece, eu não conheço essa escola e eu queria que vocês andassem comigo nessa escola e me apresentassem ela, o que é que tem, como é que vocês, é, é... brincam, não brincam... Como acontece aqui a escola?

LUAM: Ela... Ela brinca aqui e eu brinco ali, do outro lado.

CAMILA: Do outro lado? Então vocês podem andar comigo aqui na escola e me apresentar? [crianças se levantam] Vocês estudaram aqui ano passado?

LUAM: Sim!

TALITA: Sim! Lá no pré.

LUAM: Lá no pré.

CAMILA: No pré? E agora vocês estão em que série?

LUAM: No primeiro ano.

TALITA: No primeiro ano.

CAMILA: No primeiro ano? E é? Aí me conta, aqui na frente, o que é? O que é aqui, ó?

LUAM: Tá melado aqui, ó.

TALITA: Aqui é, aqui os meninos jogam e ali é *pra* os outros *menino* brincar.

CAMILA: Eles brincam ali?

LUAM: *Pa nós* jogar bola.

CAMILA: Ah, aqui joga bola.

LUAM: É não. É lá *tlás*. As meninas *fica* aqui.

TALITA: Lá trás.. E algumas vez é aqui.

CAMILA: Ah, aqui é o espaço das meninas, é?

TALITA: Sim.

LUAM: É.

CAMILA: Ah..

TALITA: E *algumas vez* a gente fica ali [apontando para o outro lado] e *algumas vez* eles *joga* aqui.

CAMILA: Hum...

LUAM: Nós não *tamo* jogando aqui mais não.

CAMILA: Tá não?

LUAM: Agora é lá [apontando pra escola, em direção ao campo que fica nos fundos]

CAMILA: Lá trás?

LUAM: [balança a cabeça afirmativamente]

CAMILA: Mas... Vocês têm que me mostrar a escola, eu vou seguir vocês! Aqui é a frente, onde brincam as meninas... É isso? [As crianças balançam a cabeça afirmativamente] Hum...

TALITA: E as meninas gostam de brincar aqui também [se referindo à entrada do pátio interno, próximo à cantina].

CAMILA: As meninas gostam de brincar aqui também? E brincam de quê aqui?

TALITA: A gente brinca de várias brincadeiras...

LUAM: [se afasta em direção ao bebedouro]

CAMILA: Vem Luam! Hum... E aqui?

TALITA: Aqui é onde o, a, o pré brinca.

CAMILA: O pré? Ah, aqui é o cantinho do pré?

TALITA: É!

CAMILA: Hum... Onde eles brincam?

LUAM: É ali! [apontando para a sala do pré].

CAMILA: É ali?

TALITA: Ali que é a sala do pré.

CAMILA: Ah, ali é a sala do pré. Então vocês estudavam nessa sala ano passado?

FERNANDO: [segurando o cordão da decoração] Maria, vai distorcendo pra cá.

TALITA: Sim

LUAM: [se afasta]

CAMILA: Vem cá, vem pra cá!

LUAM: [aponta para a porta que dá para o campo]

CAMILA: Ah, tu quer me mostrar ali? Vamo. [passando por entre os funcionários que estão no pátio colocando decoração para o Halloween]. Eita, deixa eu passar aqui...

FERNANDO: Ela vai passar debaixo da cordinha também.

CAMILA: [Ri e vai em direção à secretaria] Tem como eu deixar essa minha bolsa aqui, que eu tô com eles, só pra não ficar pesando? [sai da secretaria] Vem cá, Luam! Aí aqui, Talita *tava* me dizendo que é o pré que brinca, é?

TALITA: E as meninas também.. Ah..

LUAM: [conduz até à porta de saída do pátio]:

CAMILA: Ah, aqui é o campo!

LUAM: Ó, a *bicicleta* do meu irmão [apontando para uma bicicleta deitada no chão da área externa]

CAMILA: Hum...

LUAM: E a minha é do tamanho dessa daqui

CAMILA: A tua bicicleta?

LUAM: Do tamanho dessa daqui.

CAMILA: Hum... Aí vem cá me mostrar aqui, esse campo....

TALITA: Aqui é onde os *menino* joga.

CAMILA: Ah, e eles jogam o quê aqui?

LUAM: Bola.

TALITA: Bola!

CAMILA: Hum...

LUAM: [se afasta pro final do campo]

CAMILA: Chega, Luam, pra cá! Me espera.

TALITA: Ali tem um negócio...

CAMILA: Tem o quê ali?

TALITA: A gente não sabe o que é..

CAMILA: Não sabe o que é?

LUAM: *Comer* de passarinho.

TALITA: [Ri]

LUAM: Assim... Que quando os pássaro fica aqui, ó, eles come aqui, ó.

CAMILA: Ah, tem um pássaro aqui, é?

TALITA: E aqui é atrás [se referindo à janela que dá para sala de aula do primeiro ano]

LUAM: E aqui é, e aqui é nossa sala.

CAMILA: Ah, aqui é a sala, nessa parede de cá. E aqui é o quê?

LUAM: Os *negócio* de *prantação* [se referindo á uma horta cuidada por Seu Fernando, o zelador da escola]

CAMILA: Ah!

LUAM: Não tem esses *negocinho* vermelho?

CAMILA: Tem!

LUAM: É pimenta!

CAMILA: Pimenta? E que [sem plantou essa pimenta aí? Hein?

LUAM: Plantaram! Seu Fernando...

CAMILA: E vocês ajudam a cuidar?

LUAM: Han?

CAMILA: Vocês ajudam a cuidar dessa plantação ou não?

LUAM: nós *joga água*...

CAMILA: Hum... Aí aqui, vocês brincam aqui?

TALITA: [balança a cabeça negativamente] Não, aqui é só as *plantação*.

CAMILA: É só a *plantação*. Aqui também é só a *plantação*?

LUAM: Aí aqui é o nosso campo [voltando para o espaço anterior];

CAMILA: Ah, o campo de vocês. E quem é que joga nesse campo?

LUAM: Os *menino* da nossa sala e os *menino*, os *menino* do terceiro ano.

CAMILA: Mas é só os meninos ou os meninos e as meninas?

TALITA: Os meninos!

LUAM: Ah, é ali dentro que as meninas *fica* e os meninos *fica* aqui, jogando bola.

CAMILA: E quem é que, que organiza aqui, pra jogar bola?

LUAM: Seu Fernando.

CAMILA: Seu Fernando?

LUAM: E a pessoa tem que pular dentro dos *mato*.

CAMILA: Tem que pular dentro dos matos?

LUAM: Pra pegar a bola! [Se referindo aos fundos do campo, onde o mato cresceu]

CAMILA: Hum..

LUAM: Eu vou subir nesse pé [se referindo à uma árvore que fica no início do campo].

CAMILA: [Tentando desviar a atenção de Luam em subir na árvore] E quem traz a bola para vocês jogarem?

LUAM: Seu Fernando!

CAMILA: Seu Fernando?

LUAM: Aqui, ó, os *mato*.

CAMILA: Cadê?

LUAM: [correndo para o final do campo]

TALITA: É nesses *mato* aqui.

CAMILA: Hum... Eita!

TALITA: Bem pequenininho, né? [Se referindo ao tamanho de Luam em relação ao mato]

CAMILA: E, assim, deixa eu perguntar, quando vocês eram do pré, vocês brincavam aqui também?

LUAM E TALITA: Não!

TALITA: Só brincava lá dentro.

LUAM: Não! Que *nós* era do Pré, aí as *menina* ficava lá dentro e *nós* aqui.

CAMILA: Hum...

LUAM: E as meninas, as *menina* só ficava lá dentro.

CAMILA: Então... Então, vem cá, Luam, deixa eu entender. Dentro ficam as meninas e o pessoal do pré.

LUAM: É!

CAMILA: Mas os meninos do pré também brincam aqui?

TALITA: Uma amiga minha, uma amiga minha... É porque ela não pode ficar na poeira, aí por isso que a gente não fica lá fora [se referindo ao espaço da entrada da escola, de areia], aí a gente fica lá dentro [se referindo ao pátio interno, próximo à cantina].

CAMILA: Ah, entendi.

LUAM: Aí eu posso ficar na poeira.

CAMILA: Aí tu *brinca* lá fora e brinca aqui?

LUAM: Han?

CAMILA: Aí tu brinca lá fora e brinca aqui?

LUAM: Não. Eu só posso ficar jogando bola...

CAMILA: Ah, você só pode jogar bola...

LUAM: Que quando eu crescer, eu vou ser um jogador de bola!

CAMILA: Ah, vai ser jogador de bola?

TALITA: Todos os *menino* que joga.

CAMILA: Hum... E as meninas, e assim, deixa eu..

LUAM: Os *grandão*!

CAMILA: Eu já entendi que os meninos brincam de bola. E as meninas brincam de quê?

TALITA: As meninas brincam de boneca, de *Barbie*...

LUAM: [Ri]

CAMILA: Sim, de boneca e *Barbie* e os meninos de bola.... Os meninos só brincam de bola?

TALITA: De boneco de homem.

LUAM: Elas também brincam de bola...

CAMILA: As meninas também brincam de bola?

TALITA: Ali dentro...

CAMILA: Ali dentro? Legal...

LUAM: Ali dentro é as *menina* que ficam no... Em quê? Na educação física, jogando bola, não, fica, baleada. Baleada e eu fico aqui...

CAMILA: Ah...

TALITA: Que baleada, menino?!

LUAM: Baleada não? Burra...

TALITA: Naquele dia a gente jogou e vocês ficaram aqui, jogando bola.

LUAM: Nós fica aqui...

TALITA: Que até Tainara jogou, minha irmã...

CAMILA: E ali, é o quê, aquela porta ali?

LUAM: Irrú!

CAMILA: Aquela porta é o quê, Luam? Essa aqui? É o quê?

LUAM: Aqui é?

CAMILA: Isso é o quê?

TALITA: Cheio de coisas [Se referindo à um pequeno depósito]...

CAMILA: Hum...

LUAM: [trecho inaudível] Ai, aqui tem rato, visse?

CAMILA: Tem rato?

LUAM: Sim.

TALITA: Sim.

LUAM: Isso aqui não é uma pia não [se referindo á uma lavanderia próxima ao depósito e ao campo]!!!

CAMILA: E é o quê?

LUAM: Não é uma pia não, é feita de cimento.

CAMILA: É uma pi... É uma mesa que parece uma pia ou uma pia que parece uma mesa?

TALITA: Uma pia que parece uma mesa.

LUAM: Uma pia mesmo.

CAMILA: Cuidado para não derrubar, vem pra cá, porque se não vai machucar. Sim, aí vamos me mostrar, tem mais coisa na escola, eu quero conhecer a escola toda...

TALITA: Toda?

CAMILA: Sim, todinha.

LUAM: [Voltando ao campo] Tu sabe subir naquele pé ali? [Se referindo á árvore novamente].

CAMILA: Eu acho que eu sei, mas eu acho que se eu subir pode ser que eu caia e me machuque...

LUAM: ò como é que eu faço.

CAMILA: Não... Vem cá me mostrar!

LUAM: Eu sei subir...

LUAM: Aqui... [subindo na árvore]... É que meu sapato escorrega...

CAMILA: É... Me mostra o resto da escola. Eu já... Aqui é o campo onde vocês jogam futebol...

LUAM: Mas também as meninas ficam aqui...

CAMILA: E as meninas também ficam aqui..

TALITA: Ei.

CAMILA: Oi!

TALITA: Ali dentro, aonde a gente brinca, ali tem a cozinha!

CAMILA: Hum...

LUAM: A cozinha é aqui, menina.

CAMILA: Hum... Me mostra, vamos me mostrar onde é a cozinha, então!

LUAM: A cozinha aqui [e entra no pátio para me mostrar];

TALITA: [Apontando] A cozinha!

[As crianças mostram plantas na entrada do pátio]

LUAM: Ó o que nós plantamos.

CAMILA: Ah, vocês plantaram essas plantinhas, foi? Quem plantou esses?

LUAM: Nós.

CAMILA: Todos?

LUAM: Isso aqui é espinho.

CAMILA: É? É... Pode machucar isso, né?

LUAM: E lá em casa, que tem um monte de plantação.

CAMILA: Tem?

LUAM: Tem pé de cebola.

CAMILA: Tem pé de cebola?

LUAM: Pé de milho.

CAMILA: Pé de milho...

TALITA: Ali é a cozinha. Ali, tia! A cozinha ali...

CAMILA: A cozinha, sim! E quem é que fica nessa cozinha?

TALITA: As cozinheiras...

CAMILA: E faz o quê nessa cozinha?

TALITA: É, faz comida... Faz cuscuz, faz feijão...

CAMILA: Hum...

TALITA: Faz arroz, faz macarrão...

CAMILA: Certo

LUAM: E aqui é os grande [Se referindo à uma sala de aula]

CAMILA: Essa sala é dos grandes?

TALITA: Meu irmão...

LUAM: [interrompe Talita] A gente também joga com os *grande*...

CAMILA: Vocês jogam com os grandes?

TALITA: Eu tenho dois irmãos, é um menino e uma menina... Aí meu irmão, que é homem, ele, ele, ele é dessa sala aí hoje ele não veio..

CAMILA: Hum... Aí aqui ele... Luam, Luam... Luam, essa sala é dos grandes e vocês brincam com os grandes...

LUAM: [Se referindo à uma professora que passava] Né, tia, nós não joga ali com os *grande*?

PROFESSORA: Não sei. Tu joga onde, Luam?

CAMILA: Ele tá me apresentando a escola, que eu não conheço a escola.

PROFESSORA: Tu joga onde, hein?

LUAM: Lá trás.

PROFESSORA: E é? Tu joga junto com os grandes?

CAMILA: ...e ele disse que aqui dentro é o pré que brinca, né?!

LUAM: É!

CAMILA: E lá fora... Essa é a sala dos grandes?

LUAM: E a sala dela [se referindo à professora], brinca lá trás.

CAMILA: A sala dessa professora brinca lá trás também?

LUAM: [balança a cabeça afirmativamente]

CAMILA: Ah!

TALITA: Aqui a sala

CAMILA: Essa é a sala?

TALITA: Aqui é o mesmo que a gente, esse daí...

LUAM: Tia, tu não viu essas *planta* não, foi?

CAMILA: Não. Cadê essas plantas, me mostra?

TALITA: É em uns pneu de carro.

CAMILA: Hum...

TALITA: Mas elas estão murchas, porque ninguém rega não.

CAMILA: Ninguém rega? E quem é que plantou essas plantinhas? Quem plantou? Quem foi que plantou?

LUAM: Agora isso aqui é pé grande [se referindo a uma pequena árvore]

CAMILA: Esse é pé grande?

TALITA: Os soldadinhos *fica* aí... E fica nessa outra árvore aqui [se referindo á outra árvore, maior]

LUAM: Peguei!

CAMILA: Quer pegar o soldadinho, é?

TALITA: Ó, tia!

CAMILA: Oi!

TALITA: Aqui...

LUAM: Agora pegar o soldadinho, ó o tanto [subindo na árvore]

TALITA: Aqui tem, ó.

CAMILA: Tu gosta de subir em árvore é, Luam?

LUAM: E eu subo todo dia na minha casa.
 CAMILA: Todo dia? Na tua casa tem árvore?
 LUAM: Não. Tem um pé de goiaba.
 CAMILA: Hum...
 LUAM: Fernando, tu sabe subir em pé de goiaba?
 FERNANDO: Sei, sei...
 LUAM: E Ri, que sobe num pé bem alto?
 CAMILA: [tentando trazer a atenção de Luam para a conversa] Sim, Luam, vem cá! Me explica aqui, com Talita, uma coisa. Aqui na frente, quem brinca são as meninas?
 TALITA: É.
 LUAM: As meninas e os meninos também!
 CAMILA: E os meninos? E brincam de quê aqui?
 LUAM: E eu sei?
 CAMILA: Tu não sabe?
 TALITA: De qualquer coisa... As *menina* brinca de pega-pega...
 CAMILA: An...
 TALITA: Brinca de todas *coisa*
 CAMILA: Todas as coisas? Hum...
 LUAM: Jogamos lá trás...
 CAMILA: Certo...
 LUAM: ...e joga os *menino*.
 CAMILA: Ah, joga bola, né?!
 TALITA: E aqui é o cesto do lixo.
 CAMILA: E vai no mato que tu disse, pra pegar a bola...
 LUAM: É porque... Não tem quando os *menino* joga pra fazer o gol?
 CAMILA: Oi?
 LUAM: Os meninos num jog... Os menino,,, Fernando, é os meninos joga... Quando... Ele não *dá* o chute, aí não vai pra dentro dos *mato*, não é?
 FERNANDO: É, acontece, né.
 LUAM: Aí nós *pega*, né?
 CAMILA: [Risada] Pois tá certo! Me mostra mais!
 TALITA: É ali é uma árvore, né.
 CAMILA: Ah, uma árvore!
 LUAM: Tem soldadinho nessa árvore!
 CAMILA: Nessa também?
 TALITA: Muito grande!
 LUAM: Tenta subir na árvore.
 CAMILA: Nessa não dá pra subir não... [pausa] Tem mais coisa pra me mostrar na escola? Eu não conheço, vocês que têm que dizer. Tem mais coisa pra conhecer?
 TALITA: Ah, dá pra ver *mais direito* por aqui... [me leva até a horta]
 CAMILA: Ah!
 TALITA: [Arranca uma flor e entrega]
 CAMILA: Hum, muito obrigada, ganhei uma flor!
 LUAM: [arranca mais flores e entrega]
 CAMILA: Olha, muitas flores! Hum...
 TALITA: Ali é o pé de pimenta, como a gente viu...
 CAMILA: O pé de pimenta...
 LUAM: Eu entro aqui dentro... [subindo na tela de proteção]
 CAMILA: Não, mas... Pra não machucar...
 LUAM: Aqui... [sem conseguir subir]

TALITA: Só se alguém ficar segurando...

CAMILA: Sim, mas tem o quê mais na escola pra eu conhecer?

LUAM: Aí quando *nós* jogava bola... Aí a bola, ó. Seu Fernando não, não deixa... Por isso que Seu Fernando manda *nós* ficar lá trás, porque quando *nós* joga bola, aí o... Aí a bola cai aqui no meio da rua [apontando pro muro da escola]

CAMILA: Ah, a bola caí pra rua...

LUAM; Vai pra pista!

CAMILA: Anram...

LUAM: Aí quando nós *vamo*... Ai quando nós *pega* a bola, nós *vamo* lá fora, na pista e pega a bola!

CAMILA: Ah, e por isso que colocou pra jogar bola lá trás, naquele campo?

LUAM: É!

CAMILA: Entendi...

LUAM: Porque aqui tem que a pessoa...

CAMILA: Ah, olha, vem cá! O nome dessa horta é Horta da Alegria!

LUAM: An?

CAMILA: O nome da horta, ó, Horta da Alegria.

LUAM: Eu pulo esse portão!

CAMILA: Tu pula esse portão?

LUAM: Eu pulo!

CAMILA: Mas eu não acho que é uma boa ideia agora... Pra gente não se machucar...

LUAM: Tu não sabe não? Faz assim...

CAMILA: Eu acho que não é uma boa...

LUAM: [Sobe na tela de proteção que começa a balançar]

CAMILA: Vai cair, vai cair...

LUAM: Não cai não, aqui tá fechado.

CAMILA: É melhor você descer...

LUAM: Tá fechado.

CAMILA: Mas é melhor pra não machucar, tá certo?

LUAM: Ah, por causa do cano, não cai não.

TALITA: Tia, dá pra fazer pulseira com essas *flor* que tem um furinho aqui!

CAMILA: Hum!

LUAM: Vou arrumar um vasinho pra tu!

CAMILA: Hum, gostei [se referindo á Talita]! Tem mais o quê? Hein, Luan, tem mais o que pra me apresentar na escola? Me mostra! Me mostra o que tem mais.

LUAM: Tu sabe que... Tu cria galinha?

CAMILA: Não. Você cria galinha?

LUAM: Crio!

CAMILA: E como é que cria galinha?

LUAM: An?

CAMILA: Como é que cria galinha?

LUAN: Dando *comer*.

CAMILA: Hum...

LUAM: Não tem quando os *comer* quando os *comer* fica azedo?

CAMILA: Tem!

LUAM: A pessoa joga, a pessoa compra milho...

CAMILA: Ah...

LUAM: Compra...

CAMILA: Vamos ali pra sombra, pra gente conversar... Vamos sentar ali! Senta aqui pra gente conversar.

LUAM: *Pera* aí que eu vou aqui dentro, *visse*, beber água!

TALITA: Muita zoadá!

CAMILA: Certo. Oi?

TALITA: Muita zoadá, né?

CAMILA: Não é? Chega, senta aí pra gente conversar! Como é, assim, tu vem pra escola todo dia...

TALITA: [balança a cabeça afirmativamente]

CAMILA: Tu gosta?

TALITA: Alguns dias, quando eu tô doente, eu não venho.

CAMILA: Hum... E como é a sala de aula? Como é na escola?

TALITA: Boa.

CAMILA: Boa? Faz o quê aqui na escola?

TALITA: Quando tia não começa primeiro a aula, a gente fica conversando um pouco.

CAMILA: Anram...

TALITA: Aí quando tia começa, a gente abre logo o caderno, na página *certo*, aí pega e faz a tarefa...

CAMILA: Hum... Vocês brincam de quê, vocês brincam na sala, onde é que vocês brincam? Só aqui fora? Onde é que vocês brincam aqui na escola?

TALITA: A gente só brinca lá dentro, mas algumas vez, quando a gente não quer ser amiga de Nicolly, porque é ela que não pode levar poeira, aí a gente brinca lá.

LUAM: [chega com um envelope para guardar as flores] Bota aqui a florzinha, pra não voar...

CAMILA: [em resposta à Talita e guardando as flores]: Hum...

LUAM: Pra não voar... Não voa.

TALITA: Aí a gente pega...

CAMILA: Hum.

LUAM: Coloca o resto, tia.

TALITA: A gente faz muitas coisas na escola...

CAMILA: O quê, me conta?

TALITA: A gente faz muita tarefa, a gente faz tarefa de casa...

CAMILA: Anram...

LUAM: Tarefa de casa e faz...

CAMILA: E como era ano passado? Que agora vocês estão no primeiro ano, não é?

LUAM: No passado nós brincava ali dentro...

TALITA: No pré a gente era do mesmo tamanho!

CAMILA: Mas fazia a mesma coisa?

LUAM E TALITA: Sim!

CAMILA: Hum...

LUAM: Tarefa de casa...

CAMILA: Anram...

LUAM: Aí eu tô fazendo assim...

CAMILA: E vocês gostam?

TALITA: Aí quem era nossa professora era Albânia, a gente gostava mais do pré, que nossa professora era Albânia...

LUAM: Albânia era boa!

TALITA: Aí...

CAMILA: Hum...

LUAM: Essa daí é ruim demais, *visse*!

CAMILA: Por quê?

TALITA: Aí botou outra professora...

LUAM: A outra professora era boa, *nera* não?
 TALITA: Boazinha!
 CAMILA: O que é que a primeira professora fazia que vocês gostavam?
 TALITA: Tia Albânia? Ela fazia muita coisa pra gente...
 LUAM: Fazia.
 CAMILA: Que coisa?
 LUAM: Pra pessoa aprender!
 TALITA: Muitas coisas.
 CAMILA: Como por exemplo o quê?
 TALITA: Ela deixava a gente brincar!
 CAMILA: Ah!
 LUAM: Tô fazendo isso aqui como um vasilho [se referindo a um pedaço de papel que estava dobrando]
 CAMILA: Ela deixava vocês brincarem... E Tia Rosângela não deixa não?
 TALITA: [balança a cabeça negativamente]
 CAMILA: E ela diz o quê?
 TALITA: Ela diz “não é hora de brincar”, aí ela pega e...
 LUAM: Olha como é o seu vasilho!
 CAMILA: Muito obrigada!
 TALITA: ...ela não deixa a gente brincar.
 LUAM: Quer que eu faça outro vasilho?
 CAMILA: Não, tá bom esse, vem cá conversar, pra me explicar... Aí ela diz que não é hora de brincar. E qual é a hora de brincar?
 TALITA: Ainda tá gravando [apontando para o gravador]?
 CAMILA: Tá.
 TALITA: Ainda?
 CAMILA: Tá... Aí ela diz que não é hora de brincar...
 LUAM: Ó, o cheiro! [amassando umas folhas]
 TALITA: Aí ela pegava e começava bem forte, escrevia um texto bem grande com raiva, porque a gente começava a brincar, quando a gente chegava cedo...
 LUAM: Tia, olha aqui [apertando uma flor]!
 CAMILA: Nossa, explodiu a florzinha!
 LUAM: Essa *estala*!
 CAMILA: Ahhh! Sim, aí ela escrevia um texto bem grande?
 TALITA: É, porque ela ficava com raiva quando a gente brincava.
 CAMILA: Quem? Que professora?
 LUAM: [brincando com as flores] Que beleza!
 CAMILA: A professora do pré ou a professora do primeiro?
 TALITA: *Mais Melhor* a do...
 CAMILA: Não, quem era que escrevia o texto bem grande, a do pré ou a do primeiro?
 TALITA: A do primeiro.
 CAMILA: Anram.
 TALITA: Aí a gente gostava mais de Tia Albânia porque ela escreva um texto pequeno, a gente nem demorava, aí quando a pessoa... Quando ela sai um minuto...
 CAMILA: Hum...
 LUAM: [entrega um fantasma da papel]
 CAMILA: Obrigada, ganhei um fantasma!
 LUAM: Fantasma, tem meu *Batman*, o negocinho [se referindo a um morcego da decoração do *Halloween*]...
 TALITA: Quando...

CAMILA: Sim, aí, ó, Talita tá contando aqui, vem cá pra ela, o que tá contando!

TALITA: Quando, aí quando...

LUAM: E quando eu era do pré, que era eu e ela brincando de baleada?

TALITA: É, a gente ficava brincando baleada.

CAMILA: Hum...

LUAM: Aí, Seu Fernando chama *nós*, aí nós *aprendeu* isso [e dá uma estrelinha no chão]

CAMILA: Uma estrelinha! Nossa! Muito legal! Quem te ensinou isso?

LUAM: Ninguém!

TALITA: Eu ainda não sei fazer direito...

CAMILA: Não sabe fazer direito... Aí quer dizer que o pré era melhor?

TALITA: [balança a cabeça afirmativamente]

CAMILA: Mas você gosta de vir pra escola?

TALITA: Gosto!

LUAM: Também gosto, eu gosto!

CAMILA: Gosta?

LUAM: E tu?

CAMILA: Eu também gosto!

TALITA: [coloca uma flor nos meus cabelos]

CAMILA: Olha, uma flor no meu cabelo! Gostei, muito obrigada!

LUAM: [brincando, chuta areia pro ar]

CAMILA: Tu chutou areia, rapaz!

LUAM: [Ri] Isso aqui, isso aqui [se referindo às minhas veias] quer dizer que é teu sangue, né?

CAMILA: É! É a veia.

LUAM: Veia? E cadê? Tu tem passarinho?

CAMILA: Tenho não... Você tem passarinho?

TALITA: Meu irmão tem.

CAMILA: Tem?

TALITA: Meu irmão mais velho.

LUAM: Tem golado, tem tiziu... Lá em casa tem todas *coisa*... Periquito...

CAMILA: Certo...

LUAM: Periquito novinho, tem ovo das *periquita*...

CAMILA: Hum...

LUAM: Tiziu...

CAMILA: Ziu?

LUAM: Tiziu!

CAMILA: Tiziu?!

LUAM: Tem quantos *golado* lá em casa? O do meu irmão...

CAMILA: Hum... Golado, é?

LUAM: Ó!

CAMILA: Como é golado?

LUAM: Ele é branco e preto.

CAMILA: Hum...

LUAM: Com o bico amarelo!

CAMILA: Sim...

LUAM: Aí lá em casa eu faço assim, dou de comer ao meu...

CAMILA: Certo.

LUAM: Ao do meu irmão....

CAMILA: Certo.

LUAM: O do meu outro irmão...

CAMILA: Certo.

LUAM: Ó, não tem meu irmão?

CAMILA: Tem.

LUAM: Lucas? Lucas tem um, eu *tem* um e meu irmão pegou, meu irmão. Meu irmão só tinha um...

CAMILA: Certo.

LUAM: Aqui [contando no dedo], quer dizer que é um, não tem? Aí ele pegou um de noite... Pegou de tarde...

CAMILA: Hum...

LUAM: Outro golado, ficou com dois golados!

CAMILA: Dois golados!

LUAM: E tem um branquinho.

CAMILA: Aí tudo na tua casa, cheia de passarinho!

TALITA: [entrega mais flores] Tia, pra senhora.

CAMILA: Ganhei mais flores! Estou gostando porque estou ganhando muitas flores!

LUAM: Ó, tem um monte voando!

CAMILA: Tá voando, bota aqui, ó. Ui!

TALITA: Ui!

LUAM: É melhor fazer um vasinho pra...

CAMILA: Um vasinho? Não, eu vou guardar a minha bolsa, tá certo?

LUAM: Eu, eu tenho uma ideia!

CAMILA: Tu tem uma ideia?

LUAM: [entrega outro fantasma de papel]

CAMILA: É um fantasma!

TALITA: Ele achou ali [aponta para uma porta]

CAMILA: E foi, no chão? [pausa] Sim, aí agora vocês escrevem muito, é?

TALITA: É!

CAMILA: E não é bom escrever?

TALITA: Aí tia reclama com a gente, aí ela diz "eu vou sair, quando eu voltar eu quero tudo pronto", aí ninguém ainda terminou...

CAMILA: Anram.

TALITA: Aí ela pensa que todo mundo terminou, ela pega e apaga.

CAMILA: Hum... Vem cá, Luam! Vem cá, Luam!

TALITA: [Ri] Ele tá pegando do chão...

CAMILA: Joga no lixo, joga no lixo...

LUAM: Toma!

CAMILA: Ganhei uma atividade.

TALITA: É uma tarefa.

CAMILA: Hum... Sim, vem cá, Luam, senta aqui, deixa eu saber contigo uma coisa.

LUAM: Leitura [se referindo à atividade]

CAMILA: Vem cá!

TALITA: Tia, isso carrega só [se referindo ao gravador]?

CAMILA: Carrega... Deixa eu perguntar um negócio a tu... É, como era a professora do pré?

LUAM: Era Tia...

TALITA: Muito boa!

LUAM: Albânia.

CAMILA: Hum...

LUAM: E tia... Quem? E a outra era como? Aí, que não entra mais não [se referindo a uma criança que voltava pra sala e encontrava a porta fechada].

CAMILA: E como era, me conta... E como é o primeiro ano?

TALITA: O primeiro ano era... [pausa]

CAMILA: Como é?

LUAM: Primeiro ano... [pausa]

CAMILA: Como é? O que é estudar no primeiro ano?

LUAM: Primeiro ano é muito ruim!

CAMILA: É ruim? Por quê?

LUAM: Ah, a professora [gritando] "CALA A BOCA"!

TALITA: Sem ninguém fazer nada...

LUAM: Aí colocava o nome no quadro pra nós *ficar* sem recreio.

CAMILA: Hum...

LUAM: Por isso que eu não gosto de ficar sem recreio.

CAMILA: Tu não gosta de ficar sem recreio?

LUAM: Ó, tem que fazer a data [se referindo à atividade encontrada no chão].

TALITA: Aí tem que ficar.

LUAM: Que, que negócio é esse aqui? Que nome é esses daqui?

CAMILA: Vamos tentar ler... Ana Júlia Pessoa Lia.

LUAM: Ana Júlia Pessoa Lia?

CAMILA: Lia!

LUAM: [Ri]

TALITA: Ana Júlia...

CAMILA: Tem mais alguma coisa da escola que vocês queiram me mostrar?

LUAM: Anram! Vem cá.

CAMILA: O quê? Me conta, me mostra.

LUAM: [primeira parte da fala inaudível] ...joga isso aqui... Isso aqui não presta não [se referindo à atividade]

CAMILA: Presta não?

LUAM: Negócio de pendurar... De lápis de... [Amassa o pacote].

CAMILA: Hum... Me mostra.

TALITA: Aí aqui cai muita folha dessa árvore...

CAMILA: Cai muita folha dessa árvore?

TALITA: Sim...

CAMILA: E essas motos?

TALITA: Essas *moto* é dos *professor*.

LUAM: Olha esse pé de acerola!

CAMILA: Hum...

TALITA: Ó, aí tem acerola...

CAMILA: Muito legal... Muito legal.

TALITA: A gente fica tentando pegar.

LUAM: Ó, tia, eu sei cantar uma coisa. Eu sei cantar uma música.

CAMILA: Tu sabe cantar uma música?

LUAM: [cantando] Dá minha *acelora*...

CAMILA: [Ri] Muito legal essa música!

LUAM: [cantando]...dá minha *acelora*...

TALITA: A gente fica balançando essa árvore aqui, pra ver se cai...

LUAM: Ó, nós *faz* assim [balança a árvore].

TALITA: Algumas a gente joga pedra...

CAMILA: Pra pegar acerola?

LUAM: Sim.

TALITA: Sim.

CAMILA: E ali, aquela sala é o quê?
TALITA: Aqui,
CAMILA: Me mostra!
LUAM: [ri] Aqui é lá na diretoria! [Se referindo à sala de atendimento especializado, que fica por trás da sala da diretoria].
CAMILA: Aqui é a sala da diretoria?
TALITA: Eu e Yara e Emilly já veio pra cá.
CAMILA: Fazer o quê?
LUAM: E eu também! Eu, Higor e José Kaio...
CAMILA: Fazer o quê nessa sala? Faz o quê nessa sala?
TALITA: Davi também?
LUAM: Oi?
TALITA: Davi... Também?
LUAM: Não.
CAMILA: E faz o quê nessa sala?
LUAM: É só *nós* que não sabe ler.
TALITA: Ah!
LUAM: Eu sei ler só um pouquinho.
CAMILA: E faz o quê nessa sala?
TALITA: Aqui, aí aqui a gente aprende a ler...
LUAM: Ei, eu vou aqui, visse, tia!
TALITA: Aí faz *tarefinha*...
CAMILA: Hum...
TALITA: Tia, eu tô pensando é em balançar aqui [segue em direção ao pé de acerola].
CAMILA: Tu tá querendo balançar a árvore?
TALITA: Sim, aquela árvore.
CAMILA; [Ri]
TALITA: Pra cair coisa...
CAMILA: Pra cair coisa?
TALITA: [balança a cabeça afirmativamente]
CAMILA: Pois tá certo! Vem cá, Luam, deixa eu te agradecer...
TALITA: Não.. Eu assisti um desenho que o, o bonequinho ele balança a árvore aí caía um bocado de presente na cabeça dele.
CAMILA: Eita! Será que cai presente dessa árvore?
LUAM: Quê?!
TALITA: Não sei, daquela eu acho que não cai...
LUAM: Ó, tia!
CAMILA: Oi!
LUAM: Ó, essas *folha* ficam vermelha.
CAMILA: É, ficam *vermelha*!
TALITA: No desenho eu assisti...
CAMILA: O nome desse pé, desse... Dessa árvore é pé de castanhola.
LUAM: Eu sei cantar outra música! Pé de *acelora* e pé de matrúz...
CAMILA: Pé de quê?
LUAM: Pé de *acelora* e pé de matrúz!
CAMILA: Matrúz? Onde é que tem pé de matrúz?
LUAM: Eita. Lá na minha casa!
CAMILA: Na tua casa tem pé de matrúz?
LUAM: Por ali *pelo* trás tem pé de matrúz.
TALITA: E esses *pneu* tem!

CAMILA: E faz o quê com, com mastruz?

LUAM: Mastruz a pessoa...

TALITA: Esses *pneu* tá descascando...

LUAM: Ó!

CAMILA: Faz o quê com o mastruz?

LUAM: Vem cá, eu vou te *mostrar*! [me conduzindo para o campo atrás da escola, onde eles jogam bola]

CAMILA: Vem, me mostra.

TALITA: Ó, aí, ó! Essa sala também fez [se referindo á decoração do Halloween]

CAMILA: Essa sala também fez o Halloween.

TALITA: Não pode arrancar.

CAMILA: Eita! Muitas estrelas Luam tá dando... Muitas estrelas, olha! Opa! Mas cadê o pé de mastruz?

TALITA: Olha, tia, um morceguinho feito de papel higiênico.

LUAM: Olha, tia!

CAMILA: Eita! De rolinho de papel higiênico...

LUAM: O bichinho do matruz, tá morrendo.

CAMILA: Tá morrendo? Aí tu sabe pra quê usa mastruz?

LUAM: Mastruz pra fazer todas *coisa*.

TALITA: Ó, o bichinho já morreu [se referindo á planta]...

CAMILA: Que coisa, por exemplo?

TALITA: Já morreu...

LUAM: Tia, tu sabe andar de cavalo?

CAMILA: Eu já andei de cavalo!

TALITA: Eu também já andei na carroça do cavalo.

LUAM: Tu não sabe não?

CAMILA: Sei.

LUAM: Tu é vaqueira? [Ri] Eu sou vaqueiro!

CAMILA: [Ri] Eu não sou... Tu é vaqueiro?

LUAM: Sim!

CAMILA: Hum...

LUAM: Eu sou vaqueiro, eu ando em todos *cavalo*. Eu amanso uma *podinha*...

TALITA: O pé de Luam é bem maneirinho, que fica assim [se referindo à pegada que fica na grama], mas olha já o meu...

CAMILA: É!

LUAM: Hein, tia, mas é... Se tu *ver*, eu amanso um cavalo, eu amansei um cavalo...

CAMILA: E foi?

LUAM: Uma *podinha* do tamanho de uma égua!

CAMILA: Hum...

LUAM: Lá no Cinza...

CAMILA: Tu amansou? E quem te ensinou essas coisas?

LUAM: Meu avô!

CAMILA: Teu avô?

TALITA: Tia, vamo *prali* um pouquinho... [Se referindo á uma calçada na beira do campo]

LUAM: [entrando em um pequeno vão gradeado] Eita, tô preso! Tô preso...

CAMILA: Você tá preso...! E aí guarda o quê?

LUAM: É uma jaula.

CAMILA: Uma jaula?

LUAM: Quando a pessoa é *preso*...

CAMILA: E quem prende as pessoas aí?

LUAM: Ninguém!
 CAMILA: Ninguém?
 LUAM: Mas pode trancar um cachorro...
 CAMILA: Pode trancar um cachorro!
 TALITA: Pra ficar de segurança.
 CAMILA: Hum...
 TALITA: É, quando os *ladrão* entrar ali morder.
 LUAM: Aí...
 TALITA: Aí deixa sem cadeado...
 LUAM: Aí deixa mais aberto aqui!
 TALITA: É! Aí quando vocês *for* jogar bola vai morder vocês.
 LUAM: Não... Aí nós *fecha*... Eu dou um chute no rabo, eu faço assim, ó [dando um chute numa planta] irrú. Arranquei, ó!
 TALITA: O pobre...
 CAMILA: Arrancou a plantinha com o chute...
 TALITA: Ô, Luam, não arranca a planta não.
 LUAM: Lá!
 TALITA: Vai fazer *cosquinha* em tu, com isso daqui [se referindo aos pelinhos de uma das plantas]!
 CAMILA: Faz *cosquinha*?
 TALITA: Isso aqui faz *cosquinha*.
 CAMILA: Vem cá, Luam, vamos voltar pra sala, pra tu ir me mostrando o que tem até lá na sala.
 LUAM: Bora ali!
 CAMILA: Ali, a gente já foi
 TALITA: Tia, vamos ficar ali um pouquinho...
 CAMILA: Tu quer me mostrar o quê ali, de novo? Ah, tu quer ficar aqui um pouquinho?
 TALITA: Anram.
 LUAM: Ó aqui o mastruz!
 CAMILA: Mastruz... Sim!
 LUAM: Aqui é a comida dos passarinhos.
 CAMILA: Dos passarinhos?
 LUAM: É a mangueira de aguar...
 CAMILA: Hum...
 LUAM: [Sobe na janela de uma das salas]
 CAMILA: Não, não, vai atrapalhar a aula...
 LUAM: Aqui, que nós *plantou* também!
 CAMILA: Tudo vocês plantaram.
 LUAM: Né, não Alice... Alice! Aqui o mastruz, ó. Mastruz.
 CAMILA: Mais mastruz!
 TALITA: Eu queria um [trecho inaudível]
 LUAM: Olha a água!
 TALITA: Bota nas *outra* Luam! Nas *outra* a água. Ali, nos *outro coisa*. Tanta água, Luam.
 LUAM: Tá, olha o tanto de *frô*, de planta.
 CAMILA: Pois, Luam, Talita, muito obrigada por vocês me apresentarem a escola, tá certo?! Essa escola é muito bacana, eu gostei muito de conhecer e de saber o que vocês fazer aqui, tá certo?! [Se encaminhando para o interior da escola]
 TALITA: Tia, a gente ainda não mostrou o almo...
 CAMILA: Ah, falta mostrar o quê? Me mostra!
 LUAM: Tia, vou te mostrar isso aqui... [Vai até a entrada do pátio] Sabe o que é isso?

CAMILA: O quê?
 LUAM: Esse pezinho?
 CAMILA: Não...
 LUAM: É de... [aponta para um tomate]
 CAMILA: Tomate! Um pé de tomate! Tomate pequenininho.
 TALITA: Vou pegar uma.
 LUAM: Olha, as *tomatona*... Agora olha os *tamanho*
 CAMILA: Olha, tá crescendo!
 TALITA: Aí, tia, eu pego a tomate pra *mim* plantar...
 CAMILA: Não, mas tem que ficar bom ainda...
 LUAM: Ó aí...
 CAMILA: Eita! Vem. O que é que tu ia me mostrar, Talita?
 LUAM: Olha as *tomatinha*, ó.
 TALITA: Não, a senhora ainda não viu o final.
 CAMILA: O final... Cadê o final?
 LUAM: Aqui, é o mastruz...
 CAMILA: Mastruz. Anram, muito lindo.
 LUAM: A voz tá aí dentro [se referindo ao gravador]?
 CAMILA: A voz tá aqui, tá ficando tudo aqui dentro.
 LUAM: Ó, não tem?!
 TALITA: Ali.
 LUAM: Eu vou pra dentro dos *mato*.
 TALITA: Ali, ó.
 CAMILA: Tu vai pra dentro dos matos? Sim, cadê o final, me mostra!
 TALITA: Aqui, ó.
 LUAM: Olha!
 TALITA: Aqui, no final.
 LUAM: O final é esse aqui. [os dois vão para o final do campo]. Final!
 CAMILA: Ah, e o que é isso?
 LUAM: [Ri]
 TALITA: Olha! [mostrando o portão no fim do campo]
 CAMILA: Hum, aqui é o final, nesse portão?
 TALITA: Nossa, que lindo aqui, tia! Vem ver. Olha
 CAMILA: A rua!
 LUAM: Eita! *Prédião*! Ó, tia.
 CAMILA: Oi!
 LUAM: Ó! O carro, ó, mais pra cima. Bem lisinho, ó
 [se referindo a uma planta].
 CAMILA: É, bem lisinho.
 LUAM: Isso aqui é capim!
 TALITA; Tia, vem ver o banheiro! O banheiro das meninas, tia.
 LUAM: Or, o banheiro das meninas, pra pessoa dar uma *cagada* [ri].
 CAMILA: Onde é o banheiro?
 TALITA: Aqui!
 CAMILA: Me mostra!
 TALITA: Eu vou mostrar onde é o banheiro!
 TALITA E LUAM: [correm no sentido de dentro da escola]
 LUAM: Ó, meu pé de ferro, ó! [se referindo à marca da pisada na grama]
 CAMILA: Teu pé de ferro?
 TALITA: Vem, tia!

LUAM: Ó!

CAMILA: Vem me mostrar onde é o banheiro! Vem, Luam, me mostrar. Vem, Talita!

TALITA: Olha, tia! Pé de...

CAMILA: Tô vendo!

LUAM: O pé de mastruz morreu. Eu sei andar nessa roda [se referindo à bicicleta do irmão]

CAMILA: Sabe? Onde é, me mostra.

LUAM E TALITA: [conduz até o banheiro]

CAMILA: Hum. Aí é o banheiro! [pausa] Tem mais alguma coisa pra mostrar? Tem mais alguma coisa pra me mostrar?

TALITA: Licença, tia.

CAMILA: Ah, aí é o banheiro dos meninos... Aí eu não posso entrar, porque é dos meninos!

LUAM: Não, mas...

CAMILA: Não, eu fico aqui, eu só quero saber onde é o banheiro.

LUAM: Olha, isso aqui [trecho inaudível]...

CAMILA: Oi?

LUAM: Isso aqui é o sabão, quando a pessoa fica *mijando*...

CAMILA: Ah, certo...

LUAM: Seu Fernando é homem...

CAMILA: Seu Fernando é o quê?

LUAM: Homem!

CAMILA: Anram. Pois vem cá, Luam. Vem cá, Talita. Deixa eu agradecer a vocês. Ó, vem cá! Vem cá. Obrigada, viu, por me mostrar a escola! Vamos voltar lá pra sala. [Todos se encaminham para a sala do primeiro ano].

LUAM: [Corre e escorrega]

CAMILA: Cuidado! Faça isso não. Não, assim não. Vem cá, vem cá, Luam, vamos pra sala. Vamos voltar pra sala. Vem, Luam!

LUAM: Ficar mais um pouquinho aqui...

CAMILA: Vamos pra sala...

LUAM: Ficar mais um pouquinho!

CAMILA: *Oxente!* Tem que voltar pra sala agora...

LUAM: Tem que ficar mais um pouquinho. Ó, tia, ó.

TALITA: Vamos balançar essa árvore?

LUAM: Será que tem presente pra gente?

CAMILA: Não tem presente...

LUAM E TALITA: [Balançam a árvore]

CAMILA: Vamos lá!

LUAM: Bora balançar.

CAMILA: Vamos [chamando os dois para a sala]!

LUAM: Eu sou o que tem mais força. Balança *fi* da peste! [fazendo força para balançar a árvore]

CAMILA: Eu acho que é pesada pra balançar.

LUAM: Tia consegue tirar aqui, que tia é grande [se referindo aos soldadinhos].

CAMILA: É, consigo. Mas vamos voltar pra sala agora?

TALITA: Tia, tira.

LUAM: Tia, tu sabe o que é que... Ó!

TALITA: Tia, balance com a gente?

LUAM: Tem um ninho de passarinho

CAMILA: É?

LUAM: Aqui tem um ninho de rolinha.
 CAMILA: Hum. Tu entende tudo de passarinho, não é?
 LUAM: Eu como passarinho.
 CAMILA: Tu come passarinho?
 LUAM: Sim, que...
 TALITA: Passarinho!
 LUAM: As *rolinha*...
 CAMILA: Hum...
 LUAM: Rolinha tem carne!
 CAMILA: Aí come?
 LUAM: Tu não come não?
 CAMILA: Eu nunca comi rolinha.
 LUAM: Rolinha tem carne.
 CAMILA: É gostoso? É gostoso?
 LUAM: Eu coloco pimentão.
 CAMILA: Pimentão? [pausa] Vamos voltar pra sala?
 TALITA: Coloca pimenta.
 LUAM: Pimenta-alho.
 CAMILA: Pimenta-alho?
 LUAM: Eita, tia...[trecho inaudível]...derrubar.
 CAMILA: Não, faz isso não.
 LUAM: Ali, ó.
 CAMILA: Ó, vamos voltar pra sala agora.
 LUAM: Pegar os soldadinhos, tia.
 CAMILA: *Vamo* voltar?
 LUAM: Pegar o soldadinho. Como é que vou subir, hein? [tentando subir na árvore]
 CAMILA: Não tem como subir, o sapato escorrega.
 LUAM: Tem como subir se a pessoa *ir* colocando, ah.
 CAMILA: Vamos, Tia Rosângela tá esperando vocês, vamos lá.
 TALITA: Aonde?
 CAMILA: Na sala.
 TALITA: Ah, tia, pega soldadinho!
 CAMILA: Pegar soldadinho?
 TALITA: Pega dois, tia!
 LUAM: Pega esses daí...
 CAMILA: Vou pegar. Peguei um.
 LUAM: Pega o outro!
 CAMILA: Pera, não faz isso se não balance, eles voam. [pausa] Pegar soldadinho.
 Pegou? Pegou? *Vamo*?
 TALITA: Eita, tia, as *flor* da senhora caiu!
 CAMILA: As flores... Vou pegar! Pronto, vamos voltar, que tia tá esperando.
 TALITA: Agora eu vou botar ele... Não tá sobrando nenhum.
 CAMILA: [Ri]
 TALITA: Saiu... Eu falei!
 CAMILA: Obrigada, viu, Luana [se referindo à Talita].

07/11/2018

CAMILA: Hoje é dia sete de novembro, não é? Como é o teu nome?
 ANNA MEL: Anna Mel.

CAMILA: E o teu nome?

DAVI: Davi.

CAMILA: Davi! Davi e Anna Mel, vocês deixam eu gravar a vozinha de vocês nesse aparelho?

DAVI: Sim.

ANNA MEL: [Balança a cabeça afirmativamente]

CAMILA: E vocês me apresentam a escola de vocês?

ANNA MEL: Anram.

CAMILA: A gente vai agora lá pra porta da entrada pra vocês me apresentarem cada cantinho dela, tá certo? [levanta e vai em direção á entrada da escola] Tu, é, vocês estudam aqui desde o ano passado? [silêncio]... Ano passado tu estudava aqui?

DAVI: Eu estudava.

CAMILA: Estudava? E tu estudava onde, Anna Mel?

ANNA MEL: Eu estudava no Antônio Vicente [outra escola pública do bairro].

CAMILA: Ah, tu estudava em outra escola, né? [pausa] A gente vai lá pra porta agora e, *juntos*, a gente vai conhecer essa escola.

DAVI: Eu venho de moto!

CAMILA: Foi, tu veio de moto?

DAVI: Mais o meu pai, eu vim com meu pai!

CAMILA: Cuidado aí o dedo [se referindo ao portão].

[Há muito barulho no pátio, por causa da aula de Educação Física]

CAMILA: Vamos aqui pra porta, pra gente começar do início, tá certo? Aqui é a porta de entrada, é? Me apresenta aqui esse lugar... O que é isso aqui?

DAVI: A porta de entrada.

CAMILA: Oi?

ANNA MEL: A porta de entrada.

CAMILA: E aqui, onde a gente tá, é o quê?

DAVI: Brincar!

CAMILA: Ah, aqui é brincar, esse espaço... E vocês brincam de quê aqui?

DAVI: De correr.

CAMILA: De correr? Hum... E tu, Anna Mel, brinca de quê?

ANNA MEL: De correr!

CAMILA: De correr? Me mostra, o que tem *prali praquele* lado?

DAVI: Eu brinco de bola!

CAMILA: Tu brinca de bola? Com quem?

DAVI: Com os *menino*.

CAMILA: Com os meninos? Todos os meninos?

DAVI: [Balança a cabeça afirmativamente]

CAMILA: Hum... E tu brinca aqui também, Anna Mel?

ANNA MEL: [balança a cabeça afirmativamente]

CAMILA: Aqui tu brinca de quê? ...de quê?

ANNA MEL: Nada...

ANNA MEL: De nada? E como é que brinca de nada? Me explica. Como é essa brincadeira? Eu quero brincar de nada hoje!

ANNA MEL: [Ri]

CAMILA: Me mostra aqui, ó. E essas árvores, vocês brincam com elas?

ANNA MEL: Não...

CAMILA: Não? Hum... E *prali* tem o quê?

DAVI: Brincar também.

CAMILA: Ah, ali é pra brincar também? E tem o quê ali?

DAVI: Uma árvore.
 CAMILA: Uma árvore? E vocês brincam de quê ali, de bola também?
 DAVI: Não.
 CAMILA: Não? Ali é de quê?
 DAVI: É lá trás que a gente brinca de bola...
 CAMILA: Ah! E aqui, vocês fazem o quê aqui onde a gente tá?
 ANNA MEL: Corre!
 DAVI: Correr.
 CAMILA: Corre? Hum... E tu corre aqui também, Davi?
 DAVI: Não.
 CAMILA: Não? Só lá atrás? Mas ali, o que é aquilo ali?
 ANNA MEL: O quê?
 CAMILA: Ali, ó, aquela cerquinha [se referindo à horta]. Tem o quê atrás da cerquinha?
 ANNA MEL: Um negócio que eles brincam de bola.
 CAMILA: Ali? Deixa eu ir ver, vamos ver, me mostra!
 DAVI: Ali atrás [se referindo ao campo por trás da horta].
 CAMILA: Ali atrás?
 DAVI: Anram.
 CAMILA: Aqui que vocês brincam de bola?
 DAVI: Anram.
 CAMILA: Sim?
 DAVI: É atrás disso!
 CAMILA: Atrás disso! E isso aqui é o quê?
 DAVI: Umas *planta*.
 CAMILA: Umas plantas... E vocês usam esse espaço aqui?
 ANNA MEL: Não.
 CAMILA: Não? Quem é que cuida dele, tu sabe?
 DAVI: Seu Fernando.
 CAMILA: Seu Fernando? E quem plantou isso, foi ele também?
 ANNA MEL: Sei não...
 CAMILA: Sabe não? Aí vocês não brincam aqui...
 DAVI E ANNA MEL: [balançam a cabeça negativamente].
 CAMILA; Me mostra, me mostra agora lá dentro. Vocês vão na frente e eu vou atrás, eu quero conhecer lá dentro.
 [As crianças vão andando]
 CAMILA: E aqui é o quê?
 ANNA MEL: Minha sala!
 CAMILA: Tua sala?
 DAVI: Aqui é escrever.
 CAMILA: Ah, aqui é onde tu escreve? E vem cá, Anna Mel, e aqui é o quê, é a sala mesmo?
 DAVI E ANNA MEL: [balançam a cabeça afirmativamente]
 CAMILA: E vocês fazem o quê aqui, me conta?
 DAVI: Tarefa!
 CAMILA: Tarefa? E como é a tarefa?
 ANA MEL: Fazer com o lápis...
 CAMILA: Com o lápis?
 ANNA MEL: [Balança a cabeça afirmativamente]
 CAMILA: Hum... E o quê mais?
 ANNA MEL: Escrever.

CAMILA; Escrever... Aqui é o lugar de escrever...

DAVI: [balança a cabeça afirmativamente]

CAMILA: Só escrever?

ANNA MEL: As vezes é pintar.

CAMILA: Ah, as vezes é pintar... Pintar e escrever, aqui... Hum... E vocês gostam disso?

DAVI: Anram.

CAMILA: Qual a parte mais legal daqui dessa sala?

DAVI: Escrever.

CAMILA: Escrever? E pra tu, Anna Mel, qual é a parte mais legal?

ANNA MEL: Também.

CAMILA: Também? Escrever?

ANNA MEL: [Balança a cabeça afirmativamente]

CAMILA: Aí *vamo* me mostrando, *vamo* entrar... Aqui é a plantinha que ninguém brinca, essa parte aqui da frente é onde vocês correm e essa é a sala onde vocês escrevem... E o quê mais? O que é que tem mais aqui nessa escola? Me mostra...

ANNA MEL: A escola...

CAMILA: Me mostra lá dentro, eu quero que tu me apresente, eu não conheço nada. Eu preciso conhecer... E quem vai me apresentar é Davi e Anna Mel.

ANA MEL: É a diretoria [apontando pra dentro da escola].

CAMILA: Me mostra lá, me leva lá pra diretoria, então... *Vamo* lá, me leva lá.

[As crianças não desenvolvem muito as respostas e respondem pouco aos questionamentos]

CAMILA: E aqui, o que são essas coisas aqui?

DAVI: A sala...

CAMILA: Hum... De quem?

DAVI: Do terceiro ano.

CAMILA: Hum... Do terceiro ano. E aqui, onde a gente tá, é o quê? [Se referindo ao pátio]

DAVI: Sei não...

CAMILA: Tem nome não, isso não?

ANNA MEL: Tem não.

CAMILA: Hum... E aqui é o quê?

DAVI: O canto de correr também [se referindo ao pátio interno].

CAMILA: Aqui é de correr? Hum... É de correr aqui também, Anna Mel?

ANNA MEL: Dos *pequeno*.

CAMILA: Ah, esse aqui é o canto dos pequenos?

DAVI: Do pré.

CAMILA: Ah, e eles fazem o quê, os meninos do pré?

ANNA MEL: Correr, brincar de Educação Física...

CAMILA: An?

ANNA MEL: Brincar de Educação Física.

CAMILA: Ah, aqui é o canto dos pequenos na Educação Física! E vocês fazem Educação Física?

DAVI: [Balança a cabeça afirmativamente]

CAMILA: E como é essa aula de Educação Física?

DAVI: Sei ainda não.

CAMILA: Tu não sabe? Como é, Anna Mel?

ANNA MEL: Não sei...

CAMILA: Não sabe? Vocês não fazem?

DAVI: A gente vem brincar de bola.

[Crianças brincam durante a aula de Educação Física]

CAMILA: Hum... Brincar de bola. E pra tu?

ANNA MEL: [ri]

CAMILA: Tu tá com vergonha, é?

ANNA MEL: [Balança a cabeça negativamente]

CAMILA: Sim, aí aqui é o canto dos pequenos e ali, é o quê? Ali é o quê?

DAVI: A sala do pré.

CAMILA: Ah, ali é a sala do pré... Que bacana! E isso aqui é o quê? O que é essa salinha aqui [se referindo ao almoxarifado]?

ANNA MEL: É os negócio.

CAMILA: Os *negócio*?

DAVI: Eu não sei o que é.

CAMILA: E aqui?

DAVI: O banheiro!

CAMILA: Ê! Esse é o banheiro de quem?

DAVI: Dos meninos.

CAMILA: E cadê o das meninas?

ANNA MEL: [mostra o banheiro, apontando]

CAMILA: Eita! Aí, deixa eu perguntar, aqui é só do pré e só da Educação Física?

DAVI: [Balança a cabeça afirmativamente]

CAMILA: E a hora do lanche? Aí vocês comem aonde?

ANNA MEL: Na sala.

CAMILA: Ah, na sala! Hum... E essa aqui é o quê?

ANNA MEL: A sala do terceiro.

CAMILA: Ah, é a mesma sala lá, é a mesma sala? [se referindo á uma sala que tinha duas portas, uma na entrada e outra que dava para o pátio interno da escola].

DAVI: Anram.

CAMILA: Ah... E aí é o quê?

[As crianças continuam tendo aula de Educação Física no pátio]

CAMILA: Hein? O que é isso aqui, essa sala?

ANNA MEL: [Ri]

CAMILA: É o quê? Hein, Davi, essa sala aqui é o quê?

DAVI: É a diretoria.

CAMILA: A diretoria? E o que é que tem nessa sala, me diz?

DAVI: Eu não sei...

CAMILA: Tu nunca *entrou* aí?

DAVI: Não...

CAMILA: E tu, Anna Mel, já entrou aí?

ANNA MEL: [Balança a cabeça negativamente]

CAMILA: Vocês querem entrar pra conhecer?

DAVI E ANNA MEL: [Balança a cabeça negativamente]

CAMILA: E quem é que vem pra diretoria?

DAVI: Os *aluno*.

CAMILA: Ah, e aqui é o quê?

ANNA MEL: Secretaria...

CAMILA: Ah, aqui é a secretaria. Quem é que vem pra secretaria, vocês sabem?

DAVI: [Balança a cabeça afirmativamente]

CAMILA: Quem?

DAVI: A professora.

CAMILA: Ah, a professora vem na secretaria... E os alunos vêm aqui? Vem, Anna Mel, não? Hum... O que é que tem mais? Ali tem uma porta, o que é aquilo, me leva lá pra tu

me mostrar! Ali, ó. Me leva lá, Anna Mel. [Todos se encaminham para a porta de saída para o campo nos fundos da escola]

CAMILA: E aqui é o quê?

DAVI: A diretoria.

CAMILA: Ah, aqui que é a diretoria. E vocês já entraram aqui? Já?

DAVI E ANNA MEL: [Balança a cabeça negativamente].

CAMILA: E aqui que espaço é esse aqui?

DAVI: O de jogar bola [se referindo ao campo].

CAMILA: Ah, aqui é o lugar de jogar bola. Tu também joga bola, Anna Mel?

ANNA MEL: [Ri] Não...

CAMILA: Mas tu brinca aqui?

ANNA MEL: [Balança a cabeça negativamente]

CAMILA: Não? Quem é que brinca aqui?

DAVI: Os *menino*, de jogar bola.

CAMILA: Só os meninos? E as meninas brincam aonde?

ANNA MEL: Aonde eu avisei, lá fora.

CAMILA: Lá na frente?

ANNA MEL: [Balança a cabeça afirmativamente]

CAMILA: Ah, então lá na frente as meninas brincam de quê?

ANNA MEL: De correr.

CAMILA: De correr também? Aí me mostra, aqui, onde é que os meninos jogam bola.

ANNA MEL: [Apontando para o campo] Aqui, ó.

CAMILA: Hum...

DAVI: Daqui até aquela grama!

CAMILA: Até aquela grama, até aquele portão... Legal! E aqui, o que é que tem *prali* *praquele* lado?

ANNA MEL: Ali, aquela *brechinha*?

CAMILA: Hum...

ANNA MEL: É as, é as *pranta*.

CAMILA: Ah, aquelas plantas que a gente vê lá no início!

DAVI: Anram.

CAMILA: Me leva lá, pra eu ver de pertinho.

[Todos vão até os fundos da horta]

CAMILA: Ah... *Vamo* ver lá de pertinho, pra gente ver como é... E aqui alguém brinca aqui, alguém faz alguma coisa aqui?

DAVI: Não.

CAMILA: Oi? Não? Ninguém vem por aqui?

ANNA MEL: Não.

CAMILA: Aqui só são as plantinhas... Vocês disseram... Quem é que cuida?

ANNA MEL: Seu Fernando!

CAMILA: Seu Fernando. Horta da alegria, tem ali o nome. É uma horta? Que bacana! Aí tem o quê mais aqui que eu preciso conhecer?

DAVI: Eu não sei não.

CAMILA: Não sabe? E tu, Anna mel, sabe o que eu preciso conhecer?

ANNA MEL: [Balança a cabeça negativamente]

CAMILA: Tem mais nada? Acabou a escola? Então tá... Muto obrigada, viu, por vocês terem me apresentado a escola, eu gostei bastante. E depois eu venho jogar bola, com vocês, nesse campo, pode? Tu deixa eu jogar bola nesse campo?

ANNA MEL: Deixo, Com Seu Fernando.

CAMILA: Eu já sei! Eu jogo um pouquinho de bola aqui, com os meninos e depois vou brincar de correr com as meninas. O que é que vocês acham? O que é que tu acha, Anna Mel, dá certo?

ANNA MEL: [Balança a cabeça afirmativamente]

CAMILA: Dá? [Ri]

07/11/2018

CAMILA: Ah, aí deixa eu dizer! Eu preciso deixar a vozinha... Tudo o que a gente vai conversar nesse passeio que a gente vai dar na aula, eu preciso gravar nesse aparelhinho aqui, vocês deixam?

HIGOR: Deixo.

CAMILA: Então, diz teu nome!

HIGOR: Higor.

CAMILA: Higor de quê?

HIGOR: Moraes Barbosa.

CAMILA: Higor... E o teu?

NICOLLY: Nicolly Gomes Albuquerque.

CAMILA: Nicolly Gomes Albuquerque. Vocês deixam eu gravar?

NICOLLY: Sim.

CAMILA: Tu deixa eu gravar, Higor?

HIGOR: Sim.

CAMILA: Aí Higor disse que sabe de tudo aqui! E tu, Nicolly?

NICOLLY: Também!

HIGOR: Eu já joguei *muito* bola. Já joguei aqui e lá trás.

CAMILA: Foi? Aí deixa eu perguntar um negócio, tu estuda aqui desde o ano passado? Tu estudava aqui?

HIGOR: Eu estudava lá no pré.

CAMILA: Mas nessa escola aqui, tu estudava quando tu era menorzinho?

HIGOR: Não.

CAMILA: Tu estudava...

HIGOR: Estudava *nôta*.

CAMILA: Estudava em outra... E tu?

NICOLLY: Estudei quando eu era pequenininha...

HIGOR: Quando eu tinha cinco *ano* eu já tinha tentado fugir e eu consegui, aí o *pofessor* me pegou. Eu tava assim, o *pofessor tava esquevendo*, aí eu peguei e fui e disse *pofessola*, eu posso ir ali, é perguntar um negócio ao *pofessor*? Aí eu fui, o *pofessor tava esquevendo*, foi devagarinho, abri o portão e saí correndo!

CAMILA: Esse portão?

HIGOR: Não, outro.

CAMILA: Na outra escola... E por que tu quis fugir da escola, Higor?

HIGOR: Porque, porque... Eu *tava* cansado.

CAMILA: Ah...

HIGOR: Porque ninguém deixou eu ir pra casa, que eu *tava* cansado.

CAMILA: Ah, entendi! Tu *tava* cansado de fazer tarefa e quis fugir?

HIGOR: Assim mesmo.

CAMILA: Hum...

HIGOR: E que eu ia beber água, que eu não levava garrafa pra lá...

CAMILA: Ah, tá. E tu, Nicolly, já tentou fugir da escola?

NICOLLY: Não...

CAMILA: Não? [Ri] Então me mostra, *vamo* ali pra porta, aí vocês me mostram tudinho o que tem aqui.

[Todos vão até a porta]

CAMILA: Esse lugar que a gente tá aqui, é o quê?

NICOLLY: É onde os menino grande brinca.

CAMILA: Oi?

HIGOR: Os *homem* brinca lá trás, que é a bola e aqui as,e as...

NICOLLY: Os *grande*

CAMILA: Os grandes?

HIGOR: Fica aqui... E nós que fica lá.

NICOLLY: O terceiro.

CAMILA: Ah... Deixa eu dizer, aqui, quem... Aqui, o que é que acontece nesse espaço?

HIGOR: Sempre as *pessoa* brinca.

NICOLLY: Ali as mulheres ficam brincando junto e aqui é os *menino* que joga bola.

CAMILA: Ah, então tá. Deixa eu...

HIGOR: Não, os *menino* não jogam bola aqui não, é lá trás.

CAMILA: E aqui? Tu brinca aonde, Higor?

HIGOR: Brinco lá trás, de bola.

CAMILA: Ah... Aqui...

NICOLLY: Eu brinco aqui mesmo

CAMILA: *Peraí*. Aqui as meninas brinca, e lá trás os meninos que brincam...

HIGOR: É, porque lá é bola.

CAMILA: É.

NICOLLY: Mas eu brinco aqui dentro também.

HIGOR: Aí as *menina* se for pra lá, tem que expulsar, porque se alguém, se agente dá um bicudo pra ela, porque dói nela...

CAMILA: Ah, o bicudo na bola dói, se pegar na menina... Hum...Aí aqui só menina que brinca?

HIGOR E NICOLLY: [Balançam a cabeça afirmativamente]

CAMILA: E aqui?

NICOLLY: Aqui é criança pequena...

CAMILA: Ah... Do primeiro?

NICOLLY: Sim

CAMILA: Então tu brinca aqui?

NICOLLY: É, mas tem gente do primeiro ano que brinca lá fora

CAMILA: Ah... Mas quem é que brinca aqui?

NICOLLY: Os *pequeno*, os *grande* e a gente!

CAMILA: Ah, o pré brinca aqui!

NICOLLY: É!

CAMILA: E brinca de quê esse pré?

[Silêncio]

CAMILA: Tu não sabe não? Higor, Higor! E essas salas aqui são de quê?

HIGOR: Eu estudava aqui, aí eu, aí eu, aí eu fui expulso, porque eu ficava perturbando...

CAMILA: Por que tu ficava perturbando?

HIGOR: [trecho inaudível],.. e troquei de sala!

CAMILA: Ah...

HIGOR: Com um outro menino que era expulso, porque ele ficava batendo na minha irmã, aí eu ficava dando nele.

CAMILA: Ah...

HIGOR: Aí subia em cima da mesa, fazia um monte de coisa.

CAMILA: Tu?

HIGOR: Não, os menino ficava, Tiago.

CAMILA: Hum... E aqui quem brinca é o pré... E ali é o quê? O que é aquilo ali? Hein, Nicolly? Ali é o quê?

NICOLLY: Ali?

CAMILA: É.

NICOLLY: Banheiro.

CAMILA: Não, ali!

NICOLLY: Ali?

CAMILA: Sim.

NICOLLY: Cozinha!

CAMILA: E o que preparam para vocês ali, naquela cozinha? Vem cá, vem pra cá [se referindo a Higor]. Preparam o quê, naquela cozinha? Preparam o quê, naquela cozinha?

HIGOR: Muita coisa.

CAMILA: O quê, por exemplo?

HIGOR: Cuscuz..

CAMILA: Hum...

HIGOR: Papa...

CAMILA: Papa?

NICOLLY: Papa de chocolate!

HIGOR: É... Fruta...

CAMILA: Chocolate?

HIGOR: Fruta...

NICOLLY: Eu gosto.

HIGOR: Eu também gosto.

[Uma criança vê Higor]

CRIANÇA: Higor! [e o abraça]

CAMILA; Eita!

HIGOR: Cadê Emily?

CRIANÇA: Tá ali, ó lá!!

CAMILA: Eita! Elas são o quê tua?

HIGOR: Essa daqui é minha amiga e essa daqui é minha irmã.

CAMILA: Tua irmã?

HIGOR: [Balança a cabeça afirmativamente]

CAMILA: Hum.

CRIANÇA: Tua máscara do homem aranha, que eu deixei em casa...

CAMILA: Sim, aí aqui quem brinca é o pré. Então quando tu era do pré, daquela sala, tu brincava aqui? E brincava de quê?

NICOLLY: De, de *Barbie*. De *Barbie* de toca, pega-pega, aí pegava as coisas [trecho inaudível]...Ficava brincando na hora do recreio.

CAMILA: Certo, me mostra mais! Me mostra mais, Higor... Me mostra mais aqui. Vem, Nicolly. Vem. [pausa]

[Muito barulho]

CAMILA: O que é isso?

NICOLLY: Um soldadinho!

CAMILA: Hum...

HIGOR: Estava lá trás.

CAMILA: Estava lá trás? Vamos chamar Nicolly! Vem, Nicolly. E aqui é o quê, Higor? Aqui, ó. Aqui é o quê?

HIGOR: É a secretaria.

CAMILA: É a secretaria?

[Todos saem do pátio interno, atravessando por entre as crianças que faziam aula de Educação Física]

CAMILA: Ah, e aqui é o quê? O que é essa parte aqui?

HIGOR: Nosso campo, que a gente fica jogando bola.

CAMILA: Hum... Joga bola todo dia?

HIGOR: [Com uma tampinha, começa a jogar]

CAMILA: Eita, Higor tá jogando bola! Opa! Vem, Higor, me mostrar aqui. Esse campo todinho, aí vocês jogam bola todo dia?

HIGOR: É.

CAMILA: As meninas jogam também?

HIGOR: Não.

NICOLLY: Não.

CAMILA: Não? E vocês brincam de quê, Nicolly?

CRIANÇA: Antigamente era aí que as meninas *brincava*.

CAMILA: E era?

CRIANÇA: Aí agora vem os meninos *praí*.

CAMILA: Hum...

CRIANÇA: Aí agora elas brincam lá na frente.

CAMILA: Hum... Higor, vem cá me mostrar o campo! Aí vocês brincam de quê, Nicolly?

NICOLLY: Lá dentro a gente brinca de pega-pega...

CAMILA: Eita! Eita, Higor foi lá pro fim do campo... Eita, os dois correram lá pro início do campo.

[pausa]

CAMILA: Eita! Aí todos os dias vocês jogam bola Higor?

HIGOR: [Balança a cabeça afirmativamente]

CAMILA: Aí vocês jogam quem com quem?

HIGOR: A gente faz time.

CAMILA: Quem é o time?

HIGOR: É...

NICOLLY: E quem é o goleiro?

HIGOR: Os *grande* contra os *pequeno*.

CAMILA: Hum...

HIGOR: Ou então os *pequeno* contra os *grande*...

CAMILA: Ah...

HIGOR: Aí todo aí todo dia que a gente perde é uma briga, que o cara diz perdeu aí começa a brigar, todo mundo.

CAMILA: E é?

HIGOR: Acaba o jogo da gente...

NICOLLY: Eu nunca vi não.

CAMILA: Todo dia briga? E ali é o quê?

NICOLLY: Higor disse nós *ganhamo*...

HIGOR: É, todo mundo fica...

CAMILA: Fica comemorando, é, a vitória? E ali, o que é que tem ali? Hein, Higor, ali?

HIGOR: Onde tem as *planta*.

CAMILA: Tem o quê?

HIGOR: As *planta*.

CAMILA: As plantas! E quem é que toma conta dessas plantas?

HIGOR: Seu Fernando.

CAMILA: Seu Fernando? E vocês ajudam a Seu Fernando a cuidar das plantas?

NICOLLY: Não, só ele.
HIGOR: Nós fica na sala.
CAMILA: E que planta é que tem ali?
NICOLLY: O soldadinho veio para no meu cabelo!
CAMILA: Tem muito soldadinho nessa escola, não é?! Vocês gostam de soldadinho?
NICOLLY: Eu adoro!
CAMILA: Ui, um espinho na minha calça! Sim,aí, essas plantas aqui só Seu Fernando que toma conta?
HIGOR:É. Olha a mangueira que ele usa.
CAMILA: Ah, essa é a mangueira que ele usa para regar as plantas? Hum...
HIGOR: Essas *planta* aqui é de... [inaudível]
CAMILA: É tomate. Um tomate! E ali? Me mostra ali, atrás daquele portão [se referindo à frente da horta], vem me mostrar!
HIGOR: Mais planta.
CAMILA: Mais planta? E é Seu Fernando que também toma conta dela?
NICOLLY: [Balança a cabeça afirmativamente]
CAMILA: Aí me diz... E onde vocês estudam? A sala de vocês, onde é?
NICOLLY: Naquele primeiro [se referindo ao primeiro local em que estávamos];
CAMILA: Naquele primeiro? E como é lá dentro?
HIGOR: É pequeno.
CAMILA: É pequeno?
NICOLLY: Muito apertado!
CAMILA: E é? Aí é muito pequeno e apertado... E vocês fazem o quê lá dentro?
HIGOR: Lá dentro a gente estuda, escreve...
CAMILA: Escreve?
NICOLLY: Anram...
CAMILA: Escreve o quê?
NICOLLY: Um bocado de coisa...
CAMILA: Por exemplo... Senta aqui, pra gente conversar [se referindo à calçada no campo] como é lá na sala de aula.
HIGOR: Cuidado aqui, que mesmo no chão tão *espinha*.
CAMILA: É... Hein? Aí vocês escrevem lá... Escreve o quê, Nicolly?
NICOLLY: O nome da escola... Qualquer coisa.
CAMILA: Qualquer coisa... E só escreve?
NICOLLY: Não...
CAMILA: E faz o quê?
NICOLLY: Tem o professor de aula de inglês, aí a gente faz...
CAMILA: Hum... E como é essa aula de inglês?
HIGOR: A gente pinta, escreve...
CAMILA: E vocês aprendem o quê, nessa aula de inglês? Me diz.
HIGOR: Inglês.
NICOLLY: Aprende coisa de inglês.
CAMILA: E como é coisa de inglês?
NICOLLY: Falar inglês...
CAMILA: Ah, e tu sabe alguma coisa?
HIGOR: Não.
CAMILA: Tu sabe, Nicolly?
NICOLLY: Não.
CAMILA: Não?
NICOLLY: Tô aprendendo.

CAMILA: Sim, deixa eu entender... Aí lá na sala vocês escrevem, têm aula de inglês, o quê mais? Como é o dia na sala de aula? Vocês chegam, aí tem o quê?

NICOLLY: Muita coisa...

CAMILA: O que é que tem primeiro?

HIGOR: Primeiro é o nome que a gente escreve.

CAMILA: Hum... Primeiro escreve o nome, é?

NICOLLY: É.

CAMILA: E depois que escreve o nome?

NICOLLY: Nós faz a tarefa...

CAMILA: E como é uma tarefa? Me explica, assim, como é uma tarefa...

HIGOR: Pra fazer nome...

NICOLLY: Escrever...

CAMILA: Hum...

HIGOR: Aí depois que terminar, vai entregar ao *professor*, aí ele vai copiar a nota.

CAMILA: Hum... Vai corrigir? E essa professora é legal?

HIGOR: É!

CAMILA: Era melhor o ano passado ou este ano?

NICOLLY: Não sei...

CAMILA: Qual tu acha mais divertido, mais legal?

[Silêncio]

CAMILA: Tu gosta do primeiro ano? Gosta, Higor°

HIGOR: Gosto...

CAMILA: Qual a parte mais legal do primeiro ano?

[silêncio]

CAMILA: Não tem? Nenhuma parte divertida, legal, assim? Deixa eu contar, sabe qual a parte mais divertida lá na minha escola?

NICOLLY: Hum.

CAMILA: É quando eu encontro os meus amigos.

NICOLLY: E eu!

CAMILA: É muito legal! E tem uma atividade na minha escola que é muito legal, que é quando o professor pede... Hein, Higor! É quando o professor pede pra eu ler um texto, ó...[Higor chega com tomates]

HIGOR: Toma [entregando tomates à Nicolly]

CAMILA: Esses tomates vocês pegaram ali na plantinha, foi? Deixa eu dizer, a tarefa que eu mais gosto, Higor, na minha escola é quando o professor pede pra gente ler um texto e escrever sobre esse texto. Eu amo essa tarefa.

NICOLLY: Eu também.

CAMILA: Então qual é a tarefa que tu mais gosta?

NICOLLY: Eu acho mais legal quando Anna Mel chega!

HIGOR: Eu acho mais legal de copiar.

CAMILA: De copiar?

HIGOR: Pra ficar bem bonitinho, cheio, o caderno...

CAMILA: Hum...E a parte mais legal é quando Anna Mel, tua amiga, chega, é?

NICOLLY: É.

CAMILA: E vocês fazem o quê juntas?

NICOLLY: A gente brinca!

CAMILA: Brinca de quê?

HIGOR: Corridinha. De quando a gente chega e a gente junta, os amigos que *vai* chegar, a gente vai sendo amigo, aí vai apostando corridinha.

CAMILA: Corridinha?

HIGOR: Quem chegar primeiro... Mas é devagarzinho.
NICOLLY: A gente faz capoeira!
CAMILA: Faz capoeira nessa escola?!
NICOLLY [Balança a cabeça afirmativamente]
CAMILA: E como é a capoeira? Me conta!
HIGOR: [Faz um passo de capoeira]
CAMILA: Eita, que passo legal! E quando é que tem capoeira?
HIGOR: As vezes...
CAMILA: As vezes? Qual o dia da semana que tem capoeira?
HIGOR: Sei não.
CAMILA: Tu sabe, Nicolly?
NICOLLY: [Balança a cabeça negativamente]
CAMILA: Aí deixa eu perguntar... A parte mais divertida da escola qual é? Qual é a parte mais divertida da escola?
NICOLLY: Pintar.
CAMILA: Pintar?
HIGOR: E do recreio.
CAMILA: E do recreio... E a parte mais chata?
NICOLLY: Nada...
CAMILA: Nada? Não tem nada chato?
HIGOR: Até levar baleada, né.
CAMILA: Jogar baleada? E onde é que vocês brincam de baleada?
HIGOR: Aqui,
CAMILA: Hum...
NICOLLY: Tem uma joaninha...
HIGOR: Aí nosso time, que tá aqui, aí quando vem um pegar a bola, aí os time *todinho* quer atacar...
CAMILA: E é?
HIGOR: Até nosso time!
CAMILA: Pra pegar a bola?
HIGOR: É. Minha irmã...
NICOLLY: Eu tenho uma bola.
CAMILA: Hum...
HIGOR: Eu tenho uma bola de couro.
NICOLLY: Aí Julinha chamou, Nicolly, *vamo* brincar de baleada. Ai Julinha, aí Julinha *dana* a bola na minha cara [Ri].
CAMILA: Nossa! Machuca?
NICOLLY: Não...
HIGOR: A gente, a gente não brinca de baleada não. A gente brinca uma brincadeira muito legal, qe a gente pega uma bola, aí a gente diz assim, é, uma cor. A gente pega, quem não procurar a cor, assim, se ele dizer verde, aí tem que pegar no verde, aí se não pega, aí o cara pega e leva uma bolada...
CAMILA: Eita! E vocês brincam todo dia disso?
HIGOR: É. Com minha bola de couro.
NICOLLY: *Apois* eu não brinco de nada...
CAMILA: Você brinca aqui na escola?
HIGOR: Não, lá na minha casa que eu brinco, com meu irmão e com meu primo.
CAMILA: Ah,,,
HIGOR: E com um amigo...
CAMILA: Anram... E tu mora aonde? Eita... A formiga me pegou.

HIGOR: Tá com formiga.
 CAMILA: Tem formiga. Pois tá. Vamos voltando, pra vocês irem me mostrando. Aí lá na sala de vocês, que vocês estavam me contando... Vocês fazem tarefa.
 HIGOR: Eu vou subir nessa árvore.
 CAMILA: Nessa árvore? Eita... Eita! Subiu. Muito bem, você é muito ágil.
 NICOLLY: *Apois* eu não subo não.
 CAMILA: Tu não sobe não? Pra não machucar, não é?
 [a bola bate em Nicolly]
 CAMILA: Opa! Bateu? Vem, Higor.
 [Um dos meninos que estavam jogando bola se aproxima]
 CRIANÇA: Cuidado, Nicolly.
 CAMILA: E esse aqui, quem é esse aqui?
 NICOLLY: Seu Fernando!
 CAMILA: Seu Fernando? Ele faz o quê aqui na escola?
 HIGOR: Deixa a gente jogar bola...
 CAMILA: Ele deixa vocês jogarem bola? E ele joga bola?
 HIGOR: Não.
 CAMILA: Não?
 HIGOR: Ele é o, ele é o juiz.
 CAMILA: Ah, e ele é o juiz. Seu Fernando é o juiz do futebol...
 HIGOR: É.
 CAMILA: Aí então tá certo...
 [Quando entram no pátio, Camila recebe muitos abraços das crianças]
 CAMILA: Quantos abraços! Eia, quanto abraço!
 JOSÉ KAIO: Tia, minha mãe não assinou ainda, porque ela tá procurando uma caneta...
 CAMILA: Tá certo.
 JOSÉ KAIO: Aí ela achou...

08/11/2018

CAMILA: Estamos aqui com Yara. Como é teu nome todo, Yara?
 YARA: Yara Kaillane Mendes Nascimento de Oliveira.
 CAMILA: Yara Kaillane...
 YARA: Mendes Nascimento...
 CAMILA: Mendes Nascimento de Oliveira? E o teu é Luis Fábio de quê?
 LUIS FÁBIO: Luis Fábio Medeiros de Souto.
 CAMILA: Medeiros de Souto... Vocês deixam eu conversar com vocês e gravar nesse *aparelhinho* aqui tudo o que a gente conversar? Vocês me ajudam a conhecer a escola de vocês?
 YARA: Sim.
 LUIS FÁBIO: [Balança a cabeça afirmativamente]
 CAMILA: A gente vai lá pro portão lá de fora e a gente vai, vocês vão me mostrar tudo... O que vocês fazem em cada lugar, como é. Tá certo? Eu não conheço nada aqui, eu preciso conhecer. Tá certo? *Vamo* lá?
 [Todos vão até a entrada da escola]
 CAMILA: Ai... Vocês, vocês estudam aqui... Vocês estudavam aqui ano passado?
 YARA: Anram.
 CAMILA: Tu estudava aqui ano passado?
 LUIS FÁBIO: Anram.

CAMILA: Fazia que série ano passado?
YARA: Eu era do *prezinho*.
CAMILA: Do *prezinho*? Tu também, Luis Fábio?
LUIS FÁBIO: Do primeiro.
CAMILA: Tu era do primeiro?
LUIS FÁBIO: Era.
CAMILA: Hum... *Vamo* aqui pra porta, pra gente conhecer.
[Pausa]
CAMILA: Aqui. O que é aqui?
LUIS FÁBIO: É o...
YARA: Aqui?
LUIS FÁBIO: Aqui fora é o...
YARA: Aqui é onde os *menino* brinca..
CAMILA; Que meninos?
YARA: Joga bola!
CAMILA: Ah...
LUIS FÁBIO: Não! Jogar bola é lá trás.
CAMILA: Hum... Aqui brinc...
LUIS FÁBIO: Aqui...
CAMILA: An...
LUIS FÁBIO: ...é os que os *menino* corre e brinca de toca-toca, qualquer coisa...
CAMILA: Que meninos? Quais meninas?
YARA: As meninas e os meninos. Qualquer um pode!
CAMILA: Qualquer um pode brincar aqui?
LUIS FÁBIO: Fora e lá dentro, mas os *pequeno* fica aqui dentro...
YARA: Só os *pequeno*, não pode brincar os *grande* aí não.
CAMILA; Ah, ali dentro quem brinca são os pequenos e aqui os grandes?
LUIS FÁBIO: Anram.
CAMILA: E vocês brincam de quê aqui?
YARA: Cai-toca, pega-pega...
LUIS FÁBIO: Eu não brinco... Eu brinco só de futebol, mas quando não tem futebol, eu brinco de bola.
CAMILA: Tu brinca de bola? E ali, essas árvores, vocês brincam com elas?
LUIS FÁBIO: A gente pega...
LUIS FÁBIO E YARA: Soldadinho!
CAMILA: Soldadinho? Cadê? Me mostra...
LUIS FÁBIO: É um bicho.
CAMILA: É um bicho?
YARA: Bicho não! Ó ali, lá em cima.
CAMILA: Hum... E vocês pegam eles, é? Ó aqui tem mais um! Aqui, ó. Aqui tem outro, ó... Aí vocês pegam soldadinho pra quê?
LUIS FÁBIO [Ri com os soldadinhos]
YARA: Três soldadinhos... Vou botar na minha roupa!
LUIS FÁBIO: Pra ficar brincando!
CAMILA: Ah... Aí vocês botam na roupa, é?
YARA: É!
LUIS FÁBIO: É, boto no meu...
YARA: Na roupa... Qualquer coisa.
CAMILA: Hum... E ali, aquela dali [se referindo ao pé de acerola] vocês brincam?
LUIS FÁBIO: Aquela todo mundo fica dando chute.

CAMILA: Dando chute?
 LUIS FÁBIO: Sim.
 CAMILA: Pra quê?
 YARA: Fernando bota água...
 CAMILA: Pra quê dar chute?
 YARA: Já quebrou um galho dali...
 LUIS FÁBIO: Olha de perto... [mostra um soldadinho]
 CAMILA: Hum, um soldadinho... Lindo!
 YARA: Peguei dois!
 CAMILA: Tu pegou dois? Eita.
 YARA: Eita...
 CAMILA: Voou.
 LUIS FÁBIO: Foi parar no meu outro dedinho...
 CAMILA: Aqui, essa árvore, vocês chutam?
 YARA: Eu não chuto não, é *os grande*...
 CAMILA: Ah, os grandes que chutam... E ali, o que é aquilo ali?
 LUIS FÁBIO: Ali também fica os soldadinhos, nessas *flor* aqui...
 CAMILA: Nessas flores... Não, ali, ó. Ali.
 LUIS FÁBIO: Aquela é castanhola que cai.
 CAMILA: Aqui, ó! Vem cá, me mostra aqui, o que é isso. Aqui é castanhola que cai, é?
 LUIS FÁBIO: É.
 CAMILA: E quem é que cuida dessas plantas?
 LUIS FÁBIO: Seu Fernando.
 CAMILA: Seu Fernando?
 LUIS FÁBIO: Ele bota água.
 CAMILA: Hum... Aqui, ó! O que é isso aqui? [se referindo à horta]
 LUIS FÁBIO: Aí?
 CAMILA: É.
 LUIS FÁBIO: Lá *natrás* é igual esse, que tá trancado aqui, não tem como entrar não.
 CAMILA: Sim, mas o que é isso?
 LUIS FÁBIO: Aqui? É o jardim dele.
 CAMILA: É o jardim? E vocês plantam o quê aqui?
 LUIS FÁBIO: Eu não. Eu já plantei lá *natrás*, ali. Não foi? A gente?
 YARA: Foi
 CAMILA: Hum... E vocês brincam aqui?
 YARA: Não.
 LUIS FÁBIO: Aqui não... Lá *natrás*, ali.
 CAMILA: Me mostra...
 YARA: Tem gente que fica olhando...
 CAMILA: Hum... Me mostra onde é que vocês brincam.
 LUIS FÁBIO: Fica lá *natrás*.
 [As crianças levam até o campo]
 CAMILA: Sim, aí vocês me disseram, quem é que brinca aqui dentro? [Se referindo ao pátio interno]
 LUIS FÁBIO: Não, aqui não.
 YARA: Aqui brinca os *pequeno*.
 CAMILA: Hum,,,
 YARA: O pré.
 CAMILA: O pré!

LUIS FÁBIO: Aí a gente brinca aqui [sai em direção ao campo]... Fica brincando o jogo de futebol! Aí as meninas ficam pro lado e pro outro e os *homem* fica jogando bola.

YARA: Aí Seu Fernando, aí Seu Fernando briga. Não pode brincar as meninas aqui não.

CAMILA: Ah, *peraí*. Aí Seu Fernando briga que aqui não pode brincar as meninas? Por quê?

LUIS FÁBIO: Porque a gente fica jogando bola, pra não bater.

CAMILA: Hum... Entendi!

YARA: Ó, vê ali! [Em direção a parte de trás da horta]

CAMILA: Vem, me mostra.

YARA: Olha tomate.

CAMILA: E vocês brincam aqui? Olha, cuidado com o vidro aí, quebrado.

LUIS FÁBIO: [Sobe na janela de uma das salas]

CAMILA: Não, tá tendo aula, Tá tendo aula... Vem cá. Hum...

YARA: Tem alguém que sobe naquele portão pra pegar uma bola que tá *preso* ali...

CAMILA: E é? Quem é que sobe naquele portão, pra pegar a bola que tá preso?

YARA: Riquelme.

CAMILA: Riquelme?

LUIS FÁBIO: Queria pegar um pau.

CAMILA: Hum... Pra pegar uma bola? [Pausa] Vamos conversar aqui, vamos sentar [se referindo á calçada do campo]

LUIS FÁBIO: Aqui também tem as planta...

CAMILA: Tem as planta? Aí, deixa eu entender... Ano passado, vocês dois... Tu era do primeiro ou tu era do pré?

LUIS FÁBIO: Ano passado eu acho que não estudava aqui não...

CAMILA: Ah, tu não estudava aqui...

LUIS FÁBIO: Aí eu cheguei no primeiro, que eu sabia ler um pouquinho.

CAMILA: Hum... Tu sabe ler!

LUIS FÁBIO: Anram.

CAMILA: Aí me conta, assim, qual a parte mais legal aqui da escola?

LUIS FÁBIO: Eu gosto quando eu vou fazer tarefa na escola e jogar bola!

CAMILA: Ah, e tu gosta de fazer a tarefa?

YARA: Eu acho a parte mais legal da escola de fazer tarefa, de ler e de brincar.

CAMILA: E qual é a tarefa que vocês fazem? Como é essa tarefa?

LUIS FÁBIO: Escrever!

CAMILA: Escrever?

LUIS FÁBIO: Escrever.

YARA: Escrever o nome da escola, o nome da cidade...

CAMILA: Hum...

YARA: Ler.

LUIS FÁBIO: Eu sei fazer meu nome.

YARA: Fazer as *tarefinha* da folha...

CAMILA: Muito legal! E brincar? Como é, vocês brincam de quê? Pode brincar de tudo aqui?

YARA: Anram.

LUIS FÁBIO: Toca-toca, toca-parede...

CAMILA: Hum...

LUIS FÁBIO: Só não pode brincar de *lutinha*... Os *menino* que brinca.

CAMILA: De *lutinha*? Por que não pode brincar de *luitnha*, tu sabe?

LUIS FÁBIO: Porque eles *fica* se machucando...

CAMILA: É...

YARA: Hein, tia! Meu irmão *tava*...

LUIS FÁBIO: ...o braço quebrado.

YARA: Não! Ele *tava* sentado, aí caiu três *menino* em cima dele. Aí foi, bateu o cotovelo... Tá... Com o braço quebrado não, que eu saiba. Tá com o gesso.

CAMILA: E é? Foi aqui?

YARA: [balança a cabeça negativamente]

LUIS FÁBIO: E Natan, meu primo, ele quebrou o braço.

CAMILA: E foi?

LUIS FÁBIO: Lá na pracinha! E foi o menino empurrou ele no negócio que fica se pendurando, assim...

CAMILA: An...

LUIS FÁBIO: Aí ele pegou e quebrou o braço aqui, foi pro hospital, mas já tá bom.

CAMILA: E foi? Mas aqui na escola ninguém se machuca não?

LUIS FÁBIO: Não.

YARA: As vezes...

CAMILA: As vezes? Machuca como?

LUIS FÁBIO: Foi um menino, lá da nossa sala que tem alguém que *danou* ele aqui e quebrou aqui...

CAMILA: Eita. E foi?

YARA: Professora, teve um dia desses que, é... Tinha uma... A menina do pré...

CAMILA: An...

YARA: ...tava correndo...

LUIS FÁBIO: Olha aí um soldado...

CAMILA: Ó um soldadinho... An...

YARA: Aí teve um menina, não dava pra ver o rosto, aí foi a bateu na cabecinha dela...

CAMILA: Foi? Sim, mas me explica uma coisa... Como é, assim, vocês chegam na escola, aí vocês fazem o quê? Me explica como é a tarde na escola.

YARA: A gente primeiro faz a tarefa...

CAMILA: An...

YARA: Depois, é, vai pro lanche,

LUIS FÁBIO: Pro lanche...

YARA: Depois pra o recreio.

LUIS FÁBIO: ...o recreio... E depois a gente vai pra tarefa de novo.

CAMILA: Hum... Não, mas *perai*, o lanche...

YARA: Faz a tarefa e depois espera que é para os pais *vir*.

CAMILA: Ah, tá. Aí assim, o lanche e o recreio são diferentes...

LUIS FÁBIO: Sim...

CAMILA: O lanche como é? É aonde?

YARA: O lanche as *mulher* faz ali!

CAMILA: Não. Sim, mas vocês lancham aonde?

LUIS FÁBIO: Oxente! Na sala.

YARA: Na sala.

CAMILA: Na sala...

YARA: Ah, esse soldadinho tá aí!

CAMILA: E vocês brincam aonde?

LUIS FÁBIO: É... Aqui, lá dentro ou lá...

CAMILA: E na sala? Pode brincar?

LUIS FÁBIO: Não...

YARA: Não...

CAMILA: Por quê?

LUIS FÁBIO: Pode brincar de carrinho!

CAMILA: De carrinho pode?

LUIS FÁBIO: Mas tia fica fazendo muito barulho! E eu fico brincando devagarzinho, tem o carrinho...

CAMILA: Hum...

LUIS FÁBIO: Wanderson fica só se amostrando lá, ficando dando nos outros... Tem duas pessoas, Kauê, Wanderson e Higor...

CAMILA: Que fica fazendo barulho?

LUIS FÁBIO: E fica dando nas pessoas.

CAMILA: E é?

YARA: Vamos mostrar mais outra coisa...

CAMILA: Tu quer me mostrar o quê? Vai, me mostra! Me mostra, eu quero conhecer tudinho aqui nessa escola...

[pausa]

CAMILA: E essa árvore aqui? Tem soldadinho nela?

LUIS FÁBIO: Aqui é... Como é o nome? Goiaba?!

CAMILA: Pé de goiaba!

YARA: É...

CAMILA: E vocês comem goiaba?

YARA: Não, que fica... Só quando cair!

CAMILA: Ah... Me mostra, Yara! Vai lá, vamos lá, que Yara quer me mostrar mais alguma coisa!

LUIS FÁBIO: Os *menino* só vêm de bicicleta!

CAMILA: Só vêm de bicicleta?

YARA: Aqui é onde faz Educação Física. [Se referindo ao pátio interno]

CAMILA: Hum...

LUIS FÁBIO: E o primeiro também e o segundo também. E ali é o lanche!

CAMILA: Aqui é onde prepara o lanche?

LUIS FÁBIO: Anram. E ali é o banheiro. Aqui é onde guarda... [Se referindo ao almoxarifado]

YARA: Aqui é o banheiro das *menina*

LUIS FÁBIO: E aqui é dos *homem*.

CAMILA: Hum...

LUIS FÁBIO: Ali é onde tem...

YARA: E aqui é pra beber água...

CAMILA: É de beber água? Gostei!

LUIS FÁBIO: ... aqui é os *negócio* que tem de Seu Fernando. A bola, que a gente joga, tem duas bola, aí.

CAMILA: Hum... Aqui é onde ficam guardadas as coisas.

LUIS FÁBIO: Anram.

YARA: Também tem essa sala.

CAMILA: Cadê? Deixa eu ver...

[Todos vão para a parte da frente da escola]

CAMILA: Eita! E esses pneus aqui, quem é que colocou?

LUIS FÁBIO: Não, é que tem plantas!

CAMILA: Tem plantas!!!

YARA: Essa daqui é que tinha uma professora, aí eu, Emilly e Thalita entrava, aí a professora, que era pra a gente ainda não sabia ler, aí tava aprendendo... Aí eu aprendi, aí Thalita não aprendeu. Aí Emilly aprendeu. Aí Thalita ficou pra trás, aí foi, e ela tava tentando, aí foi e conseguiu.

CAMILA: Conseguiu? Todo mundo conseguiu ler? [Se referindo à sala de atendimento especial]

YARA: [Balança a cabeça afirmativamente]

LUIS FÁBIO: Aqui aonde o povo fica de castigo.

CAMILA: Onde o pessoal fica de castigo?

YARA: Aqui é a diretoria.

CAMILA: A diretoria? Aí o pessoal fica de castigo aí?

YARA: Anram...

CAMILA: E quando é que fica de castigo?

LUIS FÁBIO: Quando os *povo* bagunça e dá nos *outro*.

CAMILA: Hum... Aí vem pra cá?

YARA: Anram.

LUIS FÁBIO: É.

CAMILA: Vocês já vieram pra cá?

YARA: Eu não...

LUÍS FÁBIO: Já vim uma vez!

CAMILA: Tu veio uma vez? Me conta! Como foi isso?

LUIS FÁBIO: A diretora briga demais!

YARA: Eu nunca baguncei lá na sala...

CAMILA: Sim, mas tu veio pra cá por quê? O que foi que tu fez?

LUIS FÁBIO: Mas eu vou sair dessa escola, eu vou lá pra o Antônio Vicente.

YARA: Hein, professora...

CAMILA: E é?

YARA: Eu obedeço à professora, faço o que ela pede.

LUIS FÁBIO: Tem José Kaio, quando ele chega... Ele briga na professora... [imita uma voz] nanananana... Né?!

YARA: Eu nunca entrei na diretoria!

CAMILA: Mas deixa eu perguntar uma coisa... Por que tu veio pra cá? O que foi que tu fez?

LUIS FÁBIO: An?

YARA: Hein, tia!

CAMILA: O que foi que tu fez que tu veio pra cá?

LUIS FÁBIO: Porque o menino primeiro deu em mim e eu *di* nele!

CAMILA: Ah!

LUIS FÁBIO: De tia...

CAMILA: Aí tu chegou aqui, veio *praqui* e aconteceu o quê?

YARA: Olha!

LUIS FÁBIO: Hum, nada!

CAMILA: Nada? A diretora só fez brigar, como tu disse?

LUIS FÁBIO: Anram

[Yara se afasta]

CAMILA: Ó, ela tá ali naquela árvore, *vamo*.

YARA: Aqui é pra pessoa colocar o pé aqui [se referindo ao formato da árvore].

CAMILA: Eita, essa árvore já vem com o lugar de botar o pé?

YARA: É.

CAMILA: Que bacana!

YARA: É assim...

LUÍS FÁBIO: Aí pega o soldadinho aqui!

CAMILA: Aqui também tem soldadinho?

LUÍS FÁBIO E YARA: Tem!

CAMILA: Tem muito soldadinho nessa escola, não é?

YARA: Ali, ó, tem um ali!

CAMILA: Eita, ó, tô vendo... Muito legal!

[pausa]

CAMILA: Sim, aí me conta. E na sala... Vem cá, vem cá, é, Luis Fábio. E na sala, como é? Cadê Yara?

LUÍS FÁBIO: Na sala? Todo mundo arenga!

CAMILA: Todo mundo arenga? Vem cá, senta aqui.

LUÍS FÁBIO: Menos as *menina* que não arenga.

CAMILA: As meninas não arengam?

YARA: As vezes...

CAMILA: E a professora é legal?

LUIS FÁBIO: É!

CAMILA: Ela brinca?

LUIS FÁBIO: Brinca!

CAMILA: Hum... Ela brinca de quê?

LUIS FÁBIO: Ela faz historinha...

CAMILA: Hum!

LUIS FÁBIO: E o professor também, de inglês.

CAMILA: Ah, tem o professor de inglês! Me conta sobre esse professor de inglês...

LUIS FÁBIO: Ele faz historinha, ele faz, é, coisa de inglês...

CAMILA: Hum...

LUIS FÁBIO: E faz nome de inglês...

CAMILA: Nome?

LUIS FÁBIO: Ele dá o papelzinho pra *nós* fazer.

CAMILA: Muito legal isso, né?

LUIS FÁBIO: Anram...

CAMILA: Muito bacana! Tem mais algum lugar aqui pra vocês me mostrarem, que eu preciso conhecer, que eu não posso sair dessa escola sem conhecer?

LUIS FÁBIO: Ali, a sala do segundo, ali é do *prezinho* e aqui é do quarto.

CAMILA: Tu vai *praquela* sala do segundo, ano que vem, né?

LUIS FÁBIO: Anram.

CAMILA: Ou tu vai estudar em outra escola?

LUIS FÁBIO: Eu vou estudar em outra escola.

CAMILA: Por que tu vai sair daqui?

LUIS FÁBIO: Porque minha mãe não gosta...

CAMILA: Tua mãe não gosta? Por quê? Me conta.

LUIS FÁBIO: Porque os *menino* fica arengando comigo.

CAMILA: Hum...

YARA: [grita] Ui!

LUIS FÁBIO: Voou! [Se referindo ao soldadinho] Já ia pegando...

CAMILA: Voou em mim. Tô cheia de soldadinho. [ri]

YARA: Soldadinho gosta de planta.

CAMILA: Planta...

LUIS FÁBIO: Toma, Bia. [Se referindo à Yara]

CAMILA: Yara, não?

LUIS FÁBIO: Yara!

CAMILA: [Ri]

YARA: Caiu...

LUIS FÁBIO: Toma.

CAMILA: Pronto? Vocês me mostraram tudo da escola?
YARA: Sim.
LUIS FÁBIO: Anram.
CAMILA: Tem mais alguma coisa? Qual é a parte mais divertida da escola, mesmo?
LUIS FÁBIO: Eu gosto de ler e do futebol.
CAMILA: O futebol... E tu, Yara?
YARA: Gosto de ler...
CAMILA: Hum...
YARA: ...de fazer a tarefa.
CAMILA: Hum...
YARA: ...de brincar.
CAMILA: Hum... Muito bacana! Muito obrigada, viu, Luis Fábio e Yara. Muito obrigada!
9/11/2018

CAMILA: ...vocês o seguinte, lembra que eu disse que eu estudo?
Anram.
MARCOS: Sim!
CAMILA: E que a minha professora passou uma atividade pra mim?
MARCOS: Sim.
Anram.
Anram.
CAMILA: E a atividade era conhecer um grupo de crianças? Adivinha qual foi o grupo de crianças que eu escolhi!
A gente!
CAMILA: Vocês!
MARCOS: É!
CAMILA: E sabe o que é que eu preciso saber de vocês? Eu não conheço essa escola, não estudo aqui...
Gracita Melo!
CAMILA: É Gracita Melo o nome dessa escola?
MARCOS: É Escola Municipal Gracita Melo.
CAMILA: Muito bom!
JACIRA: [entrando no pátio] Tudo bem?
CAMILA: Tudo bem, graças a Deus!
É bom demais aqui, nessa escola...
CAMILA: É bom?
Nós joga bola...
Ali!
A gente joga bola lá trás...
CAMILA: Nossa! Aí deixa eu perguntar um negócio á vocês... Vocês deixam eu gravar a voz de vocês aqui? Tudo o que a gente conversar vai ficar aqui dentro...
MARCOS: Anram.
CAMILA: Vocês deixam?
Mas tu vai fazer o quê com...?
Vai mostrar á tia dela!
CAMILA: Eu vou mostrar à minha professora.
Cadê, cadê?
Cadê a voz de, de... deles?
CAMILA: Tá tudo aqui, eu só vou poder ouvir em casa... Aí deixa eu perguntar um negócio, diz aqui teu nome...

Tá ouvindo?

CAMILA: Já tá gravando! Diz teu nome.

MARCOS: Marcos.

WANDERSON: Wanderson!

DAVIDSON RYAN: Davidson Ryan.

CAMILA: Davidson Ryan!

CAMILA: Vocês deixam eu gravar a voz de vocês aqui?

MARCOS: Sim!.

WANDERSON: Sim!

DAVIDSON RYAN: Sim!

CAMILA: Aí eu queria que a gente, vocês me apresentassem essa escola, que eu não conheço nada!

WANDERSON: Sim!

DAVIDSON RYAN: Sim!

CAMILA; [Ri]