

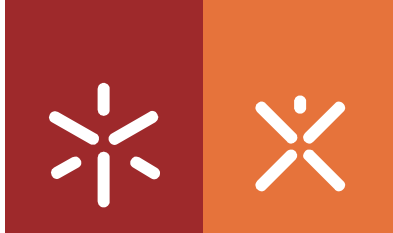


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

João Alfredo Martins Marchi

**As "ensinagens" das crianças: entendimentos das meninas e dos meninos do "Projeto Brincadeiras" na cidade de Maringá - Paraná**





**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

João Alfredo Martins Marchi

**As "ensinagens" das crianças: entendimentos das meninas e dos meninos do "Projeto Brincadeiras" na cidade de Maringá - Paraná**

Tese de Doutorado  
Doutorado em Estudos da Criança  
Especialidade em Infância, Cultura e Sociedade

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Emília Pinto Vilarinho de Barros Zão**  
e da  
**Professora Doutora Verônica Regina Müller**

outubro de 2021

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### **Licença concedida aos utilizadores deste trabalho**



**Atribuição  
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente e imensamente às crianças, aos adolescentes, aos educadores e às educadoras do Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas Ruas que, desde 2015 tem me ensinado a ser um melhor professor e um melhor educador social a cada semana e, especialmente, agradeço aos petizes que se dispuseram, ao longo do desenvolvimento desta investigação, a auxiliarem na construção dos dados. Vocês foram e são o principal motivo desta tese existir;

Agradeço minha orientadora, a professora doutora Maria Emília Pinto Vilarinho Rodrigues Barros Zão por acolher meu projeto de doutoramento, pelas conversas nas quais sempre as dúvidas que surgiram neste percurso de investigação eram explicadas, pelo apoio, cuidado e profissionalismo e, principalmente, pelo carinho e amizade que construímos ao longo destes 4 anos de trabalho;

Agradeço agora minha segunda orientadora, a professora doutora Verônica Regina Müller por aceitar meu trabalho em regime de co-tutela na Universidade Estadual de Maringá, pela seriedade em nossas conversas a fim de potencializar os saberes das crianças do Projeto Brincadeiras e, por fim, sou grato pela amizade que, desde a orientação no mestrado temos mantido e fortalecido;

Agradeço minha família por, direta e indiretamente, terem sempre me apoiado e incentivado meus estudos e por me ouvirem nos momentos de desgaste e frustração, mas principalmente, por acreditarem em mim;

Agradeço aos meus amigos, amigas e colegas de profissão que direta ou indiretamente contribuíram com indicações de leituras e com momentos de escuta afetiva sobre as inquietações que tive ao longo deste percurso de investigação;

Por fim, agradeço minha companheira Danielle Cristina Goularte Tóttoli, pelas inúmeras vezes que leu e opinou sobre meus textos; pelo respeito ao tempo que sabemos que é necessário durante a escrita de uma tese; pelo amor e amizade que temos e sou grato principalmente por poder contar contigo durante esta jornada.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

As “ensinagens” das crianças: entendimentos das meninas e dos meninos do “Projeto Brincadeiras”  
na cidade de Maringá - Paraná

**Resumo:** O presente trabalho tem como temática central o ensinar de crianças de diferentes idades que participam do “Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas Ruas” vinculado ao Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente. Ambos atuam na cidade de Maringá, no Paraná-Brasil desde a década de 90 promovendo e procurando garantir a efetivação dos direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente. Nossa problemática de pesquisa é descobrir os entendimentos das crianças sobre suas “ensinagens”. Para tal, nossos objetivos apontam para a necessidade de identificar as características do ensinar das crianças a partir de suas vozes. Partimos de uma discussão que situa o posicionamento teórico na Sociologia da Infância, nas perspectivas interpretativa e crítica (Sarmiento, 2004a; 2004b), objetivando a articulação com a teoria crítica na voz de Boaventura de Souza Santos a partir dos conceitos da Epistemologia do Sul e as possíveis relações com as crianças, a partir de suas culturas, entendidas aqui como contra-hegemônicas de produção e partilha de diferentes conhecimentos e como tais aspectos relacionam-se com a Educação Social (Müller e Rodrigues, 2002) que compreende o campo teórico utilizado no Projeto Brincadeiras. Como método, utilizamos uma investigação qualitativa de caráter etnográfico-participativo, pois, ao concordarmos com a Sociologia da Infância de que as crianças são sujeitos com culturas próprias, buscamos na pesquisa participativa um modo de ressaltar e analisar o ensinar a partir de suas vozes, percepções e análises, respeitando seu consentimento e interesse ou não em participar da construção dos dados. Os instrumentos utilizados foram diários de campo produzidos ao longo de 4 meses, entrevistas semiestruturadas realizadas tanto pelo pesquisador como pelas crianças e ainda transcrições de registros audiovisuais de práticas de ensino consciente entre as crianças. Como categorias de investigação, identificamos, a partir da análise de conteúdo (Bardin, 1977), quais os significantes presentes no ensinar das crianças bem como, o que leva as crianças e ensinarem? O que é preciso para poder ensinar? Para que as crianças ensinam? Quem as crianças ensinam e com quem aprendem? E por que algumas crianças não ensinam? Os autores que baseiam nossa fundamentação teórica compreendem a área da educação e Educação Social (Müller e Rodrigues, 2002; Natali, 2016, Nuñez, 2004), da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2002; Fernandes, 2015, Barra, 2015), da sociologia (Santos, 2007; 2010; 2018), entre outros e de outras áreas que dialogam direta ou indiretamente com questões pertinentes às infâncias e ao entendimento das crianças como sujeitos ativos e de direitos na sociedade em que estão inseridos. Os resultados apontam para um ensinar das crianças a partir da prática, das brincadeiras, da ajuda como sinônimo do ensinar, do ensinar certo, do incentivo, da convicção bem como ensinagens que reconhecem e valorizam suas bagagens e a de seus pares. Vimos ainda que, segundo as crianças, a idade, algumas condições de saúde e algumas dificuldades podem impedir que todas as crianças ensinem. Segundo elas, o ensinar acontece principalmente a partir do prazer e da diversão e, geralmente, ele ocorre entre seus pares, especificamente, com quem consideram ser seus amigos e amigas. Identificamos que, devido a metodologia e o recorte escolhido, bem como o volumoso número de dados, não é possível encerrar tal temática, o que nos motiva a apontar novos estudos, inclusive de outras áreas, que se atentem a investigar as ensinagens das crianças a partir de suas perspectivas e, abrangendo outras faixas etárias, pois, em nosso entendimento, esta é uma das possibilidades para que educadoras e educadores de diferentes ambientes de ensino possam repensar, refletir, ampliar e até mesmo recriar suas metodologias de ensino.

Palavras-chave: Ensinar das crianças; Entendimento das crianças sobre suas ensinagens; Participação das crianças.

The "teachings" of children: understandings of the girls and boys of the "Brincadeiras Project" in the city of Maringá - Paraná

**Abstract:** The present work has as its central theme the teaching of children of different ages who participate in the "Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas Ruas" linked to the Multidisciplinary Program of Studies, Research and Defense of Children and Adolescents. Both have been active in the city of Maringá, Paraná-Brazil since the 1990's promoting and seeking to guarantee the realization of the rights foreseen in the Statute of the Child and Adolescent. Our research problem is to discover the children's understandings about their "teachings". To this end, our objectives point to the need to identify the characteristics of teaching children from their voices. We start from a discussion that situates the theoretical position in Sociology of Childhood, from interpretative and critical perspectives (Sarmiento, 2004a; 2004b), aiming at the articulation with the critical theory in the voice of Boaventura de Souza Santos from the concepts of the Epistemology of the South and the possible relations with the children, from their cultures, understood here as counter-hegemonic of production and sharing of different knowledge and how such aspects relate to Social Education (Müller and Rodrigues, 2002) that comprises the theoretical field used in the "Projeto Brincadeiras". As a method, we used a qualitative research of ethnographic-participatory nature, because, by agreeing with the Sociology of Childhood that children are subjects with their own cultures, we sought in participatory research a way to highlight and analyze teaching from their voices, perceptions, and analysis, respecting their consent and interest or not in participating in the construction of the data. The instruments used were field diaries produced over 4 months by the researcher and 5 other educators of the Playing Project; semi-structured interviews conducted by both the researcher and the children and transcriptions of audiovisual records of conscious teaching practices among the children. As research categories, we identified, based on content analysis (Bardin, 1977), which meanings are present in the teaching of children, as well as what leads children to teach? What does it take to be able to teach? What do children teach? Who do children teach and with whom do they learn? And why do some children not teach? The authors that base our theoretical foundation comprise the area of education and Social Education (Müller and Rodrigues, 2002; Natali, 2016, Nuñez, 2004), Sociology of Childhood (Sarmiento, 2002; Fernandes, 2015; Barra, 2015), sociology (Santos, 2007; 2010; 2018) and other areas that dialogue directly or indirectly with issues pertinent to childhoods and the understanding of children as active subjects and subjects of rights in the society in which they are inserted. The results point to a teaching of children based on practice, play, help as a synonym for teaching, the right teaching, encouragement, conviction, as well as a teaching that recognizes and values their baggage and that of their peers. We also saw that, according to the children, age, some health conditions, and some difficulties can prevent all children from teaching. According to the children, teaching happens mainly out of pleasure and fun, and generally it occurs among their peers, specifically with those they consider to be their friends. We identified that, due to the methodology and the chosen cutout, as well as the voluminous amount of data, it is not possible to close this theme, which motivates us to point out new studies, including those from other areas, that focus on investigating the teaching of children from their perspectives and covering other age groups, because, in our understanding, this is one of the possibilities for educators from different teaching environments to rethink, reflect, expand, and even recreate their teaching methodologies.

Keywords: Teaching children; Children's understanding of their teaching; Participation of children.



## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1 OBJETIVOS.....	2
2 ESTADO DA ARTE.....	3
3 - ITINERÁRIO DA TESE .....	5
<b>CAPÍTULO 1. SUBSÍDIOS TEÓRICOS E BASILARES ACERCA DAS INFÂNCIAS.....</b>	<b>7</b>
1 – A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A CATEGORIA GERACIONAL A QUAL PERTENCEM AS CRIANÇAS .....	9
2 - OLHARES TEÓRICOS A PARTIR DA MODERNIDADE E DA SISTEMATIZAÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA .....	15
3 - 2ª MODERNIDADE E A REINSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA .....	23
4 – PROPOSTAS ALTERNATIVAS A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA DE BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS, DAS CULTURAS INFANTIS E DA EDUCAÇÃO SOCIAL.....	26
4.1 <i>Características gerais da Teoria crítica de Boaventura de Souza Santos.</i> .....	27
4.2 <i>As Epistemologias do Sul como alternativas possíveis para pensarmos as infâncias</i> .....	30
5 - PROCEDIMENTO DE TRADUÇÃO: UMA FORMA POSSÍVEL DE ARTICULAR TANTOS SABERES.....	36
6 - E POR FALAR EM “FORA DA SALA DE AULA”: A EDUCAÇÃO SOCIAL COMO PLANO DE FUNDO PARA IDENTIFICAR OS SABERES DAS CRIANÇAS.....	37
<b>CAPÍTULO 2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>44</b>
1 - INSTRUMENTOS.....	46
2 – ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....	46
2.1 <i>A Ética nas pesquisas com crianças</i> .....	52
2.2 <i>A valorização das expressões culturais das crianças</i> .....	56
2.4 <i>Pesquisa participativa com crianças</i> .....	58
2.4.1 <i>Sobre o consentimento informado nas pesquisas participativas</i> .....	59
2.4.2 <i>Sobre a participação positiva pautada na quebra da hierarquia adulto-criança</i> .....	60
2.5 <i>Etnografia nos estudos com crianças</i> .....	63
3 - ANÁLISE DOS DADOS: A ANÁLISE DE CONTEÚDO E UM OLHAR SENSÍVEL A PARTIR DA HERMENÊUTICA.....	65
4 - OS CAMINHOS PERCORRIDOS: O PCA E O “PROJETO BRINCADEIRAS COM MENINOS E MENINAS DE E NAS RUAS” NA VOZ DO PESQUISADOR E DAS CRIANÇAS. ....	67
4.1 O “BAIRRO DAS BRINCADEIRAS”: DO INÍCIO DAS ATIVIDADES À DESCRIÇÃO DAS CRIANÇAS APÓS 3 ANOS DE INTERVENÇÃO .....	72
4.2 QUEM SÃO ESSAS CRIANÇAS? DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS .....	84

4.2.1 1ª intervenção: “Pesquisador: criança ensina? Riana (9 anos): Não, porque a gente é criança” (Diário de campo, dia 18/08/2018).....	85
4.2.2 2ª intervenção: “professor, eu vou ensinar um menino que não sabe bater carta, você pode filmar?” (Diário de campo, dia 25/08/2018).....	89
4.2.3 3ª intervenção: “Jackson (11 anos): Você já reprovou?” (Diário de campo, dia 08/09/2018).....	92
4.2.4 4ª intervenção: A festa no bairro (Diário de campo, dia 15/09/2018) .....	93
4.2.5 5ª intervenção: O chão é lava – como que é? Sophia (4 anos): O Chão é lava – sai correndo “queimou todos vocês” (Diário de campo, dia 22/09/2018) .....	97
4.2.6 6ª intervenção: “Professor, você já ouviu a brincadeira do esporte gol handball?” (Diário de campo, dia 29/09/2018) .....	98
4.2.7 7ª intervenção: “Criança ensina? Sophia (4 anos): Não, só o professor pode ensinar” (Diário de campo, dia 06/10/2018).....	99
4.2.8 Intervenções indiretas .....	101
4.2.9 As crianças contam seu bairro: “Vine (12 anos): Na verdade o que a gente não gosta são as pessoas mesmo” (Diário de campo, dia 27/10/2018) .....	102
4.2.10 Situações de exclusão: “Lisa (5 anos) retrucou”, mas você também é bem ruim, né, Eloize (7 anos)?” (Diário de campo, dia 03/11/2018).....	103
4.2.11 A roda da conversa: Queremos um policiamento humanizado (Diário de campo, dia 10/11/2018) .....	105
4.2.12 Outras intervenções: acidentes acontecem.....	107
4.2.13 Encerramento anual do projeto (Diário de campo, dia 01/12/2018) .....	110
<b>3 ENTENDIMENTOS DAS CRIANÇAS SOBRE SUAS ENSINAGENS .....</b>	<b>112</b>
1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS FEITOS COM E PELAS CRIANÇAS: COMO AS CRIANÇAS ENSINAM? .....	144
1.1 CATEGORIA 1 – Por que algumas crianças não ensinam?.....	145
1.2 CATEGORIA 2 – O que é preciso para ensinar?.....	157
1.3 CATEGORIA 3 – Quem a criança ensina e com quem aprende?.....	160
1.4 CATEGORIA 4 – Por que e para que as crianças ensinam? .....	165
1.5 Afinal, como as crianças ensinam?.....	169
1.6 Como as crianças ensinam quando sabem que ensinam? .....	181
1.7 Análise do material audiovisual produzido com as crianças.....	182
<b>CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE FICA DA NOSSA CAMINHADA.....</b>	<b>188</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>204</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>212</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>216</b>

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Campo aberto: crianças jogando bola no Projeto Brincadeiras .....	7
Figura 2 - Pintando os direitos do ECA .....	44
Figura 3 - Visão holística do material transcrito.....	66
Figura 4 - "Praça dos sábados" (destino das atividades do Projeto Brincadeiras) .....	74
Figura 5 - Mapa: o bairro a partir do olhar das crianças.....	78
Figura 6 - Apresentando a proposta da pesquisa às crianças.....	86
Figura 7 - "Miniteatro" de fantoches.....	94
Figura 8 - Crianças brincando na "Praça dos sábados" .....	112
Figura 9 - Silmara (7 anos) lidera a brincadeira da corda.....	129
Figura 10 - Bruna (8 anos) ensina Pietro (4 anos) .....	181
Figura 11 - Brincadeiras na "Praça dos sábados" .....	188

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estado da arte (2º semestre de 2019 e 1º semestre de 2020) .....	4
Quadro 2 - Quantitativo de crianças no Projeto Brincadeiras durante a investigação .....	45
Quadro 3 - Significantes da análise .....	113
Quadro 4 - Entrevistas .....	144
Quadro 5 - Por que nem toda criança ensina? .....	146
Quadro 6 - O que é preciso para ensinar? .....	158
Quadro 7 - Como as crianças ensinam? .....	171

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

B-On – Biblioteca do conhecimento online

E.C.A – Estatuto da Criança e do adolescente

H.R – Humanismo Radical

IBGE – Instituto brasileiro de geografia e estatística

LDB – Lei de diretrizes e bases da educação

MNMMR – Movimento nacional de meninos e meninas de rua

ONGs – Organizações não governamentais

PCA – Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente

PL – Projeto de Lei

PEC – Pró-reitoria de extensão e cultura

Scielo – *Scientific electronic library online*

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UMinho – Universidade do Minho

## **DEDICATÓRIA**

Às crianças do Projeto Brincadeiras que possibilitaram a existência deste trabalho.

**Pesquisador:** E você acha que as crianças ensinam? Que elas podem ensinar?

**Sophia (4 anos):** Não.

**Pesquisador:** Não? Por quê?

**Sophia (4 anos):** Porque é a professora que ensina a matemática e... e também, professores também ensinam a desenhar, ensinam a pintar o desenho direito, ensinam a pintar... não pode olhar... quando... não pode também batom na escola quando a professora não está lá, então não pode trazer essas coisas para a escola, não pode trazer celular para a escola.

**Pesquisador:** hm, entendi. E você acha que tem alguma coisa que as crianças podem ensinar?

**Sophia (4 anos):** Sim.

**Pesquisador:** O que?

**Sophia (4 anos):** Brincar, brincar de o chão é lava, brincar do que eu estava brincando agora (de se balançar num dos aparelhos da “praça dos sábados”), brincar de desenhar, e brincar de tudo (Diário de campo, dia 06/10/2018).



## INTRODUÇÃO

A presente investigação busca tratar dos modos de ensinar das crianças a partir de um olhar teórico que tem como base a Sociologia da Infância, a Educação Social e as Epistemologias do Sul, partindo de uma perspectiva interpretativa com uma dimensão crítica que servem de subsídio para uma pesquisa participativa realizada com os pequenos. Nosso objetivo foi analisar os entendimentos de crianças de diferentes idades sobre suas “ensinagens”<sup>1</sup>; buscamos ainda identificar o que caracteriza essas crianças no referido a classe social, ao gênero e as questões raciais. Por fim, apontamos algumas possibilidades de categorizar esse ensinar com a finalidade de apresentar questões pedagógicas que possam servir às educadoras e educadores de diferentes âmbitos de ensino, como ênfase na área da Educação Social.

A principal motivação para esta investigação parte da curiosidade e da necessidade em ampliar e aprofundar a dissertação de mestrado intitulada “Faz assim ó: como as crianças ensinam e o que as escolas podem aprender com elas?” de autoria do pesquisador. Nesta pesquisa foi analisada, a partir de um estudo etnográfico, como crianças com faixa etária entre seis e nove anos ensinam umas às outras em situações espontâneas. Foram analisados diários de campo de três diferentes destinos: um projeto com crianças nas ruas, uma escola estadual e um circo<sup>2</sup>. Os resultados apontaram que as crianças ensinam, muitas vezes, a partir de um coletivo em que cada uma tem a oportunidade de contribuir para a explicação de um conhecimento (Marchi, 2017). Outro aspecto foi a prática, notamos que as crianças ensinam num tempo presente (Santos, 2007), no aqui-agora e, de modo mais expressivo, a partir do corpo – mostrando em seu corpo a história do conhecimento que contam – ou colocando o corpo do outro na posição necessária para realizar, por exemplo, uma brincadeira. A brincadeira foi outra categoria analisada e apresenta-se como o modo mais recorrente de ensinar das crianças; identificamos que muito do que sabem, elas aprendem brincando com seus pares e, noutra categoria, referente ao espaço, constatamos que quanto maiores as possibilidades de experienciação (Corsaro, 2002), mais são as descobertas e, conseqüentemente, as trocas de saberes entre as crianças (Marchi, 2017).

Todavia, das lacunas deixadas por essa investigação destacamos: o pouco aprofundamento na análise dos dados produzidos em um dos três destinos estudados, o projeto com crianças nas ruas, o

---

<sup>1</sup> A partir deste momento utilizaremos a palavra ensinagens sem as aspas. Nosso intuito em adotar este termo, parte do aprendizado que tivemos de que os modos de ensinar das crianças não são lineares e acontecem dentro de um tempo muito presente. São práticas que inter-relacionam o descobrir, o experienciar, o fazer e caracterizam um modo muito particular de definir o que é ou não ensinar. Posto isso, entendemos as ensinagens como essas diferentes trocas de saberes existentes nas culturas de pares (Corsaro, 2002) que permeiam não apenas relações de ensino, mas também amizades, afetos, o prazer e o jogo.

<sup>2</sup> Para um maior aprofundamento desta pesquisa sugerimos a leitura da obra “Faz assim ó: modos de ensinar das crianças como subsídio para a educação”, dos autores João Marchi e Verônica Müller.

que foi justificado pelo fato de haver uma distância maior entre as práticas observadas no circo e na escola, o que gerou uma inquietação para descobrir o que um destino poderia aprender com o outro, no caso, o que a escola poderia aprender com o circo. Deste modo, foi sugerido a realização de outros estudos para complementar e ampliar o material produzido no mestrado, principalmente pensando no “Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas e de nas Ruas”.

Partindo destas inquietações e visto o contato do pesquisador no ano de 2017 com o programa de doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho, diversos questionamentos foram levantados, entre eles: como pensar no ensinar das crianças a partir de um diálogo entre a Sociologia da Infância e a Educação Social tendo como método uma investigação participativa com crianças? Outra inquietação fez referência à vontade em realizar uma imersão no “Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas Ruas” em que o investigador atua desde agosto de 2015 na cidade de Maringá, no Paraná – Brasil. Por fim, a partir das Unidades Curriculares estudadas ao longo do primeiro ano, na Universidade do Minho, foi delineando-se a perspectiva de um projeto de doutoramento para investigar as seguintes questões: Quais os entendimentos de crianças de diferentes idades sobre suas ensinagens? Como as características das crianças no referido a classe social, ao gênero e as questões raciais podem influenciar no modo como caracterizam seus modos de ensinar? E como essas possíveis categorias do ensinar expostas pelos pequenos podem corroborar para a prática docente de educadoras e educadores de diferentes âmbitos educativos, especificamente, da área da Educação Social?

## **1 Objetivos**

O objetivo central desta pesquisa de doutoramento versa sobre: investigar e compreender, junto às crianças, as características específicas de suas ensinagens. Têm participação na produção dos dados, diferentes grupos etários com idades entre 3 a 5 anos, entre 6 a 9 anos, entre 10 a 13 anos e entre 14 a 17 anos a partir de uma etnografia participativa com crianças que integram o “Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas Ruas”<sup>4</sup> na cidade de Maringá – Paraná.

Ressaltamos que nosso objetivo possui um recorte acerca das crianças “nas ruas” e não em crianças de rua visto que, atualmente, o Projeto Brincadeiras, atua num bairro em que as crianças possuem casas, no entanto, permanecem longos períodos nas ruas. Assim, entendemos a importância em também discutir a valorização das vozes e expressões das crianças dentro de suas especificidades

---

<sup>3</sup> Ressaltamos que obtivemos autorização do projeto para utilizar seu nome na tese conforme é possível visualizar nos anexos deste trabalho.

<sup>4</sup> A partir deste momento utilizaremos apenas o termo “Projeto Brincadeiras”.

de contexto, de gênero, de classe, de raça e de idade, posto que estes são alguns dos marcadores que influenciam os modos como os pequenos pensam suas ensinagens.

Posto isso, são objetivos específicos desta pesquisa: Identificar e refletir acerca de peculiaridades e características comuns na percepção das crianças do “Projeto Brincadeiras” sobre suas ensinagens e sobre os modos de ensinar de crianças de diferentes idades. E identificar com as crianças outras possibilidades com as quais seus modos de ensinar podem contribuir metodologicamente às práticas educativas de educadoras e educadores de diferentes âmbitos, especificamente as(os) que atuam no “Projeto Brincadeiras” com a formação em Educação Social.

## **2 Estado da arte**

Após delimitados os objetivos, iniciamos uma busca pelo estado da arte nos domínios científicos da Sociologia da Infância e da Educação Social e da perspectiva teórica das Epistemologias do Sul com ênfase nas temáticas que envolvem a participação ativa dos pequenos na pesquisa, em seus contextos e na construção das culturas de pares. A partir de um levantamento feito entre o segundo semestre de 2017 e o primeiro semestre de 2018, apresentamos, na sequência, as bases de dados consultadas, as palavras-chave pesquisadas, o nº total de textos lidos, bem como o processo de escolha de alguns autores e autoras que nos auxiliaram na construção e adaptação de alguns instrumentos metodológicos. Pormenorizamos ainda alguns aspectos chave dos trabalhos escolhidos para auxiliar na sustentação da tese.

Para a elaboração do estado da arte foram consultadas as seguintes bases de dados: B-on (Portugal), Scielo (Brasil), Repositório UMinho e Core (UK). A palavra-chave inicial foi: Criança ensina criança (*child teaches child*), todavia, não houve resultados específicos sobre este tema. As ocorrências que apareceram neste primeiro momento tratavam dos modos como as crianças aprendem, os modos de aprender das crianças e, em alguns casos, o ensino em regime tutorial que, no caso, não contempla o objetivo de nosso estudo. Deste modo, visando um melhor entendimento de nossa área de investigação, numa segunda busca, utilizamos as seguintes palavras-chave: Sociologia da Infância (*Sociology of Childhood*), Criança(s) (*Child/Children*), pesquisa com crianças e cultura de pares.

Dos resultados obtidos, surgiram textos da área da educação, da psicologia, da sociologia e, em alguns casos, da antropologia. Considerando artigos, dissertações e teses, encontramos num primeiro momento 72 pesquisas referentes à visão sociológica da infância. Entretanto, numa nova busca realizada entre o segundo semestre de 2019 e o primeiro semestre de 2020, utilizamos os mesmos descritores, todavia ampliamos as bases de dados e restringimos os resultados às publicações datadas entre 2018 e 2020. Assim, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 1 - Estado da arte (2º semestre de 2019 e 1º semestre de 2020)

PALAVRAS-CHAVE	SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA (SOCIOLOGY OF CHILDHOOD)	CRIANÇA(S) (CHILD/CHILDREN)	PESQUISA COM CRIANÇAS (RESEARCH WITH CHILDREN)	CULTURA DE PARES (PEER CULTURE)
Scielo	20	2.144	515	24
B-On	616	14.322	6.944	5.058
Repositório Uminho	1.800	2.988	202	18
Annual Reviews	43	832	798	208
Science Direct	1.333	156.443	2.144	977
RCAAP	146	4.236	1.230	258

Fonte: o investigador.

A partir de uma busca por uma compreensão mais geral das diferentes áreas atuantes nos estudos da criança e da infância, priorizamos inicialmente artigos, com ênfase na aproximação com o objeto de estudo do doutoramento e a data de publicação mais recente (dos últimos 5 anos), com exceção de alguns autores relevantes que conceituaram marcos para a sociologia e a antropologia da infância como Hardman (2001), Corsaro (2002) e Sarmento (2003). Após o estado da arte realizado no ano de 2020, ampliamos nossas referências de investigações relacionadas à infância, incluindo autores e autoras principalmente da área da Educação Social (Mager, *et. al.*, 2011; Natali, 2016; Müller, 2021) com investigações que partem da criança como um sujeito de direitos e participativo, bem como autores e autoras que relacionam as Epistemologias do Sul (Santos, 2007; 2010) como alternativas para repensarmos nossos olhares acerca das crianças e das infâncias (Souza, 2016; Tomás, 2007).

### **3 - Itinerário da Tese**

Para compreendermos como o fenômeno da infância se estabelece em sua pluralidade cultural, apresentamos no **capítulo 1** uma discussão teórica cujo foco busca situar nosso olhar nas bases da Sociologia da Infância, da Educação Social e das Epistemologias do Sul como uma forma possível de pensarmos as crianças partindo, num primeiro momento, de um recorte com as principais transformações das representações sociais da infância nos âmbitos da escola, da família, da reflexividade institucional e da administração simbólica da infância na modernidade e na 2ª modernidade. Na sequência, a partir de um posicionamento teórico sociológico com foco na infância e na Educação Social, situamos a teoria crítica de Boaventura de Souza Santos (2007; 2010) e, principalmente, os conceitos de ecologias do saber, do reconhecimento, das temporalidades e da transescala como possibilidades argumentativas para alguns princípios das culturas da infância, tais como: a fantasia do real, a interatividade, a reiteração e a ludicidade (Sarmiento, 2004a; Colavitto, 2019). À vista disso, buscamos ainda deduzir acerca de algumas alternativas para resistirmos às construções sobre a infância principiadas na modernidade e, em contrapartida, defender práticas mais democráticas e horizontais voltadas à educação a partir do diálogo *com* as crianças e, mais especificamente, com suas ensinagens como forma de dar início a discussões que pensem as culturas a partir de lógicas não-hegemônicas e que potencializem os saberes da categoria geracional das crianças e de suas diferentes infâncias (Qvortrup, 2014; 2011; 2010).

No **capítulo 2** versamos sobre os caminhos metodológicos adotados que, referem-se tanto a questões éticas na pesquisa com crianças, quanto a escolha dos instrumentos e a descrição de nossas intervenções com as crianças no Projeto Brincadeiras. Sobre este aspecto discorreremos sobre as características gerais que compreendem, metodologicamente, os conceitos da pesquisa participativa com crianças, da etnografia nos estudos com crianças e expomos a escolha feita para análise do material produzido baseado nas técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Posteriormente, no **capítulo 3**, apresentamos os olhares das crianças sobre suas ensinagens, partindo da análise das entrevistas feitas com e pelas crianças do Projeto Brincadeiras. Por fim, trazemos nossas considerações “iniciais” sobre esta caminhada, destacando os principais achados de nossa investigação, os resultados aos quais chegamos e, conseqüentemente, apontando quais outros caminhos investigativos são possíveis a partir do que encontramos, bem como o que ficou de fora da tese e quais as novas perguntas que surgem deste nosso estudo em busca de identificar as ensinagens das crianças.

Destacamos ainda que é possível acessar, nos apêndices da tese, o material transcrito das entrevistas, os diários de campo, as transcrições das reuniões com os educadores e as educadoras do Projeto Brincadeiras e o material audiovisual produzido, reiterando que todos os nomes das crianças e dos educadores e educadoras foram alterados para salvaguardar suas identidades.

## CAPÍTULO 1. SUBSÍDIOS TEÓRICOS E BASILARES ACERCA DAS INFÂNCIAS



*Figura 1* - Campo aberto: crianças jogando bola no Projeto Brincadeiras<sup>5</sup>

Fonte: o investigador.

Neste capítulo, trazemos uma discussão que situa nosso posicionamento teórico na Sociologia da Infância (nas perspectivas interpretativa e crítica), que objetiva a articulação com a teoria crítica na voz de Boaventura de Souza Santos a partir dos conceitos de Epistemologia do Sul, ecologia de saberes e a tradução entre saberes e práticas como forma identificar algumas discussões possíveis entre as “ecologias” de Santos (2007), com conceitos da Sociologia da Infância de Sarmiento (2004a; 2004b) e, num segundo momento, como tais aspectos relacionam-se com o entendimento de Educação Social com crianças (Mager *et.al.*, 2011), posto que esse é o campo teórico utilizado no Projeto Brincadeiras. Estas reflexões compreendem as concepções teóricas basilares da tese.

Iniciamos apresentando as concepções de Prout (2010) e Qvortrup (2014; 2011; 2010) sobre algumas características da S.I que nos subsidiam teoricamente para alguns entendimentos iniciais das infâncias e trazemos, na sequência, a discussão proposta no artigo “As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade”, de Manuel Jacinto Sarmiento (2004a), na qual identificamos conceitos capazes de tecer possibilidades para o campo da educação, especificamente a Educação Social e no trabalho de educadores e educadores *com* crianças e não *para* crianças. O princípio em pensar *com*, parte do entendimento de que

---

<sup>5</sup> Destacamos que as figuras utilizadas ao longo da tese cumprem a função ilustrativa, não sendo elemento direto de análise.

[...]. As *culturas da infância* vivem do vai-vém das representações do mundo feitas pelas crianças em interação com as representações “adultas” dominantes. As *duas culturas* – a especificamente infantil e as da sociedade – que se conjugam na construção das culturas da infância, na variedade, pluralidade e até na contradição que internamente enforma uma e outra, referenciam o mundo de vida das crianças e enquadram a sua acção concreta (Sarmiento, 2007, p. 23).

No entanto, Sarmiento pontua que, mesmo havendo muitos atravessamentos do mundo adulto na constituição das vozes dos pequenos, as culturas infantis “estão para além dos processos de colonização cultural dos mundos de vida das crianças pela indústria cultural da sociedade capitalista” e com isso “[...] constituem as culturas da infância as acções dotadas de sentido, os processos de representação e os artefactos produzidos pelas crianças” (Sarmiento, 2007, p. 26). É neste âmbito que situamos nossa investigação.

Nada obstante, visto que nosso objetivo versa sobre as ensinagens *das* crianças a partir de seus entendimentos, trazemos um diálogo entre alguns eixos das culturas da infância com as ecologias propostas por Boaventura de Souza Santos (2007), por identificarmos a importância de situar as expressões dos pequenos dentro de seus contextos, buscando evitar a sobreposição dos saberes adultos às crianças. O autor não trata especificamente das crianças em sua teoria, todavia, identificamos potências nos conceitos de ecologias, pois estas visibilizam práticas e sujeitos que, segundo a norma vigente, são postos à margem, seja por fatores econômicos, sociais, etários, raciais, entre outros. Tomás (2007), em sua tese, corrobora justamente com essa aproximação entre os saberes das crianças e a proposta cosmopolita de Boaventura de Souza Santos, por identificar a urgência em visibilizar as expressões e saberes dos pequenos, bem como analisar os contextos que produzem suas vozes. Segundo a autora, o pensamento hegemônico e a lógica indolente (Santos, 2007), composta por uma visão hierárquica e binária (adulto-criança, homem-mulher etc.) atenuam a figura do adulto como detentor do saber e as crianças como indivíduos incompletos. Contudo, a partir do que foi identificado em sua investigação, “na interação com os adultos e pares, as crianças (re)situam-se no mundo e contribuem para a mudança social e cultural [...] de uma forma diferenciada” (Tomás, 2007, p. 15), ou seja, suas práticas não apenas interpretam os saberes, mas carregam entendimentos particulares sobre as culturas em que estão inseridas.

Partindo desses pressupostos, deduzimos a importância em ressaltar a necessidade de reconhecer as crianças como atores sociais com direito a participação no meio em que estão inseridas e que, em nosso caso, pode apresentar possibilidades educativas às práticas de professores e professoras de âmbitos formais e não formais, pois entendemos que as crianças “transportam o peso



da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível” (Sarmiento, 2004a, p. 3).

Neste sentido, vemos a transformação e renovação do olhar a partir das contribuições das crianças, como um catalisador capaz de construir ambientes educativos que fogem à lógica hegemônica de muitas instituições de ensino, principalmente as formais, as quais pautam-se, muitas vezes, em sistemas de hierarquia, de disciplina, de controle e de depósito dos conteúdos previstos no currículo de modo acrítico e não participativo, gerando o que Candau (2010) conceitua como uma cultura escolar

[...] impregnada pela perspectiva do comum, do aluno padrão, do “aqui todos somos iguais”. No entanto as escolas estão cada vez mais desafiadas a enfrentar os problemas decorrentes das diferenças e da pluralidade cultural, étnica, social, religiosa etc., dos seus sujeitos e atores (Candau, 2010, p. 14).

Para além das escolas, entendemos que estas preocupações com as pluralidades dos saberes dos pequenos também devem ser exercitadas em outros âmbitos que, em nosso caso, refere-se a Educação Social. Entretanto, antes de adentrarmos nos conceitos desta área, num primeiro momento, é importante situarmos nosso olhar acerca de qual criança e de quais infâncias estamos falando.

## **1 – A Sociologia da Infância e a categoria geracional a qual pertencem as crianças**

As crianças fazem parte da sociedade e estão presentes em diferentes momentos históricos, no entanto passaram por um longo período de invisibilidade (Santos, 2010), inclusive nas correntes teóricas da sociologia (Sarmiento, 2008). No pensamento sociológico, é a partir do século XX que as infâncias passam a ser vistas como uma categoria social, sendo maior discutida na década de 90 (Sarmiento, 2008), no entanto, é importante destacarmos que os estudos sobre a transmissão cultural adulta para a infância já estavam presentes desde a teoria da socialização de Emile Durkheim (1972[1938]), contudo, sem considerar a categoria geracional a qual pertencem as crianças. Este modo de ver os pequenos é mais recente e contempla as discussões da corrente da “nova sociologia da infância” (Sarmiento, 2008) a qual “[...] tem vindo, sobretudo no decurso das duas últimas décadas, a ganhar maior expressão, através da criação dos seus próprios conceitos, da formulação de teorias e abordagens distintas e de constituição de problemáticas autónomas” (p. 3).

A partir dos desdobramentos da perspectiva teórica da Sociologia da Infância, destacamos que nos apoiamos na corrente interpretativa<sup>6</sup> tendo como aporte uma dimensão crítica. Tal campo

---

<sup>6</sup> Nesta corrente, segundo Sarmiento (2008) “as crianças integram uma categoria social, a infância, mas constroem processos de subjectivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir culturas sociais e a recriá-las

compreende o que Prout (2010) aponta como uma Sociologia da Infância que define as crianças como atores sociais e as infâncias como construções complexas, históricas e sociais. O autor chega a estas definições partindo, primeiramente, de algumas críticas à sociologia moderna, a qual “refletiu uma tendência geral [...] marcada pela proliferação tais dicotomias através das quais o mundo social foi dividido em tópicos distintos: estrutura *versus* ação; local *versus* global; identidade *versus* diferença; continuidade *versus* mudança, e assim por diante” (Prout, 2010, p. 732). Tais perspectivas, acabaram se tornando parte dos estudos da Sociologia da Infância (S.I) acarretando, segundo o autor, alguns estranhos paradoxos, como por exemplo, os que se referem a dois elementos importantes como a *ação das crianças* e a ideia da infância como uma *estrutura social* e que

[...] vieram diretamente da Sociologia moderna [...]. Ao mesmo tempo em que a teoria social se ajustava à modernidade tardia descentrando o sujeito, a Sociologia da Infância valorizava a subjetividade das crianças. Enquanto a Sociologia procurava metáforas para a mobilidade, a fluidez e a complexidade, a Sociologia da Infância ia edificando a infância como uma estrutura (Prout, 2010, p. 733).

Ao se atentar a estes dualismos é que Prout (2010) busca refletir sobre uma proposta alternativa de estratégias para a S.I pautadas na *interdisciplinaridade*, no *hibridismo*, nas *redes e mediações*, na *mobilidade* e na *análise relacional*.

Sobre a *interdisciplinaridade* a ideia parte do diálogo entre diferente áreas do conhecimento como forma emergir novos saberes. Punch (2016) reitera este posicionamento de que é preciso ampliarmos multi e interdisciplinarmente nossas referências como uma forma de minimizarmos as lacunas existentes entre a teoria e a prática nos estudos que tratam das culturas infantis e das crianças. Para a autora, esta é uma forma de contextualizarmos as diferentes infâncias existentes em países com características culturais distintas para que não acabemos massificando conceitos que necessitam ser analisados em suas particularidades. Neste campo:

Há enormes variações de quando a infância pára e a idade adulta começa, e as expectativas da sociedade sobre o que é apropriado em diferentes fases do curso de vida também dependem de um contexto cultural. Isto também pode significar que o que é percebido como um problema social numa parte do mundo, como a gravidez na adolescência, não é considerado problemático noutras partes do mundo (*tradução livre*, Punch, 2016, p. 358).<sup>7</sup>

---

nas interações de pares [...]” (p. 18). O autor ainda destaca alguns temas desta corrente, como “a desconstrução do imaginário social sobre a infância, acção social das crianças (agency), as interações intra e intergeracionais, as culturas da infância [...] o jogo, o lazer e a cultura lúdica” (p. 18).

<sup>7</sup> There are huge variations of when childhood stops and adulthood begins, and societal expectations of what is appropriate at different stages of the life course also depend on a cultural context. This can also mean that what is perceived to be a social problem in one part of the world, such as teenage pregnancy, is not considered problematic elsewhere (Punch, 2016, p. 358).

Este cuidado é também identificado em Morin (2014) ao destacar que “a história das ciências não se restringe à da constituição e proliferação das disciplinas, mas abrange, ao mesmo tempo, a das rupturas entre fronteiras disciplinares, da invasão de um problema de uma disciplina por outra, de circulação de conceitos, de formação de disciplinas híbridas” (p. 107) o que acarreta não somente uma interdisciplinaridade como uma inter-poli-transdisciplinaridade (Morin, 2014) composta por uma multiplicidade de perspectivas particulares, mas que também contempla um olhar global como forma de integrar o local e o global (Santos, 2007) nas construções de saberes acerca dos sujeitos o que, em nosso caso, se dá a partir das contribuições não só de autores e autoras da S.I (Sarmiento, 2004; Fernandes, 2015), da Educação Social (Müller e Rodrigues, 2002; Natali, 2016; Núñez, 2007) da Educação (Freire, 2014a, 2014b), da Sociologia (Santos, 2007), da Filosofia (Tada e Müller, 2020), mas também das crianças sobre suas ensinagens.

O *hibridismo*, por sua vez, corrobora para “o reconhecimento de que a infância é um fenômeno complexo” (Prout, 2010, p. 740). Deste modo “Os fenômenos sociais devem ser compreendidos como entidades complexas nas quais se dá um misto de cultura e natureza como condição de possibilidade” (Prout, 2010, p. 740). Ou seja, trata-se da pertinência em não separar os mundos das crianças dos mundos dos adultos, mas sim, buscar entender e refletir sobre a multiplicidade de realidades que podem emergir dessas relações complexas. É neste sentido que entendemos a importância de caracterizar não apenas o contexto das crianças que fazem parte desta investigação, mas também como outros atravessamentos como o gênero, a raça, a idade e as relações inter e intrageracionais (Sarmiento, 2008) contribuem para os olhares que estes petizes têm sobre suas ensinagens.

Sobre o conceito de *redes e mediações*, Prout (2010) sugere que

[...] a infância poderia ser vista como um conjunto de ordens distintas, às vezes concorrentes e às vezes em conflito. Estas podem ser frágeis, mas podem também estabilizar-se, difundir-se e, com isso, ser encontradas em larga escala. [...] os atores se apresentam em todos os tamanhos, dos pequenos, como a criança individual, aos grandes, como o Estado ou a mídia. É por isso que todos os atores são vistos como redes, embora possam aparecer e agir como pontos. Por detrás de cada ator, seja uma criança, seja o Estado ou a mídia, há uma complexa, mais ou menos unida, de pessoas e coisas (Prout, 2010, p. 741).

Corroborando tal reflexão, Rocha, Ferreira e Vilarinho (2002) identificam e defendem a *rede de sociabilidade* como uma forma de romper e ampliar o olhar acerca das crianças como sujeitos ativos na sociedade. Para as autoras, tais redes compreendem “as relações como mais dependentes do conteúdo, do contexto e do lugar que ocupam na grelha de relações pessoais [...] e dos laços sociais

entre indivíduos [...] do que estritamente regularizadas por normas” (p. 506). Aqui novamente podemos identificar a importância de um olhar híbrido e inter-poli-transdisciplinar para pensarmos a S.I, mas também refletimos sobre a urgência em visibilizar (Santos, 2007) os complexos atravessamentos que constituem as crianças e suas infâncias para não reduzirmos seus entendimentos apenas a um olhar do adulto sobre a criança (Fernandes, 2015).

Por fim, acerca da *análise relacional*, Prout (2010) aponta para um modo de enxergarmos as infâncias como construções constituintes de um conjunto de relações e que, na perspectiva geracional, podem ser entendidas como “um produto inacabado, contingente e emergente das interações entre elementos heterogêneos – materiais, culturais, espaciais, discursivos, etc.” (Prout, 2010, p. 246).

Tal abordagem, na S.I, segundo Silva (2011) colabora para o entendimento de uma socialização que considera que

[...] a incontornável presença activa e actuante que as crianças têm e desempenham nesse processo, assume-se como o elemento nodal da transformação operada na forma de abordar cientificamente a problemática que socialmente hoje se coloca quando nos debruçamos sobre os processos que enformam a imersão de cada nova geração no mundo a que passam a pertencer por inteiro a partir do seu nascimento (Silva, 2011, p. 95).

Este modo de pensar as crianças e as infâncias como uma categoria geracional com múltiplas dimensões estruturais, sociais históricas pode ser visto ainda a partir das propostas de Qvortrup (2011). Reiteramos que nosso intuito não é encerrar esta discussão em categorias fixas e imutáveis, mas entendemos que as ideias de Qvortrup (2010; 2011) corroboram para nosso entendimento acerca dos pequenos. O autor ao apresentar as crianças como uma categoria pertencente a estrutura social entende que “todos os eventos, grandes ou pequenos, terão repercussão sobre as crianças, como parte da sociedade; e, em consequência, elas terão reivindicações a serem consideradas nas análises e nos debates acerca de qualquer questão social maior” (Qvortrup, 2011, p. 202).

Partindo destes princípios o autor elenca algumas categorias, a saber: a *infância como uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social* que é definida socialmente por díspares determinações, sejam elas advindas das instituições destinadas às crianças, como por exemplo a escola, ou do grupo “dominante” composto pelos adultos, em outras palavras, é a categoria que permite verificar “o lugar em que as crianças têm sido colocadas e podem ser localizadas na arquitetura social pelos adultos” (Qvortrup, 2011, p. 204). Sobre esta categoria, Silva (2011) complementa que a infância “não é definida nem pelas características particulares de cada criança,

nem pela sua idade, mas sim por outros aspectos da sua presença e na ocupação de tarefas que socialmente lhe estão atribuídas” (p. 97).

Outra categoria é a *infância como uma categoria social permanente* que, a partir da perspectiva sociológica, “persiste, continua a existir – como uma classe social, por exemplo – como forma estrutural, independente de quantas crianças entram e saem dela” (Qvortrup, 2011, p. 204). A terceira tese de Qvortrup (2011) advoga que a *infância é uma categoria variável histórica e intercultural* o que denota que as crianças e as infâncias passaram a ocupar diferentes lugares sociais dependendo das construções estabelecidas em diferentes tempos e culturas e, são justamente essas mudanças que devem, segundo o autor, ser o foco das investigações sociológicas, pois apontam para diferentes modos de ser criança em diferentes contextos.

A quarta tese entende que a infância *é parte integrante da sociedade e de sua divisão do trabalho*, no sentido que

[...] crianças são participantes ativas na sociedade não somente porque realmente influenciam e são influenciadas por pais, professores e por qualquer outra pessoa com quem estabeleçam contato, mas também por duas outras razões: primeiro, porque elas ocupam espaço na divisão de trabalho, principalmente em termos de trabalho escolar, o qual não pode ser separado do trabalho na sociedade em geral [...] Em segundo lugar, porque a presença da infância influencia fortemente os planos e os projetos não só dos pais, mas também do mundo social e econômico (Qvortrup, 2011, p. 205).

Dito de outro modo, as decisões do mundo do trabalho e da organização social afetam direta e indiretamente as crianças e, em contrapartida, elas são as que menos tem poder de decisão na sociedade, o que corrobora com a urgência em visibilizarmos suas expressões de saberes acerca dos diferentes assuntos que lhes dizem respeito e é o que justifica a quinta tese de Qvortrup (2011) de que *as crianças são co-construtoras da infância na sociedade* visto que “todas as vezes que as crianças interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas, tanto adultos quanto pares, estão contribuindo para a formação quer da infância, quer da sociedade” (p. 206).

A sexta tese de Qvortrup (2011) compreende que a infância é exposta, *em princípio (econômica e institucionalmente), às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular*. Tal inferência visa desnaturalizar a ideia da infância como um mundo deslocado da sociedade e entende que qualquer decisão política, de planejamento, de gestão, entre outras, causa impacto, direto ou indireto, na vida das crianças. Todavia, principalmente na arena política, a negligência dos dados acerca das crianças acaba se restringindo, muitas vezes, às famílias com crianças e não necessariamente às crianças; sobre esse assunto, o autor, pontua que

“desenvolvimentos políticos e econômicos acontecem às nossas costas e ocorrem sem a devida consideração às crianças e à infância – não necessariamente por má vontade, mas simplesmente porque costumamos ver as crianças como um fenômeno altamente privado” (Qvortrup, 2010, p. 791). Em outras palavras, o Estado tende a se omitir do dever público com as crianças direcionando-o para o âmbito privado da família que, muitas vezes, também tende a omitir as expressões das crianças sobre os aspectos que lhes são de interesse.

A sétima tese reflete que *a dependência convencionada das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem estar* (Qvortrup, 2011) e trata diretamente do apagamento, ou invisibilidade das crianças como “consequências das definições arraigadas das crianças como imaturas, não adultas ainda, que, de qualquer modo, têm que confiar nos pais. Então, aparentemente, parece não existir a necessidade de contar as crianças por elas mesmas” (p. 208) e é urgente rompermos com essa lógica a fim de melhor identificar os saberes das crianças seja sobre seus contextos, seus interesses e/ou como é o nosso caso, sobre suas ensinagens. Ainda sobre esta tese, noutro texto que aborda a questão da visibilidade/invisibilidade das crianças, Qvortrup (2014) questiona o fato de as crianças não ocuparem lugares públicos socialmente e que, mesmo na esfera privada, especificamente da família, majoritariamente “as expectativas dos adultos sobre as crianças correspondem a colocá-las numa posição de espera” (p. p. 32). Aqui mais uma vez o autor pontua a necessidade de romper com tal pressuposto, visto que, o mundo adulto também é vulnerável e frágil em diversos aspectos e nem por isso os adultos deixam de ter vozes ativas na sociedade (Qvortrup, 2014).

Neste sentido de impedimento é que o autor apresenta a oitava tese, a de que *a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças* (Qvortrup, 2011). Sobre tal categoria o autor destaca que

O principal problema que constitui nossa ideologia da família [...] é que as crianças *expressis verbis* são mais ou menos propriedades de seus pais. [...] Desde que a sociedade só se interessa em interferir em casos excepcionais, quando as crianças estão em situação perigosa, segue-se que não é aceito nem cogitado aceitar a responsabilidade geral pela infância (Qvortrup, 2011, p. 209).

Sobre esta não responsabilização do Estado para com as crianças, colocando-as dentro do âmbito privado das famílias, é possível identificar a atenuação da marginalização a que esta categoria geracional das crianças está exposta e como é urgente encontrarmos subsídios para romper com esse olhar hegemônico sobre as crianças, e é justamente a partir deste aspecto que Qvortrup (2011) apresenta a nona tese, de que *a infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências*

*tanto marginalizadoras quanto paternalistas* na qual, enquanto categoria, há, por parte da sociedade, um *status* maior, principalmente em relação à participação, da categoria adulto do que da categoria a que pertencem as crianças.

Tais categorias, conforme analisa Silva (2011) afirmam o caráter não natural da infância e caminham para a defesa de que “faz-se tempo de romper em definitivo com o adultocentrismo e deixar de ver a criança e a infância pela lupa naturalmente difusa de quem a olha enviesado pelo entendimento que dela julga ter, pelas expectativas depositadas ou à luz da sua própria experiência infantil passada” (p. 99). Por sua vez, Qvortrup (2011), assim como Prout (2010), defende abordagens mais interdisciplinares para compreender melhor os saberes das crianças.

Partindo destes entendimentos, discutimos doravante outros processos de construção e sistematização da infância a partir, principalmente da modernidade e da segunda modernidade e, na sequência, refletimos sobre algumas alternativas possíveis e multidisciplinares (Punch, 2016) para pensarmos e investigarmos *com* as crianças de forma a buscar a potencialização de suas expressões.

## **2 - Olhares teóricos a partir da modernidade e da sistematização do conceito de infância**

Na atualidade, a partir das informações que temos acesso e do avanço das pesquisas em díspares áreas, notamos significativas transformações sociais, especialmente no que diz respeito à infância e as crianças (Petter & Kelly, 2011; Trevisan, 2015; Fernandes, 2016). No entanto, ressaltamos que para uma melhor compreensão destas mudanças é necessário voltar um pouco no tempo para discutirmos alguns marcos para a infância, a qual, passa a ser delineada e sistematizada com a modernidade.

A partir da discussão proposta em Sarmiento (2004a), notamos que ser criança é diferente de ter infância, pois apesar das crianças estarem presentes em diferentes tempos históricos, o sentimento de infância pode ser identificado como uma construção que tem origem no final do século XVIII, com maior influência no século XIX, período caracterizado pela modernidade. Mas quais fatores foram determinantes para este sentimento de infância? Segundo o autor, “a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sociais sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças” (Sarmiento, 2004a, p. 3) e uma das primeiras manifestações deste processo foi a criação de instituições públicas de socialização, melhor dizendo, as escolas.

Corroborando com tal perspectiva, Ferreira e Rocha (2009) apontam para a modernidade como responsável também pela busca de uma padronização da infância como sujeitos distintos dos adultos. Assim, para as autoras, “é a institucionalização da infância moderna que conduziu ao duplo

centramento institucional das crianças, na *família* e na *escola*, e serviu de base a toda produção sociológica cuja atenção recaiu sobre os processos de educação e socialização” (p. 234). A partir do século XVIII, inicialmente na “Prússia e no Portugal de Marquês de Pombal” (Sarmiento, 2004a, p. 4) as crianças são “libertadas” das atividades do trabalho e passam a ocupar um lugar institucionalizado. Este processo, inicialmente, é perpassado por privilégios destinados aos garotos de classe média do setor urbano das cidades e, aos poucos, no século XIX, torna-se um ambiente de massas. No sentido legal, a escola marca “a separação formal e protegida pelo Estado das crianças face aos adultos” (Sarmiento, 2004a, p. 4), ainda assim, favorecendo os interesses *dos* adultos que poderiam dedicar mais tempo ao trabalho. No sentido educativo, estas instituições tornam-se responsáveis por divulgar saberes hegemônicos e mais tarde, interesses também econômicos, o que pode ser considerado como uma forma de “hegemonia cultural” que “funciona para impedir a resistência interna, o que gera condições para bloquear qualquer mudança na comunidade, residindo aqui a raiz da preservação da tradição” (Silva, 2011, p. 53).

Para além desta perspectiva legal acerca da escola como destino de separação institucional para a infância, é possível identificarmos, na modernidade, outros parâmetros sociais que interfiram na construção da normatização da infância

[...] estamos falando de parâmetros econômicos, políticos, sociais, culturais e tecnológicos e certamente temos em mente também parâmetros ideológicos e/ou discursivos, ou seja, parâmetros que representam os entendimentos e ideologias sobre crianças e infância. É a interação entre os parâmetros que produz todas as configurações sociais, incluindo os grupos sociais e as relações entre eles. Em qualquer fase, portanto, a infância é o resultado de fortes relações entre os parâmetros prevaletentes, os quais devem ser todos considerados como forças estruturais (Qvortrup, 2010a, p. 636-637).

Tais parâmetros e instituições de transmissão da cultura hegemônica não ficam restritas à cultura europeia, no contexto brasileiro também ocorre a institucionalização da infância cujo foco, para além da divulgação dos valores burgueses, acentua “o sentido de responsabilidade e dignidade para com seu futuro, com o da família e o da sociedade” (Müller, 2007, p. 83), contudo, reiterando os papéis de classe e de gênero que meninos e meninas pobres e ricos deveriam desenvolver na sociedade. Assim, do ponto de vista do gênero “[...]. O homem e o menino estavam pensados para a vida pública. As mulheres e as meninas deveriam ampliar seus conhecimentos para melhorar a qualidade de vida privada” (Müller, 2007, p. 86). Já quando tratamos da perspectiva da classe, o que se torna evidente é o fato de crianças de classes mais pobres abandonarem os estudos para seguir o



ofício dos pais, ou seja, “a necessidade e a visão da formação para o trabalho determinavam que os pais encaminhassem nesse sentido a vida dos filhos” (Müller, 2007, p. 88).

Em suma, a institucionalização da infância na escola da modernidade, segrega as crianças do mundo dos adultos e ainda denota diferentes papéis a partir do aqui criticado “ofício de aluno” (Perrenoud, 1995)<sup>8</sup> que corresponde aos “modos de inculcação de uma epistemologia (a inerente à cultura escolar), de um saber homogeneizado (o da ciência normal), de uma ética (a do esforço) e a de uma disciplina mental e corporal” (Sarmiento, 2004a, p. 4). Dito de outro modo, na escola, “as crianças, na condição de alunos, são concebidas apenas como receptáculos mais ou menos dóceis de uma ação de socialização no interior de uma instituição com objetivos claros” (Sirota, 2001, p. 16). A noção de “ofício de aluno”, difundida, a princípio na literatura francesa por Perrenoud

[...] retoma explicitamente a noção de ofício para se interrogar sobre o que constrói a escola e sobre o papel dos alunos nessa construção. Ele se apoia nas definições da linguagem corrente veiculadas pelo dicionário Robert: “1) Tipo de ocupação manual ou mecânica que tem utilidade na sociedade; 2) Todo tipo de trabalho determinado reconhecido ou tolerado pela sociedade, e do qual se pode tirar os meios de subsistência; 3) Ocupação permanente que possui certas características do ofício”. Sendo escolaridade ocupação principal da infância, é possível então, acredita ele, utilizar o termo ofício de aluno articulando-o às noções de curriculum oculto e de curriculum real, já que se trata, para a criança, de “se tornar um indígena da instituição escolar” adquirindo a competência do membro da tribo (Sirota, 2001, p. 16).

Assim, é possível constatar que esse processo de socialização da criança a partir da escola como um local de institucionalização da infância que atua sobre o “aluno” invisibilizando (Santos, 2007) a “criança”, corrobora para que seja difundido o pensamento adultocêntrico e a lógica hegemônica vigente que, segundo Giroux (2002) silencia as múltiplas vozes existentes na comunidade escolar em favor do discurso dominante. No Brasil, tais características adultocêntricas também se fazem presentes no desenvolvimento das instituições formais e, no referido às crianças pequenas, percebe-se ainda hoje, práticas cotidianas com maior ênfase no assistencialismo do que no viés educativos, pois

A prática cotidiana ainda é, em parte, inibida pelo viés das instituições de assistência social e educação, que constituem setores separados e específicos da administração pública, e pela tradição, ainda arraigada em muitos lugares, de convocar profissionais com formação diferente e atribuir-lhes funções distintas (as relacionadas ao corpo: higiene, alimentação, sono; e as relacionadas à mente:

---

<sup>8</sup> Aqui destacamos o uso do conceito de “ofício de aluno” de Perrenoud (1995) a partir da crítica à escola da modernidade que exclui os diferentes modos de ser criança em virtude de uma lógica hegemônica e normalizadora.

linguagem, expressões, pensamento) dentro do mesmo espaço de atendimento à criança (Nunes, 2011, p. 13).

Ainda que nosso recorte não verse sobre o atendimento formal de crianças pequenas, tal excerto nos traz a reflexão de que, por mais que a criança seja vista na atualidade como um sujeito de direitos e com voz ativa (Brasil, 1990), as práticas hegemônicas ainda refletem uma hierarquia de poderes do adulto para a criança e tais práticas, têm na escola “o lugar onde ela deve exercer seu “ofício” e comportar-se de acordo com a natureza de sua “identidade infantil” tal como emana da definição socialmente dada à infância. Estamos diante do *enquadramento da criança – ainda na primeira infância – a papéis institucionalmente prescritos*” (Marchi, 2010, p. 190). A partir deste entendimento é que Rocha, Ferreira e Vilarinho (2002) refletem acerca da necessidade de um outro paradigma para a infância, não mais voltado ao “ofício de aluno”, mas sim ao *ofício da criança* como um sujeito ativo em sua categoria geracional e que, segundo as autoras

[...] obriga o reconhecimento das crianças como actoras que têm uma vida quotidiana cuja análise não se reduz à dos quadros instituídos [...]. Em suma, o paradigma da criança, leva a sério o actor social que é a criança exprimindo a tomada de consciência do seu direito à palavra e o seu reconhecimento como produtoras de sentido. Nesta perspectiva, não são só os adultos que produzem as crianças, mas também as crianças que se produzem como seres, a partir do que lhes é proposto pelos adultos (p. 501-502).

No entanto, especificamente na modernidade, não foi o paradigma da criança que esteve vigente, mas sim o do adulto sobre a criança e ademais da escola, outra instância determinante na configuração da infância, neste período, é a família.

Na antiguidade, ao estudar o contexto francês, Ariès (1979), aponta que não existia o sentimento de infância e as crianças eram consideradas homúnculos que passavam a obter status social ao tornarem-se adultas. Outra característica deste tempo histórico é o frequente abandono e, conseqüentemente, o alto índice de mortalidade infantil. Deste modo, é partindo de lentas mudanças sociais e com instâncias como por exemplo a igreja, que começam a ser instituídas questões morais tanto para as famílias, que passam a ser hegemonicamente patriarcais e monogâmicas, como para as crianças (Ariès, 1979). No Brasil, por sua vez, tanto a influência da igreja como a Escola e o Estado, atuaram para o estabelecimento de normas referentes a monogamia, aos valores burgueses, a lógica higienistas e a necessidade do mundo do trabalho para o proletário. Tais aspectos, na história da infância brasileira atenuam a separação de classes, posto que, a manutenção da ordem social segrega os sujeitos nas diferentes instâncias, como por exemplo, na escola, na qual, “os que ficam de fora são

os pobres que necessitam trabalhar para sobreviver e os que não se adaptam. Também são os que, majoritariamente, não pertencem à burguesia” (Müller, 2007, p. 91).

Ao avançarmos a linha histórica, vemos que a mesma família que, por exemplo na época da Idade Média, considerava a criança como um adulto em miniatura e que “voltara a criança um estatuto subalterno da companhia das aias e criadas” (Sarmiento, 2004a, p. 4), com a modernidade passa a centrar-se nos cuidados, na proteção e em diferentes estímulos para o desenvolvimento das crianças, ou seja, a criança passa a ser o centro das relações familiares. É a denominada criança-Rei, sobre a qual recaem todas as esperanças parentais (Sarmiento, 2004b). Para além deste entendimento, a relação entre a institucionalização das crianças na escola e na família, também é observada por Ferreira e Rocha (2009) ao destacarem que

[...] segundo os olhares da Sociologia, a *família* na pessoa dos pais, *precede e constrói simbolicamente as representações das instituições educativas que às crianças se dirigem* uma vez que a frequência das instituições educativas é também interrogada a partir de sua influência. Há assim, a propósito da escolaridade das crianças, uma transferência do olhar da escola para as famílias, sendo a estas reconhecida uma substância educativa própria, mas heterogênea (de natureza cultural, social-econômica, étnica) (p. 237)

No entanto, tais características heterogêneas ainda desconsideram, muitas vezes, os interesses das próprias crianças. Deste modo, por sua vez, o que podemos observar atualmente é um paradoxo que sobrevoa o olhar adulto sobre a criança; ao mesmo tempo em que se busca o reconhecimento dos pequenos como sujeitos de direitos. Observamos uma superproteção que inibe uma série de comportamentos dos petizes o que é justificado, muitas vezes, pelo aumento da violência, especialmente nas áreas urbanas e pela complexidade que assola o cotidiano das famílias, insuladas em suas casas (Barra, 2015). Entretanto, não podemos cerrar nosso olhar apenas para um único paradoxo nem tampouco apoiados nas reflexões realizadas a partir de autores europeus, pois existem inúmeras formas de ser criança e, se nos atentarmos especialmente para a realidade brasileira – contexto desta investigação, identificamos a existência de infâncias negras, indígenas, quilombolas, circenses, ricas, pobres e cada uma possui uma especificidade e uma história. Não temos o intuito de aprofundarmos cada uma delas, no entanto, citamos por exemplo o trabalho de Arruda e Müller (2010) realizado na cidade de Maringá cujo objetivo foi identificar como as crianças de um bairro periférico atribuem significados diversos à suas atividades, materiais e espaços urbanos. Segundo as pesquisadoras, tanto o contexto, os espaços que as crianças podem ou não transitar, as regras e limites impostos pelos adultos e os materiais de que dispõe para brincar fomentam a construção de uma cultura muito particular do tempo livre desses petizes.

Em relação ao contexto, Arruda e Müller (2010) caracterizam o bairro como majoritariamente composto por uma classe social mais baixa, da qual muitos moradores não possuem automóveis e, especificamente sobre as crianças, nos é apresentado que elas frequentam e ressignificam o espaço da rua nos períodos vespertinos – o qual se estende até às 20h -, visto que pela manhã muitas estudam. Em relação aos materiais, é exposto que muitas crianças não possuem muitos brinquedos e o espaço da rua também não oferece estruturas adequadas, o que, conseqüentemente, leva as crianças a usarem “a criatividade para brincar [...] na falta de uma bola para brincar de futebol, as crianças improvisaram com outro material que estava disponível para elas naquele momento. Ou seja, não deixam de brincar, brincam com o que tem e com a imaginação” (Arruda e Müller, 2010, p. 53).

Outras particularidades dessas crianças têm relação com a própria cultura da rua que apresenta regras “não escritas”. “Elas também sabem respeitar as regras, por exemplo, quando passam carros nas ruas. Ao mesmo momento, param a brincadeira, esperam o carro e continuam a brincar. Provavelmente ninguém lhes ensinou isso; elas aprenderam com a prática lúdica do bairro” (Arruda e Müller, 2010, p. 54). Por fim, é destacado que os adultos também influenciam nas práticas dos pequenos, pois há tanto um olhar de cuidado, como certos limites estabelecidos em relação aos horários e aos espaços em que as crianças podem brincar. Sobre tais aspectos, as autoras evidenciam que a questão da violência presente no bairro é um fator predominante para que os adultos não permitam que os petizes brinquem até muito tarde e nem em qualquer lugar (Arruda e Müller, 2010).

O exemplo exposto acima, corrobora com a ideia de que as infâncias são múltiplas, principalmente quando tratamos do território brasileiro, marcado por uma pluralidade cultural. Assim, durante a modernidade, mesmo nos referindo a influência da família nos modos de ser criança, é importante identificarmos de qual família e de qual crianças estamos falando.

Avançando em nossa discussão, entendemos que, para além da família, durante a modernidade foram instituídos uma série de outros saberes destinados a criança, a qual passa a ser vista como um *objeto* do conhecimento, especialmente, para as áreas da medicina, da psicologia, da Pedopsiquiatria e da Pedagogia (Sarmiento, 2004b; Vilarinho, 2000) que passam a definir a criança “normal” *versus* a criança anormal, os estágios de desenvolvimento esperados para as crianças, entre outros saberes, definidos por Sarmiento (2004b) como uma *administração simbólica da infância*. Tais instituições iniciam um processo de definição de normas para as crianças nos âmbitos comportamental, disciplinar e normativo e, segundo a análise de Ferreira e Rocha (2009), mobilizam não apenas uma ideia de infância, mas, a partir deste foco “pericial” sobre as crianças, dão origem a “novas disciplinas constitutivas da reflexividade social sobre as crianças de que todos somos já

herdeiros, e com uma influência poderosa sobre a família, o estado e as instituições” (p. 237). Tais mediações passam a tomar conta do mundo das crianças e firmam-se em lógicas adultocêntricas de saberes *sobre* as crianças que, de certo modo, atenuam sua retirada das esferas públicas, tendem a homogeneizar a infância (Ferreira e Rocha, 2009) e invisibilizam a condição social das crianças como sujeitos ativos e participativos na sociedade.

Este processo de também é discutido por Qvortrup (2014) que argumenta que, para além da inviabilização das crianças, com a modernidade é possível perceber as crianças, muitas vezes, “extirpadas do interior dos setores mais dominantes de tecido social, emblemáticos para os adultos, como o mundo dos negócios e do trabalho, as áreas urbanas, e os setores políticos e administrativos” (p. 28). A modernidade, assim vista, pode ser considerada como responsável pela construção de uma série de procedimentos, normas, atitudes procedimentais e prescrições imateriais que “condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade” (Sarmiento, 2004a, p. 5), ou seja, definem e condicionam ações esperadas (construídas) voltadas às crianças tais como: leis, regras, hábitos, costumes, práticas sociais, tal qual a “frequência ou não frequência de certos lugares por crianças, tipo de alimentação promovido e proibido [...] áreas de reserva para os adultos; a produção e o consumo” (Sarmiento, 2004a, p. 5). Deste modo

Na modernidade, as crianças são invisíveis no espaço público porque foram colocadas à margem dele, em parte devido à nova, e agora bastante consciente, definição da criança como pessoa cujas competência e capacidade estão em compasso de espera, para tornarem-se um verdadeiro membro da comunidade humana, parte porque a criança individual e as crianças como um grupo não são vistas como tendo uma relação com adultos em geral, mas como uma forte tendência de que se restrinjam meramente a seus pais, professores e supervisores (Qvortrup, 2014, p. 31).

Estes fatores, numa leitura crítica, tendem a definir a criança a partir de uma negatividade constituinte, dito de outro modo, a partir do que ela “ainda não é”: a criança é o que não vota, não pode ser eleita, não é adulta, não participa de decisões políticas etc. Ressaltamos novamente que não podemos generalizar o olhar da negatividade constituinte sobre as crianças, pois há diferentes contextos, histórias, infâncias e, nesses contextos, movimentos de resistência, como por exemplo o caso brasileiro do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) que, desde a década de 90 luta pela “construção de uma rede permanente de atendimento e defesa dos direitos da criança e do adolescente” (Mager, *et. al.*, 2011, p. 27) buscando legitimar os pequenos como sujeitos de direitos e em condição peculiar de desenvolvimento.

Reiteramos que, da articulação do MNMMR com o Programa Multidisciplinar de Estudos Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA) e a comunidade local é que surgiram diversas ações como as conferências municipais, regionais e nacionais com intuito de discutir e pensar em propostas de políticas públicas para crianças e adolescentes partindo de suas inquietações. Aqui, chamamos a atenção para Roda de Conversa, a metodologia de “escuta consequente” do MNMMR que, posteriormente, foi adotada pelo PCA e pelo Projeto Brincadeiras. A proposta da roda é que todos e todas tenham a oportunidade de participar, “pensar, falar e ser escutados” (Mager, *et. al.*, 2011, p. 45) e, assim, remar contra a lógica de silenciamentos e invisibilidade (Santos, 2007) das infâncias.

Especialmente sobre a participação, notamos uma construção histórica coloca os adultos como os que têm as condições de definir o que é melhor para as crianças e, podemos ver que, muitas vezes, não há nenhum tipo de consulta das vozes infantis, entretanto, muitas vezes sob o pretexto de proteger as crianças, os adultos tendem a impossibilitá-las ainda mais de participarem e de se expressarem. Assim, por exemplo, muitas vezes “elas são proibidas de permanecer fora de suas casas durante períodos específicos, normalmente durante a noite”, (Qvortrup, 2014, p. 35), mas o que é questionado nesta análise é que “é possível argumentar que são as propriedades, a infraestrutura e a qualificação dos adultos que devem ser vistas como frágeis e vulneráveis [...] mas raramente a vulnerabilidade do mundo adulto é mencionada, e esse desequilíbrio é uma forma de, na verdade, silenciar as crianças” (Qvortrup, 2014, p. 28).

Deste modo, ao pensarmos na participação dos petizes, é possível deduzirmos que, como as normas adultas se desresponsabilizam da assunção de suas falhas e vulnerabilidades, o que acaba ocorrendo é um olhar que subestima a participação das crianças, como ocorre, por exemplo, em alguns casos em que há a participação, mas esta é mínima, traduzindo-se em opinar sobre um fato que no final será decidido pelos adultos (Fernandes, 2015). Não podemos generalizar tais observações, no entanto, é possível aproximar tais modos de pensar com a administração simbólica construída sobre as crianças na modernidade. No contexto brasileiro, tais administrações foram, historicamente ainda mais excludentes, pois, antes da constituição de 1988, conhecida como a constituição cidadã, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, havia um senso comum que distinguiu crianças de “menores”:

A cristalização desses dois “modelos” de infância vai resultar, em meados do século XX, nas expressões que se tornaram paradigmáticas – criança e menor. A “criança” era a branca, bem nutrida, de sorriso cativante, filha de família de classe média e alta, cujo futuro poderia ser previsto como de bem-estar, desenvolvimento e felicidade. O “menor” era a criança negra, desnutrida, de família pobre ou desestruturada, altamente vulnerável à doença e candidata a engrossar a estatística

da mortalidade infantil ou, se sobrevivesse, a marginalizar-se e tornar-se um risco social; ou seja, o filho do proprietário (colonizador, descendente de europeu, branco) tornou-se “criança”, enquanto o filho do despossuído (negro, descendente de escravo, pobre) tornou-se “menor”) (Nunes, 2011, p. 18).

Tais conceitos, originaram uma distância entre as crianças de diferentes classes e, infelizmente, ainda projetam resquícios na atualidade quando vemos, por exemplo, os dados sobre evasão escolar, denúncias de preconceito, notícias acerca de assassinatos e violências contra crianças e jovens da periferia, entre outros marcadores que ainda permeiam as infâncias negras brasileiras (Nunes, 2011). Posto isso, doravante discutimos, no contexto da segunda modernidade a escola, a família e a administração simbólica a fim de dar continuidade em nossa reflexão acerca de alguns conceitos sobre as infâncias.

### **3 - 2ª Modernidade e a reinstitucionalização da infância**

Os fatores institucionais anteriormente mencionados (escola, família, reflexividade institucional e a administração simbólica) configuram a construção da infância e afetam diretamente a vida das crianças. Com o avanço do tempo e das tecnologias, estes saberes sofrem mudanças e reconfiguram os modos de ser criança na sociedade. Estas transformações temporais, a partir da análise de Sarmiento (2004a; 2004b) ocorrem com maior impacto no período denominado 2ª modernidade com o efeito de globalização e denotam, segundo o autor, a reinstitucionalização da infância e uma série de novas desigualdades para o mundo das crianças “inerentes à condição social, ao gênero, à etnia, ao local de nascimento e residência e ao subgrupo etário a que cada criança pertence” (Sarmiento, 2004a, p. 6) e que também é apagada pelo Estado que, muitas vezes, silencia as crianças nas estatísticas, ou então limita-se a pensar as crianças a partir de suas famílias, dado que “coletar informações estatísticas sobre crianças não é visto como tendo importância par o Estado” (Qvortrup, 2014, p. 38).

A escola da 2ª modernidade caracteriza-se por sua universalidade e expansão global o que traz, como particularidade, o desafio em lidar com as diferenças culturais dos educandos e a torna, de certo modo, “o palco das trocas e disputas culturais, que sendo inerentes a uma sociedade cosmopolita e de circulação facilitada das populações, não deixam por vezes de ser violentas” (Sarmiento, 2004a, p. 6). Neste sentido, vemos um declínio do programa institucional (Dubet, 2007) da escola o que faz emergir algumas correntes predominantes como a neoliberalista que pensa a escola a partir das lógicas de mercado, num sentido empresarial de preparo para o campo de trabalho; e a

corrente neoconservadora que retoma o caráter autoritário da escola. Ampliando nossa análise, ao identificar as crianças como uma categoria estrutural, Qvortrup (2010) assevera que

Podemos falar sobre a institucionalização da infância e, mais especificamente, sobre a escolarização da infância como sendo um resultado das demandas provenientes de uma economia e de um sistema de governo em transformação. Esses desenvolvimentos mudaram dramaticamente a discussão sobre a vida das crianças. Embora houvesse agentes que se esforçaram arduamente para promover a educação escolar das crianças, nos perguntamos se isso teria acontecido caso esta não tivesse sido entendida como um interesse indispensável para o comércio, para o desenvolvimento da indústria e da sociedade de forma geral, e assim por diante (p. 40).

Neste sentido, mesmo não sendo possível identificarmos outras perspectivas neo-contratualistas que visam somar escola e comunidade e movimentos pedagógicos não-hegemônicos que buscam a emancipação dos sujeitos (Sarmiento, 2004b) dentro da complexidade que é o ambiente escolar, há uma tendência nas escolas a práticas voltadas apenas ao mercado de trabalho e sob uma égide econômica e de universalização dos saberes que invisibiliza as diferenças (Santos, 2007) ao tomar como princípio a necessidade de depositar os conteúdos de modo igual e acrítico a todas as crianças (Freire, 1996; 2014a; 2014b).

Todavia, ao analisarmos outros marcadores sociais, notamos ainda mais discrepâncias dentro desta lógica de mercado das escolas. Segundo um estudo da década passada, Carvalho (2004), pontua a complexa relação entre gênero e raça no referido ao desempenho escolar. A pesquisadora em questão, aplicou um questionário com professoras, educandos e educandas de uma escola pública brasileira obtendo dados de 210 participantes. O foco foi o desempenho escolar, especificamente do grupo de alunos que era recomendado para o reforço escolar pelas professoras. Da análise obtida, 59% das crianças que já haviam recebido algum tipo de punição e/ou frequentado o reforço escolar eram negras sendo em sua maioria meninos. A pesquisadora, para além destes dados, destacou no questionário uma pergunta aberta e outra fechada sobre como as professoras classificavam seus alunos e como os próprios alunos classificavam-se em relação a cor/raça e, segundo Carvalho (2004), algumas crianças sentiram-se desconfortáveis com o termo preto, optando por terminologias como “moreno-escuro, moreno-claro, meio moreno, meio branco” (p. 286).

Tais dados, infelizmente, até então refletem o ambiente excludente e preconceituoso das escolas brasileiras e como tais marcadores sociais influenciam no desempenho de crianças negras e de classes mais baixas. Como forma de minimizar tais silenciamentos, em 2008, foi promulgada a lei 11.645/2008 que alterou tanto a LDB de 1996 como a Lei 10.693/2003, tornando obrigatória a temática da história e cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2008). Todavia, ainda visualizamos



passos lentos em sua implementação efetiva e/ou abordagens superficiais que, conforme já destacava Carvalho (2004) corrobora para um “contexto de silêncio sobre as questões de classe, raça e gênero, algo que se conhece, mas não se discute organizadamente, dificilmente se nomeia, embora incomode – ou exatamente porque incomoda” (p. 267).

Para além das salas de aula, as famílias da 2ª modernidade apresentam características mais complexas e plurais como por exemplo: a monoparentalidade, o aumento de famílias reestruturadas (2ºs e 3ºs casamentos, guarda conjunta, etc.), lares sem crianças, famílias homoafetivas, a precocidade da maternidade, entre outras transformações estruturais que, em muitos casos, não decorrem segundo a vontade das crianças, ou seja, elas não possuem participação e voz nas decisões familiares (Sarmiento, 2004a, 2004b). Tais mudanças afetam as crianças e o modo de ser criança na contemporaneidade e a família, aliada a outros âmbitos institucionais e normativos, como por exemplo a escola, precisa ser entendida como a construção de uma instituição social. Assim, estas precisam ser desmistificadas como entidades naturais de proteção e analisadas criticamente a partir de suas relações intergeracionais e intrageracionais. Dito de outro modo “a desconstrução da concepção monolítica de infância enquanto categoria social internamente plural e desigual, na sua diacronia e sincronia, inclui, além dos contextos escolares, a família, *a rua e o trabalho rural*” (Ferreira e Rocha, 2009, p. 238) e acrescentamos ainda outros como o contexto circense, quilombola, indígena que, especificamente no território brasileiro, caracterizam diferentes crianças e infâncias.

Por sua vez, no plano das normas para a infância, ou seja, na reflexividade institucional, podemos observar uma certa tendência na 2ª modernidade em homogeneizar as crianças a partir da difusão de uma série de “produtos culturais para a infância” (Sarmiento, 2004a, p. 9), os quais padronizam os gostos infantis e buscam interferir em diversas áreas destinadas às crianças, inclusive no tempo livre. Esta tendência visa “destruir uma enorme riqueza cultural. Essa, representada pela diversidade de formas de viver a humanidade que os seres humanos têm inventado na busca não apenas de viver, mas de existir pela convivência intra e intergrupar” (Souza, 2002, p. 58). Em outras palavras “o saber transmutou-se em tecnologias e esta em mercadoria disponível sob a forma de um serviço adquirível no mercado ou um produto para consumo” (Sarmiento, 2004b, p. 16). Assim, independente da classe social, vemos a imagem da criança consumidora e ou detentora do desejo de ter um brinquedo industrializado de uma certa marca ou com o logo de algum super-herói exposto principalmente pelas diferentes *mídias* (Silva, 2011).

Deste modo, a partir de inúmeras transformações e do desenvolvimento das pesquisas, tecnologias e imagens da infância, podemos ver no plano imaterial que a administração simbólica da

infância pauta-se atualmente num paradoxo que, de um lado apresenta uma crise da infância e um refinamento de procedimentos de controle e, por outro lado, um aumento, inclusive legal, da defesa dos direitos das crianças, dentre eles, o direito a participação e o entendimento da criança cidadã, sujeito ativo na construção da sociedade. Vemos que a administração simbólica exprime o poder geracional e revela-se na cultura, sendo marcada pela diversidade e de acordo com o tempo histórico. Na 2ª modernidade, segundo Sarmiento (2004a, 2004b) ocorre uma dualidade entre a *mídia* que potencializa a imagem de uma infância global e, em contraponto, a afirmação dos direitos, os quais têm início em 1989 com a Convenção dos Direitos da Criança e que influenciam outras políticas de garantia de direitos, como ocorre com o Estatuto da Criança e do Adolescente, datado de 1990 no Brasil.

Esta dualidade amplia a complexidade dos mundos das crianças e, ao pensarmos em práticas educativas, é urgente e necessário a busca de alternativas para o modo como olhamos para as crianças a fim de não corroborar com o pensamento hegemônico que visa invisibilizar esta categoria geracional, controlá-la e uniformizar seus gostos a fim de alimentar o poder econômico. Na sequência expomos o início de uma possível proposta voltada a uma educação dentro de uma perspectiva social, não apenas nos muros escolares, mas para além destes e que possam apontar caminhos para resistirmos às normatizações sobre as crianças e ainda, que nos levem a construção de um percurso educativo *com* as crianças.

#### **4 – Propostas alternativas a partir da teoria crítica de Boaventura de Souza Santos, das culturas infantis e da Educação Social**

A partir de um olhar voltado a novos modos de pensar a sociedade e, em nosso caso, a infância e após expostas as transformações advindas da modernidade e da 2ª modernidade, deduzimos algumas aproximações para apontar alternativas possíveis e resistentes frente a escola, a família, a reflexividade institucional e a administração simbólica da infância partindo de um outro conceito de educação, o social.

Como percurso para essas discussões partimos da teoria crítica (Santos, 2007; 2010) e na sequência, expomos os conceitos de ecologia dos saberes, ecologia do reconhecimento, ecologia das temporalidades e ecologia da transescala, todos propostos por Boaventura de Souza Santos (2007) em sua Epistemologia do Sul, a qual busca pensar a sociedade para além da hegemonia do norte (Inglaterra e Estados Unidos, por exemplo) visando romper com as parcelas normativas que produzem invisibilidades, seja no sentido geográfico ou geracional, como ocorre com as crianças, invisibilizadas, muitas vezes, pelo mundo adulto. Utilizamos ainda alguns conceitos das culturas da infância como a

fantasia do real, a interatividade, a reiteração e a ludicidade em nosso diálogo argumentativo e, por fim, ampliamos nosso argumento apresentando o olhar da Educação Social (Mager, *et. al.*, 2011; Müller e Rodrigues, 2002; Natali, 2016; Núñez, 2007) como uma base possivelmente potente para um olhar mais ecológico sobre a educação.

#### *4.1 Características gerais da Teoria crítica de Boaventura de Souza Santos.*

A teoria crítica que fazemos uso parte das diferentes Ecologias propostas por Boaventura de Souza Santos (2007; 2010) como subsídio para nosso olhar sobre os modos de ensinar das crianças. Posto isso, reiteramos que a teoria crítica aqui utilizada como aporte, parte, primeiramente, de um local filosófico que tem suas raízes

fincadas no campo do humanismo radical (HR). O HR situa-se em um horizonte filosófico que concebe a morada do indivíduo como um espaço que pode ser moldado pela ação daquele, ou seja, concebe o sujeito como ente ativo [...] que, ao mudar o campo social simultaneamente, também sofre mudança (Mager, *et. al.*, 2011, p. 192).

Partindo de tais aspectos, buscamos respaldo em autores e autoras que compartilhem essa inquietação que busca “a superação da ‘falsa consciência’ e da ‘alienação’ – em seus mais diversos sentidos – e que atuam como empecilho para a emancipação humana” (Mager, *et. al.* 2011, p. 194). Boaventura de Souza Santos emerge nesse âmbito e destacamos que, embora este autor não assuma em seus textos a figura específica da criança, há uma defesa dos estudos não-hegemônicos, das margens, do “Sul” e das vozes silenciadas, que nos levam a uma analogia com os estudos das infâncias que, se contextualizadas no Brasil, se mostram recentes (Dip e Tebet, 2019) e ainda invisibilizadas dentro do campo paradigmático da ciência moderna.

Mas o que seria este campo “moderno”? Na obra “um discurso sobre as ciências”, Boaventura (1988) aponta que a modernidade, apoiada principalmente nas ciências naturais, deu origem a um modelo fechado cuja característica principal apoia-se na rigorosidade científica. Para o autor “O rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que [...] desqualifica [...] que ao objetificar os fenômenos, os objectualiza e os degrada” (Santos, 1988, p. 49). Este modelo, a partir de um discurso dominante, passou então a caracterizar quais fenômenos seriam válidos cientificamente o que, por sua vez, igualmente passou a invisibilizar saberes cujo rigor não se aproximava desta premissa matemática.

Entretanto, com o avanço das discussões no campo das ciências, tal paradigma entra em crise ao não conseguir mais responder as perguntas formuladas apenas pelo rigor cartesiano. Assim, entra

em discussão um novo paradigma que, a partir do olhar de Santos, pode ser denominado como emergente e que, principalmente na década de 90 “não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)” (Santos, 1988, p. 52). Tal perspectiva assenta uma ideia mais plural de saberes, bem como em certa flexibilidade e abertura aos novos modos de produzir e de refletir acerca destes conhecimentos produzidos. Dito de outro modo, o paradigma emergente aponta para

[...] um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até a pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjectivo/objectivo; colectivo/individual, animal/pessoa (Santos, 1988, p. 54).

Entretanto, o paradigma emergente não visa apenas a superação dos modelos dominantes e sim um diálogo crítico e humanístico dos saberes produzidos. Não é desconsiderar os saberes hegemônicos, mas analisar quais saberes são necessários para cada fenómeno que pretende ser analisado. Assim, partindo da teoria boaventurana, um primeiro conceito que apresentamos são as “Epistemologias do sul” que visam apresentar alternativas a partir de saberes existentes no “Sul global” (Santos, 2010). Segundo tal análise, vemos o “Sul” como um mote para pensarmos em conhecimentos alternativos ao pensamento hegemônico; este, por sua vez, ao colocar-se como “certo”, acaba por gerar uma divisão abissal que torna a gama de conhecimentos que foge à norma “insignificante, residual enquanto realidade [...] produzida como inexistente” (Meneses, 2018, p. 28).

No entanto, vale destacar que “o que está em causa não é apenas a contraposição entre Sul e Norte. É também a contraposição entre o Sul do sul e o Norte do Norte e entre o Sul do Norte e o Norte do Norte” (Santos, 2010, p. 41), ou seja, é um modo crítico e reflexivo de pensar a fim de evitar invisibilidade de saberes e pré-conceitos sobre os conhecimentos que são produzidos.

Destacamos por sua vez, que o que Boaventura defende não é neutro, pelo contrário, visa a emancipação dos sujeitos e critica a hegemonia dominante dos saberes. Para o autor, a hegemonia, dentro do paradigma dominante das ciências e/ou das construções sociais da modernidade, atuou e ainda atua, em certos casos, segundo uma lógica indolente que particulariza os saberes, hierarquizando-os, assumindo, de modo metonímico, quais os saberes válidos e, deste modo, gera um arcabouço de invisibilidades. Ampliando tal entendimento

A indolência da razão criticada [...] ocorre em quatro formas diferentes: a razão impotente, aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; a razão arrogante, que não

sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade; a razão metonímica, que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo para as tornar em matéria-prima, e a razão proléptica, que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente. (Santos, 2010, p. 95-96).

Esta lógica dominante criticada atua de modo denso para se manter como hegemônica ao descaracterizar novos saberes e não se permite ser questionada, dado que se julga completa. Noutra análise realizada acerca de tal conceito, este modo dominante de atuar é caracterizado como um pensamento abissal cuja característica principal “é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha, a impossibilidade duma tradução entre realizadas e saberes que as conformam” (Meneses, 2018, p. 28). Os dois lados aqui mencionados relacionam-se com o pensamento dominante – denominado também como eurocêntrico – em confronto com os saberes do Sul. Em nossa investigação, a analogia proposta é pensar na criança como esse saber do Sul que demanda atenção, cuidado, ética e que precisa ser reconhecida como um sujeito de direitos com participação ativa nas decisões que lhes dizem respeito. E ainda, é localizar nossa investigação no contexto do Sul, de um país emergente e multicultural que é o Brasil

Numa analogia com os saberes das crianças, o adulto pode então ser visto como o “Norte”, ou seja, aquele que possui o conhecimento dominante e que, muitas vezes, ainda aborda a imagem de uma infância sem capacidade de realizar análises e de produzir saberes. É partindo deste olhar que podemos conversar a teoria boaventurana com os estudos da Sociologia da Infância e da Educação Social, dado que estas áreas de investigação se propõem a “abordar conceitualmente as crianças e a infância a partir de outros referenciais, para além do adulto, ou seja, estudar as crianças por elas próprias” (Dip e Tebet, 2019, p. 36).

Deste modo, tanto a Sociologia da Infância como a Educação Social, podem ser vistas como uma forma, dentro do paradigma emergente, de pensar os conhecimentos produzidos pelas crianças em diálogo com múltiplos olhares e, ao propormos as Epistemologias do Sul como o palco para tais reflexões, buscamos uma base teórica que é “assumidamente tradutora, ou seja, incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidas localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem” (Santos, 1988, p. 60).

Na perspectiva de Santos (2007) esta não é uma tarefa simples, pois há uma série de saberes desperdiçados pela lógica hegemônica, sendo assim, o autor não defende a criação de um novo saber,

mas sim um novo modo de produzir e pensar tais saberes (Santos, 2007). Esta defesa é o que leva Boaventura a propor a visão de uma ecologia de saberes que

Não se trata de “descredibilizar” as ciências nem de um fundamentalismo essencialista “anti-ciência” [...] O que vamos tentar fazer é um uso contra hegemônico da ciência hegemônica [...] em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês (Santos, 2007, p. 33).

Acrescentamos a tal reflexão o saber das crianças e de seus pares que, por sua vez, podem ser entendidos como a construção cultural que é feita em conjunto pelas crianças a partir das interações que têm em seus grupos sociais, especificamente os que estão inseridos em sua categoria geracional (Dip e Tebet, 2019).

Caminhando em nossa defesa das Epistemologias do Sul e da Sociologia da Infância como percursos a serem utilizados para pensarmos nas crianças como sujeitos participativos e construtores de cultura (Tomás, 2007), propomos a tradução entre tais teorias como o modo de ampliar as significações e aproximações existentes entre ambas ao longo desta investigação. O conceito de tradução parte do princípio de que os saberes são incompletos e, deste modo, podem aprender um com outro a partir de um trabalho argumentativo em torno de um assunto em comum que Santos (2007; 2010) define como *topoi* e que constituem o ponto de partida do processo argumentativo entre diferentes práticas e/ou saberes. O diálogo dos *topoi* ocorre numa *zona de contato* que corresponde “às escolhas das culturas diferentes a serem dialogadas” (Marchi, 2018, p. 68).

No referido a infância, Catarina Tomás (2007) ao utilizar a tradução para analisar as vozes das crianças sobre seus direitos, ressalta que a hermenêutica diatópica (Santos, 2007) presente no processo de tradução entre os *topoi*, denota a “promoção do diálogo e das trocas entre crianças de diferentes países, de realidades distintas e com diferentes dispositivos discursivos” (p. 37) e, em nosso caso, com diferentes idades. Assim, em nosso caso, o *topoi* são as crianças e o que colocamos como argumentos para a discussão são, principalmente, os entendimentos da Sociologia da Infância e da Educação Social, ao apontarem as vozes e as particularidades ao lidarmos com os pequenos na pesquisa e, da teoria boaventurana, o conceito de saber do “Sul” como sendo o saber não-hegemônico, mas, dotado de alternativas para lidarmos com a pesquisa nas ciências humanas.

#### *4.2. As Epistemologias do Sul como alternativas possíveis para pensarmos as infâncias*

Partindo da teoria crítica na ótica de Boaventura de Souza Santos (2007), ao refletirmos acerca de possíveis alternativas para a “desconstrução” do conceito de infância advindo da modernidade,

iniciamos tratando da escola que, apesar de suas transformações ao longo do tempo, ainda preserva um projeto (atualmente em crise) de disseminação de saberes hegemônicos a partir de formas muitas vezes engessadas e inflexíveis, as quais são impostas pelas instituições, pelos adultos que pertencem ao contexto das crianças e/ou pela legislação. Segundo Santos (2007), este modo de pensar pauta-se na monocultura de um único saber, o científico e sob uma lente hegemônica. Como alternativa, o autor nos apresenta a ecologia dos saberes que se define pelo “uso contra-hegemônico da ciência hegemônica” (Santos, 2007, p. 32), ou seja, é a capacidade de articular diferentes conhecimentos a fim de identificar “o que determinado conhecimento produz na realidade; a intervenção no real” (Santos, 2007 p. 33). Corroborando com tais afirmações, apontamos um dos princípios da Educação Social aqui defendida, a qual aponta que, para que a intervenção no real seja efetiva, primeiro é necessário que os sujeitos sejam ouvidos e que possam expor suas demandas, desejos, medos, sonhos, pois

[...] a conscientização é construída com o exercício constante do respeito aos outros e a si mesmo; da possibilidade de se discutir uma regra e mudá-la; da participação com a opinião e interferência efetiva na realidade; da dinâmica da comunicação e do exercício da organização em grupo – condição necessária para a organização política (Mager, *et. al.*, 2011, p. 68).

Assim, a luta contra-hegemônica (Santos, 2007) não pode ser feita apenas considerando outros saberes, mas considerando os sujeitos que produzem esses saberes, é uma prática e uma luta coletiva e, em nosso caso, defendemos uma ecologia construída junto da comunidade e das próprias crianças como agentes ativos nesse processo. Neste âmbito, podemos ver as culturas infantis como instrumentos capazes de auxiliar no processo educativo a partir do reconhecimento e do uso, na dimensão educativa, de experiências e contribuições advindas, por exemplo, da *fantasia do real*, com a qual as crianças resistem a ordem dos adultos e interpretam o mundo “contra todos os determinismos e contra todas as pretensões de subordinação a um controle total, para uma ordem habitável” (Sarmiento, 2004a, p. 17). Ou seja, podemos aprender com as crianças a resistir às ordens impostas e a utilizar desta linguagem que também é lúdica para criarmos estratégias contra-hegemônicas em diferentes ambientes, visto que, a Educação Social aqui defendida pode ser compreendida como “a relação sistemática com intenção educativa estabelecida fora do tempo da escola oficial, ainda que, às vezes, o espaço possa ser o da escola” (Mager, *et. al.*, 2011, p. 69). Vemos como necessário instrumentos que tornem os espaços de convivência das crianças mais flexíveis e que tais instrumentos sejam pensados *com* as crianças. Aqui é possível deduzir uma via potente para uma quebra normativa institucional.

No entanto, para além das instituições, outro ponto importante para fissurar a norma hegemônica tem relação com a capacidade de dialogarmos com as pluralidades atuais das famílias. Há ainda uma tendência a referir-se a família sob um entendimento do senso comum que a caracteriza como pai, mãe e filhos. Esta lógica, segundo Santos (2007) traz uma visão reduzida da realidade e pauta-se numa monocultura da naturalização das diferenças a partir de hierarquias construídas histórica e socialmente.

Segundo Tomás (2007), esse reducionismo infere ainda marcas de gênero no discurso dos pequenos que passam a reproduzir preconceitos advindos do pensamento patriarcal, expressos por meio de uma “*lógica da classificação social*”, uma das cinco lógicas ou modos de produção da não-existência” que denota, por exemplo, a superioridade masculina sobre a feminina (Tomás, 2007) e, em nosso caso, a do adulto sobre a criança. Como alternativa, vemos como um conceito potente a ecologia do reconhecimento que é uma forma de “descolonizar nossas mentes para poder produzir algo que distinga, em uma diferença, o que é produto da hierarquia e o que não é” (Santos, 2007, p. 35), dito de outro modo, é reconhecer as diferenças após não haver mais hierarquias entre os saberes e, reconhecer ainda as crianças como sujeitos “coprodutoras de conhecimento, ainda que não sejam produtoras autónomas de conhecimento científico” (Tomás, 2007, p. 38). Do ponto de vista da Educação Social, o reconhecimento das diferenças passa primeiro pelo respeito entre os sujeitos, o qual se dá por meio do vínculo e da amizade como indicadores que permitem a criação de diálogos mais horizontais (Freire, 1996). Sobre estes aspectos, Souza (2016) infere que

O vínculo é um conjunto de características relativas ao afeto, à confiança e a valores morais. É um elo que se estabelece na relação entre sujeitos de qualquer âmbito. Externa uma natureza relacional que supera o limite pedagógico [...], pois trata de relações emocionais, subjetivas, éticas, pedagógicas e outras (Souza, 2011, p. 147).

Já sobre a amizade, a autora estabelece um diálogo com Freire (1978) e destaca que

Freire (1978) entende a educação como um ato de amor e ainda considera possível que este sentimento seja aprendido [...]. Destaca que a amizade está implicada a esta amorosidade e considera que ao existir vínculo (seja de amizade, afetividade e dialogicidade) é possível, na relação pedagógica, o desenvolvimento de uma educação libertadora (Souza, 2011, p. 148).

Entendemos que tais conceitos são desafiadores às práticas educacionais, mas defendemos que a partir destes princípios é possível “ampliar, reconhecer e favorecer distintos lócus, ecossistemas educacionais, diferentes espaços de produção da informação e do conhecimento, de criação e reconhecimento de identidades, práticas culturais e sociais” (Candau, 2010, p.13).



Para além do reconhecimento das diferenças (Santos, 2007) e da importância do vínculo e da amizade identificados nas práticas de Educação Social, é possível ainda propormos uma aproximação com a *interatividade* que ocorre nas culturas da infância como outra forma de nos posicionarmos contra a lógica hegemônica vigente. Reconhecemos neste sentido que a “aprendizagem é interativa” (Sarmiento, 2004a, p. 14) para as crianças e que, para os adultos que fazem parte dos contextos dos pequenos, potencializar estas trocas pode ser um potente instrumento para a educação, ainda mais se considerarmos as interações advindas dos modos de ensinar das crianças.

Avançando em nosso diálogo, trazemos agora a reflexividade institucional que, conforme exposto, atinge os modos de ser criança a partir de mudanças e construções materiais do mundo adulto para a criança, as quais refletem-se na constituição de um mercado de produtos culturais e de consumo para as crianças. Dentre estes serviços, destacamos a indústria voltada para a ocupação e comercialização do tempo livre das crianças (Sarmiento, 2004b) como fenômeno a ser problematizado.

Ao propor a institucionalização do tempo livre da criança, há uma tendência a homogeneizar as atividades espontâneas delas, o que pode afetar as situações de troca entre os pares, bem como a construção e a participação em brincadeiras coletivas, pois, em muitos casos, a indústria do “tempo livre” manifesta-se em díspares aulas de música, dança, *ballet*, pintura, teatro, etc., a partir de um olhar adultocêntrico que muitas vezes serve como forma de manter a criança ocupada em vez de promover trocas entre os pares. Contudo, ainda é necessário realizarmos um recorte de classe neste âmbito, pois, se focarmos, por exemplo, no destino em que esta investigação ocorreu – um bairro periférico da cidade de Maringá no Paraná, é possível identificar diferenças entre o uso do tempo livre de crianças de diferentes classes sociais. Arruda e Müller (2010), ao analisarem as brincadeiras de dois bairros de diferentes classes sociais da cidade, constataram que as crianças de classe mais baixa aproveitavam a rua como um campo de experimentação de práticas lúdicas nas quais, “brincadeiras e jogos aconteciam mesmo não tendo um espaço específico para ocorrer” (p. 19). Já as crianças das classes mais altas não foram vistas brincando na rua no mesmo período observado, o que pode evidenciar a homogeneização das atividades a partir da indústria do tempo livre destacada por Sarmiento (2004b). Elias e Lima (2014) nos trazem uma reflexão semelhante ao apontar que

As crianças oriundas de famílias mais pobres residentes nos bairros periféricos [...] têm, no entanto, uma quantidade de tempo gasto em brincadeiras livres significativamente maior. Isto se deve à sua condição socioeconômica e habitacional precária, em que a rua é percebida como uma extensão da casa, fazendo com que esta assumam um papel preponderante na sua vivência cotidiana (p. 62).

Podemos dizer ainda que outros marcadores, como por exemplo o gênero, afetam o uso ou não do tempo livre, pois, a partir das experiências como educador social no Projeto Brincadeiras e de autores que contam outras histórias do projeto (Müller e Rodrigues, 2002; Mager, *et. al.* 2011) as meninas tendem a desfrutar menos do tempo livre dado o acúmulo de funções que desempenham em casa, como a limpeza dos ambientes, o preparo de refeições, o cuidar de irmãos e irmãs mais novos(as), entre outras. Todavia, não podemos generalizar tais afirmações, pois reconhecemos como a globalização afeta o cotidiano de diferentes classes, mas ao nos referirmos, especificamente, ao tempo livre, identificamos como alternativa a essa apropriação globalizada, o conceito de Santos (2007) sobre ecologia das temporalidades que reconhece a existência de outros tempos para além de um tempo linear, hegemônico e voltado, em nosso contexto atual, para o lucro. Ao dialogarmos com este conceito com as culturas infantis visando criar alternativas para as práticas educativas, vemos que o tempo da criança é recursivo, ou seja, as crianças em suas culturas utilizam da reiteração para exercitar a “não linearidade temporal”, o que permite, nas trocas entre pares “novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (Sarmiento, 2004a, p. 17).

As práticas produzidas e articuladas em diferentes fluxos temporais, principalmente por meio das brincadeiras das crianças, permite “encontrar o nexos entre o passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo” (Sarmiento, 2004a, p. 17) e no âmbito educativo, reconhecer essa ecologia das temporalidades (Santos, 2007) da criança pode ampliar práticas de trocas de saberes a partir de um diálogo respeitoso e democrático, bem como promover uma maior participação das crianças e um outro olhar para o tempo que, infelizmente, dentro de muitas instituições, é linear e muitas vezes inflexível ao novo e/ou a repetição de atividades e processos prazerosos e lúdicos (Marchi, 2018).

Por sua vez, vimos que a administração simbólica da infância, especialmente na 2ª modernidade começa a instituir um conceito de infância global<sup>9</sup>, na qual os gostos das crianças passam cada vez mais a serem padronizados e homogêneos e as normas para a infância ampliam-se e avançam em direções contrárias, pois, “por um lado, refinaram-se os procedimentos de controle [...] por outro lado, vem crescendo a afirmação dos direitos da Criança” (Sarmiento, 2004b, p. 16-17). Este paradoxo, discutido e promovido num âmbito global, tende a invisibilizar as características das

---

<sup>9</sup> Acerca desta discussão, Luna (2018) aponta como diversos movimentos internacionais, como por exemplo a própria Convenção dos direitos da Criança (CDC), acabaram por corroborar para a criação de uma “infância global” que, num olhar mais crítico, revela um recorte eurocêntrico das infâncias, invisibilizando toda uma complexidade acerca dos modos de ser crianças em outras localidades, como por exemplo na América Latina e em outros países “fora” do Norte hegemônico. Especificamente sobre a DCD, Sarmiento e Vilarinho (2020) compreendem que, mesmo se tratando de um grande avanço para a garantia de direitos das crianças, a convenção não deixa de receber críticas acerca de uma perspectiva adultocêntrica e protecionista da criança que, para os autores, está apoiada no pensamento europeu e Norte-americano “e que se tornou hegemônica pelos processos associados à globalização e pela ação de organismos internacionais e de organizações não-governamentais” (Sarmiento e Vilarinho, 2020, p. 87).

diferentes infâncias existentes na sociedade e, como forma de emergir saberes não hegemônicos, Santos (2007) propõe a ecologia da transescala que “constitui a possibilidade de articular [...] as escalas locais, nacionais e globais” (p. 36) e de transitar entre as escalas para uma visão menos dicotomizada da sociedade e dos indivíduos.

Neste sentido, identificamos que as normas para a infância, constituídas pelas instituições e sob um olhar adultocêntrico, ao caminhar para a globalização dos saberes excluem muitas realidades e apresentam apenas uma única forma de ver a infância, como aquela que, por mais que possua direitos ainda é vista a partir de sua negatividade constituinte. Como uma possibilidade de superação dessa lógica, Tomás (2007) reitera que “[...] Será através de conhecimentos, diálogos e práticas, inter, intra e transdisciplinares sobre a infância que se poderá encontrar o caminho para ultrapassar uma visão parcial da infância e dos mundos sociais e culturais das crianças” (p. 33).

A partir do exposto e ao olharmos para as culturas infantis, vemos no eixo da ludicidade uma ferramenta potente para resistir aos padrões hegemônicos estabelecidos. De acordo com Sarmiento (2004a)

A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas actividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério (p. 15).

É no brincar que as crianças trocam experiências, culturas, ressignificam o mundo a sua volta, constroem a capacidade de sociabilidade e produzem estratégias para desafiar as normas adultas. Para Tomás e Fernandes (2014) “[...] O ato de brincar é uma atividade sociocultural muito importante para as crianças e é nuclear para a (re)construção das suas relações sociais e das formas individuais e coletivas que lhes possibilita interpretar o mundo” (p. 15) e, conforme deduzimos, ensinar e aprender umas com as outras.

Não podemos afirmar que toda brincadeira expressa verdadeiramente todos os anseios infantis, pois “a infância é um campo de estudo com fronteiras híbridas e controversas. Assim, saberes sobre as crianças serão sempre uma aproximação e não uma sobreposição do que se conhece sobre a infâncias e sobre as crianças” (Tomás, 2007, p. 35), entretanto, nas práticas lúdicas entre pares, muitas vezes por meio do jogo e da brincadeira é que as crianças rompem com a administração simbólica impostas a elas pelos adultos, visto que os acordos e as regras firmadas pelas crianças, especialmente durante as brincadeiras, são muito particulares (locais) e, se pensarmos num trabalho educativo mais participativo e próximo aos pequenos, o entendimento do olhar deles e de sua

dimensão local de sujeitos ativos da sociedade, é possível agir na educação para além da imagem construída e esperada da criança. Concordando com tais princípios, destacamos as práticas de Educação Social do Projeto Brincadeiras que partem justamente do lúdico como forma de criar diálogos potentes com os pequenos. Os educadores e educadoras do Projeto, contam que:

[...]. Utilizamos a brincadeira para provocar o diálogo entre nós, para termos, na voz da criança, não só risos e expressão de alegria, mas também sua opinião, bem como sua história e relatos de toda ordem. Conhecemos algo de seu mundo a partir dela (Mager, *et. al.*, 2011, p. 68).

Assim, deduzimos que a ludicidade como um eixo principal das práticas educativas, pode se tornar uma ferramenta potente para construção de ecologias de saberes, de reconhecimento das diferenças e dispares temporalidades (Santos, 2007) e ainda atuar como uma forma de praticar a Educação Social permitindo a criação de vínculos e amizades (Souza, 2016) entre adultos e crianças sem deixar, no entanto, de respeitar a interatividade, a fantasia do real e a recursividade (Sarmento, 2004b) presente nos pequenos.

## **5 - Procedimento de tradução: uma forma possível de articular tantos saberes**

Ao dialogarmos com as manifestações das modernidades com as propostas de Santos (2007) e as culturas infantis, é possível pensarmos numa série de novos saberes à educação e especificamente à Educação Social. Posto isso, uma forma para colocar em contato tantas diferenças e modos de pensar ao realizarmos nossas práticas é, segundo Santos (2007) a *tradução* entre estes saberes, definida como “um processo intercultural, intersocial” (p. 39) e, segundo nosso olhar teórico, intergeracional e intrageracional.

A tradução busca criar inteligibilidade entre os saberes e traduzir “é traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem ‘canibalização’, sem homogeneização” (Santos, 2007, p. 39), ou seja, reconhecendo e respeitando as diferenças sem hierarquizá-las e considerando, ainda, os contextos e as culturas destes saberes como incompletos, possuindo assim, capacidade de retroalimentarem novas perspectivas sobre si e sobre o outro.

A inteligibilidade buscada pelo processo de tradução busca a não exclusão da diversidade e, ao tratarmos das práticas educativas, os conhecimentos diversos, inclusive propostos pelas crianças, podem ser um caminho que melhor contemple a pluralidade cultural presente nos diversos contextos em que os pequenos estão inseridos em nossos tempos atuais.

Este caminho que traduz os saberes têm a consciência de que não é possível criar uma teoria geral que dê conta de todos os conhecimentos, apesar disso, acentua e defende a ideia de que “[...]”

Não há nenhuma cultura que seja completa, e então é preciso fazer tradução para ver a diversidade sem relativismo” (Santos, 2007, p. 41) e para tal, são necessárias múltiplas experiências e um sentido que seja construído coletivamente que, em nosso caso, remete aos adultos (professores e professoras de instituições formais e não formais) *com* as crianças, a partir da tradução de suas culturas infantis e dos modos de pensar pautados nas ecologias já expostas, enfatizando, todavia uma

[...] *ecologia de saberes* que promova o diálogo entre conhecimentos diferentes, o confronto entre conhecimento científico e outros conhecimentos, trazendo-os para dentro da produção acadêmica. E, no que à infância se refere, tratar-se-á de um processo dialógico entre investigadores da infância, destes com as crianças e entre adultos e crianças, numa dinâmica de diálogo, partilha e confronto de saberes diferentes, mas complementares (Tomás, 2007, p. 36).

Nesta perspectiva, o processo de tradução aparece como um instrumento para exercitar a inteligibilidade entre os saberes para que, de certo modo, possamos caminhar no trabalho educativo, para um lugar da infância que melhore as condições de existência das crianças, que permita e garanta um diálogo respeitoso e democrático que amplie a autonomia das crianças, que promova condições de participação mais democráticas e que, de certo modo, as leve a experienciar situações que potencializem relações de poder mais simétricas acerca da participação e da decisão coletiva seja em sala de aula, fora dela, na escola como um todo e/ou na sociedade. A participação, a partir da tradução, corrobora ainda com as reflexões de Rocha, Ferreira e Vilarinho (2002) de que

Repensar um direito de participação das crianças – o direito à participação social e à partilha de decisões nos seus mundos de vida – supõe perspectivá-lo na sua existência quotidiana – crianças vs crianças, crianças vs adultos – assumindo que este se constroi naquelas interações. Tal significa que o reconhecimento às crianças do estatuto de actores sociais só faz sentido se se fizer acompanhar da auscultação da sua voz e da valorização da sua capacidade de atribuição de sentido, quer às suas acções quer aos seus contextos de vida, ainda que expressos com características específicas, de acordo com seu desenvolvimento (p. 6).

Posto isso, caminhamos doravante para reflexões acerca da Educação Social como uma área potente de fomento a tradução dos saberes dos pequenos, destacando que tal âmbito constitui ainda o contexto em que está inserido o Projeto Brincadeiras, destino desta tese.

## **6 - E por falar em “fora da sala de aula”: a Educação Social como plano de fundo para identificar os saberes das crianças**

A partir da compreensão das mudanças advindas da modernidade e da 2ª modernidade no referido às crianças e, entendendo as ecologias e o procedimento de tradução como uma possibilidade de articulação de saberes mais participativos, destacamos agora a Educação Social como uma área

capaz de potencializar a investigação aqui proposta, a qual visa identificar como as crianças ensinam a partir de seus entendimentos sobre suas ensinagens e ainda, o que podemos aprender ao pesquisarmos *com* elas.

A Educação Social no Brasil apresenta uma maior atuação a partir da década de 1990 (Natali, 2016), especificamente com crianças e adolescentes com direitos violados. Todavia, devido ao fato desta profissão ainda não ser reconhecida e regulamentada no cenário brasileiro, este profissional “é nomeado de diferentes formas no Brasil, como por exemplo, técnico, instrutor, educador, recreador, animador” (Natali, 2016, p. 17).

Segundo Natali (2016), a educação social diferencia-se do ensino formal escolar e pode ser definida como busca pela “potencialização dos sujeitos em direção às construções culturais da sua época” (p. 18), visto que nosso sistema atual, infelizmente, gera muita desigualdade social e, esta, por sua vez, pode ser caracterizada como “um fenômeno social, cultural e histórico exterior ao indivíduo, não sendo, portanto, determinado por condições naturais, biológicas ou por herança genética [...] ninguém nasce desigual [...] as pessoas nascem em condições desiguais” (Carvalho, *et. al.*, 2012, p. 14).

Núñez (2004) defende a perspectiva singular da educação social para apontar e propor novas formas de vínculos sociais. Para a autora:

Por educação social entendemos uma prática educativa que opera sobre o que o social define como problema [...] A educação social atende a produção de efeitos de inclusão cultural, social e econômica, ao dotar os sujeitos dos recursos pertinentes para resolver os desafios do momento histórico (*tradução livre*, p. 26)<sup>10</sup>.

A educação social, nesta perspectiva, afirma-se por seu viés educativo e em relação a forma como os conteúdos são abordados e diferem-se a partir da perspectiva de cada educador, ou seja, as áreas de atuação da Educação Social são múltiplas, abrangendo desde projetos sociais a ações lúdicas, teatrais, artísticas, pedagógicas, políticas, entre outras. Os destinos de atuação são igualmente amplos como “hospitais, presídios, centros esportivos, movimentos sociais, entre outros” (Natali, 2016, p. 21). Entretanto

[...] o atendimento às crianças e aos adolescentes acontece frequentemente no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos - SCFV, e se caracteriza pelo desenvolvimento de atividades artísticas, esportivas e/ou profissionalizantes, no horário contrário à ida dos educandos à escola. Os adultos que ali atuam têm pouca

---

<sup>10</sup> Por educación social entendemos una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema [...] La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico (Núñez, 2004, p. 26).

ou nenhuma formação para trabalhar na área; muitos deles aprendem sobre a Educação Social quando já exercem a função na área educacional (Natali, 2016, p. 21).

Assim, as consequências para área e os profissionais que nela atuam, vão desde a falta de um piso salarial definido, até um conflito de identidade, visto que muitos não se intitulam Educadores Sociais. Sobre a falta de legislação vigente para a profissão da Educação Social, encontramos na tese de Bauli (2018) uma perspectiva jurídica e legal das normativas que estão em processo de aprovação para a consolidação da profissionalização deste agente educativo.

Segundo o autor, a ausência de uma lei para regulamentar tal profissão, gera uma disparidade nos concursos existentes no território brasileiro, os quais exigem diferentes níveis de escolaridade – prevalecendo a formação de nível médio, pisos salariais mais baixos e, em alguns casos, itens de avaliação pertencentes a área da assistência social. Em análise realizada a partir de 49 ofertas de vagas para educador social em âmbito brasileiro entre os anos de 2016 e 2017, é destacado que “as exigências variaram entre o nível médio e o superior, sendo que, a partir das amostras analisadas, 28% dos concursos exigiam nível superior de ensino e 72% permitiam que candidatos com escolaridade em nível médio, concorressem as vagas” (Bauli, 2018, p. 92).

Tal perspectiva corrobora com o fato que, no Brasil, não há formação em nível superior “como em alguns países como Espanha, Uruguai, Alemanha, Finlândia, Canadá, Itália, Filipinas, Holanda, entre outros. As pessoas que desenvolvem ações educativas no Brasil, muitas vezes, nem são chamadas de educadores e vêm de diversas áreas de formação” (Natali, 2016, p. 21) e, com isso, é possível ver profissionais de educação social atuando como educadores físicos, como carcereiros, como assistentes sociais, entre outros.

Nada obstante, a partir da investigação de Bauli (2018), identificamos que há uma perspectiva crescente do reconhecimento desta área de atuação.

O Educador Social no Brasil, embora ainda esteja distante do reconhecimento que merece ter, na última década, conquistou maior visibilidade, na medida em que, em 2009, tínhamos sua recém inclusão nos quadros da Classificação Brasileira de Ocupações, como atividade reconhecida perante o Ministério do Trabalho. Hoje já temos dois Projetos de Lei (PL n. 5.346/2009 e PLS n. 328/2015) que discutem direitos e obrigações para os trabalhadores da Educação Social (p. 222).

Ambas as propostas, até o presente momento desta investigação, encontram-se em tramitação e votação em seu percurso legal para que sejam efetivadas com força de lei, entretanto, tal contexto evidencia uma maior visibilidade para este campo em sua aplicabilidade educativa e social.

A partir deste contexto, qual a importância que vemos na Educação Social como um caminho que pode levar a tradução de saberes das crianças? Do ponto de vista pedagógico, defendemos o educador social como um sujeito com um olhar mais amplo sobre os educandos do que um professor inserido no sistema formal, pois “[...] A fronteira entre um professor e um educador social é uma questão de território. Uma educação social, nessa perspectiva, funda-se em princípios que veem a totalidade da pessoa humana [...] abrange as diferentes experiências de vida dos educandos” (Ribeiro, 2006, p. 162). Ou seja, devido a formação do educador social apresentar características plurais (formação acadêmica, na rua, em projetos, na rede de atendimento, entre outros) (Natali, 2016), entendemos que esse profissional tende a experienciar trocas de saberes com os sujeitos considerando o contexto em que estão inseridos, os saberes prévios que possuem, os métodos que podem ser mais ou menos efetivos e ainda as particularidades que cada um apresenta no referido a classe, ao gênero, a raça e a faixa etária.

Em nosso caso, partindo das experiências dos educadores e educadoras sócias do Projeto Brincadeiras, identificamos que tais particularidades da formação educador social corroboram para que ocorram modificações no contexto das crianças, tanto a partir da formação política, na qual os educadores apresentam e discutem os direitos previstos no E.C.A com os pequenos durante as brincadeiras (Müller e Rodrigues, 2002), como nas ações que os educadores propõe junto à rede de atendimento para denunciar casos de negligência, cobrar a efetividade de programas de assistência social às famílias com mais dificuldades e sugerir reuniões e estudos de caso para alguma criança e/ou adolescente que demande um maior acompanhamento. Sobre este último aspecto destacamos o trabalho de (Müller, *et. al.*, 2020) que apresenta uma reflexão a partir da trajetória de uma adolescente pertencente ao Projeto Brincadeiras e as implicações da Educação Social em seu contexto. A partir dos registros das autoras, a adolescente, denominada “Raio de Luz”

Se aproximou em 2016 quando descobriu a existência do projeto em seu bairro, motivada pelo seu interesse nos jogos que se ofereciam. Era tímida, falava pouco e dizia que gostava de futebol [...] em algumas ocasiões contava intimidades para ter maior atenção em relação ao grupo [...]. Manifestava que sua relação com a mãe era conflituosa, algo que se expressava pelo medo e ausência de diálogo [...]. Com o tempo, a rotina da semana mais esperada por Raio de Luz passou a ser que chegasse o sábado a tarde, para estar presente nos jogos. Não tardou muito para que passara a identificar-se publicamente como participante do projeto, onde passou a ser reconhecida politicamente também pelos meninos e meninas da



comunidade como uma representante sua (*tradução livre*, Müller, *et. al.*, 2020, p. 383)<sup>11</sup>

Partindo do vínculo criado e se reconhecendo como parte da rotina das atividades, Raio de Luz passou a ser porta-voz também das problemáticas do bairro elencadas pelas crianças e pôde, mais de uma vez, levar tais discussões para âmbitos políticos, sempre respaldada pela mediação dos educadores e educadoras do Projeto Brincadeiras. Sua primeira participação foi no “III Congresso Internacional de Investigadores e Profissionais da Educação Social”, organizado pelo PCA na UEM. Na ocasião, foi organizada uma mesa, denominada “congressinho”, com crianças e adolescentes representantes de diferentes grupo e projetos e Raio de Luz foi a escolhida pelas crianças do Projeto Brincadeiras. “Durante o congressinho, Raio de Luz deu destaque e voz para as injustiças sociais que sofrem as crianças e adolescentes de seu bairro” (*tradução livre*, Müller, *et. al.*, 2020, p. 383)<sup>12</sup>. Desta experiência, vieram outras e a participação de Raio de Luz se tornou cada vez mais intensa no Projeto. Com isso, concordamos com as autoras ao evidenciarem que a educação não pode ser sinônimo de escola e que, a Educação Social, precisa ser defendida como um outro sistema, capaz de não apenas complementar o ensino formal, mas se estender para além deste.

Da experiência ilustrativa com Raio de Luz se extrai que existe um campo da educação que é complementar ao da educação escolar, qual seja, o campo da educação social. É a educação que ocorre a qualquer tempo, com qualquer sujeito e que será a oportunidade para que este se desenvolva como ser social, ser político que domina e propaga os direitos humanos, que goza da rede pública, especialmente da cultura, que necessita de profissionais bem formados que transmitam saberes, que medeiem situações propositivas de aprendizagem, escutem e traduzam conteúdos da realidade, estimulem o gosto pela conquista de um futuro bonito (*tradução livre*, Müller, *et. al.*, 2020, p. 387)<sup>13</sup>

Outra investigação que corrobora com essa visão e que defende a Educação Social para atuação *com* os diferentes sujeitos, dentre eles os petizes, é a exposta em Bauli e Müller (2020) ao evidenciar que “A Educação Social, trata-se, portanto, de processos formativos desenvolvidos em diversos locais, com diversos públicos para o aprimoramento pessoal e vida em sociedade de seus

---

<sup>11</sup>Se ha aproximado desde 2016 cuando descubrió la existencia del proyecto en su barrio, motivada por su interés en los juegos que se ofrecían. Era tímida, hablaba poco y decía que le gustaba el fútbol [...] en algunas ocasiones contaba intimidaciones para tener mayor atención en relación al grupo [...]. Manifestaba que su relación con la madre era conflictiva, algo que se expresaba por el miedo y la ausencia del diálogo [...]. Con el tiempo, la rutina de la semana más esperada por Rayo de Luz pasó a ser a que llegara el sábado por la tarde, para estar presente en los juegos. No tardó mucho para que pasara a identificarse públicamente como participe del proyecto, donde pasó a ser reconocida políticamente también por los chicos y chicas de la comunidad como una representante suya (Müller, *et. al.*, 2020, p. 383).

<sup>12</sup> Durante el *Congresito*, Rayo de Luz há dado destaque y voz a las injusticias sociales que sufren los niños y adolescentes de su barrio” (Müller, *et. al.*, 2020, p. 383).

<sup>13</sup> De la experiencia ilustrativa con Rayo de Luz se extrae que existe un campo de la educación que es complementar al de la educación escolar, cuál sea, el campo de la educación social. Es la educación que ocurre a cualquier tiempo, con cualquier sujeto y que será la oportunidad para que este se desarrolle como ser social, ser político que domina y propaga los derechos humanos, que goza de la red pública, especialmente la cultura, que necesita de profesionales bien formados que transmitan saberes, que medien situaciones propositivas de aprendizaje, escuchen y traduzcan contenidos de realidad, estimulen el gusto por la conquista de un futuro bonito. (Müller, *et. al.*, 2020, p. 387).

destinatários [...] as ações desenvolvidas têm intenção educativa” e ainda é exposto que “está dentro de todos os tipos que contemplam a oferta de conhecimento, prática cultural e política para a capacitação de pessoas em relação aos seus direitos e vivências cidadãs” (Bauli e Müller, 2020, p. 55). Corroborando com tais conceitos, Luz (2021) defende ainda que a Educação Social

[...] deve ser uma aposta e um compromisso social com o futuro de cada pessoa, categorizando-se como uma ação educativa no presente, que tem a função de promover a autonomia e emancipação dos/as educandos/as, com consequências individuais, coletivas e comunitárias, proporcionando o acesso aos diversos conteúdos políticos, culturais, sociais e cívicos necessários para a vida em comunidade e em sociedade (p. 113-114)

O que buscamos então é, a partir de um olhar sociológico da infância, utilizar os princípios da Educação Social como um meio de respeitar as crianças, criando um diálogo horizontal capaz de promover alternativas ao seu contexto, diálogo este que, coaduna com a perspectiva de uma consciência crítica que o vê como parte estruturante das relações sociais e educativas e que “pressupõe a capacidade de negociar, de argumentar, contra-argumentar e fundamentar por parte daqueles que são responsáveis pelo processo educativo” (Goergen, 2010, p. 46). Em suma, vemos na Educação Social um meio potente para que sejam praticados diálogos participativos, potentes, respeitosos e propositivos, posto que uma das funções do educador social é a “de ir ao encontro, de buscar as pessoas, os/as educandos/as. Sendo assim, diante de um papel de ensinar/formar, traduzir e mediar, o/a educador/a social tem a função de apoiar as pessoas em seus processos de desenvolvimento, instrumentalizando-as” (Luz, 2021, p. 114). Mas de que forma? No recorte de nossa investigação utilizamos um projeto de Educação Social como destino para a produção de dados junto às crianças, o qual é descrito de modo pormenor no capítulo 2 deste trabalho.

Assim, em última análise o que fica desta explanação é a possibilidade de articularmos diferentes áreas, a Sociologia, a Sociologia da Infância e a Educação Social, a fim de que, enquanto educadores e pesquisadores, “reconheçamos que os significados atribuídos pelas crianças às suas experiências e relações sociais, são formas singulares de intervenção e expressão de sua cultura” (Müller e Arruda, 2010, p. 7) e que, ao partirmos de um entendimento de socialização mais amplo e plural é pertinente nos atentarmos que este processo de partilha e tradução de saberes das crianças trata-se de:

um processo complexo e dinâmico de apropriação, reinvenção e produção onde as crianças participam activamente, interpretam a realidade, partilham e criam mundos sociais e culturais heterogêneos com outras crianças e com os adultos, mas onde também se disputam e exercem poderes, geram hierarquias, desigualdades,

diferenciações, reproduzindo aspectos da estrutura social (Rocha, Ferreira e Vilarinho, 2002, p. 506).

Posto isso, entendemos que é necessária uma sensibilidade e princípios distintos aos exercitados tanto nas instituições formais, como em outras instituições em que aparecem as figuras de cuidadores e educadores, a exemplo, os abrigos temporários de acolhimento para crianças e adolescentes, as instituições de longa permanência, os centros socioeducativos, projetos da iniciativa pública e privada, ONGs e outros. Para além disso, é necessário ainda, especificamente no âmbito da pesquisa, escolhas metodológicas que corroborem para a escuta consequente das vozes dos pequenos. Sobre tais conceitos é que destinamos o capítulo a seguir.

## CAPÍTULO 2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS



*Figura 2 - Pintando os direitos do ECA*

Fonte: o investigador.

Neste capítulo apresentamos as escolhas metodológicas eleitas para a elaboração da tese. Iniciamos pontuando que a presente tese se encontra como parte das investigações do projeto “Educação social e ludicidade: configurações e trajetórias na infância e na adolescência – Fase II”<sup>14</sup>, com procedimentos metodológicos aprovados pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá (CAAE 62838116.0.0000.0104) o que nos deu subsídio para utilizar os dados construídos durante a pesquisa de campo com as crianças do “Projeto Brincadeiras”.

Posto isso, destacamos que nossa investigação se caracteriza como uma pesquisa qualitativa utilizando como proposta uma etnografia participativa com crianças (Sarmiento 2003; Fernandes, 2016). A produção dos dados com as crianças ocorreu no projeto do qual faço parte desde agosto de 2015 denominado “Projeto Brincadeiras com Meninas e Meninos de e nas Ruas” na cidade de Maringá, Paraná – Brasil. Entre os meses de agosto de 2018 a dezembro de 2018 ocorreram 14 encontros de 2 horas no local em que o projeto ocorre. As crianças que atuaram na investigação foram

---

<sup>14</sup> Este projeto tem o intuito analisar as configurações e trajetórias das ações da Educação Social no que se refere às intervenções lúdicas com crianças e adolescentes. O projeto de pesquisa advém da pesquisa “Educação Social e ludicidade: configurações e trajetórias na infância e adolescência” que elencou aspectos da Educação Social e das intervenções lúdicas com crianças e adolescentes em alguns âmbitos que precisam ser investigados de forma mais aprofundada. Assim, o projeto de pesquisa fase II, visa atingir esta meta e para isso tem o objetivo de explorar a produção técnica e científica sobre a Educação Social que trata de intervenções lúdicas com crianças e adolescentes, desenvolvidas com crianças e adolescentes em diferentes cidades do interior do Paraná em que ocorrem ações em parceria com o Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente da Universidade Estadual de Maringá.

delimitadas por conveniência a partir do interesse em participar ou não após explicarmos nossos objetivos de investigação e termos seu consentimento obtido.

*Quadro 2* - Quantitativo de crianças no Projeto Brincadeiras durante a investigação

IDADES	MENINOS	MENINAS
a) 1 ano	a) 1	a) 0
b) 4 anos	b) 0	b) 2
c) 5 anos	c) 1	c) 3
d) 6 anos	d) 1	d) 1
e) 7 anos	e) 3	e) 3
f) 8 anos	f) 4	f) 6
g) 9 anos	g) 3	g) 3
h) 10 anos	h) 3	h) 2
i) 11 anos	i) 4	i) 0
j) 12 anos	j) 3	j) 1
k) 13 anos	k) 1	k) 0
l) 14 anos	l) 0	l) 1
m) 15 anos	m) 3	m) 0
n) 16 anos	n) 1	n) 1
o) 17 anos	o) 0	o) 1
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>	<b>24</b>

Fonte: o investigador.

Estivemos, ao todo, com 52 crianças e adolescentes com idades entre 1 e 17 anos, entretanto, destacamos que nem todos os petizes estiveram presentes em todos os momentos de construção dos dados da investigação. Outra informação relevante é que o grupo, no referido ao gênero, teve uma leve predominância masculina, contando com 28 meninos 24 meninas. Acerca das idades, o número mais expressivo foi entre 7 e 11 anos, que somaram 31 crianças sendo 17 meninos e 14 meninas. Acerca da questão racial, o grupo é majoritariamente composto por crianças negras, sendo apenas 7 delas brancas, 5 meninos e 2 meninas.

## **1 - Instrumentos**

Os instrumentos utilizados foram: entrevistas semiestruturadas (Petter & Kelly, 2011; Adans, 2014) realizadas com e pelas crianças individualmente, em duplas e, em dois episódios, em grupo; registros audiovisuais (Sarmiento, 2003) feitos pelo pesquisador e pelas crianças das brincadeiras e de momentos em que as crianças estavam ensinando umas às outras e/ou os educadores do projeto; diários de campo do pesquisador e de outros 3 educadores que se dispuseram a auxiliar na investigação e ainda duas transcrições de reuniões realizadas com o grupo de educadores do projeto que aceitaram receber uma formação do pesquisador para atuar na construção dos dados. Todos os dados foram transcritos e podem ser visualizados nos apêndices desta tese.

## **2 – Escolhas teórico-metodológicas**

A partir deste olhar mais geral sobre os aspectos metodológicos, trazemos na sequência os caminhos que nos levaram a escolher tais instrumentos e teorias. Iniciamos apresentando um levantamento feito acerca dos principais trabalhos realizados nos últimos 5 anos que tratam das crianças e das infâncias num sentido metodológico e, a partir destes, situamos alguns instrumentos utilizados para a investigação. Na sequência pormenorizamos a etnografia nos estudos com crianças e a investigação participativa com crianças. Apresentamos ainda alguns diálogos importantes para entendermos melhor quem são as crianças das quais falamos na tese, como se caracteriza a comunidade em que estão inseridas e como se deram os encontros para a produção dos dados.

É importante trazermos uma discussão inicial acerca de alguns marcos que denotam qual a perspectiva metodológica de criança que adotamos nesta tese. Trazemos assim a perspectiva de Hardman (2001), visto que a autora inicia uma discussão, apontando que, a respeito da antropologia da criança, pouco sabem os adultos. Assim, vemos a defesa em pensar a criança a partir de seus pontos de vista evitando um olhar do adulto sobre a criança e buscando compreendê-las partindo de seus locais de fala e respeitando suas particularidades. A tradução do artigo de Alisson Prout (2007) realizada por Grazjer (2019) aponta Hardman como precursora destas discussões no contexto britânico na década de 70, contudo, nos é exposto que

Nos Estado Unidos, ao contrário, trabalhar diretamente com crianças não era algo novo. Os antropólogos vinham estudando as crianças há muitos anos sob a rubrica da escola, da cultura e da personalidade. Como exemplo, o trabalho pioneiro de Margaret Mead (1928), Ruth Benedict (1935) e John Whiting (1958) [...] e o relato de 1994 sobre cuidados infantis na África, de Robert Levine e colegas [...] Apesar de principalmente focados em questões mais amplas da transmissão cultural, em tais estudos os antropólogos norte-americanos já tinham tornado o cotidiano das crianças o foco das suas observações e investigações (Grazjer, 2019, p. 225).

Sendo assim, quais motivos levaram o contexto europeu a obter destaque nos estudos da infância? Segundo a tradução de Grazjer (2019), para além de pensar a criança como uma categoria social e um indivíduo sujeito de direitos, “também pode ser o caso de, no contexto europeu, ter ocorrido a junção de uma ampla gama de vozes discordantes de diferentes disciplinas [...] que forneceram impulso para [...] estudos de infância” (p. 226).

Nosso foco não é pormenorizar os estudos antropológicos acerca das crianças, ainda assim, retomando Hardman (2001), vemos que, dentro deste segmento de estudo, a ideia da autora é apresentar e defender a existência de um mundo autônomo da criança, para além de uma “extensão do mundo adulto” e que, tanto o modo de pensar como o comportamento social das crianças pode ser melhor entendido pelos adultos se estes buscarem interpretá-los a partir de uma ótica não adultocêntrica, ou seja, baseado não em terminologias adultas, mas identificando e utilizando os termos das crianças inseridas em suas culturas. Deste modo, a partir de observações, a autora pontua a existência de regras de comportamento e de situações que as crianças criam e aderem em suas culturas a partir da ressignificação de objetos e de jogos/brincadeiras.

Em nossa investigação, a compreensão de tais conceitos nos permite apurar um olhar voltado às culturas infantis e disposto a identificar o que as crianças nos dizem, para além de simplesmente observar e “coletar” dados para uma investigação, pois, segundo Hardman (2001) é preciso contextualizarmos as falas das crianças em suas culturas a fim de evitar uma interpretação adulta sobre os modos de expressão dos pequenos. Neste sentido, vemos novamente a complexidade do discurso das crianças e como estes envolvem questões sociais, culturais e de pares. Defendemos ainda que, partindo dos contextos das crianças

[...] e das possibilidades de potencializar os saberes próprios dessas culturas [...] superar-se-ão os riscos de guetização, do assimilacionismo, da submissão e/ou da folclorização das particularidades. Assim, poder-se-á evitar tanto os localismos rotineiros e limitadores quanto os universalismos estéreis (Souza, 2002, p. 99).

Deste modo, entendemos, no sentido antropológico, que as crianças revelam segmentos de uma série de crenças das sociedades exclusivas a elas e que, no âmbito da pesquisa, é necessário uma observação e escuta consequente (Mager, *et. al.*, 2011) que reúna vários métodos de análise para uma melhor compreensão do material produzido pelos pequenos.

Para além da antropologia, ressaltamos que nosso olhar teórico e metodológico busca subsídio na Sociologia da Infância, na educação, na Educação Social e na sociologia, posto que defendemos a importância de contextualizarmos as vozes dos pequenos ao entendermos que cada criança constrói sua voz a partir das relações de troca com seus pares e seu entorno o que exige um “reconhecimento

cuidadoso dos contextos culturais da sua produção. As vozes das crianças [...] devem, por isso, ser reconhecidas na sua particularidade” (Grazjer, 2019, p. 231).

Nesta ótica vemos as discussões acerca das vozes e das culturas da infância que correspondem ao entendimento da criança como construtora de cultura de modo distinto aos adultos. Esta construção ocorre de modo interdependente com culturas sociais e é atravessada “por relações de classe, de gênero e de proveniência étnica” (Sarmiento, 2003, p. 4), todavia, a “marca” que torna comum as infâncias são os elementos simbólicos e materiais que, historicamente, determinam o lugar da infância. Tal entendimento reconhece a categoria geracional da infância construída historicamente e, neste sentido, vemos que as culturas infantis carregam as “marcas” dos tempos e revelam a sociedade em toda sua complexidade. Partindo deste olhar é que pontuamos ainda a perspectiva de Santos (2007) sobre as Epistemologias do Sul, ao entendermos que

As epistemologias do Sul centram-se na construção e na validação de conhecimentos entre grupos sociais oprimidos e seus aliados com o objetivo de fortalecer as lutas sociais contra a dominação. Valorizam-se os diferentes conhecimentos e, em abstracto, não há hierarquias entre eles. As hierarquias são contextuais e pragmáticas em função das relações de confiança entre conhecimentos, sujeitos de conhecimento e práticas libertadoras, ou seja, em função da eficácia dialogicamente avaliada no fortalecimento das lutas. A relação entre conhecimentos diversos torna-se assim mais importante do que a relação entre conhecimento e ignorância (Santos, 2018, p. 427).

Em nosso, caso, ao entendermos as crianças como uma categoria geracional (Qvortrup, 2011; 2014) à margem, muitas vezes, das decisões acerca de seus interesses, buscamos justamente investigar como, a partir da interlocução entre os saberes das crianças e da escuta atenta (Freire, 2014b) destes saberes é possível atribuímos significados para suas ensinagens, como isso se dá entre os pares e entre diferentes idades, qual a forma que caracteriza esse ensinar, bem como, qual o contexto que cerceia tais vozes. Todavia, sem desconsiderar as particularidades que orientam os discursos dos pequenos, pois concordamos que é necessário “conhecer as crianças, os adolescentes e seu mundo a partir de onde vivem e interagem, respeitando seu lugar, as suas relações, as suas ideias, as suas motivações, a sua fase de pessoas em condição peculiar de desenvolvimento” (Mager, *et. al.*, 2011, p. 103).

Numa análise semelhante que contribui para nossa discussão, destacamos o trabalho de Corsaro (2002) como outro marco para as investigações com crianças. A partir do entendimento do autor das evoluções teóricas na sociologia, antropologia e psicologia, vemos surgir o conceito de socialização nas crianças enquanto processo reprodutivo (não linear), ou seja, as crianças não só



interiorizam a cultura, mas se tornam parte dela auxiliam em sua construção em suas relações com os adultos e entre seus pares.

O “faz-de-conta” na investigação de Corsaro (2002) é o sócio dramático, no qual há interação entre pares relacionada com as experiências de vida dos pequenos. Um conceito pertinente para que o pesquisador possa identificar tais atividades é, segundo o autor, o “participante periférico” que atua nas brincadeiras, mas não inicia nem termina um jogo, nem tampouco coordena alguma atividade, mas sim torna-se “parte da actividade sem afetar dramaticamente a natureza ou o fluir das actividades de pares” (p. 118). Entretanto, este modo de participar e “adentrar” no mundo das crianças foi analisado de modo crítico por Marchi (2018) que nos alerta para o fato de que, em muitos textos, Corsaro não deixa evidente, por exemplo, se houve consentimento das crianças a participarem e/ou se elas estavam situadas de que estavam compondo uma investigação. Destacamos tal crítica, pois, assim como aponta a Convenção dos Direitos da Criança e, no caso brasileiro, do Estatuto da Criança e do Adolescente “[...] Se às crianças é facultado o direito de participação em assuntos que lhes dizem respeito ou que as envolvem, elas têm o direito de serem informadas sobre as pesquisas que as têm por tema e o direito de [...] aceitar participar ou não” (Marchi, 2018, p. 737).

Este cuidado, evidenciado nas discussões éticas nas pesquisas com crianças (Fernandes, 2016), compreende uma das formas de minimizar a hierarquia existente entre as categorias geracionais do adulto e da criança. No caso dos conceitos apontados por Corsaro (2002), utilizamos algumas das técnicas reativas para ampliar nossa aproximação com as crianças do Projeto Brincadeiras – principalmente quando participavam crianças pela primeira vez – no entanto, elas eram situadas da investigação e lhes era pedido consentimento para participar ou não como pesquisadoras. Com isso, entendemos que

[...] a entrada reativa e o papel do adulto atípico [...] não são, do ponto de vista ético, problemáticos em si mesmos. No entanto, assumir a postura reativa e o papel de adulto atípico (não autoritário, não controlador, não ativo) no contexto investigativo não deve impedir de informar as crianças sobre a realização da pesquisa. Assim como essa informação não invalida nem desconstrói tais estratégias. O problema, do ponto de vista ético, constitui-se quando o pesquisador não se apresenta como tal às crianças nem as informa sobre a pesquisa com ou sobre elas (Marchi, 2018, p. 740).

A partir destes entendimentos e tomando tais cuidados éticos, vemos como as crianças, partindo de suas experiências e concepções do mundo adulto alargam sua cultura de pares. Neste aspecto, dentro do conceito de reprodução interpretativa exposto por Corsaro (2002) deduzimos como, num esforço coletivo, as crianças coordenam as sugestões do grupo que atua na brincadeira que, no

caso do texto, remete ao faz-de-conta. Em relação as crianças, vemos que, durante o faz de conta, a cultura vivenciada é exposta durante a brincadeira e ampliada pelos pares a partir de esquemas de ligação durante suas rotinas interativas.

Ainda segundo o autor, apesar das diferenças culturais entre as crianças da classe média e da classe baixa, há características partilhadas em relação a reprodução interpretativa, sendo ponto de destaque, a capacidade de se apropriar “ativamente de informações do mundo adulto para criar rotinas interactivas estáveis e coerentes na cultura de pares” (Corsaro, 2002, p. 131) e tais rotinas abrangem tanto preocupações coletivas quanto pessoais o que reforça a complexidade e o poder das crianças enquanto atores sociais ativos em seus contextos culturais. Em nosso estudo, optamos por observar também a reprodução interpretativa das crianças durante o ensinar a fim de ampliar nossa análise.

Antes de sequenciarmos alguns aspectos referentes às questões éticas na investigação com crianças, ressaltamos que a S.I, dentro do contexto brasileiro, é relativamente nova frente aos estudos norte-americanos e europeus, pois “é um campo de conhecimento que tem se fortalecido no Brasil desde o início dos anos 2000” (Dip e Tebet, 2019, p. 32). Para estas autoras, mesmo não havendo um marco inicial dos estudos sociológicos da infância, a crise paradigmática da S.I na década de 90 pode ser considerada como uma das premissas para o desenvolvimento desta nova área de investigação. Nesse contexto

[...] em um primeiro momento, as produções do campo da Sociologia da infância visavam desconstruir o discurso sobre a criança como um objeto passivo dos processos de socialização e uma categoria analítica secundária nos estudos sobre educação, família, etc. e afirmar um novo lugar para as crianças nas pesquisas sociais [...] A compreensão da criança como um ator social foi ainda desenvolvida a partir da defesa de que a criança é detentora de um certo ‘protagonismo’, ideia muitas vezes associada à noção de que a criança produz cultura de pares/culturas infantis (Dip e Tebet, 2019, p. 32).

Após estas primeiras referências, as quais vemos como marcos importantes para áreas da infância, destacamos outras produções que nos auxiliaram em nossas escolhas metodológicas. O primeiro refere-se ao trabalho de Fernandes (2015). O texto inicia com uma justificativa acerca da importância de olharmos as crianças a partir de suas leituras de mundo e, nesta perspectiva, a autora pontua a S.I como área pertinente. Vemos que há tensões que permeiam tal área, como por exemplo, a busca em romper com a normatividade imposta, especialmente, pela Psicologia do Desenvolvimento com a ideia hegemônica da criança-aluno. Neste sentido vemos que “para discutir educação com crianças, elas deverão ser envolvidas no processo, tal como deve ser considerada e analisada com

cuidados epistemológicos significativos a forma como entendemos este sujeito-criança” (Fernandes, 2015, p. 24-25).

A imagem utilizada pela autora para a análise, é a da criança como sujeito ativo de direitos, todavia, são problematizadas questões referentes ao modo como os adultos enxergam e, muitas vezes, reiteram conceitos hegemônicos sobre o que é ser criança. Tais aspectos, para autora, remetem a formação desses profissionais que os fazem ter uma representação dominante da infância e da criança. Em contrapartida, em nosso caso, o que buscamos exercitar é o entendimento de que “o que a criança faz, fala, age – ou seja, o modo como ela interpreta o mundo – diz respeito a algo que é presente, contemporâneo. Existe uma cultura das crianças que é exclusivamente delas” (Dip e Tebet, 2019, p. 37).

Apesar destas preocupações, Fernandes (2015) pontua que, mesmo com o avanço das discussões na área, a gama de conhecimentos institucionais sobre a infância construídos historicamente, trazem para a autora uma imagem de “não lugar” para a infância, visto a dominância adultocêntrica nos saberes sobre as crianças.

Em contraponto a tais constatações, a autora inicia uma argumentação em defesa da participação das crianças elencando como um primeiro marco, a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989. Outra referência é o Comitê dos direitos da criança que, em 2005, pontua 3 princípios potentes para a participação, são eles: o direito da criança em ser consultada nos assuntos que lhe dizem respeito “salvaguardando a sua proteção de experiências nocivas” (Fernandes, 2015, p. 34), o direito a expressar opiniões e o dever de serem tomadas medidas adequadas “para garantir que todas as pessoas com responsabilidades para com as crianças ouçam as suas opiniões e respeitem a sua dignidade” (Fernandes, 2015, p. 34).

A autora destaca que a participação deve ser vista como pressuposto básico no processo de educação e que ela não exclui o conflito, entretanto, este deve ser posto em diálogo respeitoso e democrático entre os adultos e as crianças.

No sentido metodológico o texto problematiza a questão da invisibilidade da infância apontando possibilidades para sua participação efetiva enquanto sujeitos ativos de direito. Para tal, a amostra caracteriza-se por textos teóricos acerca da S.I, de experiências com crianças e com professores sobre participação infantil, bem como textos acerca de aspectos legais e formais no que tange aos direitos da criança. Neste sentido vemos que o instrumento de recolha de dados foram os próprios textos escolhidos pela autora a partir de uma revisão bibliográfica sobre o tema da participação infantil.

A autora reforça a ideia da importância da dimensão formal e de seu conhecimento por parte dos professores para que, de modo mais efetivo, a participação das crianças sirva como argumento para a construção de práticas consistentes e amigáveis. outro ponto destacado é a complexidade e a necessidade de uma “reflexão contínua acerca dos modos como compreendemos a participação e ação pedagógica das crianças” (Fernandes, 2015, p. 35). Por fim, é evidenciado que os estudos sobre participação infantil contribuem para o entendimento da infância como construção e reconstrução social e permitem “desmonopolizar o conhecimento científico” (Fernandes, 2015, p. 39) e adultocêntrico sobre crianças. Tais aspectos serviram de base para justificar esta tese dentro de um trabalho investigativo e participativo com crianças, o qual contempla díspares instrumentos, modos de estar com as crianças e ainda dimensões éticas do trabalho com crianças.

### *2.1 A Ética nas pesquisas com crianças*

Apresentamos na sequência alguns aspectos éticos da pesquisa com crianças a partir de um estudo de Fernandes (2016). A autora inicia o texto com uma noção de que o conceito de criança como ator social ativo na sociedade é relativamente recente e o mesmo acontece com a temática da ética na pesquisa com crianças. Fernandes (2016) destaca que muitas vezes as crianças não sabem que estão sendo investigadas e que, os adultos influenciam e inserem um olhar hierárquico sobre as crianças, fazendo com que elas não tenham voz ativa no processo de pesquisa. Assim, vemos que “o primeiro passo para uma ética do trabalho com a infância é justamente o questionamento do poder do mundo adulto sobre ela, a ruptura contra estereótipos que a representam como seres especiais em quem não se pode confiar”<sup>15</sup> (*tradução livre*, Almeida e Delicado, 2019, p. 90).

Podemos aprender assim, que as pesquisas com crianças exigem novas metodologias e novos paradigmas que “sustentem abordagens integradas de investigação que reconheçam, valorizem e explicitem as múltiplas formas em que a infância é socialmente construída e reconstruída” (Fernandes, 2016, p. 763). Tal perspectiva reforça a heterogeneidade das infâncias e dos métodos a serem desenvolvidos com crianças, visando a desconstrução de estereótipos sobre crianças e a busca de uma relação de alteridade na pesquisa com os pequenos. No entanto, assim como nos mostra Tomás (2007), entendemos que as diferentes metodologias e processos de análise não podem ter como objetivo “traduzir essas múltiplas linguagens das crianças num discurso único, mas de as tornar inteligíveis” (p. 51).

---

<sup>15</sup> El primer paso para una ética del trabajo con la infancia es justamente el cuestionamiento del poder del mundo adulto sobre ella, la ruptura contra estereotipos que la representan como seres especiales en quienes no se puede confiar (Almeida y Delicado, 2019, p. 90).

Outro ponto que merece destaque versa sobre a confiabilidade e a cautela no processo investigativo, cuja finalidade deve ser proteger, garantir o anonimato e permitir a desistência das crianças do processo de pesquisa. A “não exclusão” dos participantes na escolha da amostra também é pontuada, visto que a justificativa dada pelo pesquisador deve ser consistente e respeitosa. (Fernandes, 2016).

Assim, a autora nos traz o conceito de “consentimento informado” como outro aspecto pertinente que deve ser dotado de informações relevantes para que os sujeitos possam ter opiniões substanciais sobre o processo e, este deve ter um momento “explícito” de aceitação, seja verbal ou escrito e sem coerções por parte do pesquisador (Fernandes, 2016). Tal consentimento demanda do pesquisador apresentar de modo adequado as informações da pesquisa às crianças, considerando sua compreensão, seu direito de recusa a qualquer momento, bem como considerar questões referentes à privacidade e confiabilidade da investigação (Almeida e Delicado, 2019). Este aspecto é complexo e deve estar acompanhado de uma constante reflexividade e diálogo com as crianças. A questão da “devolutiva” da pesquisa é outro aspecto ético identificado na área, bem com a proteção da criança contra qualquer dano no decorrer da investigação.

A partir do entendimento deste artigo, formulamos alguns caminhos para que nossa investigação com as crianças fosse realizada segundo princípios éticos. Para tal, desde o primeiro encontro, explicamos a elas que iríamos iniciar uma pesquisa, sobre o que se tratava, evidenciamos que não era necessário que todas participassem e que elas poderiam deixar a investigação a qualquer momento. Apresentamos ainda alguns resultados de pesquisas feitas com crianças e explicamos que elas poderiam estar conosco durante todo o processo, auxiliando inclusive na produção e na posterior análise do material produzido.

Num momento seguinte, apresentamos ainda a pesquisa e o termo de consentimento aos responsáveis pelas crianças que vão ao projeto para que também autorizassem a participação dos pequenos. Sobre este aspecto, Almeida e Delicado (2019) nos alertam para o fato de que, em alguns casos

O feito de que os adultos responsáveis dos meninos e meninas autorizem sua participação pode revelar, sobretudo, seu desejo de agradar a terceiros e inclusive constituir – pelo imperativo das relações de dependência e obediência existentes – um elemento inibidor para um rechaço dos filhos e filhas a participar na investigação ou, por exemplo, abandoná-la em fases tardias<sup>16</sup> (*tradução livre*, p. 103)

---

<sup>16</sup> El hecho de que los adultos responsables de niños y niñas autoricen su participación puede revelar, sobre todo, su deseo de agradar a terceros o incluso constituir – por imperativo de las relaciones de dependencia u obediencia existentes – un elemento inibidor para un rechazo de los hijos e hijas a participar en la investigación o, por ejemplo, abandonarla en fases más tardías (Almeida y Delicado, 2019, p. 103).

Destacamos que em nosso caso não houve tais processos de inibição devido ao fato de já possuímos vínculo com as crianças e com seus responsáveis desde 2015 e, ainda, pelo trabalho realizado pelos educadores do Projeto que potencializa a autonomia, a propositividade e a emancipação das crianças em relação aos seus direitos, responsabilidades e escolhas (Müller e Rodrigues, 2002).

Tais preocupações éticas reforçam ainda outros 3 pontos apresentados por Fernandes (2016), são eles: as questões de poder (que exigem uma postura atenta dos adultos, para não naturalizar os papéis e “espaços” das crianças e promover estratégias e processos dialógicos, inclusive, para a desistência das crianças de modo que não se sintam constrangidas pelo adulto), as hierarquias protocolares e as (in)visibilidades epistemológicas das crianças (que não podem reduzir a questão ética ao preenchimento de formulários e ao acautelamento de riscos em detrimento, por exemplo, dos contributos advindos da participação das crianças) e a autoria das crianças e dos adultos nos textos da pesquisa que exige reflexividade, principalmente por parte do adulto, para que este não “escolha” determinados trechos para reforçar ou refutar uma ideia que é sua e não baseada verdadeiramente na “voz” das crianças. Este aspecto foi outro ponto que buscamos seguir e nos autocriticar durante o processo de escrita da tese. Buscamos ainda, conforme nos mostra a autora, que há a necessidade de respeitar ontologicamente as crianças em sua alteridade.

Acerca da defesa de um olhar voltado aos aspectos ontológicos dos pequenos, Müller (2021) nos apresenta uma analogia com as “janelas” necessárias para se pensar a infância, sendo a primeira “enquanto uma posição ética para a busca epistêmica: Por que pode interessar saber mais sobre o que constitui este ser chamado criança? Porque o que importa em cada decisão política ou pedagógica, jurídica ou familiar, é o sujeito. Quanto mais se sabe sobre o sujeito, melhor se pode atuar” (Müller, 2021, p. 4). Temos assim, um posicionamento que vê a criança não apenas como um sujeito, mas um sujeito de direitos (Brasil, 1990).

Ampliando nossos argumentos, Tada e Müller (2020) a partir de um diálogo teórico entre Paul Tillich e Carl Rogers, apresentam uma definição de infância que defende a criança como um organismo completo e integrado. Os autores destacam que a cultura, a partir do momento em que vai tomando conta dos sujeitos, os distanciam de sua natureza, de sua inocência sonhadora que, para além de conceito com uma visão romântica, relaciona-se com aspectos da integridade do ser humano. Partindo da análise realizada, os autores pontuam que

A inocência sonhadora nos aponta para uma condição na qual o ser humano ainda não experimentou a alienação de sua existência, estando ainda em sua completude

e integridade. Esse ser completo em si mesmo é a experiência de auto-realização, o que seria em termos existenciais a mais justa forma de se viver. E a criança é a concretude desse ser [...] nos parece que a criança é o máximo da experiência individual de coragem de ser como si mesmo. Ser criança, seria, portanto, a forma mais auto-realizada, mais completa de existência do ser humano (Tada e Müller, 2020, p. 33).

Tendo como princípio a criança como esse ser completo, ressaltamos nossa preocupação em tratarmos das culturas infantis sem pré-julgamentos. Destacamos que esse aspecto, do ponto de vista metodológico, é defendido também por Trevisan (2015) ao inferir sobre a importância de olharmos para as crianças como se fosse pela primeira vez, a fim de não reiterarmos preconceitos sobre os modos existentes de ser criança e das infâncias. Para a autora, outra necessidade é romper com o olhar a partir das normatividades impostas às crianças e relevar questões de identidade e diversidade nas infâncias de modo contínuo. Neste sentido, devemos ainda considerar as relações interdependentes entre as gerações dentro de seus contextos para uma melhor compreensão dos mundos das crianças. Dito de outro modo

Ao mesmo tempo que a infância não é algo natural e universal, as crianças, assim como os adultos, também constroem um discurso social e historicamente situado, ou seja, produzem uma cultura local e singular no interior de seus grupos de pares infantis. Assim, a infância pode ser entendida como uma categoria geracional na estrutura social, no sentido de que é permanente na sociedade, embora, a ideia de permanência não signifique que ela seja única e imutável (Dip e Tebet, 2019, p. 37).

Estas inquietações da criança “única”, “imutável”, “universal”, também são questionadas por Paios (2018), ao nos alertar que tal imagem “é uma abstração construída por modelos pedagógicos pré-estruturados assentes em propostas teóricas e pedagógicas que se fundam num sistema articulado de pressupostos sobre o que é uma criança” (p. 3). Tais argumentos reforçam a importância de olharmos para as crianças partindo delas mesmas, pois, assumindo-as como sujeitos completos concordamos que “a criança, em termos ontológicos, não sofre a ameaça de não-ser como um ser humano adulto” (Tada e Müller, 2020, p. 39), ou seja, ela tem experiências completas e dotadas de culturas e signos próprios.

A partir deste entendimento nos dispusemos a entender não apenas como as crianças ensinam e como ensinam quando sabem que estão ensinando, mas identificar quem é essa criança que ensina ou não e em qual contexto ela está inserida, o qual, por sua vez, compõe sua cultura de infância. Assim, um outro aprendizado importante visto em Trevisan (2015) diz respeito ao conhecimento, por parte do pesquisador, dos espaços e tempos em que estão alocadas as crianças

que farão parte da pesquisa. Este entendimento permite reconhecer a não neutralidade destes contextos e, assim, lidar melhor com as possíveis variáveis nos momentos de investigação. Vimos nesta afirmação um importante argumento para a escolha do local em que a pesquisa foi realizada e como um alerta para que mantivéssemos uma postura de constante vigilância na pesquisa para questionarmos as imagens interiorizadas culturalmente sobre as crianças (Paiós, 2018).

## *2.2 A valorização das expressões culturais das crianças*

Após as escolhas realizadas para construção dos dados desta investigação, entendemos que nosso intuito de valorizar as expressões culturais das infâncias por meio de suas vozes, dialoga com Trevisan (2015) ao entendermos que “[...] A tarefa do pesquisador é, finalmente, a de tornar *audíveis e visíveis* as ações das crianças nos terrenos da pesquisa” (Trevisan, 2015, p. 149). A partir de tais discussões, vemos ainda a necessidade de buscar estratégias a fim de amenizar as relações assimétricas de poder entre adultos e crianças e, no âmbito da escrita, identificamos o cuidado necessário para narrar os contextos identificados com as crianças de modo respeitoso, reflexivo e em constante vigilância por parte do pesquisador para não incorrer riscos de reiterar uma análise adultocêntrica sobre o material colhido e analisado.

Destacamos então, como contribuição pertinente da autora, o entendimento de que “dar voz” às crianças é um processo complexo e que precisa ser entendido a partir da polifonia das vozes dos pequenos. Pontuamos ainda que os pequenos não necessitam que um adulto lhes dê voz, pois já a possuem, o que precisamos então é ouvir e valorizar o que as crianças dizem transformando em materialidade suas ideias e opiniões. Neste sentido, as linguagens e os silêncios das crianças devem ser cuidadosamente escutados e respeitados pelo pesquisador para que a análise não ocorra a partir de um ponto de vista do adulto sobre a criança. Identificamos que as estratégias para a pesquisa podem ser construídas junto com as crianças e que, suas histórias, precisam ser narradas pelo pesquisador a partir de um olhar respeitoso e tendo a teoria como suporte aos caminhos da pesquisa. Entendemos assim que

[...] pesquisa da infância não se reduz a simplesmente fazer com que as vozes das próprias crianças sejam ouvidas nesse sentido literal, apresentando as perspectivas das crianças. Trata-se também de explorar a natureza da “voz” atribuída às crianças, como essa voz molda e reflete os modos pelos quais a infância é entendida e, portanto, os discursos nos quais as crianças são situadas em qualquer sociedade. (Grazjer, 2019, p. 233).



Ainda sobre a necessidade de ouvir as crianças e referente a flexibilidade necessária para buscar instrumentos nas pesquisas com crianças, destacamos o estudo de Petter & Kelly (2011) que pontuam ser pertinente habilidade e maleabilidade do pesquisador para ouvir e “ver” as vozes infantis e apontam que a questão da participação das crianças na educação e nas pesquisas possui um caráter histórico ligado à participação na própria sociedade, como demonstra a Convenção sobre os direitos das Crianças de 1989 e os estudos em S.I.

No âmbito referente a instrumentos de produção de dados, a primeira forma analisada pelos autores refere-se a entrevista com crianças e são destacados como estratégias: ter algo para falar e a necessidade, em certos casos, de utilizar brinquedos para auxiliar na conversa com as crianças. Em nosso caso, o projeto escolhido para realização do trabalho de campo chama-se “Projeto Brincadeiras” por entender que já faz parte do cotidiano de suas ações o uso de brinquedos, brincadeiras e da ludicidade como forma de criar um diálogo mais forte com as crianças (Mager, *et. al.*, 2011).

Petter & Kelly (2011), destacam ainda outro ponto pertinente que é a compreensão da linguagem “não verbal” da criança, pois ela pode resistir a compartilhar suas opiniões sobre o tema de interesse do adulto ou então não se sentir confortável em falar sobre determinados assuntos. Neste sentido, um caminho possível é reconhecer a necessidade de mais tempo para que o pesquisador crie relações de confiança com as crianças antes de iniciar sua investigação. Novamente justificamos a escolha do “Projeto Brincadeiras” como um destino apropriado à pesquisa proposta, pois o educador já possui experiência e conhecimento do local, das histórias e das crianças.

Para além destas premissas, ainda sobre o cuidado com as vozes das crianças, destacamos a investigação de Adans (2014) defendendo que é necessário reconhecer a construção coletiva que envolve tais falas, pois as relações com os adultos e com os pares faz com que as crianças moldem e reformulem seus pontos de vista. Dito de outra forma, é necessário entendermos que

A infância é um espaço social estruturalmente determinado por uma gama de instituições sociais. Precisamente por isso, as crianças como sujeitos também são estrutural e culturalmente determinadas como atores sociais com papéis sociais específicos que desempenham na condição de crianças [...] isso é o que constitui os seus pontos de vista [...] a exploração dos meandros e tensões dessa relação [...] (Grazjer, 2019, p. 243).

Tais cuidados são, assim, um caminho pertinente para que a materialidade das opiniões dos pequenos seja valorizada, analisada e compartilhada durante o processo de investigação. Defendemos então, mais uma vez a escolha do “Projeto Brincadeiras” em diálogo com o que é exposto no artigo de Silveira (2011) que afirmam ser indispensável “a criação de espaços lúdicos para que a criança possa

vivenciar suas próprias experiências de forma livre e espontânea, alargando suas capacidades de descobertas, de observação, de criatividade, de afetividade e sociabilidade” (Silveira 2011, p. 2). Para os autores é preciso defender a brincadeira do “corpo”, visto que o brincar atualmente está condicionado cada vez mais aos “apelos modernos” do mundo, como por exemplo os jogos eletrônicos que, muitas vezes, priorizam um individualismo do que experiências coletivas.

O corpo, assim, é defendido como sendo também resultado da cultura, a partir de um processo de “inCORPOração” (Silveira, 2011, p. 4) de práticas, regras e valores sociais, e, no caso do texto, visto como produtor da própria cultura. Para a criança, o corpo produz cultura ao jogar. Os autores reconhecem a complexidade em definir o conceito de jogo, todavia, apontam para a importância em “procurar seu ‘maior denominador comum’. Não podemos esquecer a sua importância afetiva: o jogo é fonte de prazer; na sua origem a palavra traduz, exactamente, ‘riso e barulho’” (Silveira, 2011, p. 5). De modo semelhante Freire (2005), identifica o jogo e o prazer como conceitos próximos e tendo a criança como uma expoente dessa relação. Para o autor “o jogo só pode ser reconhecido como tal quando o jogador está livre de toda privação, quando a energia transborda nele. Nota-se isso com maior nitidez na criança e no artista que se envolve com sua obra” (p. 28).

Posto isso, o recorte que defendemos é esse corpo que brinca e que, na idade infantil, é defendido como potencializador ao desenvolvimento de habilidades motoras, visto sua diversidade de movimentos, ações e imaginações. Assim, os autores pontuam “que o movimento e o jogo são métodos de interação entre a criança e o meio ambiente” (Silveira, 2011, p. 7). Por conseguinte, visto que na dissertação de mestrado de Marchi (2017) o corpo foi visto como uma das formas pela qual a crianças ensina, vimos nos conceitos defendidos pelos autores um importante olhar a ser considerado ao longo de nossas observações e práticas com as crianças.

#### *2.4 Pesquisa participativa com crianças*

Avançando em nossas escolhas metodológicas para a tese, identificamos a pesquisa participativa com crianças como um caminho potente para potencializarmos os saberes das crianças acerca de suas ensinagens. Destacamos novamente que, desde o início de nossa aproximação para a construção dos dados, explicamos às crianças que, por mais que o pesquisador já fosse educador do projeto, durante alguns encontros ocorreriam atividades diferentes como entrevistas e gravações audiovisuais. Explicamos também que elas poderiam auxiliar, mas que não tinham obrigatoriedade em participar e que podem desistir a qualquer momento (Fernandes, 2016). Nosso intuito foi não coagir a participação das crianças. Para tal, buscamos ao longo de nossas intervenções reafirmar o

consentimento delas o que acarretou algumas crianças que se dispuseram a auxiliar na construção dos dados e outras que, por sua vez, não aceitaram ser entrevistadas e/ou filmadas. Reforçamos aos pequenos que isso não deveria ser um problema. Por fim, buscamos ainda compartilhar os dados produzidos com elas, a fim de confirmar sua autorização (Macnaughton e Smith, 2005).

Deste modo, reconhecemos que nossa metodologia, para além de um caráter etnográfico que visa desvelar as culturas infantis sobre seus modos de ensinar, dialoga com a investigação participativa com crianças (Fernandes, 2016), pois, vimos que, a partir dos encontros e da participação das crianças, foi possível identificar, em algumas, um aumento da autonomia – ao perceberem que podem e que sabem ensinar o que, conseqüentemente, gerou uma transformação nestes sujeitos. Deste modo, podemos apontar que a participação das crianças na pesquisa deu-se num contexto de diálogo horizontal, mesmo que permeados pelos “protocolos” da investigação como a realização de entrevistas, a participação na análise etc.

No entanto, convergimos ainda com outros conceitos da investigação participativa, tais como: o entendimento da criança como um sujeito ativo de direitos (Fernandes, 2016) e que deve ser ouvida nas decisões que lhes dizem respeito; o cuidado necessário ao se tratar da pesquisa com crianças; a necessidade do consentimento informado; a superação da hierarquia adulto-criança a partir de um novo olhar metodológico para a investigação e a importância de uma reflexividade crítica constante por parte do pesquisador. Aprofundamos tais conceitos a seguir.

#### *2.4.1 Sobre o consentimento informado nas pesquisas participativas*

Um primeiro aspecto ao lidarmos com a participação das crianças e que foi utilizado em nossa investigação diz respeito ao consentimento informado. Tal conceito compreende uma perspectiva ética da pesquisa com crianças que busca romper com o *eticocídio* (Fernandes, 2016) criado histórica e culturalmente pelos adultos.

Segundo Fernandes (2016), é recente o entendimento da criança como sujeito ativo de direitos e, conseqüentemente, as discussões sobre a ética na pesquisa com crianças. Deste modo, durante muito tempo as crianças ficaram invisibilizadas das pesquisas, ou porque havia uma crença de que “dados obtidos com crianças não eram confiáveis” (Fernandes, 2016, p. 762) ou devido ao olhar paternalista que colocava as crianças apenas como sujeitos vulneráveis, afastando-as assim do contexto participativo da pesquisa (Fernandes, 2016, p. 762).

Estas características, segundo a autora, começam a mudar a partir do momento em que a criança passa a ser vista como sujeito de direitos, inclusive juridicamente, na década de 1990, com a

Convenção sobre dos Direitos da Criança e, no contexto brasileiro, com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Assim, iniciam-se as discussões éticas da qual destacamos a questão do consentimento informado.

Ao envolver a participação de crianças na pesquisa, é necessário que o pesquisador informe detalhadamente e objetivamente qual sua intenção, o que busca com a pesquisa, o que pretende responder, quais as etapas que compreendem sua investigação e, “é fundamental que se assuma enquanto ato explícito” (Fernandes, 2016, p. 765), seja ele verbal ou escrito e de modo voluntário, evitando qualquer tipo de coerção. Outro aspecto levantado pela autora, a partir de um estado da arte sobre ética na pesquisa com crianças, relaciona-se com a flexibilidade do consentimento, ou seja, este deve “ser renegociável para que as crianças possam desistir em qualquer momento da pesquisa” (Fernandes, 2016, p. 767).

Deste modo, vemos que é necessário que as crianças estejam de acordo e cientes das atividades a serem desenvolvidas para a pesquisa. É indispensável ainda que não haja nenhum tipo de coerção e que as crianças possam deixar o processo caso queiram. Em nosso caso, decidimos apresentar às crianças a pesquisa desenvolvida no mestrado para que tivessem uma aproximação mais concreta com o que já foi realizado e, conseqüentemente, com o que objetivamos na intervenção com elas. Logo no primeiro encontro com as crianças o pesquisador realizou uma apresentação de *PowerPoint* de sua dissertação finalizada em 2017, contendo fotos, vídeos, as categorias e os resultados, a fim de dialogar com eles sobre os modos de ensinar das crianças e expor que criança também ensina. Após situá-los sobre o que já foi pesquisado, expusemos que agora a ideia era identificar como crianças de outras idades ensinam com a ajuda delas. Neste diálogo o intuito não foi “convencer” as crianças a auxiliarem na pesquisa, mas apresentar de modo inteligível qual era a proposta da investigação e ouvi-las, compreendo que atribuir significado as suas opiniões “não é simplesmente ou apenas deixar as crianças falarem; trata-se de explorar a contribuição única que as perspectivas das crianças podem proporcionar à nossa compreensão e teorização acerca do mundo social” (Grazjer, 2019, p. 221).

#### *2.4.2 Sobre a participação positiva pautada na quebra da hierarquia adulto-criança*

Após a obtenção do consentimento das crianças, nosso intuito foi criar um ambiente de pertencimento ao longo da construção de dados, conceito que para Liebel e Saadi (2012) fazem parte de uma relação positiva de participação.

Segundo estes autores, a participação precisa ser voluntária e baseada em objetivos éticos e é específico de cada cultura. Identificamos que o ambiente criado permitiu que as crianças se sentissem parte do todo, pois vimos que “quanto mais equitativo e aberto seja ou se conceba o ‘todo’, menos opressão, coação e submissão suporiam” (*tradução livre*, Liebel e Saadi, 2012, p. 127)<sup>17</sup>. Ainda sobre este aspecto, entendemos que “o sentimento de ‘bem-estar’ ou ‘pertença’ (do verbo pertencer, fazer parte) é algo que a criança vai aprendendo ou desaprendendo (que é também uma forma de aprendizagem)” (Mager, *et. al.*, 2011, p. 116) e, no caso do Projeto Brincadeiras, identificamos que as práticas realizadas desde agosto de 2015, corroboraram para uma melhor recepção das crianças à investigação proposta, por elas já estarem situadas num ambiente que valoriza suas vozes, opiniões, expressões, visto que

o como, o quando, o onde e o porquê fazer são sempre discutidos e decididos pelo grupo [...] Para elas e com elas discutimos e programamos também eventos, passeios e confraternizações que são aproveitados para avaliação do prazer da participação de cada um ou no geral, como retrospectivas que elucidam o desenvolvimento do grupo (Mager, *et. al.*, 2011, p. 121).

Tal perspectiva busca romper com a construção histórica e cultural de que “a infância é um objeto colonizado pelo adulto patriarcal e autoritário” (*tradução livre*, Gabarrón, 2008, p. 6)<sup>18</sup>, assim, buscamos emergir as formas de dialogar com as crianças a fim de fissurar a hierarquia adulto-criança.

Este rompimento com a hierarquia vigente é apontado também em Fernandes (2016) ao tratar das relações de poder como um dos desafios na pesquisa com crianças. Para a autora

é importante ultrapassar a ideia de que o poder está alojado em categorias, nesse caso, geracionais, de “adulto” e de “criança”, para passar a considerar que ele está sobretudo dependente das representações sociais que cada um tem acerca da alteridade do outro, o que tem implicações diretas na forma como se faz, se negocia, se pesquisa, afinal (Fernandes, 2016, p. 770).

Deste modo, podemos identificar que, historicamente, o adulto passou a representar uma figura de poder frente a criança e, ao lidarmos com a pesquisa, é preciso um novo modo de pensar para criar fissuras nesta relação hierárquica. Em nosso caso buscamos nos vigiar constantemente para que o diálogo fosse pautado numa relação horizontal com as crianças o que demandou, dentre outras, estar aberto ao inesperado e ao novo, conceitos inerentes à pesquisa com a participação das crianças. Destacamos o inesperado, pois em diferentes momentos as crianças criaram perguntas para as entrevistas e propunham outras estratégias para obtenção do consentimento de seus pares.

---

<sup>17</sup> cuanto más equitativo y abierto sea o se conciba el ‘todo’, menos opresión, coacción e sumisión supondría (Liebel y Saadi, 2012, p. 127).

<sup>18</sup> la infancia es un objecto colonizado pelo adulto patriarcal y autoritário (Gabarrón, 2008, p. 6).

Neste sentido, além da construção de informações com as crianças, sua análise deve ser igualmente rigorosa e cuidadosa a fim de não reiterar o pensamento adulto sobre o que a criança mostra ou diz durante a investigação.

Sobre estes aspectos referentes olhar metodológico do autor, Gallacher e Gallagher (2008), defendem que devemos ter cuidado e um olhar crítico sobre toda a pesquisa, especificamente sobre os instrumentos utilizados para a construção dos dados e em se tratando de utilizar a participação de crianças. Para os autores a participação é importante, pois “a identidade produz conhecimento. De acordo com essa lógica, pessoas com certa identidade estão mais bem posicionadas para produzir conhecimentos sobre outras pessoas com identidade similar. As crianças estão em melhor posição para saber sobre a infância do que os adultos” (*tradução livre*, Gallacher e Gallagher, 2008, p. 502)<sup>19</sup>. Entretanto, para evitar uma perspectiva adultocêntrica, os autores defendem que os pesquisadores devem adotar um olhar de imaturidade metodológica e de vulnerabilidade ao lidar com a participação das crianças.

A imaturidade metodológica pode ser entendida como um saber incompleto, em construção, como um saber em potencial e capaz de aprender com outros saberes, pois “se os pesquisadores estivessem totalmente maduros, eles saberiam todas as respostas e se eles soubessem todas as respostas, não haveria necessidade de pesquisa” (*tradução livre*, Gallacher e Gallagher, 2008, p. 512)<sup>20</sup>. Concordamos com tal conceito ao ver que, se o pesquisador adota tal postura, outras possibilidades de diálogo são criadas num sentido mais horizontal e disposto a aprender com o outro.

A partir desses pressupostos, entendemos que, do ponto de vista metodológico, a investigação participativa procura métodos que permitam *conhecer transformando*. A investigação participativa é um paradigma emergente das ciências sociais críticas, um movimento político e um processo múltiplo de investigação, educação e acção” (Tomás, 2007, p. 47). Todavia, para além da investigação participativa, optamos ainda pela etnografia visto que o pesquisador atua desde 2015 no “Projeto Brincadeiras” e, deste modo, é possível uma descrição densa e elaborada do contexto e das crianças. Justificamos esse diálogo participativo etnográfico na sequência.

---

<sup>19</sup> *identity produces knowledge. According this logic, people with a certain identity are best placed to produce knowledge about others with a similar identity. Children are better placed to know about childhood than adults* (Gallacher and Gallagher, 2008, p. 502).

<sup>20</sup> *If researches were fully mature, they would know all the answers; and if they knew all the answers, there would be no need for research* (Gallacher and Gallagher, 2008, p. 512).

## 2.5 Etnografia nos estudos com crianças

Sobre a escolha de um diálogo da investigação participativa e da etnografia, uma primeira justificativa versa sobre a relevância em, para além de descortinar os modos de ensinar das crianças, interpretar suas culturas acerca de como questões como, por exemplo, idade, classe social, gênero e outros atravessamentos que influenciam seus modos de ensinar. Para este olhar sensível de interpretação destas realidades, vemos na etnografia um suporte pertinente, visto que ela ainda permite, “grandes oportunidades para a participação das crianças e cria possibilidades para sua voz directa na pesquisa” (Tomás, 2007, p. 61). Uma outra justificativa para o uso de técnicas etnográficas, relaciona-se com o fato da possibilidade de ampliarmos as interpretações e saberes dos petizes em ambientes para além da escola, como é o caso do Projeto Brincadeiras e de suas bases na Educação social. Segundo Ferreira (2014) “as idades escolares e os espaços-tempos institucionais formais têm sido e continuam a ser sobrevalorizados em detrimento de outras idades, contextos e circunstâncias que, relevantes do ponto de vista sociocultural, não são necessariamente escolares” (p. 110).

Posto isso, uma primeira definição da etnografia, a qual corroborou para as bases metodológicas desta investigação é a apontada por Clifford (1988) que nos ensina que tal abordagem permite uma dialética entre a experiência e a interpretação e, neste sentido, uma observação-participante pode contribuir significativamente para a produção de dados da investigação. Entretanto, a etnografia enquanto modelo de investigação também passou por reestruturações, críticas e discussões acerca da figura do pesquisador etnógrafo. Sobre tais aspectos Marchi (2018) pontua que as primeiras inquietações acerca da etnografia emergem na década de 80, período em que aparece um

[...] forte movimento de crítica ao modo clássico de fazer etnografia. Esse movimento, surgido na própria Antropologia, interrogava sobre os limites da capacidade do antropólogo-etnográfico de conhecer o Outro e criticava a *autoridade etnográfica*, pelo fato de a etnografia ser um monólogo no qual a única voz era a do pesquisador que falava dos membros de determinada cultura (Marchi, 2018, p. 728).

Tal inferência aponta ainda para o período em que a etnografia passa a expandir sua área de atuação para campos de outras disciplinas, rompendo com o modelo clássico e, conseqüentemente, dando origem a “novas formas de fazer etnografia, que são hoje conhecidas como reflexivas, dialógicas ou polifônicas” (Marchi, 2018, p. 728). Assim, vemos atualmente uma tendência em buscar um diálogo mais aberto, adequando-se a autoridade dos sujeitos da pesquisa o que, conseqüentemente, permite, conforme nos demonstra a autora, a leitura polifônica das vozes no texto da pesquisa.

Deste modo, em nossa investigação, utilizamos a etnografia como um modo de articular o diálogo do pesquisador com as crianças e a polifonia das expressões de seus saberes, mas de que forma? Para além de uma descrição densa nos diários de campo sobre os modos de ensinar das crianças, fizemos uso de outras linguagens para ampliar nossos dados, dentre elas, destacam-se os registros audiovisuais que, utilizados com as crianças, permitiram uma potencialização da expressão de suas opiniões, ideias e vontades.

Entretanto, os conceitos de polifonia e de descrição densa, mencionados acima, merecem alguns cuidados. As vozes polifônicas remetem a preocupação em tornar os sujeitos participantes da investigação, contudo, no caso da pesquisa com crianças, ao reconhecermos os pequenos como sujeitos ativos, criadores de cultura é preciso compreender que estes já possuem vozes a serem ouvidas, questionadas, analisadas e, deste modo

Dar voz: [...] tem aqui um duplo e imbricado significado a ser destrinchado para que possa ser alvo de reflexão. Um sentido é o de que pesquisadores assumem a posição política de olhar para uma minoria sociológica, as crianças, grupo social até então historicamente ausente nas pesquisas, e que passa a ser considerado conceitualmente autônomo. O segundo sentido é o de levar em consideração a participação das crianças nas pesquisas e ouvir o que elas têm a dizer sobre seus modos de pensar e agir. Sobre o segundo sentido, deve-se considerar, em primeiro lugar, que **não se trata de dar (conceder, permitir) voz e, sim, de reconhecer a existência de diferentes vozes presentes no campo da pesquisa** (*grifo nosso*, Marchi, 2018, p. 729).

Posto de outra forma, a polifônica aqui demanda uma reflexão permanente do investigador e um cuidado para não se apoiar no modelo clássico de um narrador, numa posição de hierarquia, que relata a cultura do grupo que está sendo observado e com o qual está interagindo. Corroborando com tais percepções, Ferreira (2014) reforça que “situar as competências das crianças é entendê-las como atores sociais, posicionando a multiplicidade das suas ações nessa indissociabilidade de usos que elas fazem da sua experiência acumulada e das suas competências comunicativas atuais, em função da relação à rede de contextos e conjunturas em que se movem e em que se dão seus encontros e desencontros” (p. 113).

Por sua vez, sobre a descrição densa, a autora aponta e nos alerta que há igualmente uma necessidade de uma análise crítica do investigador para não descaracterizar a etnografia, seja como modelo metodológico ou, como ocorre em nosso caso, como técnica na pesquisa com crianças. Assim, tal descrição “significa menos descrever as minúcias ou detalhes de um fato (essa é só a primeira etapa ou condição da sua realização) e mais situar essa descrição na teia simbólica em que esse fato



se inscreve” (Marchi, 2018, p. 730). Para tal, nos é exposto a necessidade de interpretar/traduzir os significados das vozes dos sujeitos para revelar as relações entre suas vozes e sua cultura.

Corroborando com tais aspectos, outros cuidados são necessários. Um deles refere-se a evitar um olhar “colonial” (Barra, 2015) sobre os sujeitos, que em nosso caso remetem-se as crianças. Para evitar tal perspectiva, uma das estratégias que buscamos foi compartilhar os diários de campo com as crianças a fim de obtermos seu entendimento e consentimento sobre os dados. Esta prática pode permitir o pesquisador a distanciar-se de suas observações ao ouvir as interpretações das crianças sobre os diários de campo e, assim, proporcionar outras reflexões às práticas da investigação (Barra, 2015) para além de criar um ambiente que permita romper a hierarquia adulto-criança.

Assim, em nosso caso, durante nosso período em campo, buscamos, a partir de um olhar sensível, “apreender os significados da interpretação dada pelos sujeitos em estudo às suas ações, para desta forma se apreenderem (e interpretarem) as ações manifestas por eles” (Barra, 2015, p. 135) no referido a maneira como definem e interpretam suas ensinagens.

### **3 - Análise dos dados: a análise de conteúdo e um olhar sensível a partir da hermenêutica**

Após a realização da pesquisa de campo, tivemos ao todo 14 encontros no Projeto Brincadeiras para a construção dos dados, referentes a 5 meses de intervenção – de agosto a dezembro de 2018 –, e escolhemos como uma das técnicas para tratamento e análise dos dados a “análise de conteúdo” proposta por Bardin (1977) para categorizar e desvelar as transcrições das gravações e dos diários de campo. Para a autora a

[...] análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absorve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem (Bardin, 1977, p. 9).

Partindo desta definição, seguimos algumas regras propostas pela autora para analisar o conteúdo produzido. A primeira consiste na “presença ou ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração (*idem*, p. 21). Para tal, após transcrever as entrevistas semiestruturadas e reunir os diários de campo foi realizada uma leitura flutuante de todo o conteúdo a fim de levantar possíveis hipóteses emergentes e como forma de maximizar a visão do todo, colocamos, num primeiro momento, todo o material “lado a lado” numa parede com o intuito de potencializar a leitura flutuante



*Figura 3 - Visão holística do material transcrito*

Fonte: o investigador.

Destacamos que, em nosso caso, como já tínhamos quatro categorias identificadas no mestrado (prática, brincadeira, espaço e coletivo) (Marchi, 2018), esta leitura flutuante teve, além do exposto pela autora, outro objetivo: identificar a existência de indícios de tais categorias nas faixas etárias observadas para a elaboração da tese.

Após a leitura flutuante, as palavras foram separadas por frequência, ausência e/ou significância para o estudo, ou seja, foram aplicadas regras de homogeneidade para ver se existe algo de comum às informações recolhidas e se sim, o que é. Outra regra aplicada foi a de exaustão, no sentido de analisar e esgotar as possibilidades do texto e, desta forma, identificar se aparecem as mesmas categorias analisadas no mestrado e se surge alguma outra categoria que possa ser aprofundada no doutorado. Entretanto, não nos limitamos à análise de conteúdo, pois, visto que obtivemos o auxílio das crianças, buscamos registrar com elas quais suas percepções e considerações sobre seus modos de ensinar. Assim, utilizamos ainda algumas técnicas da análise hermenêutica que pode ser definida, dentro do conceito de tradução de Santos (2007; 2010) como uma hermenêutica diatópica a qual

[...] não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que não se esgotam nessas totalidades ou partes (Santos, 2010, p. 124).

Ou seja, as contribuições das crianças foram identificadas e analisadas em conjunto buscando não uma verdade única, mas sim novos modos de pensar os conteúdos abordados sem, no entanto, desconsiderar seus discursos como partes da totalidade de suas experiências. Assim a, hermenêutica diatópica, cujo objetivo “é ampliar a ideia de incompletude das culturas, de forma a possibilitar e promover o diálogo entre culturas a partir de uma mesma base” (Tomás, 2007, p. 37), em nossa investigação foi o mote segundo o qual buscamos a construção de um “trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas visando identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas” (Santos, 2010, p. 124) que, em nosso caso, traduzem-se na análise do pesquisador e das crianças sobre seus modos de ensinar em diálogo com a produção científica sobre os conceitos elencados.

#### **4 - Os caminhos Percorridos: O PCA e o “Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas Ruas” na voz do pesquisador e das crianças.**

Destacamos nesta seção as características de nosso destino de pesquisa, o “Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente” – PCA<sup>21</sup> que abriga o “Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas Ruas” bem como seu contexto, na voz do pesquisador e, posteriormente, das crianças.

Iniciamos nossa discussão apontando para a importância do PCA que tem relação com a participação do pesquisador em ações de pesquisa e extensão no Programa, bem como com a justificativa da pesquisa em ampliar o diálogo multidisciplinar a partir da área da S.I. Segundo Mager *et. al.* (2011), o PCA

vinculado à Pró-reitoria de Extensão e Cultura – PEC da Universidade Estadual de Maringá – UEM, é um programa de capacitação, assessoria, intervenção e produção científica. Está direcionado à pesquisa aplicada e à divulgação de práticas e conhecimentos sobre a temática específica da infância e adolescência (p. 27).

Devido a sua característica multidisciplinar que, atualmente volta-se cada vez mais a um olhar transdisciplinar (Morin, 2011), o PCA abrange professores, profissionais de diferentes áreas, acadêmicos, militantes, representantes de instituições e de movimentos sociais e ainda a comunidade

---

<sup>21</sup> Conforme nos mostra a pesquisa de Mager *et. al.* (2011) “[...]. Apenas o conceito de multidisciplinariedade hoje foi substituído pelo conceito de transdisciplinariedade, já que na época do batismo do PCA a multidisciplinariedade era a opção acadêmica e prática mais avançada que a simples disciplinariedade” (p. 189).

externa. Assim “o foco de atenção e ação é a exigência da construção de uma rede permanente de atendimento e defesa dos direitos da criança e do adolescente” (Mager, *et. al.*, 2011, p. 27).

O contexto que marca a criação do PCA tem relação direta com a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA no Brasil na década de noventa. Deste modo, oficializa-se o programa no ano de 1993, possuindo, desde então, “a extensão como sua principal diretriz de funcionamento” (Mager, *et. al.*, 2011, p. 28). Mas por que o ECA e a opção em priorizar a extensão?

O PCA foi criado em um período em que, no país, os grupos sociais começavam a se reorganizar, principalmente com a abertura democrática possibilitada pelo enfraquecimento do controle militar. O início da década de 1990 ficou marcado na área da infância e adolescência com a aprovação e implementação do ECA e também dos Conselhos de Defesa (nacional, estaduais e municipais) e dos Conselhos Tutelares. Procuramos aproveitar o momento e participar das atividades municipais e regionais, além de organizarmos eventos específicos e realizar projetos (Mager, *et. al.* 2011, p. 28).

A ditadura militar encerra-se no Brasil em 1984 e, anterior ao ECA, as crianças e adolescentes “considerados alvos de medidas de proteção ou repressão eram os pobres e os denominados infratores” (Mager, *et. al.* 2011, p. 29), termo cunhado pelo Código de Menores vigente desde 1927. Tal código criou a imagem do “menor infrator” diferenciando-o da criança, geralmente atrelada a classes sociais mais elevadas. Ressaltamos ainda que tal divisão das infâncias – a pobre e a rica, antecede o código de menores e um de seus marcos pode ser destacado com as creches e os jardins de infância que, no Brasil ainda no século XIX, foram importados dos modelos europeus, entretanto “as creches tinham um caráter assistencial; os jardins de infância, educacional” (Rezende, 2011, 17).

Nessa seara, as creches atuavam mais em hábitos de higiene, comportamentos sociais e cuidados com a alimentação das crianças filhas das mulheres da classe trabalhadora enquanto, por sua vez, o jardim de infância “tinha outro olhar para a criança: seu desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo, por meio de atividades lúdicas, do movimento e da auto expressão” (Rezende, 2011, p. 18) e era destinado às famílias com melhores condições financeiras. Tais pressupostos históricos já marcavam o “menor” e a criança antes mesmo do surgimento do código de menores. Para além disso, esse termo, “nas décadas seguintes, passa a ser usado para designar quase que exclusivamente as crianças e os adolescentes pobres encontrados em situação de abandono, e foi estendido para denominar [...] também o coletivo dessa população” (Müller, Mager e Morelli, 2011, p. 77).

Mesmo com tal estigma, criado pelo código de menores, a terminologia, no âmbito legal deixa de existir com o E.C.A “[...]. O enfoque legal agora não aponta para a proteção de uns e a punição de

outros e, sim, consta da apresentação de direitos de jovens e crianças brasileiros, sem distinção” (Müller, 2002, p. 7). Vale destacar ainda que, após a constituição de 88 e o ECA de 90, outras leis começam a entrar em vigor assumindo cada vez mais a figura da criança como um sujeito de direitos, bem como voltadas a seu atendimento integral, dentre elas destaca-se a Lei de diretrizes e bases de 1996 a qual legitima o dever do estado e da família no atendimento à criança e ao adolescente (Rezende, 2011). No entanto, visto a extensão territorial brasileira (8.511.965 km<sup>2</sup>) e a quantidade da população (211,8 milhões), da qual 24,3% representam o grupo geracional de 0 a 14 anos, (Müller, Mager e Morelli, 2011) apontam a impossibilidade de caracterizar as crianças e as infâncias brasileiras, pois aliado a esses dados, encontram-se ainda questões geográficas, de contexto, do entorno social e, com isso os autores inferem que

[...] Crianças vivem de forma diferente, em função de habitar na ribeirinha de rios, ou no mundo rural, na floresta, ou na zona urbana. Somadas a essas, há as infâncias marcadas pelas diferenças de classe, idade, gênero e as particularidades específicas, como o tipo de família ou escola, os equipamentos de lazer e cultura em geral aos quais a criança tem acesso ou, pela forma como se organiza politicamente a comunidade de origem, entre tantos outros (p. 69)

Nesse contexto, o que unifica o PCA, como militância, é a busca em consolidar essas diferentes imagens com a da criança cidadã, pensada no presente “entendida com direito de usufruir de seus direitos desde já” (Müller, 2002, p. 33) e uma de suas estratégias mais potentes, visto seu vínculo com a universidade, é a implementação e prática de projetos extensionistas.

Dentre os projetos destacamos o mais antigo, denominado “Projeto Brincadeiras”, “que tem como um de seus objetivos oferecer a crianças e adolescentes a oportunidade de brincar de forma orientada. A brincadeira é entendida como patrimônio da cultura infantil e deve ser reconhecida, preservada e potencializada” (Mager, *et. al.*, 2011, p. 67). Este projeto surge em 1997 na cidade de Maringá que, no período, contava com uma ampla população de crianças de rua e as brincadeiras, vêm como “estratégias para trabalharmos a formação política, por meio da conscientização dos direitos da criança e do adolescente [...] pelo conhecimento do ECA e pela incorporação de valores e conceitos que são efetivados com a prática” (Mager, *et. al.*, 2011, p. 68).

Mas de que forma isso ocorre? O Projeto Brincadeiras não possui característica assistencialista, pelo contrário, atua com **princípios** voltados à emancipação das crianças a partir de um olhar sério e ao mesmo tempo, afetuoso, guiado pela práxis da educação Social e de ações denominadas como lúdico-político-pedagógicas, que utilizam os jogos e brincadeiras como estratégia metodológica para “introduzir-nos no contexto sociocultural vivido pelas crianças e adolescentes, com a finalidade de

conhecê-los, compreendê-los e respeitá-los [...] oportunizar [...] o acesso ao vasto mundo do conhecimento cultural [...] construir e fortalecer nossas relações” (Müller e Rodrigues, 2002, p. 39).

Por “princípios” entendemos um posicionamento claro e determinado de todos os envolvidos com os direitos humanos que, por sua vez, recorre a valores de justiça, equidade, dignidade, participação e garantia da coautoria nas decisões que afligem, no momento, uma pessoa, um grupo, um movimento, uma comunidade, uma instituição, entre outros (Mager, *et. al.*, 2011, p. 178).

Dentre os princípios que regem o projeto encontram-se: o **respeito**, o **compromisso**, a **inclusão**, a **participação** e o **diálogo** (Müller e Rodrigues, 2002). O respeito é visto como uma postura ética frente ao outro e procura, acima de qualquer julgamento prévio “reconhecer e aceitar o indivíduo e a coletividade nas mais amplas expressões: cultura, relações, desejos, linguagens, organização, opção político-partidária, religião [é a] liberdade de ser do outro como sendo igual em suas diferenças” (Müller e Rodrigues, 2002, p. 41). Este conceito atua ainda como um princípio educativo dos educadores a fim de respeitar os conhecimentos prévios das crianças, principalmente os das classes populares que pertencem ao projeto, dado que tais saberes são construídos na prática comunitária das crianças e devem não somente serem aceitos como postos em diálogo crítico a partir da realidade concreta (Freire, 1996) com a finalidade de atenuar a consciência dos pequenos sobre o contexto em que estão inseridos.

O compromisso, por sua vez, é entendido como dever individual e coletivo que, a partir de um diálogo respeitoso e de acordos firmados entre os educadores e as crianças, como, por exemplo, o comprometimento dos educadores em retornar ao projeto na semana seguinte ou o empréstimo de um brinquedo a uma criança que deve cuidá-lo e devolvê-lo no próximo encontro. O compromisso, como princípio do Projeto Brincadeiras, é visto como o dever de que “todos temos de colaborar e de nos responsabilizar (particularmente e como grupo) pelo que ocorre durante as atividades e depois delas” (Müller e Rodrigues, 2002, p. 41). O compromisso ainda corrobora para a criação de vínculos entre os educadores e as crianças e, dentro da área da Educação Social, é possível identificar que tais relações facilitam “o intercâmbio e a atualização cultural dos sujeitos” (tradução livre, Núñez, 2004, p. 36).

O princípio da inclusão, é tomado no projeto como radical, ou seja, é um direito que deve ser garantido. Nenhuma criança que queira participar de alguma atividade do projeto pode ser deixada de lado, pelo contrário, devemos buscar estratégias para que as brincadeiras possam atender a todas e todos e, muitas vezes, conforme o projeto avança, as próprias crianças são os agentes responsáveis por pensar em possibilidades para que todos brinquem. “Portanto, defendemos e assumimos a radicalidade da inclusão nas atividades desenvolvidas [...] independente do número de educadores e

de participantes, de suas idades, sexo, raça, religião, biotipos, odores, entre outras diferenciações (Müller e Rodrigues, 2002, p. 42). A inclusão radical atua ainda como um princípio que visa apresentar um modelo de prática que vai de encontro com o cotidiano vivenciado pelas crianças, por exemplo, na escola que, no Brasil, somente a partir do século XX começou a discutir sobre uma perspectiva mais inclusiva para dar conta de toda diversidade cultural existente e da potência e conhecimentos dos grupos não hegemônicos. Assim, a instituição formal de ensino, por mais que caminhe a passos lentos para ser mais democrática, ainda “é uma instituição homogeneizadora [...] no que se refere a aspectos como: eurocentrismo, branca, ocidental, sexista, cristã etc. Seus conhecimentos estão a serviço da homogeneização e assimilação da cultura dominante” (Rocha, *et. al.*, 2012, p. 39).

A inclusão dialoga ainda diretamente com a participação das crianças no projeto, outro princípio defendido. Ao longo de nossas intervenções, promovemos ações que levam as crianças a reconhecer seu direito a voz, a opinião, a crítica e a construção das ações do projeto. A própria prática no projeto é optativa às crianças, assim “permitimos que escolham entre permanecer ou não no espaço lúdico de intervenção” (Müller e Rodrigues, 2002, p. 42) que, geralmente é um local público.

Reconhecemos ainda que tais princípios são efetivados a partir do diálogo proposto com as crianças; um diálogo respeitoso e fundamentado na percepção de Paulo Freire (1996) acerca da horizontalidade necessária aos que se aventuram nos caminhos da educação. O autor destaca que o diálogo não deve ser ingênuo, mas sim crítico, autocrítico e sensível aos saberes do educando. Tal diálogo visa, deste modo, a comunicação e a atenção às diferentes formas de expressão das crianças, em suas manifestações verbais, corporais, musicais entre outras (Longhi, 2010).

Deste modo, as palavras devem se tornar a prática de educadores e educadoras para que seu discurso seja coerente construa uma relação de respeito e afetividade com os educandos, pois “[...] Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o rediz em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor pensar que pensa certo, mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se ‘sabe com que está falando’” (Freire, 1996, p. 34-35).

A partir desta exposição teórica e conceitual sobre o Projeto Brincadeiras, destacamos agora suas características práticas. O Projeto ocorre semanalmente num local previamente definido com a comunidade. Os educadores, que possuem formações distintas, reúnem-se noutro dia, também semanalmente, para relatar o que puderam perceber das crianças, do bairro, das violações de direitos e para planejar o que ocorrerá no encontro seguinte. Há ainda o relatório escrito pelos educadores e lido durante a reunião, que “não um padrão, deve conter o que o aluno tenha vontade de escrever sobre sua experiência, desde sentimentos até relatos das atividades propriamente ditas” (Mager, *et. al.*,

2011, p. 71). Tomás (2007), ao ter contato com o Projeto, no ano de 2005, a fim de construir dados para sua investigação sobre o entendimento e a efetividade dos direitos das crianças, destaca que, durante o momento de formação e planejamento “Leram-me alguns dos relatórios e fiquei impressionada não só com a descrição pormenorizada que fazem das atividades assim como do que sentiram, das dificuldades que sentiram, as suas angústias... um percurso etnográfico” (p. 326). Durante o encontro, no planejamento, geralmente há sugestões e propostas das próprias crianças do encontro anterior que são incluídas e organizadas no cronograma de atividades do projeto.

Outra característica do Projeto é seu caráter de longa permanência. O primeiro bairro em que o Projeto atuou, contou com os educadores durante um período de 10 anos e o encerramento das intervenções lúdico-político-pedagógicas se deu devido ao fato de terem sido implementadas, após longas reivindicações, políticas públicas que suprimiram as violações de direitos as quais as crianças estavam expostas no referido a segurança, lazer, educação entre outras. Atualmente o Projeto Brincadeiras conta com diferentes polos, sendo dois no interior do Paraná e um em Mato Grosso do Sul. Em Maringá<sup>22</sup> estamos atuando desde meados de agosto de 2015.

#### **4.1 O “Bairro das brincadeiras”: do início das atividades à descrição das crianças após 3 anos de intervenção**

No final do segundo semestre de 2014 o Projeto Brincadeiras encerrava sua atuação num bairro de uma cidade vizinha a Maringá. O projeto ficou durante 6 anos neste bairro e sua saída ocorreu devido à impossibilidade instaurada, tanto pela prefeitura da cidade, quanto pela dificuldade em efetivar políticas públicas permanentes às crianças daquele bairro. Outro fator que dificultava a ação dos educadores era o Projeto estava vinculado à universidade de Maringá e muitas solicitações não eram atendidas por estarmos, na prática, com crianças de uma cidade vizinha.

Assim, em 2015 começamos a nos organizar para implementar nossas atividades em Maringá. Foi nesse período que o pesquisador entrou no Projeto. Após algumas reuniões de formação e de elaboração de estratégias para escolha de um bairro, fomos até a prefeitura de Maringá em busca de informações sobre o índice de violência, de tráfico de drogas e de outras violações dos bairros, além de termos impresso, em escala reduzida, um mapa da cidade, no qual discriminamos os equipamentos presentes, ou ausentes, em cada bairro, tal qual centros esportivos, quadras, escolas, praças e outros.

---

<sup>22</sup> A partir da síntese de Morelli, *et. al.* apresentamos um breve contexto da cidade. Maringá foi fundada no final da década de 1940, integrando a colonização do Norte do Paraná, região Sul do Brasil. Hoje é centro da região metropolitana (composta por 25 municípios). De um território de florestas habitado por índios, passou a ser uma cidade com ênfase no comércio de variados produtos, mas com características rurais que convivem com o desenvolvimento urbano. A maior parte da população maringaense é jovem (Morelli, *et. al.*, 2014, p. 28). A partir dos dados do IBGE 2020, Maringá conta com uma área territorial de 487,012 km<sup>2</sup> e, atualmente, possui cerca de 430 mil habitantes (tendo uma densidade demográfica de 733,14 hab/km<sup>2</sup>).



Assim, a partir de uma primeira análise, selecionamos três destinos que identificamos sofrer o maior número de violações de direitos e nos propusemos a visitá-los. Fomos em três grupos de educadores, cada um em um dos bairros pré-selecionado, e conversamos com a comunidade, com os comércios existentes no bairro e, eventualmente, com as crianças que encontrávamos brincando nas ruas.

Após esta primeira etapa, voltamos a nos reunir e, então, discutimos sobre o que havíamos identificado em cada um dos bairros. Assim, após observamos que, dentre os três, um deles não contava com nenhum equipamento de lazer e, por outro lado, possuía altos índices de violência, de tráfico de drogas e muitas crianças – na ocasião fizemos um levantamento empírico constatando uma média de cinco crianças em cada casa – optamos por atuar no “bairro das brincadeiras”<sup>23</sup>.

Deste modo, realizamos visitas em diferentes dias e horários no bairro, visando conversar mais atentamente com a comunidade, com as crianças, buscando explicar quem éramos, o que gostaríamos de propor e o que a comunidade achava de nossa proposta. Outro cuidado, foi perguntar à comunidade qual o melhor local e horário para realizarmos o projeto. Os moradores nos disseram que o horário ideal era sábado a tarde, pois no domingo quase todas as crianças estavam na catequese ou em outras atividades da igreja evangélica. A respeito do local, como não há ainda nenhum equipamento de lazer, os moradores e as próprias crianças nos disseram que seria melhor utilizarmos a “praça dos sábados”<sup>24</sup> de um bairro vizinho que, era o espaço mais próximo frequentado pela comunidade.

Com isso, fizemos um acordo com as crianças perguntando qual a melhor forma de iniciar o projeto e elas nos disseram que seria a partir de uma atividade com pipas. Combinamos então de retornar na semana seguinte, no local e horário proposto, para começarmos nossas atividades e assim, em agosto de 2015 o Projeto Brincadeiras instaurava-se mais uma vez em busca de utilizar a brincadeira como meio de discussão e conscientização política de crianças e adolescentes.

---

<sup>23</sup> Este nome é fictício. Fizemos tal opção como mais uma forma de assegurar o anonimato das crianças que participaram da construção dos dados. Destacamos ainda que todas as vezes em que era mencionado o nome verdadeiro do bairro, fizemos a substituição por “bairro das brincadeiras”.

<sup>24</sup> Este nome também é fictício e remete ao dia em que vamos ao bairro para realizar o projeto. Há várias outras praças idênticas a essa na cidade. Os equipamentos começaram a ser instalados no ano de 2006 e “este projeto é inédito no Brasil, sendo Maringá, a cidade pioneira desta ideia” (Oliveira, John e Souza, 2007, p. 198). O modelo conta com aparelhos “que possibilitam a prática de exercícios de alongamentos, relaxamentos, flexibilidade e agilidade” (Oliveira, John e Souza, 2007, p. 198).

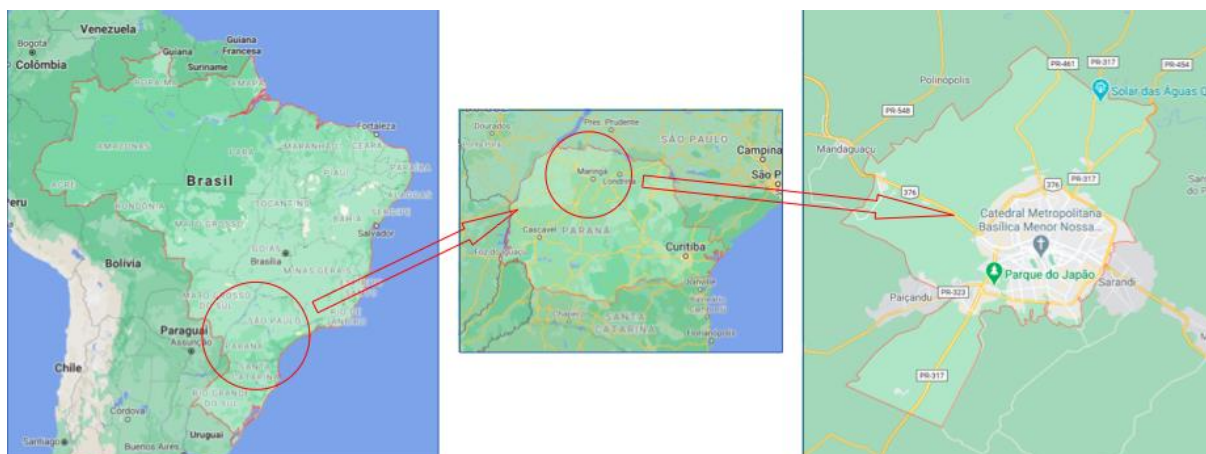


Figura 4 - "Praça dos sábados" (destino das atividades do Projeto Brincadeiras)

Fonte: o investigador.

O espaço da “praça dos sábados” geograficamente fica localizada na região periférica de Maringá e é um local vizinho ao “bairro das brincadeiras” com apenas um pouco sombra e que possui uma parte de concreto, um campo aberto e, ao fundo, um salão comunitário utilizado em confraternizações, eventos, e, no caso do Projeto, em dias chuvosos, em atividades específicas e como um local para as crianças utilizarem o banheiro e beberem água.

Ao longo de cada semana, sempre que chegamos, os educadores dividem-se e um grupo fica na “praça dos sábados” enquanto outro vai até às ruas do bairro. Assim

As crianças, a cada sábado, são convidadas pelos educadores que passam pelas ruas, saudando os familiares, apresentando-se e chamando para a brincadeira. Essa metodologia já é ritual e tem a importância de fazer com que os educadores sejam conhecidos, despertem confiança, tenham a oportunidade de ir se inserindo no

bairro, na cultura das crianças e que conheçam os familiares destas, bem como as lideranças do lugar (Mager, *et. al.*, 2011, p. 71).

Após todos chegarem, fazemos uma roda de conversa para estabelecer os combinados do dia ou então relembremos o que foi acordado na semana anterior e escolhemos as brincadeiras que darão início a nossa prática.

Ressaltamos que, os acordos são feitos no início e no final da tarde tentando efetivar sempre a estratégia da Roda de conversa. A opção pela roda, converge com uma estratégia metodológica que atua como “[...] uma alternativa de produção de saber, indo ao encontro de uma ecologia das produtividades” (Souza, 2016, p. 41). Segundo Santos (2007), esta ecologia “consiste na recuperação e valorização dos sistemas de alternativos de produção” (p. 36), dentro dos quais, incluem-se novas formas de produzir conhecimentos.

A Roda de conversa utilizada no Projeto Brincadeiras tem início histórico, no Brasil, como uma estratégia assumida pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e, com as crianças do projeto, “é o momento obrigatório da reflexão, da exposição de ideias, de análises, de reclamações, de proposições e de decisões” (Mager *et. al.* 2011, p. 69), podendo acontecer “antes as brincadeiras (para se combinar regrinhas e explicar a atividade), durante a brincadeira (quando se pára para rediscutir alguma coisa que não está funcionando [...]) e no final (para se avaliar e propor atividades)” (Mager, *et. al.* 2011, p. 70).

Ao longo de cinco anos de nossas intervenções com as crianças – de agosto de 2015 até o presente momento, identificamos inúmeras mudanças, tanto em seu no comportamento, que antes era muito agressivo e com uma linguagem permeada por muitos palavrões, como nos acordos feitos durante a roda que, no início eram feitos apenas pelos educadores e que agora, cada vez mais, são as crianças quem escolhem e decidem as brincadeiras e atividades. Destacamos ainda que o próprio momento da Roda foi uma conquista, visto que antes as crianças relutavam em ficar em círculo para conversar e que agora, apesar de ainda não conseguirmos todas as vezes realizar a roda com todas elas, estamos aprendendo *com* elas novas formas de organizar a roda, como por exemplo, a partir de uma brincadeira circular e/ou cantada, uma atividade em grupo, entre outras estratégias.

Mas o que as crianças nos contam sobre seu bairro? Perguntamos a elas o que pensavam sobre o local em que moravam durante uma atividade de caça ao tesouro realizada no dia 27 de outubro de 2018.

Nesse dia fizemos um caça ao tesouro na “praça dos sábados” em comemoração (posterior) ao Dia das Crianças. Como forma de tornar a brincadeira mais dinâmica e lúdica, dividimos os participantes em 3 grupos (equipes azul, amarela e vermelha)

e cada grupo tinha que encontrar 5 pistas escondidas no local em que ocorre o projeto. Para começar, cada grupo tinha que realizar uma tarefa que dava direito a uma pista (ex.: jogar a bola sem deixar cair por 10 vezes etc.). Uma das tarefas era ver no mapa do bairro qual era sua casa e comentar sobre o bairro (essa tarefa foi inserida, pois fazia parte do cronograma da pesquisa e foi uma forma de tornar essa conversa mais lúdica) (Diário de campo, dia 27/10/2018).

Fizemos as mesmas perguntas a todos os grupos. O primeiro a participar foi o grupo azul, composto por cinco crianças; a mais nova com idade de 8 anos, duas com 10 anos, um pré-adolescente de 12 anos e uma adolescente de 14 anos. A heterogeneidade das idades ocorreu devido a escolha das equipes. Cada grupo tinha um educador responsável e pedimos que as crianças escolhessem com qual educador gostariam de realizar o jogo.

Antes de o pesquisador iniciar as perguntas sobre o bairro, foi apresentado às crianças um mapa colorido representado as ruas do “bairro das brincadeiras” e perguntamos, primeiramente, se elas conseguiam identificar qual era sua casa. Neste momento, vimos que “[...]. Eles mais do que prontamente identificaram qual era a rua e qual a casa deles. Alguns mencionavam até mesmo os vizinhos. Assim que identificavam eles ficavam dando batidinhas com o dedo indicador sobre o local no mapa” (Diário de campo, dia 27/10/2018). Essa prontidão pode ser relacionada com o fato destas crianças terem um acesso muito maior a rua e ao bairro, pois, desde o início do projeto, identificamos que elas, muitas vezes, vão ao mercado sozinhas fazer compras para a mãe, brincam na rua de pipa, de jogar bola, vão até a casa de seus amigos e/ou parentes que, pelo que constatamos, moram próximos e/ou no próprio bairro deles, entre outros deslocamentos. Corroborando com tal perspectiva, Colonna e Brás (2011) pontuam que “[...]. Uma das primeiras noções espaciais que as crianças elaboram e das quais têm orgulho é a localização das casas das pessoas que conhecem” (p. 152) e, em nosso caso, de suas próprias casas.

No referido ao gênero, constatamos que alguns dos meninos deslocam-se mais pelo bairro todo do que as meninas. No entanto, identificamos que ambos os sexos têm um maior acesso livre a rua de suas casas, o que justifica seu conhecimento acerca dos vizinhos.

Ainda neste primeiro momento, de identificação das ruas, destacamos a fala de Gadú<sup>25</sup> (14 anos) que disse “Não tem nada na minha rua (a rua dela fica em frente a um terreno baldio que, segundo as crianças, já foi prometido pela prefeitura que seria transformado numa quadra e/ou escola para o bairro)” (Diário de campo, dia 27/10/2018), essa inquietação foi retomada em falas dos outros grupos e demonstra a consciência da falta de cuidado das políticas públicas com o bairro em que residem.

---

<sup>25</sup> Todos os nomes das crianças e dos educadores e educadoras foram substituídos para preservar suas identidades.

O pensamento das crianças expresso em palavras é fruto de sua interação no ambiente em que vivem, reflete bastante do lugar onde elas moram, dos adultos com quem convivem, das instituições que frequentem, mas também indica a singularidade de cada uma. No caso de nossas experiências de 11 anos, temos atuado em dois bairros diferentes com a mesma proposta. As crianças têm em comum: serem empobrecidas, viverem num bairro desprovido de espaços públicos frequentáveis como praças, calçadas, parques. O espaço público mais cuidado é a escola municipal. Mas a particularidade de cada uma aparece no conteúdo e na forma do que comunicam. Por exemplo, quando uma se aproxima para brincar, a outra se afasta; uma acha que é certo lograr no jogo, a outra não. No entanto, invariavelmente, ao olhar para sua realidade, as crianças reconhecem que são pobres, diferentes dos ricos (Mager, *et. al.*, 2011, p. 98).

O relato acima, compreende a sistematização do P.C.A e do Projeto Brincadeiras desde sua criação em 1997 até o ano de 2011, no entanto, infelizmente é possível aplicar as mesmas características às crianças do “bairro das brincadeiras”. A maioria são negras e possuem dois ou mais irmãos; as famílias são majoritariamente monoparentais tendo a figura da mãe como a chefe da casa. O Bairro em que residem não possui equipamentos de lazer e a escola pública é o ambiente que apresenta um maior cuidado.

Antes de continuarmos com as vozes dos pequenos sobre onde vivem, ressaltamos que, a cidade de Maringá “é uma das poucas cidades médias do Brasil sem favelas, contudo, existem loteamentos clandestinos e murados na cidade. O que nos leva a reflectir sobre os processos de segregação sócio espacial” (Tomás, 2007, p. 321) que existem e perduram ao longo de seu desenvolvimento urbano. Um exemplo prático é a localização do “bairro das brincadeiras” que fica à margem da cidade e, conseqüentemente, das políticas públicas, o que nos revela “duas Maringás”, a do centro (urbanizada, bem cuidada, limpa) e, conforme expõem as crianças, a das periferias (esquecida, apagada, segregada dos espaços públicos de lazer, de cultura, de esportes, entre outros).



*Figura 5* - Mapa: o bairro a partir do olhar das crianças

Fonte: o investigador.

Após a primeira etapa de reconhecimento, a partir da apresentação do mapa, nós perguntamos “O que vocês acham do bairro de vocês?”. A primeira a responder foi Jeane (10 anos) que disse “tem muito buraco” (Diário de campo, dia 27/10/2018), Joaquim (12 anos) complementou “As linhas da faixa [de pedestre] estão apagando” (Diário de campo, dia 27/10/2018) Jeane (10 anos) continuou “Tem muita água também, terra (ela está comentando referente ao período de chuva em que vários bueiros ficam entupidos e então algumas ruas ficam alagadas e cheias de terra – lama), chuva” (Diário de campo, dia 27/10/2018). Joaquim (12 anos), relacionando a terra e a lama com os terrenos baldios que tem no bairro disse “As gramas muitos altas (tanto na “praça dos sábados” como em alguns dos terrenos do bairro demora para a prefeitura passar e cortar a grama, então várias vezes o mato fica bem alto)” (Diário de campo, dia 27/10/2018). Em resumo, identificamos que as crianças, a partir de uma pergunta mais ampla sobre o bairro, identificaram num primeiro momento apenas coisas ruins e problemáticas.

A segunda pergunta, mais direcionada, foi a seguinte: “O que vocês gostam no bairro?”. Jeane (10 anos) respondeu “Bingo, e eu gostaria das escolas com educação”. Aqui ela responde primeiro algo que já existe, que são os bingos comunitários que acontecem algumas vezes no salão comunitário da “praça dos sábados” em que o projeto acontece, entretanto, logo em seguida ela responde com uma projeção do que gostaria no bairro, reforçando mais uma vez a precariedade das políticas públicas com aquela localização. O Joaquim (12 anos) nesta mesma perspectiva, nos diz que “Eu gostaria do

bairro limpo” (Diário de campo, dia 27/10/2018) e Jeane (10 anos) completa “As luzes e os faróis (vários postes do bairro estão com luzes queimadas o que deixa algumas ruas muito escuras à noite. Parte disso ocorre devido ao tráfico que ocorre no período noturno do bairro), eletricidade” (Diário de campo, dia 27/10/2018). Deste grupo, as outras crianças acabaram se dispersando e foram para outras atividades. Não coagimos nenhuma a volta e responder, pelo contrário, seguimos com as que ficaram conosco. Para além dessas respostas, as crianças ainda relataram não gostar dos buracos das ruas, dos motoristas que não prestam atenção e dirigem muito rápido nas ruas do bairro, de algumas pessoas que bebem e que, na voz deles “[...] [Jeane (10 anos)]: o pessoal quando vai para o bar, aí toma aí depois vai...vai... [Joaquim (12 anos)]: matar as pessoas sem precisão [sem precisar]” (Diário de campo, dia 27/10/2018). Sobre esta afirmação, é comum ouvir das crianças sobre assassinatos, roubos e outros crimes que ocorrem no bairro

[...] há um histórico de violência muito grande no bairro. Algumas vezes já presenciamos enterros acontecendo no salão comunitário da “praça dos sábados” e, em conversa com as crianças, elas já nos contaram que a maioria dos casos são assassinatos. Teve um rapaz uma vez que, segundo os relatos delas, estava em casa e de repente bateram à porta dizendo ser a polícia – que volta e meia aparece para revistar as casas em busca de drogas, muitas vezes sem mandato algum o que incomoda bastante os moradores e as crianças –, no entanto, quando ele abriu a porta era um rapaz encapuzado que deu um tiro na cabeça dele e fugiu. Muitos assassinatos acontecem por dívida de drogas e acertos de contas) (Diário de campo, dia 27/10/2018).

Ressaltamos que a questão das drogas, no contexto brasileiro “abrange todas as regiões do país, apresentando como resultado um altíssimo índice de violência, ao ponto, inclusive, de afetar as estatísticas de sobrevivência dos jovens, já que está nessa faixa etária a maioria de suas vítimas” (Müller, Mager e Morelli, 2011, p. 98). Em nosso caso, constatamos que, infelizmente, o medo, o aliciamento de jovens, e as práticas violentas aparecem com certa constância nos relatos dos educadores do projeto.

Avançando em nossa conversa com esse grupo, reformulamos a pergunta para identificar se havia algo no bairro que elas gostavam. O Joaquim (12 anos) anos respondeu “praça dos sábados” e a Jeane (10 anos) disse

A praça (ela refere-se à “praça dos sábados”, pois o bairro em si não conta com nenhum local de lazer. A própria “praça dos sábados” é do bairro vizinho [...], o postinho, a UEM (aqui ela refere-se a nós, o projeto brincadeiras, pois várias vezes dizemos a eles que somos da UEM, [dizemos] que sempre vamos com o carro da UEM e por isso temos um horário limite para voltar e também contamos coisas sobre a universidade; sem contar o fato de que já fizemos alguns passeios na UEM

– a visita ao museu multidisciplinar MUDI, ao teatro universitário e ao campo de futebol de lá) (Diário de campo, dia 27/10/2018).

Vemos nesta resposta que elas consideram bons os elementos exteriores ao bairro, como o Projeto e o atendimento de saúde, pois o Joaquim (12 anos) também cita o postinho como algo de que gosta.

A próxima pergunta realizada foi: “[...] se vocês pudessem o que vocês, mudariam no bairro de vocês? A Jeane (10 anos) respondeu: “Eu mudaria (apontando para o terreno vazio no mapa) ... as casas, mais hospitais” (Diário de campo, dia 27/10/2018), o Joaquim (12 anos) complementou “as casas que estão abandonadas” e outro ponto levantado por eles foi que eles mudariam as escolas.

Estas respostas, tanto as que apontam os problemas, quanto as que propõem soluções demonstram que as crianças têm conhecimento sobre as negligências e violações de seu bairro e, em contrapartida, pensam e apontam soluções em âmbitos coletivos, o que converge com a ideia de que, no referido à cidade ou, como em nosso caso, ao bairro “[...] Fazer o que as crianças pedem significa, substancialmente, defender o que é ser cidade, o que é próprio das cidades e preservar sua natureza, sua vocação para serem lugares de encontro e de troca para todos os cidadãos” (Tonucci, 2005, p. 124) e para isso, segundo elas, é preciso de um local limpo, seguro, bem cuidado, com boas escolas, hospitais e mais coisas de lazer e cultura para fazer no bairro, além de passeios.

O segundo grupo a responder era composto por um menino de 5 anos, três crianças de 7 anos (sendo duas meninas e um menino), três meninas de 8 anos, um menino de 10 anos e uma adolescente de 16 anos.

Novamente as crianças prontamente apontaram suas casas, disseram os nomes dos vizinhos e algumas até apontaram parentescos entre os moradores da rua. Acerca da pergunta “o que vocês acham do bairro?”, a Talita (8 anos) disse “chato” (Diário de campo, dia 27/10/2018), mas a Eloize (7 anos) a contradisse, respondendo “legal” (Diário de campo, dia 27/10/2018). A Bruna (8 anos) disse que achava que o bairro era bonito e o Dago (7 anos) respondeu “o meu bairro é muito legal” (Diário de campo, dia 27/10/2018). No entanto, Évora (8 anos) disse: “Eu não gosto do meu bairro, é tudo sujo” (Diário de campo, dia 27/10/2018), vemos aqui mais uma vez a questão estética do bairro sendo mencionada pelas crianças.

Sobre a pergunta “[...] tem alguma coisa aqui no bairro que vocês gostam? Tanto a Évora (8 anos) quanto a Silmara (7 anos) mencionaram a “praça dos sábados”. A Talita (8 anos) que disse que o bairro era chato respondeu “[eu não gosto de] nada” (Diário de campo, dia 27/10/2018). A Ellie (16 anos) também disse não gostar de nada; Eloize (7 anos) disse que gostava do mercado e Bruna (8



anos) respondeu “[Eu gosto] do silêncio da minha rua” (Diário de campo, dia 27/10/2018). Destacamos ainda a resposta de Eloize (7 anos) que disse: “Eu gosto do *halloween* porque a gente pode pedir doces ou travessuras (Diário de campo, dia 27/10/2018).

A próxima pergunta foi “o que vocês não gostam no bairro de vocês?”. Eis as respostas:

**Bruna (8 anos):** Quando a polícia vai lá (na rua dela)

**Évora (8 anos):** Quando acontece tiroteio

**Bruna (8 anos):** Eu não gosto do trânsito

**Silmara (8 anos):** De ficar “saindo toda hora”. Quando a polícia aparece aqui na frente eu não gosto de ficar saindo. (Diário de campo, dia 27/10/2018).

Novamente a polícia, a violência e os carros são apontados pelas crianças como algo preocupante no bairro. As aspas em “saindo toda hora” na fala de Silmara (8 anos) reiteram “o fato da polícia ‘invadir’ as casas em busca de drogas, colocando as pessoas para fora sem mandado e nem dignidade alguma [...] remete (ainda) a recorrência com que acontecem essas revistas” (Diário de campo, dia 27/10/2018).

Sobre o aspecto da violência, Mizael e Sampaio (2019), ao analisarem situações de racismo institucional das ações de agentes da polícia militar em relação a população periférica, especificamente de raça negra, destacam que o racismo é instituído a partir de processos culturais que levam os sujeitos a criarem estigmas e formas diferenciadas de tratamento. Para os autores “o resultado deste tipo de racismo não seria ‘somente’ o acesso restrito a produtos, serviços e oportunidades [...] mas também a perpetuação de uma condição de desigualdade” (Mizael e Sampaio, 2019, p. 218). No caso do bairro, a abordagem violenta e discriminatória que “invade” as casas das crianças, potencializa-se pela sua classe, condição, raça e gênero, visto que a maioria das casas apresenta apenas a figura materna com seus filhos e filhas. Com tais afirmações, entendemos que é “no fenótipo do indivíduo, em sua aparência mais externa, que estaria o primeiro canal de exclusão de um sujeito na sociedade brasileira” (Salaini, 2012, p. 134) não limitando-se a isso, pois, conforme Freire (2008)

[...] o sexo só, não explica tudo. A raça só, também. A classe só, igualmente. A discriminação racial não pode, de forma alguma, ser reduzida a um problema de classe como o sexismo, por outro lado. Sem, contudo, o corte de classe, eu, pelo menos, não entendo o fenômeno da discriminação racial nem o da sexual, em sua totalidade, nem tampouco o das chamadas minorias em si mesmas. Além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a “cor” da ideologia (p. 156).

Ainda sobre este grupo, outras duas respostas nos chamaram a atenção. A primeira foi de Eloize (7 anos) que, dentre as crianças do bairro, possui condições melhores, ganha brinquedos com maior frequência e é uma das poucas crianças que vive com o pai e com a mãe.

**Eloize (7 anos):** Eu não gosto das lojas de roupas que só tem roupa sem graça (não há loja de roupas no bairro, no entanto, sabemos que a condição familiar dela é um pouco superior, ela também é uma das crianças que mora com o pai e a mãe, além da irmã mais nova. Isso pode sugerir ainda o fato dela falar sobre alguns assuntos mais “globalizados” como o *halloween*) (Diário de campo, dia 27/10/2018).

A outra resposta que nos chamou a atenção foi de Évora (8 anos) que disse não gostar de ir para a escola. Nesse momento todas as outras crianças concordaram e disseram que também não gostavam. Isso reforça nosso argumento de que a Educação fora do espaço escolar, em destaque a Educação Social, pode ser uma estratégia possível para que possamos criar uma relação de afeto e vínculo maior com as crianças. Tais afirmativas, corroboram ainda com a argumentação de que, dado o racismo institucional praticado no Brasil, a educação ofertada, de modo geral, à população negra é em muitos casos de qualidade inferior (Mizael e Sampaio, 2019).

Avançando no questionário realizado com este grupo, sobre a pergunta “o que vocês mudariam no bairro de vocês”, novamente o terreno vazio foi apontado e, dentre as sugestões, Ellie (16 anos) disse que “[mudaria o terreno vazio] para uma quadra” (Diário de campo, dia 27/10/2018) outra menina, de 8 anos, disse que mudaria o terreno para uma casa. Évora (8 anos) pontuou com ênfase: “Eu tirava todos os policiais e os ladrões e eu tirava também a escola” (Diário de campo, dia 27/10/2018). A Eloize (7 anos) que destacamos possuir um pouco mais de acesso a informações e bens disse “[...] Eu tirava a escola e os adultos que mandam em mim [...] Eu também mudaria isso (o terreno) para uma loja de chocolate e uma sorveteria” (Diário de campo, dia 27/10/2018). Neste momento, chegou em nossa roda a Marya (9 anos) que disse “e mudaria [o terreno vazio] para uma casa e uma escola” (Diário de campo, dia 27/10/2018). Por fim, sobre a pergunta “o que falta no bairro de vocês?” as crianças destacaram mais uma vez a quadra e a sorveteria.

O terceiro grupo que participou da roda de conversa era constituído por um menino de 4 anos, uma menina de 5 anos, um menino de 7 anos, duas meninas de 9 anos, um menino de 11 anos, três pré-adolescentes de 12 anos (sendo dois meninos e uma menina) e um adolescente de 15 anos.

Mais uma vez eles identificaram rapidamente suas ruas e casas. Sobre a pergunta “o que vocês acham do bairro?”, segue as respostas:

**Marya (9 anos):** Legal

**Natalie (5 anos):** Legal

**Márcio (15 anos):** Uma merda

**Brad (11 anos):** Uma bosta

**Vine (12 anos):** Legal, só que as únicas coisas são as pessoas mesmo

**Gibson (12 anos):** Eu acho o mesmo que ele [...]. O problema é as pessoas (Diário de campo, dia 27/10/2018).

Podemos deduzir que as crianças mais novas responderam de modo positivo, no entanto, sabemos que elas são irmãs e que não tem tanto acesso à rua quanto os meninos. Já as crianças mais velhas, especificamente os meninos, destacaram achar o bairro ruim apontando as pessoas como o principal problema. Podemos dizer que essas “pessoas”, provavelmente referem-se aos traficantes que atuam no bairro e a polícia que, segundo outros relatos ouvidos durante o projeto, os abordam de modo grosseiro e violento e, em diversas vezes, sem motivo aparente, mas que, segundo Carvalho (2012), encobre uma discriminação racial fruto de um preconceito enraizado na cultura hegemônica brasileira. Assim, para a autora, “a discriminação gera e reforça o preconceito enquanto o preconceito cria uma base ideológica para a discriminação e sua racionalização” (p. 148). Posto isso, mais uma vez podemos identificar que, no bairro, a abordagem policial “apresenta discricionariedade, ou seja, os policiais podem decidir abordar qualquer indivíduo a partir de avaliações subjetivas que os levem a identificar determinados comportamentos como suspeitos” (Mizael e Sampaio, 2019, p, 224). Deste modo, devido ao contexto racista atuante no Brasil, os alvos mais frequentes dos policiais acabam sendo pessoas negras (Mizael e Sampaio, 2019).

Sobre a pergunta “o que vocês gostam no bairro?”, segue as respostas:

**Marya (9 anos):** Aqui [referindo-se ao projeto e a “praça dos sábados”]

**Márcio (15 anos):** O silêncio

**Natalie (5 anos):** Bagunça

**Márcio (15 anos):** De jogar bola

**Gibson (12 anos):** De jogar bola (Diário de campo, dia 27/10/2018).

Aqui podemos destacar mais uma vez o projeto e ainda as brincadeiras como algo que as crianças gostam. O silêncio em uma e outra vez que se conversa com crianças, é apontado nos registros do PCA como algo positivo. Novamente não foi apontado algo “concreto” do bairro, o que se justifica pela ausência de equipamentos de lazer, de cultura, e outros naquele destino.

A pergunta “o que vocês não gostam no bairro de vocês?” nos trouxe as seguintes respostas:

**Vine (12 anos):** Quase tudo

**Márcio (12 anos):** Drogas

**Brad (11 anos):** Os campinhos que têm ali (terreno vazio), podia fazer uma quadra, uma piscina. Uma quadra e uma outra “Praça dos sábados”

[...]

**Vine (12 anos):** Na verdade o que a gente não gosta é as pessoas mesmo (diz isso desapontado), do resto a gente gosta de tudo (Diário de campo, dia 27/10/2018).

O que pudemos deduzir é que, devido ao fato de termos crianças mais velhas nesse grupo, reverberaram nas respostas problemas sociais graves como o tráfico de drogas e a violência e, visto

que os meninos têm mais acesso ao bairro, identificamos que eles não estão satisfeitos com o contexto do bairro, colocando algumas das pessoas como o principal motivo pelo qual não gostam de morar onde estão.

Ao perguntarmos “O que mudariam no bairro de vocês?” o Vine (12 anos) nos disse “nada” (Diário de campo, dia 27/10/2018), enquanto o Márcio (15 anos) disse “tudo” (Diário de campo, dia 27/10/2018) e mais uma vez o terreno vazio foi apontado como algo que precisa ser reestruturado. As sugestões foram: a criação de uma escola, um campo de futebol, e um mercado (Diário de campo, dia 27/10/2018).

A próxima pergunta “O que vocês acham que está faltando no bairro?” nos surpreendeu mais uma vez, pois as respostas foram: humildade, respeito e união (Diário de campo, dia 27/10/2018).

Estas respostas confirmam o que os dados sobre o bairro nos indicam: uma falta de infraestrutura adequada, falta de equipamentos de lazer, um alto índice de violência e o tráfico de drogas, no entanto, as vozes das crianças e dos adolescentes revelam outras violações que ficam invisibilizadas à sociedade, como por exemplo a falta de humanidade da polícia ao invadir as casas dos moradores, o descaso da prefeitura com a manutenção das áreas públicas, a falta de estrutura nas ruas como iluminação e um asfaltamento adequado e, para além de questões “concretas”, estas vozes ainda visibilizam outras problemáticas, como por exemplo a influência que algumas pessoas do bairro tem sobre outras, o que acaba promovendo um ambiente de medo e de violência. Assim, consideramos destacar mais uma vez que tais violações são atravessadas por questões de classe e raça, pois “um indivíduo negro, pobre [...] seria certamente abordado e, além disso, constituiria o candidato para o tipo de abordagem que configura abuso de autoridade” (Mizael e Sampaio, 2019, p. 224).

#### **4.2 Quem são essas crianças? Descrição dos encontros para a produção dos dados**

Seguimos nossa descrição metodológica apresentando os relatos pormenorizados de cada uma das intervenções realizadas com as crianças no “bairro das brincadeiras”. Subdividimos o texto para uma melhor compreensão de cada um dos encontros e, deste modo, buscamos uma melhor contextualização e uma descrição etnográfica densa acerca do contexto e das crianças que estiveram presentes, direta e/ou indiretamente, no processo de construção dos dados.

*4.2.1 1ª intervenção: “Pesquisador: criança ensina? Riana (9 anos): Não, porque a gente é criança” (Diário de campo, dia 18/08/2018)*

Após algumas reuniões realizadas com os educadores do Projeto Brincadeiras para que pudessemos discutir acerca da S.I e da pesquisa participativa com crianças, fomos ao bairro para, num primeiro momento, conversar com as crianças a fim de pedir seu consentimento, explicar que iríamos iniciar uma pesquisa ali no projeto durante as atividades, que elas poderiam participar se tivessem vontade e, para as que aceitaram, já aproveitamos para entregar o termo de autorização e ciência da pesquisa.

Assim, após conversarmos previamente com as crianças, no dia 18 de agosto de 2018 realizamos o primeiro encontro em campo com elas. Neste primeiro dia fui<sup>26</sup> com meu carro, separado dos educadores, pois precisaria ficar um tempo a mais no bairro para entregar às crianças as autorizações que faltaram. A ideia era explicar às crianças o que era minha pesquisa e convidá-las a participar. Os outros educadores estavam cientes do planejamento. Cheguei um pouco depois das 14h no bairro e enquanto alguns dos educadores foram chamar as crianças no bairro, eu entrei no salão comunitário e comecei a arrumar o Datashow e meu *notebook*, pois havia preparado uma breve apresentação da pesquisa que fiz durante o mestrado.

O que gostaria de mostrar era que criança ensina e que eu agora tinha o intuito de ampliar minha investigação sobre as ensinagens das crianças. Enquanto ainda estava arrumando, o John (10 anos) ficou no salão comigo me ajudando a instalar o aparelho. Num determinado momento pedi para ele uma extensão emprestada, pois vi que o cabo do Datashow era muito curto para o local que melhor aparecia a imagem (visto que o salão tem muitas janelas o que deixa muita luz entrar). Ele trouxe uma extensão de sua casa (ele mora em frente a “praça dos sábados” e desde que começou o projeto ali no bairro ele é o primeiro a chegar) e consegui instalar e deixar tudo “pronto”.

---

<sup>26</sup> Esta etapa da pesquisa foi realizada pelo pesquisador, assim, utilizamos verbos em primeira pessoa para destacar tais relatos, bem como verbos em terceira pessoa quando foram práticas pensadas e/ou aplicadas em conjunto com os outros educadores e educadoras do Projeto Brincadeiras.



*Figura 6 - Apresentando a proposta da pesquisa às crianças*

Fonte: o investigador.

Assim que as crianças chegaram, a educadora Livia perguntou se já poderia ir com elas para o salão e eu disse que sim. Assim que a porta abriu as crianças todas viram os equipamentos e já começaram a perguntar se a gente ia assistir algum filme (estamos planejando uma ida ao cinema com elas esse ano, então esse assunto está presente entre eles) e eu expliquei que seria uma apresentação minha para eles e elas. No começo da apresentação formou-se um grupo de cerca de 12 de crianças que ficaram sentadas em meia lua junto com outras educadoras do projeto. As únicas que, desde o começo da apresentação, não pararam e ainda ficaram pulando e gritando no salão (brincando) foram a Agnes (6 anos) e a Raffaely (5 anos). Pedi ajuda para uma educadora que conversou com elas e as levou para brincar do lado de fora do salão, pois explicamos que elas não precisavam ver a apresentação, mas que deveriam respeitar as outras crianças que estavam interessadas.

Comecei a apresentação perguntando se elas achavam que criança também ensinava e enquanto algumas ficaram com carinhas pensativas, a Riana (9 anos) disse “não”. Eu perguntei “por que?” e ela respondeu “porque a gente é criança”, pude deduzir, pelo menos a partir desta primeira resposta dela, um entendimento de que só gente grande pode ensinar e que talvez ela só considere algumas coisas ao pensar no ensinar (por exemplo o professor da escola que é gente grande e não criança). A Riana (9 anos) foi uma das crianças que, desde o começo da apresentação, ficou

interessada e cada vez mais ela ia chegando perto de mim e da tela da apresentação. As outras crianças aos poucos foram se dispersando e acabei a apresentação apenas com a Eloize (7 anos), a Gadú (14 anos), o Filipo (8 anos), a Silmara (7 anos) e a Talita (8 anos). Os educadores também permaneceram.

Refletimos então que esse formato “acadêmico” não dialoga com as crianças e elas perdem rapidamente o interesse, entretanto consegui falar um pouco do que já havia descoberto no mestrado e apresentar a elas o que gostaria de fazer e como gostaria de fazer (com a ajuda delas). Assim que acabei a apresentação, as crianças saíram para brincar (a primeira atividade do dia era uma brincadeira chamada “gafanhoto e a rã” que faz parte de um estágio que uma das educadoras realizou no projeto no período da coleta de dados. A brincadeira é uma espécie de pega-pega em que todos ficam dentro de um círculo – nesse dia feito com giz –, os gafanhotos ficam numa perna só e a rã ‘pegador’ fica agachada para pegar as outras pessoas. Quando todos/as são pegos/as, elas escolhem outros personagens e reiniciam a brincadeira). A Riana (9 anos) ficou e já foi me dizendo que queria participar e ajudar. Expliquei para ela sobre a autorização e sobre o consentimento e disse que ela poderia ajudar, se tivesse interesse, chamando/convidando outras crianças. Achei interessante essa primeira experiência de participação e fiquei pensando em como fazer o convite às outras crianças, visto que ainda precisava de algumas assinaturas; no entanto, a Riana (9 anos) me deu a solução. Ela disse “porque a gente não escreve os nomes num papel, numa folha de caderno e depois você passa no final e pega a assinatura de quem colocou o nome na folha” (Diário de campo, dia 18/08/2018). Foi muito melhor do que poderia ter pensado na hora. Peguei um caderno e uma caneta e entreguei a ela que saiu atrás das crianças que ainda não estavam cientes da pesquisa, enquanto eu terminava de guardar o Datashow e o computador.

Pouco tempo depois a Riana (9 anos) retornou e pediu para eu escrever no caderno o que ela precisava falar, ela me disse “eu esqueci algumas coisas”. Escrevi então numa folha, algumas informações sobre a pesquisa, sobre o convite e sobre a ideia de poder “desistir” de participar a qualquer momento e entreguei o caderno novamente a ela que saiu e foi indo criança por criança perguntar sobre o interesse de participar da pesquisa. De tempo em tempo ela voltava e me mostrava o caderno com mais alguns nomes.

Como havia explicado sobre as gravações, fiz alguns áudios relatando minhas observações e mostrei para ela para pedir novamente sua autorização. Ela ouviu atentamente e me autorizou e, logo na sequência, me pediu o gravador (celular) para gravar dizer coisas também. Ela saiu, gravou, retornou e me mostrou - na gravação, havia a descrição de alguns jogos/brincadeiras que as crianças

estavam fazendo, sem, no entanto, comentar sobre o modo de ensinar, mas isso é algo que gostaria que aos poucos fôssemos conversando e analisando melhor. Todavia, achei a apropriação da ideia de registrar muito interessante por parte dela, além do envolvimento e da vontade em ajudar na pesquisa. Ela fez outras gravações; algumas ela autorizou o uso e outras ela falou “pode usar, mas não quero que ninguém mais ouça” (Diário de campo, dia 18/08/2018) (deixei isso registrado no nome da gravação e penso que pode ter a seguinte interpretação dela para esse pedido: como ela viu eu mostrando meus áudios para as crianças que já haviam autorizado a participação na pesquisa, ela pode ter entendido que eu mostraria também os seus áudios para as outras crianças e não quis que isso acontecesse, então pediu para que ninguém ouvisse).

Pouco tempo depois a Gadú (14 anos) também se juntou a nós nessa busca pelas crianças que estavam aquele dia no projeto. Após um tempo, fui com as autorizações e tanto a Gadú (14 anos) como a Riana (9 anos) me ajudaram a chamar as crianças que ainda não estavam cientes, para assinar a autorização que levaríamos no final do dia para os responsáveis também assinarem.

Outro momento que destaco foi que, assim que a Gadú (14 anos) assinou a autorização ela disse “deixa eu colocar o nome da minha irmã também”, então eu disse “mas tem que falar com ela primeiro” e ela respondeu “mas ela já vem todo sábado” e nesse momento a Riana (9 anos) disse: **“mas ela tem que deixar”** (*grifo nosso*, diário de campo, dia 18/08/2018). Pude deduzir que a ideia do consentimento tinha sido entendida por ela e que ela viu a importância em perguntarmos e deixarmos que cada um diga se quer ou não participar da pesquisa.

Nesse dia, assim que acabou o projeto, fui às casas dos responsáveis pelas crianças que autorizaram para pegar a assinatura deles (caso concordassem) e para deixar um documento que explicava toda a pesquisa, o objetivo, as intervenções etc. A Riana (9 anos) novamente pediu para ajudar e então dividimos as tarefas. Elas explicavam uma parte para o responsável e eu explicava outra, deixava o papel e pegava a assinatura. Fomos desse jeito passando nas casas e conversando. Destacamos que quase que exclusivamente as responsáveis pelas crianças são mães e, no caso da própria Riana (9 anos), é sua avó quem cuida dela e das irmãs, pois, pelo que sabemos, a mãe dela a abandonou, deixando-a para a avó criar e, às vezes, o seu pai vem para ficar e ou sair com elas para algum passeio, mas nem ela nem suas irmãs têm contato com a mãe. Após termos pego as assinaturas, retornei para a “praça dos sábados” e encerrei o primeiro dia de intervenção voltado à pesquisa.



*4.2.2 2ª intervenção: “professor, eu vou ensinar um menino que não sabe bater carta, você pode filmar?” (Diário de campo, dia 25/08/2018)*

Na semana seguinte chegamos por volta das 14h ao bairro e, neste dia, eu fui buscar as crianças da parte de baixo do bairro (dividimos a ida ao bairro em duas “áreas”, a das crianças um pouco maiores que moram nas ruas de cima – em relação a “praça dos sábados”, e as crianças mais novas que residem nas ruas de baixo – em relação à “praça dos sábados”). Ao irmos para o bairro chamar as crianças, passamos primeiro na casa da Gadú (14 anos) e da Carolina (8 anos) que é sua irmã mais nova. A Gadú (14 anos) estava sozinha em casa. Sua irmã estava com a mãe na casa de uma vizinha e, assim que chegamos, vimos seu irmão, o Getúlio (13 anos) chegar em casa (até onde sabemos ele está trabalhando de ajudante numa bicicletaria). Ele disse que ficaria para cuidar da casa, então a Gadú (14 anos) disse que, nesse caso, esperaria sua irmã chegar da vizinha para irem ao projeto. Destacamos que o Getúlio (13 anos), assim que disse que ficaria para cuidar da casa, saiu pelo bairro com um amigo seu. Aqui podemos destacar como o gênero e a classe influenciam nos modos de ser criança do Projeto Brincadeiras. Elias e Lima (2014) ao investigarem os modos de ser crianças em Cabo Verde, nos trazem uma reflexão próxima a que identificamos nas crianças do Projeto. Segundo os autores, o tempo-espaço das brincadeiras dos pequenos é afetado pelo seu contexto considerando “o peso das funções de ajuda familiar a que as crianças pobres estão sujeitas. Muitas crianças pobres com quem conversamos, meninos e meninas, afirmam utilizar o seu tempo contrário ao das aulas realizando tarefas domésticas [...] cuidando dos irmãos mais novos etc.” (p. 64).

Voltando ao relato desta intervenção, na sequência paramos um pouco na casa da vizinha em que a irmã da Gadú (14 anos) estava, e a educadora Lívia conversou um pouco com a mãe das meninas que disse já estar melhor de uma cirurgia de redução de estômago que fez e, nesse meio tempo descobri, por parte da Carolina (8 anos) que sua mãe está trabalhando de limpar uma casa, chamada pela pequena de mansão, a Carolina (8 anos) contou ainda que a dona gosta dela e que, inclusive, dá algumas coisas para ela e para a irmã.

Na sequência contornamos a quadra em direção às outras casas do bairro. Nesse dia o Michelângelo (8 anos) disse que não iria, pois já tinha compromisso. Encontramos a Evelin (12 anos) e ela disse que já nos encontrava lá na “praça dos sábados”. Chegando na casa da Riana (9 anos), ela já veio com um caderno e um estojo em mãos, fiquei empolgado, pois no primeiro dia de intervenção voltado à pesquisa ela foi uma das que mais teve vontade de auxiliar.

Seguimos na rua dela e chamamos suas irmãs; os irmãos Érico (7 anos) e Cauã (6 anos), a Daiane (7 anos), as irmãs Eloize (7 anos) e Raffaely (5 anos) que levaram seus primos. Em conversa

breve com a avó da Riana (9 anos), descobri que os adultos do bairro sabem e falam bem do nosso projeto com as crianças e, visto isso, novas crianças estão começando a ir conosco nos sábados.

Ainda durante nossa caminhada pelo bairro, fui conversando um pouco com a Riana (9 anos) sobre a pesquisa e que ainda precisávamos falar com algumas crianças do projeto sobre as autorizações, no entanto, ela entendeu que era para chamar novas crianças e me pediu se poderia ir com ela em outra rua chamar umas amigas suas; como estávamos com muitas crianças pequenas aquela hora, disse a ela para irmos primeiro a “praça dos sábados” e que depois poderia retornar com ela.

Chegando à “praça dos sábados” iniciamos com a brincadeira referente ao estágio de uma das educadoras que consistia em: todos em círculo, cada um segurando com uma das mãos uma corda deveriam ficar atentos e, ao sinal, buscar com a outra mão um objeto (que nesse caso era um pino de boliche de plástico), só que todos(as) deveriam ter o objeto em mão e deveriam ir ao mesmo tempo, sem soltar da corda; para isso era preciso que as crianças pensassem em coletivo. Eu consegui filmar algumas rodadas e, além do interesse das crianças, foi possível identificar que elas se organizaram de uma forma que, se todas puxassem só um pouco, era possível que todo mundo pegasse o pino de boliche. No entanto, o Brad (11 anos) e um colega seu tentavam a todo tempo pegar por primeiro o pino o que, algumas vezes, deixava alguém de mãos vazias, nesse momento a educadora intervinha e o jogo recomeçava. Outro fato interessante foi que a Silmara (7 anos) assumiu a liderança da contagem da brincadeira e as outras crianças a seguiam, então era ela que contava (1, 2, 3 e já) para os outros iniciarem a rodada do jogo. Eles ficaram nesse jogo algum tempo antes de irem para outras brincadeiras.

Após esse momento eu fui conversar com algumas crianças sobre a pesquisa, falei rapidamente com a Evelin (12 anos) e com a Bruna (8 anos); elas aceitaram participar neste dia e, conversando com a Carolina (8 anos), aproveitei para perguntar se ela já havia aprendido algo com alguma outra criança, se achava que criança ensinava e como ela achava que as crianças ensinavam. No final mostrei a gravação de áudio que fiz com a nossa conversa para ela e disse que ela poderia ajudar caso visse alguém ensinando algo para outra criança ou para algum dos educadores. O que, algum tempo depois, ocorreu. Ela veio correndo até mim e disse “professor, eu vou ensinar um menino que não sabe bater carta, você pode filmar?” (Diário de campo, dia 25/08/2018). Ela ensinou o Pietro (4 anos) – primo da Eloize (7 anos) e da Raffaely (5 anos) e foi possível ver o cuidado e a paciência dela (por ser maior) ao mostrar para ele como deixar as mãos e como fazer o movimento para bater e virar as cartas.

Em alguns momentos ela também, pegou a mão dele e colocou na “posição certa” e, principalmente no início, ela fez uma vez e pediu para ele tentar (enquanto mostrava ela dizia “assim ó”). Após mostrar algumas técnicas de bater cartas (com as duas mãos em forma de concha, com uma só mão e lambendo o dedão, colocando-o sobre as cartas, pressionando e tirando-o) ela virou para mim que estava filmando, sorriu e disse “pronto professor, pode desligar” (Diário de campo, dia 25/08/2018), foi um momento bem rico de informações e de auxílio das crianças na construção de informações para a pesquisa.

Tempo depois aproveitei para conversar também com a Gadú (14 anos), destacando o momento em que pergunto “como as crianças ensinam?”, ela respondeu “desenhando” (Diário de campo, dia 25/08/2018) e essa, até então, não era uma forma que havia pensado sobre o ensinar das crianças. Será que conseguiremos observar que as crianças também ensinam pelo desenho? Esse é um ponto que foi observado em outras intervenções e que surgiu desta resposta dada pela Gadú (14 anos).

Assim que terminei de conversar com a Gadú (14 anos), a Riana (9 anos) me encontrou e me olhou brava, estendeu um dos braços e com o dedo da mão do outro braço, bateu algumas vezes no pulso fazendo sinal de relógio, nessa hora lembrei que havia dito que iria com ela buscar suas amigas para ir ao projeto. No entanto, quando vi no relógio já era quase 16h10 e estava tarde, tentei explicar para ela, mas ela saiu da “praça dos sábados” “emburrada”, fui atrás dela – já na parte de fora da “praça dos sábados” um pouco depois do postinho, na calçada – e tentei conversar, mas ela ficou sentada na calçada sem falar nada. Sua irmã, Talita (8 anos) estava junto; tentei conversar com ela e pedir para que me ajudasse a falar com a Riana (9 anos), mas não teve jeito. Ficamos um tempo assim, até que ela levantou, mas não voltou para a “praça dos sábados”, ficando sentada num ponto de ônibus que tem em frente a “praça dos sábados”.

Sentei-me com ela e, nesse momento, pedi novamente desculpas por ter falhado na promessa e que não tinha problema ela ficar chateada comigo por esse motivo, disse ainda que ela poderia falar algo que estivesse sentindo se quisesse, mas ela não quis. Nessa hora uma moça – conhecida pelo bairro por gritar e falar sozinha – apareceu do outro lado da rua e começou a vir em nossa direção, perguntei se ela a conhecia e ela disse “sim, ela vai tacar pedra na gente” (Diário de campo, dia 25/08/2018), perguntei o que era melhor a gente fazer e ela respondeu “vamos sair daqui”, fomos então, finalmente, para a “praça dos sábados” e, assim que chegamos, ela pediu se poderia gravar algumas coisas com meu celular (igual ela fez sábado passado), disse que sim, então dei o celular a ela voltei para onde outras crianças estavam brincando.

Nesse dia a Raffaely (5 anos) estava muito agitada, “destruindo” as coisas, e seu primo, o Pietro (4 anos) estava com ela. Uma hora ela estava “brincando” de derrubar ele no chão, outra hora ela virou o pote de giz no chão derrubando tudo e, neste dia, não conseguimos conversar com ela. Uma hora uma das educadoras disse que seria preciso falar com sua mãe na volta, mas ela fez pouco caso e continuou tentando fugir da gente. No entanto, pouco tempo antes eu brinquei com ela de balanço num dos equipamentos da “praça dos sábados” (que serve para simular uma caminhada) e ela não parecia estar tão agitada como ficou pouco tempo depois.

Outro ponto que destaco foi que, levamos o balanço de madeira para colocar numa das únicas árvores que tem na “praça dos sábados” e, num determinado momento, as próprias crianças mais velhas (Gadú – 14 anos e Evelin – 12 anos) estavam balançando as mais novas e organizando a fila. Foi uma imagem interessante as ver se organizando sem precisar da mediação dos professores e sem conflitos.

Nesse dia havia muitas crianças pequenas e, conseqüentemente, foi bem cansativo para os educadores. Não conseguimos fazer a roda final, pois as crianças estavam muito agitadas o que foi potencializado pela presença de crianças novas no projeto. Fomos para o bairro levar as crianças embora quase as 17h horas nesse dia e, geralmente, ficamos até no máximo 16h30 visto que estamos com o carro cedido pela universidade e já temos um horário combinado com o motorista.

#### *4.2.3 3ª intervenção: “Jackson (11 anos): Você já reprovou?” (Diário de campo, dia 08/09/2018)*

Na semana do dia 01/09/2018 não houve a construção de nenhuma atividade relativa à pesquisa pois, além do fato de estarem apenas 3 educadores presentes, o líder do bairro nos disse que haveria um evento no salão comunitário e que, visto isso, não poderíamos utilizá-lo. Chegando a “praça dos sábados”, vimos que o salão estava fechado e, como estava muito sol e nenhuma sombra, decidimos não chamar as crianças. Visto o calor que fazia, apenas o John (10 anos) apareceu e ficamos brincando com ele de bola, de bater cartas, mas até mesmo ele foi embora por não aguentar ficar ao sol. Então fomos embora mais cedo neste dia.

Retornamos no sábado seguinte, dia 08/09/2018. chegamos por volta das 14h como de costume. Fui ao bairro chamar as crianças e uma educadora ficou na “praça dos sábados”, pois iniciaria com algumas atividades referentes a seu estágio, mas que promoveriam, de certa forma, momentos em que as crianças pudessem ensinar umas às outras. Sobre tais atividades a educadora comenta que nem todas foram efetivas, pois há um número muito maior de crianças com menos de 8 anos de idade no Projeto. Elas começaram a frequentar esse ano o que faz com que muitas ainda não

respeitem os acordos feitos entre as crianças que já estão a mais tempo no Projeto e entre nós educadores com as crianças. Para a educadora “a gente está na configuração antiga na qual havia mais adolescentes e crianças com mais de 10 anos. Eu sinto que as crianças com menos de 8 anos estão percebendo que não estamos lidando muito bem com essa nova configuração” (Diário de campo, dia 08/09/2018).

Em relação as atividades, enquanto os educadores brincavam com as crianças eu estive focado, neste dia, em conversar com algumas crianças, propus algumas perguntas relacionadas ao ensino entre crianças, ao como criança ensina e fui criando outras perguntas com as crianças que se interessavam, como por exemplo, uma pergunta sobre a série em que cada um estava e outra perguntando se a criança já tinha reprovado. Assim que comecei com as entrevistas, as crianças demonstraram interesse e assumiram essa função

**Pesquisador:** Foi muito legal a movimentação das crianças para ajudar na pesquisa. Primeiro começou com a Riana (9 anos) querendo entrevistar, depois dela foi para a Eloize (7 anos) e depois foi para o Jackson (11 anos) que entrevistou várias das crianças que ainda não tinham ido. Depois a Silmara (7 anos) também se interessou e pediu para ajudar, até o Brad (12 anos) que fazia tempo que não vinha, participou também. Percebo um movimento deles fazendo as perguntas, respondendo, ajudando nesse processo e aí a ideia é que cada vez mais eles tenham autonomia de, inclusive, formular perguntas (o que já ocorreu nesse dia com as perguntas sobre a escola, se já havia reprovado, etc.), ver o que pode ser perguntado e como a gente pode analisar isso. Hoje Tiveram várias entrevistas de diferentes crianças entrevistando crianças, foi muito legal. (encerra a gravação) (Diário de campo, dia 08/09/2018)

Neste encontro tivemos um total de 10 entrevistas realizadas pelas crianças com outras crianças do Projeto e foi um dos dias em que mais houve a construção de material para a investigação acerca do como a criança ensina a partir do olhar e do entendimento deste conceito.

#### *4.2.4 4ª intervenção: A festa no bairro (Diário de campo, dia 15/09/2018)*

Neste dia aconteceu a festa de comemoração aos 3 anos do Projeto Brincadeiras no “bairro das brincadeiras”. Há algumas semanas já havíamos conversado com as crianças para decidir a melhor data, bem como convidamos os adultos e algumas lideranças do bairro – líder do bairro, padre, assistente social –. Nosso objetivo era iniciar um diálogo mais intenso com a comunidade para além do âmbito individual – entre os educadores e as crianças, e do âmbito coletivo (Boevé e Toussaint, 2012) – estabelecido entre o grupo de crianças que frequenta o Projeto. Para uma das educadoras, a participação dos adultos “não foi a ideal, visto que as pessoas que foram são as mesmas que, de

alguma maneira, já mantém diálogos com os educadores” (Diário de campo, dia 15/09/2018), no entanto, foi possível conhecer mais da comunidade neste dia.

Planejamos, a pedido das crianças, uma mesa com frutas, cachorro-quente, bolos, refrigerantes e montamos, no salão comunitário, algumas estações. Uma estava composta por uma mesa com diversos desenhos e materiais para colorir, outra estação estava composta por uma estrutura de madeira representando um “miniteatro”, utilizada como palco para fantoches; noutra estação estavam jogos de tabuleiro e peças de montar e havia ainda um espaço destinado aos livros, para além das atividades com bola.



*Figura 7 - "Miniteatro" de fantoches*

Fonte: o investigador.

Ficamos surpresos, pois muitos responsáveis foram. Fizemos uma roda inicial um pouco caótica, pois o salão estava cheio de crianças e dos adultos, mas conseguimos conversar um pouco falando sobre o projeto e, em nosso caso, sobre a pesquisa que estava acontecendo. Ressaltamos que, por mais que muitos já soubessem da investigação proposta, estavam aparecendo muitas crianças novas no Projeto neste período.

A respeito das atividades da pesquisa, conheci nesse dia os irmãos Túlio (10 anos) e Peter (9 anos) que foram os principais atores a nos auxiliar, tanto nas entrevistas, como na construção de perguntas novas, como, por exemplo, uma questionando “você é um bom aluno? Deduzimos que o

entendimento deles, num primeiro momento, associou o ensinar apenas com a escola e, posto isso, eles sentiram necessidade de fazer esta pergunta às outras crianças presentes.

Para além das percepções dos pequenos, alguns relatos dos educadores e educadoras que auxiliaram na investigação nos chamaram a atenção, conforme exposto a seguir:

A mãe do Dago (7 anos) me explicou que seu filho não interage com outras crianças, apenas com seu vizinho John (10 anos) – que também é a criança que está há mais tempo no projeto – na nossa conversa me comprometi a incentivá-lo a interagir com as outras crianças e também observar se o que ocorria em seu cotidiano ocorria também no projeto.

[...]

A mãe da Marya (9 anos) teve uma conversa mais informal comigo, disse que gostava muito do projeto, que brincar era importante. Descobri que Marya (9 anos) possui seis irmãos, três são mulheres já adultas, com filhos também, uma possui em torno de dezesseis anos e os outros dois são mais novos que ela e normalmente ficam aos seus cuidados. Ao lado da mãe estava sua filha de dezesseis anos e lembro que ela, no primeiro ano do projeto, dois anos atrás, vinha também brincar. Perguntei por que não vinha mais e ela disse que agora “estava casada e brincava de outras coisas”, ela e todas as irmãs riram em seguida.

[...]

Já com a mãe do Gael (7 anos), ocorreu de o mesmo desaparecer por alguns minutos – posteriormente descobrimos que ele tinha ido ao bairro chamar algumas crianças com outro educador. Sua mãe parecia muito preocupada, chegou a dar uma volta no quarteirão procurando, e pediu minha ajuda. Depois de dez minutos o Gael (7 anos) apareceu no gramado. O que a deixou bem mais tranquila.

Por fim, em minha conversa com a Gadú (14 anos) ela parecia triste vendo as crianças jogando bola, quando perguntei o que estava acontecendo ela disse “esses meninos machistas, professor, não me deixam jogar”. Assim que ouvi isso conversei com o educador Gibson, que estava jogando bola também, avisando do ocorrido e organizando uma forma de incluí-la na brincadeira também. (Diário de campo, dia 15/09/2018)

Alguns pontos merecem destaque. O primeiro diz respeito ao Dago (7 anos) e ao John (10 anos); identificamos que os dois são muito próximos e têm uma amizade e um cuidado muito grande um com o outro. Eles são vizinhos e moram praticamente em frente a “praça dos sábados”. Durante vários momentos vemos um “puxando” o outro para as brincadeiras coletivas. Ao mesmo tempo que o John (10 anos) tenta incluir o amigo em todas as atividades em que participa, de um tempo para cá percebemos o Dago (7 anos) com uma maior autonomia e cuidando para que o amigo brinque e não se sinta sozinho. Destacamos ainda que, a partir deste encontro, os dois começaram a brincar mais com a Daiane (7 anos). Suas brincadeiras consistem em criar histórias e utilizar os espaços como cenário para aventuras de heróis, bandidos, reinos e lutas de espadas – pedaços de madeira.

O segundo destaque reforça uma questão de gênero presente em muitas das meninas que frequentam e/ou já frequentaram o projeto. Para além do destacado no relato do educador, que

refere-se ao fato de muitas adolescentes entrarem muito cedo em relacionamentos e, então, passarem a ver o Projeto como algo apenas destinado às crianças; vemos que muitos destes relacionamentos servem como uma forma de “mudar de vida”, pois em conversa com a irmã mais nova desta adolescente, a Marya (9 anos) ela me contou que esse novo namorado é “decente, trabalhador” (Diário de campo, dia 15/09/2018) e que comprava coisas para ela, a irmã ainda me contou que o antigo namorado tinha muito ciúmes dela e não deixava ela fazer nada.

Para além dos relacionamentos, vemos ainda que muitas das meninas, às vezes, não vão ao projeto, pois têm que ficar ajudando na limpeza da casa ou cuidando dos irmãos e irmãs. Algumas preferem ir ao projeto carregando os mais novos no colo para não deixar de brincar, no entanto, alguns responsáveis só permitem que suas filhas vão ao Projeto após terminar as tarefas de casa que incluem, às vezes, até mesmo fazer comida.

Os meninos, por sua vez, exercem desde cedo alguns trabalhos remunerados, como o caso já relatado de Getúlio (13 anos) que atua numa bicicletaria para ajudar na renda da casa. Esse movimento, segundo Del Priore (2012) apresenta um recorte de classe no qual famílias de classes mais baixas incentivam e, às vezes, exigem que seus filhos e filhas trabalhem sob alegação de que o trabalho é “a melhor escola” e ou que “é uma distração para a criança. Se não estiverem trabalhando vão inventar moda, fazer o que não presta” (Del Priore, 2012, p. 238). Meinerz (2012), também corrobora com o que observamos ao apontar que a socialização das mulheres difere da que é realizada com os homens. “Nesse sentido, desde criança as mulheres aprendem as atividades do ambiente doméstico, tornando-se “pequenas mães”, por sua vez, “os meninos precisam aprender a ser homens longe do ambiente doméstico, procurando companhias horizontais (meninos de sua idade) e estabelecendo laços públicos” (p. 50).

O terceiro ponto que nos chama a atenção, referente ao machismo, pode ser estendido também para questões homofóbicas e, mesmo que muitos dos petizes que já estão há mais tempo no projeto estejam desconstruindo certos preconceitos, como estamos num momento de muitas crianças e adolescentes novos, estamos percebendo novamente a necessidade de trabalharmos com estratégias para fazê-los refletir sobre a necessidade da inclusão, do respeito às diferenças e da participação de todos e todas nas brincadeiras, visto que, infelizmente, o contexto em que estão inseridos constroi uma imagem na qual tais preconceitos e violências de gênero são “autorizados” ou, dito de outro modo, como uma prática “tolerada socialmente, de punição a qualquer forma de desvio ou subversão das normas de gênero patriarcais” (Meinerz, 2012, p. 84).



*4.2.5 5ª intervenção: O chão é lava – como que é? Sophia (4 anos): O Chão é lava – sai correndo “queimou todos vocês” (Diário de campo, dia 22/09/2018)*

Neste dia, mais uma vez estávamos em poucos educadores e decidimos não ir ao projeto. No entanto, 10 crianças vieram sozinhas e fizemos as atividades com elas. Uma educadora realizou alguns jogos dramáticos e teatrais referentes a seu estágio o que, visto o número reduzido de crianças, funcionou bem. Todas elas quiseram jogar e destaque o jogo de modelar em que, em duplas, um fica responsável por colocar o corpo do outro numa posição, como se fosse uma estátua. Quem está sendo modelado fica de olhos fechados. Depois que todos terminam, quem modelou escolhe um lugar no espaço e imita sua estátua. Então quem estava sendo modelado abre os olhos e tenta adivinhar quem era sua dupla.

Como estávamos em poucos educadores, não propus as entrevistas, o que também tem relação com o fato de as crianças estarem envolvidas nas outras atividades. Os pontos de destaque deste encontro foram: a torneira da “praça dos sábados” estava mais uma vez quebrada, impossibilitando o acesso à água e algumas propostas vieram das crianças, como por exemplo “passar uma fita isolante” (Diário de campo, dia 22/09/2018). Resolvemos ligar para a prefeitura. O relato de um dos educadores ilustra esse momento “Discamos no meu celular o 156 e esperamos [colocamos o aparelho no modo viva voz], acontece que naquele momento a ouvidoria só funcionava em horário comercial, então os três meninos [que se dispuseram a ligar] ficaram de ligar para lá durante a semana e contarem no encontro seguinte como foi a experiência” (Diário de campo, dia 22/09/2018).

Na roda de conversa final conversamos sobre o E.C.A e, nas palavras de uma das educadoras “O conteúdo da roda abordou temas como a inclusão dos deficientes nos jogos, o estudo do estatuto com um jogo de quebra-cabeça e uma conversa a respeito dos direitos e da escola” (Diário de campo, dia 22/09/2018). No final do projeto, a Sophia (4 anos) propôs uma brincadeira chamada “o chão é lava”, na qual, uma pessoa diz essa frase e as outras têm que achar um lugar alto e ficar nele até que todos tenham conseguido. Se uma pessoa ficar no chão ela é queimada. O interessante foi que, quando perguntamos para ela como se brincava, ela, sem dizer uma palavra, gritou “O chão é lava” e saiu correndo para encontrar um lugar alto. Assim que ela chegou disse “queimou todos vocês”. A análise dessa experiência ocorrerá no capítulo 3 desta investigação, mas esta ação, em conjunto com outras observadas posteriormente, demonstram uma prática ainda mais imediata no ensinar das crianças com idade inferior a 5 anos.

*4.2.6 6ª intervenção: “Professor, você já ouviu a brincadeira do esporte gol handball?” (Diário de campo, dia 29/09/2018)*

Para além das entrevistas realizadas com e pelas crianças, nesta intervenção destacamos novamente a torneira quebrada e alguns jogos inclusivos frutos de nossa conversa com as crianças na semana anterior.

A respeito da torneira, assim que chegamos vimos que, além de quebrada, ela estava jorrando água na “praça dos sábados”. Num primeiro momento ligamos para o setor de saneamento, mas decidimos tentar colocar algo provisório para tentar impedir a água de sair. Assim, enquanto dois educadores foram ao bairro chamar as crianças eu fiquei junto com o John (10 anos) tentando achar uma solução. Tentamos vedar o buraco da torneira com sacolas, garrafas, pedaços de madeira, mas só tivemos resultado quando enfiamos um pedaço de um galho, o cobrimos com um pedaço de sacola e pusemos uma fita por cima.

Resolvido a parte da torneira, fomos para o salão e lá, iniciamos brincando de futebol adaptado para cegos – essa tinha sido uma das propostas que surgiu da roda de conversa da semana anterior. Num primeiro momento, várias crianças quiseram brincar, mas aos poucos, elas iam retirando a venda. Após um tempo de jogo, a brincadeira se transformou: enquanto um educador e eu ficamos vendados, cada um de um lado, um grupo de crianças nos direcionava para que chegássemos à bola. Nós não enxergávamos, mas elas se divertiam tentando fazer com que chutássemos para o gol – feito com sapatos.

Quando os outros educadores chegaram do bairro com as outras crianças, conversamos sobre o combinado de ligar para a prefeitura, e o Túlio (10 anos), que tinha sugerido ligar no meio da semana, disse que tentou, mas que não deram credibilidade para ele no telefone, ele nos disse que eles acharam ser um trote e então a ligação caiu.

Algumas crianças, como por exemplo a Riana (9 anos) não foram, estava muito calor e, segundo uma das educadoras, ela e as irmãs “estavam tomando banho de piscina [inflável]” (Diário de campo, dia 29/09/2018). No entanto, esse não foi o único motivo das meninas não irem ao projeto, a educadora relata que “sua avó saiu para conversar conosco, então nos contou que há 3 semanas, sofreu um infarto e ficou alguns dias na UTI, e que agora está se recuperando, mas não pode fazer nenhum esforço, então as meninas é que estão fazendo os serviços [da casa]” (Diário de campo, dia 29/09/2018).

Por fim, outro ponto que destacamos desta intervenção tem relação com a Jeane (10 anos). Ela está no projeto desde 2015 e se mostra sempre muito ativa, independente, proativa e tem uma liderança, tanto nas brincadeiras, como na hora de pensar atividades novas para o projeto. Neste dia

ela quis ajudar com a pesquisa e fiquei com uma expectativa alta, no entanto, as coisas ocorreram de outra forma. Ressalto aqui a importância de deixar registrado como o olhar do pesquisador é diferente do olhar da criança e, visto isso, não devemos pensar em ações verticais. Segue o trecho que expressa tal impressão

A Jeane (10 anos) ficaria responsável pelas entrevistas, mas ela estava mais interessada em utilizar o gravador como colar do que ir atrás de conversar com outras crianças, nesse dia ela estava querendo brincar sozinha nos aparelhos da “praça dos sábados”, confesso que fiquei um pouco apreensivo e, após algum tempo, fui conversar com ela e pedi se ela poderia me ajudar nas entrevistas, ela se mostrou interessada, mas pediu que eu fosse com ela para a ajudar (mesmo que ela já estivesse com o caderninho com as perguntas) então fomos atrás das crianças. Não sei se foi a atitude certa que tomei (de apressá-la), ou se fiquei com medo dela não conversar com ninguém ou ainda se a subestimei, mas nesse dia havia crianças novas que já estavam sabendo da pesquisa e com as quais gostaria de conversar (Diário de campo, dia 29/09/2018).

Neste dia de intervenção foi possível identificar a complexidade de realizarmos uma pesquisa participativa com crianças, pois, às vezes, os adultos tendem a levar seu olhar e querer realizar as ações de um jeito já pensado, já planejado (Fernandes, 2015). No caso em questão, a Jeane (10 anos) estava mais interessada e estar com o gravador, mas não o usar e eu, o adulto, queria conversar com outras crianças que ainda não tinham participado. A partir deste dia e, após levar tais reflexões para os outros educadores, pude realizar uma autocrítica e buscar outras estratégias para que as crianças não se sentissem coagidas a participar ou a realizar as entrevistas.

Durante o restante do projeto fiquei então com a Jeane (10 anos) conversando com as outras crianças. Ora ela fazia as perguntas, ora ela pedia para eu fazer, mas ela disse que gostaria que ficasse com ela o tempo todo. Ela formulou novas perguntas e, dentre elas “você já falou para alguém não jogar lixo na rua?”. Essa pergunta foi incorporada ao questionário e demonstra, de seu entendimento, que o ensinar também é um ensinar para o bem social.

#### *4.2.7 7ª intervenção: “Criança ensina? Sophia (4 anos): Não, só o professor pode ensinar” (Diário de campo, dia 06/10/2018)*

Neste dia estávamos mais uma vez em poucos educadores e, portanto, não fomos ao bairro chamar as crianças. Nas palavras de uma das educadoras

Antigamente esse não era um problema, mas a característica do projeto mudou. Temos muitas crianças pequenas o que demanda muita energia das educadoras e [dos] educadores. Tem [ainda] o fato [de um dos educadores] fazer a pesquisa dele

e eu o estágio. Pensando nessa questão, a média de educadoras e educadores por [dia] de projeto são dois. (Diário de campo, dia 06/10/2018).

Visto isso, esperamos as crianças virem por conta para dar início ao projeto. Neste dia, mas uma vez considerando o calor, a falta de sombra existente na “praça dos sábados” e a torneira ainda estar quebrada, apenas 11 crianças apareceram.

Neste dia foi proposta uma atividade para a roda de conversa envolvendo um mapa do bairro feito por uma das educadoras. Nossa ideia era discutir com as crianças questões políticas referente ao seu contexto de moradia. Vimos que muitas delas têm conhecimento das ruas, de suas casas e das casas vizinhas e “[...] Descobrimos a partir das crianças os lugares mais perigosos [bem como] quais lugares seriam interessantes para construir áreas de lazer e diversão” (Diário de campo, dia 06/10/2018).

As propostas das crianças foram desde a pintura do salão comunitário à transformação daquele espaço numa escola, dividida em áreas de lazer, áreas de estudo, um refeitório, entre outros.

Um momento de destaque aconteceu devido as atividades de estágio de uma das educadoras. Segundo seu relato, durante um jogo que utilizou um castelo pequeno de madeira como cenário, as crianças começaram a inventar histórias sobre reinos e, nesse momento, o John (10 anos) se tornou um Rei enquanto a Daiane (7 anos) era de um reino distante e os dois estavam em conflito, assim, os dois reinos “travaram uma luta para conquistar a terra um do outro. Enquanto o John (10 anos) gritava ‘independência ou morte’ as meninas gritavam ‘revolução’ na tentativa de tomar o forte” (Diário de campo, dia 06/10/2018).

Outro momento relevante aconteceu durante uma atividade de desenho em que estavam presentes uma educadora, a Sophia (4 anos) e a Daiane (7 anos). Segundo relato da educadora

Na hora o desenho, ela estava desenhando as pessoas (Sophia – 4 anos) e aí ela desenhou eu e a Daiane (7 anos), aí ela desenhou um quadradinho e o cabelinho com aqueles risquinhos [...] liso [...] e ela desenhou [a Daiane – 7 anos] igual com cabelo liso. A Daiane (7 anos) tem cabelo crespo (Diário de campo, dia 06/10/2018).

Em diferentes momentos do projeto já tivemos conversas sobre questões étnicas com as crianças, muitas delas não aceitam sua cor de pele, seu cabelo e se acham menos bonitas do que realmente são. A própria Daiane (7 anos) já apareceu atrasada no projeto num dia que estava alisando seu cabelo com uma prima. As outras crianças também já possuem um entendimento errôneo acerca dos padrões de beleza impostos e, nós educadores e educadoras, tentamos sempre trabalhar estes

assuntos com elas a fim de mostrar outras possibilidades e outros entendimentos sobre o que é “feio” e “bonito”.

#### *4.2.8 Intervenções indiretas*

Na semana seguinte, dia 13/10/2018 o Projeto não ocorreu, pois logo após chegarmos, o tempo mudou e começou a chover. Assim que o carro do projeto estacionou na “praça dos sábados”, por volta de 14h, decidimos nos dividir e passar nas ruas do bairro avisando que não teríamos encontro neste dia. A outra educadora e eu fomos para as ruas de cima, enquanto os outros educadores foram para a parte de baixo do bairro. Segundo relato dos educadores “na maioria das casas em que passamos, as crianças se encontravam prontas para sair e ir para a “praça dos sábados”, foi triste ter de avisá-las que não poderíamos brincar nas condições existentes” (Diário de campo, dia 13/10/2018). Além do tempo ruim, não conseguimos pegar a chave do salão, pois o líder do bairro nos avisou que ele estaria fechado para um evento que ocorreria no dia seguinte.

Nas ruas de cima, eu e uma das educadoras fomos pegos pela chuva no meio do caminho e nos escondemos embaixo de uma árvore até o tempo melhorar um pouco. Avisamos as crianças e conversamos um pouco com alguns responsáveis, conforme relato a seguir

Conversamos com a mãe da Silmara (7 anos) sobre os problemas do espaço que a gente utiliza e sobre as ideias de outros [...] possíveis lugares. Ela se mostrou disposta a colaborar para pensarmos em outras soluções complementando [...] sobre a importância do projeto para o bairro. Ela deu a ideia de fazermos um abaixo-assinado (Diário de campo, dia 13/10/2018).

O espaço tem sido um dos problemas enfrentados pelo projeto. A “praça dos sábados” não é ideal, pois falta sombra e o salão é sempre incerto, pois quando há algum evento próximo, não conseguimos a chave o que dificulta o andamento das atividades, visto que, dentro do salão há água fresca e um banheiro.

No dia 20/10/2018 aconteceu a festa referente ao dia das crianças. Estávamos em muitos educadores e colaboradores do Projeto e havia um número muito grande de crianças. Consegui realizar algumas entrevistas, mas as brincadeiras foram diversas. Iniciamos arrumando o salão com a ajuda de algumas crianças que já estavam lá na “praça dos sábados” enquanto outros educadores foram ao bairro chamar as outras crianças que, segundo relato dos educadores, já estavam prontas e indo para o Projeto.

Das atividades referentes ao estágio de uma das educadoras, houve uma pequena estrutura para um teatro de sombras que chamou muito a atenção. A ideia era que eu e esta educadora contássemos uma história, mas as crianças quiseram ajudar a contar também, então resolvemos utilizar a história para chamar a roda inicial. As crianças movimentavam as sombras enquanto eu contava a fábula “Festa no céu”. Foi uma experiência muito interessante, pois, assim que acabei a história, as crianças foram até a estrutura e começaram a criar outras histórias. Elas ficaram se revezando durante toda a atividade.

Dos pontos de destaque, um educador relata que a Riana (9 anos) estava muito cansada, visivelmente, e ela contou que era devido ao fato de ter limpado a casa toda antes de ir para o Projeto. Sabemos que ela e as irmãs estão auxiliando a avó que teve um infarto recentemente, mas isso nos coloca num impasse, pois ela é muito nova para fazer todas as atividades da casa sozinha.

#### *4.2.9 As crianças contam seu bairro: “Vine (12 anos): Na verdade o que a gente não gosta são as pessoas mesmo” (Diário de campo, dia 27/10/2018)*

A atividade planejada para este dia era um caça ao tesouro. A ideia era dividir as crianças em grupos e cada grupo deveria realizar pequenas tarefas, dispostas em estações, para conseguir pistas a fim de encontrar o tesouro. Nós realizaríamos esta atividade na semana anterior – na festa das crianças, mas acabou não dando tempo, visto que tínhamos muitas outras ações acontecendo.

Chegamos então um pouco antes das 14h, pois era preciso esconder as pistas e preparar as estações. Uma das tarefas consistia em analisar o mapa do bairro e responder algumas perguntas – entrevista coletiva – sobre o que era bom/ruim, o que deveria mudar, o que gosta/não gosta no bairro, entre outras questões.

Três grupos foram formados a partir de uma divisão feita pelas crianças e a atividade possibilitou que as crianças e adolescentes apresentassem seus diferentes conhecimentos acerca do bairro.

O ponto mais destacado como negativo foi a questão da violência, da falta de prudência dos carros e do descaso das políticas públicas com as ruas do bairro. As crianças ainda apontaram que há muitos terrenos baldios que podem ser transformados em centros esportivos, quadras, escolas etc. e, como ponto positivo, a maioria apontou o Projeto como sendo algo diferente a bom para o bairro. Destacamos desta intervenção a fala de um adolescente que, tendo consciência do problema com drogas que o bairro está envolvido, nos disse que gostaria de tudo, se não fossem algumas pessoas que residem ali.

*4.2.10 Situações de exclusão: “Lisa (5 anos) retrucou”, mas você também é bem ruim, né, Eloize (7 anos)?” (Diário de campo, dia 03/11/2018)*

Neste dia havia cerca de 25 crianças e uma das atividades propostas era discutir e escolher algumas crianças que quisessem participar da 9ª Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente que aconteceria em Maringá no dia 06/11/2018.

A conversa acerca da conferência aconteceu logo na roda inicial e se mostraram interessados o Washington (16 anos), a Jeane (10 anos), a Gadú (14 anos), a Ellie (15 anos) e a Valentina (8 anos).

A partir da roda fomos então para as outras atividades que consistiam no registro das crianças que quisessem ensinar alguma brincadeira para o grupo ou para os professores e, especificamente neste dia, ocorreu uma atividade em que as crianças auxiliaram alguns dos educadores na confecção de crachás que seriam utilizados num encontro nacional de educadores que estava tendo auxílio do Projeto Brincadeiras.

Dos pontos pertinentes, um educador destaca um momento de conflito e preconceito que ocorreu entre

Eloize (7 anos), [a] Raffaely (5 anos) e [a] Lisa (5 anos). Elas frequentam o projeto desde o ano passado, sendo a Eloize (7 anos) e a Raffaely (5 anos) mais assíduas. As três moram na mesma rua, são quase vizinhas. Como de praxe, me dirigi até a rua delas para chamá-las e as acompanhei durante todo o caminho até a “praça dos sábados”, foi onde conversamos.

O que eu percebi é que a Lisa (5 anos) tem algum atrito de longa data com as outras duas. Lisa (5 anos), pelo relato de outros educadores, vive uma situação de abandono afetivo muito grande, isto porque sua mãe é dependente química e já foi presa, atualmente ela mora com uma vizinha. Durante a conversa, Eloize (7 anos) começou a falar, em tom de provocação que a mãe dela a levava para sair, comprava presentes e dava carinho. Lisa (5 anos) ficou calada. Em seguida, Eloize (7 anos) começou a fofocar sobre a vizinhança, dizia quais homens da rua eram gays, quais estavam envolvidos com drogas e completou dizendo “as pessoas são muito ruins, professor”.

Quase que imediatamente, Lisa (5 anos) retrucou, “mas você também é bem ruim, né, Eloize?” Eloize (7 anos) prontamente respondeu “eu não”. Ao longo de todo projeto as três meninas trocavam indiretas e ofensas, fruto, aparentemente, dessa mesma discussão que tiveram. O que me preocupou foi que a Eloize (7 anos) provavelmente sabe da situação da Lisa (5 anos) com a mãe, e usou isso intencionalmente contra ela (Diário de campo, dia 03/11/2018).

Outras educadoras já destacaram em outros relatos o fato da Eloize (7 anos) se sentir superior as outras crianças e deduzimos que muito de seu comportamento tem relação com sua mãe que, assim como ela, se atenta à rotina dos vizinhos e se mostra bastante preconceituosa com os que, aparentemente, tem menos poder aquisitivo que ela. Identificamos ainda que, tanto a Eloize (7 anos) quanto sua irmã mais nova Raffaely (5 anos) ganham presentes como bonecas e brinquedos e fazem

passeios com certa frequência, assim, deduzimos que elas têm consciência de que possuem mais bens que outras crianças, no entanto, devido à influência da família, elas entendem que isso significa ser melhor do que as outras crianças. Situações e falas com a exposta pelo educador já aconteceram outras vezes e sempre tentamos abordar o assunto com as meninas explicando que um dos princípios do projeto é o respeito (Müller e Rodrigues, 2002) e que todos têm o direito de ser diferentes em suas características, mas que isso não deve impedir nenhuma criança de se sentir parte do Projeto, pois acreditamos que “o preconceito, a recusa do diferente e a atitude de superioridade excludente podem ser vencidos no trabalho de desconstrução e reconstrução da cultura social de inserção” (Sarmiento, 2007, p. 35).

Outro ponto, também evidenciado por outro educador relaciona-se com uma das crianças que está há pouco tempo do Projeto.

Outra situação foi com o Aldo (9 anos) e outros meninos que jogavam bola. Já no final do projeto o vi sentado em um dos brinquedos, muito amuado. Eu me aproximei e perguntei o que aconteceu. Ele respondeu que estava triste porque os outros meninos falaram pra ele que ele não sabia jogar bola e que era meio “bobo”. Aldo aparentemente tem um problema de coordenação motora e é difícil para ele se equilibrar ou fazer movimentos rápidos. Tentando consolá-lo, disse que o importante era que ele jogasse o jogo dele, que não deveria viver para deixar os outros felizes, e sim ele mesmo. Neste momento, chegaram algumas das crianças que estavam jogando bola, lembro do Brad (11 anos), Gibson (12 anos) e Vine (12 anos). Perguntei para eles se alguém já tinha zoadado ou falado mal deles quando estavam aprendendo a jogar bola. Eles prontamente responderam: “Nossa professor, você nem imagina!” (Brad – 11 anos). “E como!” (Gibson – 12 anos). “Principalmente os mais velhos, professor, ficam falando toda hora que você é ruim e não sabe” (Gibson – 11 anos). Brad (11 anos) completou dizendo “não tem que se importar com o que os outros dizem não, faz parte”. Percebi que aquele foi um momento de muita solidariedade entre as crianças, pois elas encontraram um ponto em comum de incômodo e se apoiaram (Diário de campo, dia 03/11/2018)

Percebemos que, ao longo do tempo em que o Projeto atua com as crianças, elas têm exercitado cada vez mais a inclusão radical (Müller e Rodrigues, 2002) das outras nas brincadeiras e que, tendem a fazer acordos para que todos e todas possam brincar. Ao identificar essa situação de exclusão com o Aldo (9 anos), notamos que no jogo, neste dia, havia crianças e um adulto que não são do Projeto, mas que estavam jogando bola junto com a gente. Não podemos afirmar que foram tais crianças que provocaram o Aldo (9 anos), todavia, em contrapartida, é interessante ver que as crianças do Projeto, em situações como essa, têm apresentado empatia e solidariedade umas com as outras.



#### *4.2.11 A roda da conversa: Queremos um policiamento humanizado (Diário de campo, dia 10/11/2018)*

Neste dia chegamos por volta das 14h ao bairro e, poucas crianças foram. Assim que chegamos avistamos o Brad (11 anos) e suas irmãs Marya (9 anos) e Natalie (5 anos). Logo outras crianças chegaram e fizemos a primeira roda para discutir sobre a conferência dos direitos das crianças que ocorreu em Maringá e que teve a participação de algumas crianças do projeto.

Apenas a Jeane (10 anos), das crianças que foram à conferência, estava nesse dia. Ela disse que gostou e que achou tudo legal. Ela disse que pediu para ser uma das delegadas para representar as crianças noutra conferência, mas que na hora da votação outra criança acabou ganhando. Aproveitamos para perguntar sobre as propostas que foram realizadas e, como resposta, Jeane (10 anos) relatou que as crianças do Projeto Brincadeiras deixaram registrado a ideia de um policiamento maior e mais humanizado – tal tema é pertinente, pois já tivemos relatos das crianças e dos adolescentes do abuso de poder dos policiais que vão ao bairro, seja em busca de drogas ou para patrulhar as ruas. Tal abuso, conforme exposto, retrata não apenas o interesse em evitar o tráfico no bairro, mas traz à tona o racismo institucional na forma de abordagem policial, visto que, assim como os adolescentes do projeto já nos contaram, outros adolescentes, como os entrevistados na pesquisa de Mizael e Sampaio (2019), também denunciam que dentre os critérios para uma abordagem mais violenta, encontram-se “traços fenotípicos do indivíduo relacionados à raça negra, como cabelos crespos, nariz achatado e pele preta ou parda” (Mizael e Sampaio, 2019, p. 224).

Ainda na roda, a partir das discussões sobre policiamento, surgiu o tema da escola militar – em voga, visto ser uma das propostas de um dos representantes a presidência, e algumas crianças disseram que iriam para um colégio assim. Nas falas de uma das educadoras “perguntamos se elas iriam porque gostavam e então o Brad (11 anos) disse: Não professora, a gente vai porque a gente bagunça” (Diário de campo, dia 10/11/2018). Vimos que tem um entendimento de que a bagunça é controlada pelo medo e não pela conversa e as crianças ainda disseram que as próprias professoras os ameaçavam dessa forma. Perguntamos se não haveria outra forma de lidar com a bagunça e eles disseram que a conversa é um meio, pois eles têm consciência de que no começo do projeto havia muita briga e desrespeito e que hoje conseguimos fazer muitos acordos e planejar o projeto juntos sem precisar de um método autoritário.

Depois da roda, eu fiz uma proposta para as crianças explicando que teria relação com a pesquisa; perguntei quem poderia ensinar alguma brincadeira para o grupo e, num primeiro momento eles ficaram com vergonha e apenas a Jeane (10 anos) teve vontade. Ela pediu para a Bruna (8 anos) ajudá-la e ensinaram uma dinâmica com palmas e com música para o grupo. Noutro momento a

Marya (9 anos) ensinou para uma educadora a brincadeira da batatinha 1, 2, 3 que é parecida com a brincadeira da Medusa<sup>27</sup>.

Havia poucas crianças nesse dia, então as crianças se dividiram entre os educadores e, eu passei muito tempo com a Gadú (14 anos). Conversamos sobre diversos assuntos, desde um amigo dela que todos dizem ser seu namorado, mas que não é, até o fato de sua mãe não trabalhar mais para a “moça rica” da mansão, porque, segundo ela, a dona armou uma situação para poder mandar a mãe dela embora e contratar uma mulher próxima à patroa. A Gadú (14 anos) me contou que a patroa pediu para a mãe dela lavar roupa e, num dos bolsos da calça tinha uma nota de 10 reais que a mãe dela deixou ao lado da máquina para devolver. No entanto, nesse dia a patroa disse que ela poderia ir embora mais cedo e não precisaria voltar do almoço. Então no outro dia, quando a mãe dela chegou para trabalhar a patroa a acusou de roubo e, vendo a injustiça, a mãe dela pediu demissão.

A Gadú (14 anos), ainda me contou que sua mãe já está trabalhando num restaurante, mas que não é todo dia e, nesse meio tempo, ela está entregando currículos. A Marya (9 anos) nesse mesmo dia me contou que sua irmã mais velha não está mais namorando, pois segundo ela, esse menino começou a proibi-la de muitas coisas, ele também bebia e um dia ela bateu nela e, noutra situação, ele correu atrás dela com uma faca. A Marya (9 anos) me contou que seu pai proibiu esse menino de falar com ela, mas que ele ainda fica correndo atrás dela. A Marya (9 anos) disse que iria embora mais cedo, junto com sua irmã mais nova – a Natalie (5 anos), pois o novo namorado da irmã estava indo falar com o pai para pedir autorização para o namoro. A Marya (9 anos) disse que esse novo namorado é gente boa e que trabalha numa oficina mecânica.

Segundo uma das educadoras, o John (10 anos) continua “brigando” com a Daiane (7 anos) durante suas brincadeiras de faz de conta. A educadora conta que conversou com a Daiane (7 anos) buscando estratégias para “se livrar” dele, mas que ele ficou importunando-a durante todo o projeto. A educadora explicou para as meninas que essa é uma forma de chamar a atenção, mas nos disse que as meninas ficaram estressadas.

Outra educadora destaca que, enquanto estava pintando alguns desenhos com a Carolina (8 anos), algumas meninas chegaram de bicicleta

---

<sup>27</sup> Na brincadeira “batatinha 1, 2, 3” é estabelecido um trajeto (ponto A até o B) entre uma criança e o restante do grupo. A criança que lidera, fica de costas para o grupo e diz a frase “batatinha frita, 1, 2, 3” e depois se vira para os outros. As crianças têm que avançar e tentar encostar no(a) líder enquanto este(a) diz a frase de costas, pois assim que o(a) líder vira, o grupo tem que parar e ficar como uma estátua. Então o(a) líder volta a ficar de costas e diz a frase novamente até que uma das crianças consiga chegar até ele(a).

Na brincadeira da “Medusa” o que a torna diferente da “batatinha 1, 2,3” é que o(a) líder não diz nada, apenas fica de costas e vira a hora que achar pertinente (pode ser muito rápido ou dar uma pausa maior e então virar para pegar os outros de surpresa). Quando o(a) líder vira, o grupo se torna pedra (com o olhar da medusa) e se alguém se mexer, a medusa (líder da brincadeira), tem o poder de mandar a pessoa para o início do trajeto. Ganha quem conseguir tocar na medusa e essa criança será a líder da próxima rodada.

Então a Carolina (8 anos) disse: “essas meninas são muito metidas”, eu perguntei o porquê e então ela me respondeu “é porque elas estão sempre bem-vestidas e elas ficam namorando, elas nem têm idade para isso”. Eu acho que as meninas deviam ter uns 10 anos. Então ela disse “eu não tenho idade para namorar; elas também não têm idade para namorar” (Diário de campo, dia 10/11/2018)

Este tema está em alta, principalmente, visto que a irmã mais velha da Carolina (8 anos) está muito próxima de um amigo do Lar Escola e, entendemos que isso tem lhe causado ciúmes. A Gadú (14 anos) me contou que, quando ela está conversando no celular com esse amigo, a Carolina (8 anos) morre de ciúmes; entendemos que esse é um sentimento que talvez ela não tenha consciência completamente, mas ficou perceptível o incômodo dela com esse assunto de namoro e com o fato da irmã estar se afastando dela.

Outra educadora destacou uma conversa que teve com o John (10 anos) na qual ele disse que seu aniversário foi dia 30/10/2018 e que ele deu o primeiro pedaço de bolo para seu amigo Dago (7 anos). Ele disse que era o mínimo que ele podia fazer, visto que o Dago (7 anos) é seu amigo há muito tempo. A educadora também conversou com a Gadú (14 anos) e algo que identificamos é que ela conversa sobre questões sexuais e de namoro com a mãe, no entanto “ela ressaltou que a mãe dela fala isso, mas que sempre está tocando na tecla de que ela tem que se preservar porque é menina” (Diário de campo, dia 10/11/2018).

Por fim, outro ponto destacado por um dos educadores tem relação com o John (10 anos). Segundo o educador, ele estava muito agitado hoje, mais que o comum e que não queria conversar com os educadores. No final do projeto, ao conversar com a avó do John (10 anos), que é quem cuida dele, o educador descobriu que “já faz um mês que sua mãe está internada e que ela não sabe dizer o que ela tem. Ela ainda contou que, a partir do dia 28/11/2018, irá levá-lo ao psicólogo para ver se há a necessidade de ele iniciar algum tipo de tratamento” (Diário de campo, dia 10/11/2018).

Sáimos quase as 17h nesse dia, pois, no final do projeto, as crianças menores se organizaram para brincar de esconde-esconde, sem a participação de nenhum dos educadores, e não queriam mais parar de brincar.

#### *4.2.12 Outras intervenções: acidentes acontecem*

Nas semanas seguintes eu tive um acidente e acabei lesionando o ligamento do tornozelo. Visto isso, acabei me distanciando do projeto por 15 dias. No entanto, durante este período de ausência, mantive contato com o grupo de educadores e pedi que, em seus relatos, eles descrevessem

algo que pudesse identificar o ensinar das crianças. Assim, na sequência apresentamos alguns pontos destacados na intervenção dos dias 17/11/2018 e 24/11/2018.

No dia 17/11/2018 17 crianças foram ao projeto e, além das brincadeiras, nesse dia uma das coordenadoras foi ao Projeto a fim de identificar e registrar as situações de crianças ensinando. Neste dia, segundo relato desta educadora, a Daiane (7 anos) e a Lisa (5 anos), vendo a câmera do celular, pediram para gravar um “vídeo para o youtube” e, no vídeo elas atuaram como duas *youtubers* contando as brincadeiras que já haviam aprendido no projeto e, dentre as falas delas, foi destacado ainda que o projeto as ensinou também sobre os direitos do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Neste dia a roda de conversa foi mediada por esta educadora e o tema foi o Chile. A educadora contou que participaria de um evento de professores e professoras e que eles gostariam muito de saber o que acontecia em nosso Projeto. A educadora disse que foi convidada para falar para um grupo de crianças de 8 anos sobre justiça social e perguntou as crianças do Projeto o que elas entendiam sobre justiça.

As crianças, segundo relato dos educadores, num primeiro momento ficaram com vergonha e sem saber o que falar, mas, pouco tempo depois a Jeane (10 anos) disse que a “praça dos sábados” era um lugar que poderia melhorar. Para ela, poderia “ter uma quadra... um parquinho” (Diário de campo, dia 17/11/2018), pois para ela isso seria mais justo para as crianças que brincam ali. O John (10 anos), visto que o tema acabou indo para o que eles achavam que precisava no bairro, disse que sentia falta de educação e a Natalie (5 anos) complementou “não bater no amigo. Não morder” (Diário de campo, dia 17/11/2018).

Outro tema levantado pela educadora foi sobre crianças ao redor do mundo que não tem comida para se alimentar. Ela perguntou às crianças se elas conheciam alguém assim e o que poderia ser feito em relação a esse problema de injustiça social. A Marya (9 anos) disse que os moradores de rua não têm o que comer e outras crianças afirmaram conhecer pessoas nesta situação. A solução proposta por elas é efetivamente simples “dar comida” (Diário de campo, dia 17/11/2018). Sobre este tema o John (10 anos) fez uma ressalva: “Um dia tinha um cara pedindo dinheiro para comida, mas sabe para que era? Droga” (Diário de campo, dia 17/11/2018), mas a educadora interveio dizendo que é gente grande que vende droga e que as crianças não são as culpadas pelo tráfico.

Por último, a educadora pediu se eles poderiam ensinar uma brincadeira para ela levar às crianças chilenas e a Sophia (4 anos) quis ensinar “o chão é lava”. Ela então se levantou, foi até o meio da roda e explicou da seguinte forma: “Sophia (4 anos) o chão é lava, quem ficar no chão perde” (Diário de campo, dia 17/11/2018) ela ficou envergonhada de ter que explicar, mas logo as outras

crianças complementaram a explicação. A Marya (9 anos) disse que as outras pessoas deveriam achar algum lugar alto e o Aldo (9 anos) continuou dizendo que quem começa a brincadeira tem que contar e todos devem estar no alto quando a contagem acabar. O Aldo (9 anos) quis ensinar outra brincadeira, um “pega-pega” no qual “Aldo (9 anos): você tem que pegar a criança e daí você tem que correr da criança” (Diário de campo, dia 17/11/2018). As crianças, aproveitando o tema, citaram ainda o “pega-pega corrente”.

Os educadores ainda destacaram que na roda de conversa final foi possível deduzir que vários já tem conhecimento sobre o Estatuto e seus direitos e, nos combinados feitos com as crianças, elas sugeriram que brincadeiras envolvendo água, o que se justifica pelo calor que tem feito nestes dias.

Na semana seguinte, do dia 24/11/2018, segundo relato dos educadores, foram cerca de 15 crianças e as atividades realizadas foram: brincadeiras com bola, com giz de quadro, jogos de tabuleiro – jogo da memória – e, durante o momento da roda as crianças destacaram o que tinha acontecido durante o ano, com ênfase nas atividades que mais tinham gostado.

A Marya (9 anos) disse que o que ela mais gostou foi “a guerra de bexigas” (Diário de campo, dia 24/11/2018), no entanto ela estava se referindo ao ano de 2017, pois em 2018 não fizemos esta atividade com eles. Tal resposta demonstra, no entanto, a importância de brincadeiras diferenciadas e como as experiências, quanto mais lúdicas, mais ficam registradas para as crianças ali do projeto. A Jeane (10 anos) deu ênfase para o “caça ao tesouro” e o Érico (7 anos) nos disse ter gostado do “caça ao tesouro” também.

Os educadores destacaram também o fato de algumas crianças já estarem vindo sozinhas ao Projeto, sem que precisemos passar em suas casas e relatam ainda que tal prática foi incentivada, pois um de nossos objetivos é que, mesmo sem a presença do Projeto, as crianças ocupem a “praça dos sábados” e ampliem sua autonomia reconhecendo aquele espaço como coletivo e comunitário.

Outro ponto que as crianças destacaram, segundo relato dos educadores, é que faltou brincarmos de “mamãe polenta<sup>28</sup>” e de “fut-sabão”<sup>29</sup> esse ano, então ficou acordado que no semestre seguinte iríamos realizar tais atividades. Por fim, em relação as práticas de ensino das crianças, a educadora Livia registrou o momento em que a Marya (9 anos) estava pulando corda e ensinou a educadora a variação denominada “chocolate” que consiste em: a cada pulo são faladas as sílabas

---

<sup>28</sup> Essa brincadeira é uma variação de um pega-pega que possui uma história como plano de fundo. Uma criança que representa a mãe mexe uma panela com polenta enquanto as outras que atuam como os filhos e filhas ficam perguntando se a polenta já está pronta. A mãe responde que não enquanto os filhos e filhas continuam insistindo. Após algum tempo a mãe diz as crianças que precisa sair e que volta em breve e pede que ninguém mexa na polenta. No entanto, assim que ela sai (se afasta do grupo), os filhos e filhas atacam a panela e comem toda a polenta. A mãe volta, pega todos e todas no flagra e então começa um pega-pega. A última criança a ser pega se torna a mãe na rodada seguinte.

<sup>29</sup> Essa brincadeira consiste em uma lona ou algum material semelhante colocado estendido no chão. Então é acrescentado sabão líquido e água e os jogadores, divididos em dois times, disputam uma partida de futebol tentando manter o equilíbrio.

“cho” “co” “la” “te”, em seguida a pessoa que está pulando corda se abaixa e, quem está batendo corda, bate-a no ar enquanto repete-se as sílabas “cho” “co” “la” “te”. Essa sequência se repete até que a pessoa que estiver pulando cometa algum erro.

#### *4.2.13 Encerramento anual do projeto (Diário de campo, dia 01/12/2018)*

Neste último encontro, por mais que ainda estivesse com o tornozelo machucado e apoiado em duas muletas, retornei ao projeto para o encerramento das atividades. Neste dia, visto que estava com a movimentação limitada, fiquei um bom tempo sentado num dos bancos e conversei bastante com a Gadú (14 anos) que me contou mais sobre seu amigo do “Lar escola”. Havia cerca de 40 crianças neste dia e brincamos de bola, de corda, de pintar desenhos, jogos de tabuleiro e outros.

As crianças, num primeiro momento, ficaram curiosas perguntando o que havia acontecido e pediram para andar com as muletas, mas assim que a novidade passou, elas foram brincar em outras atividades. Cada vez mais as crianças têm se organizado sozinhas para definir e realizar as brincadeiras dentro do Projeto. Neste dia, enquanto um grupo de meninas foi jogar vôlei – utilizando como “rede” a cerca que divide a “praça dos sábados” do posto de saúde” outras crianças chamaram o educador Marcelo para bater corda para elas e foram até uma das poucas sombras que tem na “praça dos sábados” pular corda.

Uma das educadoras ficou mais tempo com as crianças pequenas desenhando e pintando dentro do salão comunitário que, neste dia estava aberto. Ressaltamos que, na semana anterior outra educadora conseguiu autorização para tirar uma cópia da chave do salão, assim, ganhamos mais autonomia e um espaço mais digno, com água fresca e um banheiro, além de um refúgio para os dias de muito sol ou quando começa a chover durante nossas práticas com as crianças.

A roda de conversa, nesse dia, tinha como tema organizarmos o último passeio do ano que finalizaria as atividades do Projeto. Conseguimos uma parceria com o cinema de um shopping de Maringá e ganhamos cortesias e um combo para as crianças. Então, precisávamos falar com elas para entregar as autorizações e fazer os combinados, principalmente sobre qual local nos encontraríamos para ir ao passeio e em qual o horário. Durante a roda, ainda retomamos a questão do E.C.A perguntando o que elas mais lembravam em relação a seus direitos e elas pontuaram o direito ao brincar, a não trabalhar e o Washington (16 anos) disse “principalmente respeitar os outros, os mais próximos” (Diário de campo, dia 01/12/2018).

Por fim, ainda sobre este dia, uma educadora destaca que o John (10 anos) continua com brincadeiras que estão desrespeitando a Daiane (7 anos) e que teve um momento em que ele a

chamou de “macaca”. A educadora interveio, mas disse que ele estava muito arredo e violento neste dia. Não podemos afirmar, mas podemos dizer que este comportamento possa ter relação com o fato de sua mãe estar doente e dele não saber lidar com esses sentimentos. Mas os educadores relatam que esses tipos de comportamento têm sido recorrentes.

Na semana seguinte, no dia 08/12/2018 23 crianças foram ao passeio. Algumas crianças não estavam em casa nesse dia, e algumas não conseguiram a autorização dos responsáveis. Conseguimos um ônibus com a Secretaria de Assistência Social e saímos as 8h do bairro. As crianças se organizaram de forma que as mais velhas nos auxiliaram a olhar as mais novas. Chamamos os “amigos do Projeto Brincadeiras<sup>30</sup>” e tínhamos uma média de um educador para cada 6 crianças. Assistimos ao filme de animação “O *Grinch*” e as crianças nos relataram que gostaram bastante. Durante os primeiros 40 minutos do filme as crianças estavam bem atentas ao filme, no entanto, mais para o final da sessão, elas começaram a andar pela sala de cinema, outras pediam para ir ao banheiro e, assim, aproveitar para dar uma volta no shopping, mas de modo geral conseguimos nos organizar com elas. Saímos da sessão e fomos dar uma volta no shopping que estava todo decorado para o Natal. Em seguida descemos todos e todas para a porta principal para aguardar o ônibus. Como o motorista atrasou um pouco, algumas crianças começaram a ficar impacientes. Vendo a situação, uma delas propôs: vamos fazer uma roda da conversa! E assim, elas e nós começamos a propor algumas brincadeiras de roda e ficamos jogando até o transporte chegar. Aproveitamos ainda para conversar um pouco com elas sobre o que tinham achado do passeio e fizemos um fechamento do ano ali mesmo, em nossa roda improvisada na calçada. A partir do exposto, apontamos que das participações diretas e indiretas que ocorreram ao longo dos encontros com as crianças, foi que construímos questões, realizamos entrevistas, tiramos fotos, gravamos vídeos e pudemos elencar alguns aspectos referentes às suas ensinagens.

---

<sup>30</sup> Chamamos de “amigos do Projeto Brincadeiras” tanto discentes egressos do projeto, como professores e professoras de diversas áreas e que conhecem a atuação do PCA, gentes da comunidade, amigos e amigas dos educadores e educadoras do Projeto Brincadeiras, profissionais da rede de atendimento à criança e ao adolescente, integrantes de diferentes projetos sociais, entre outros. Em algumas ações pontuais do Projeto Brincadeiras (como por exemplo um pique nique, a arrecadação de brinquedos para o dia das crianças e/ou de chocolates para a Páscoa), acionamos os “amigos do Projeto Brincadeiras” para arrecadarmos doações, para contarmos com educadores e educadoras extras nos passeios, para auxiliar no transporte das crianças na ida em algum evento e/ou passeio, etc. É mais uma das propostas de se trabalhar em rede que o PCA mantém com os sujeitos que sentem identificação com o trabalho de Educação Social desenvolvido com as crianças e os adolescentes.

### 3 ENTENDIMENTOS DAS CRIANÇAS SOBRE SUAS ENSINAGENS



*Figura 8 - Crianças brincando na "Praça dos sábados"*

Fonte: o investigador.

Este capítulo destina-se a discussão das categorias levantadas após a análise de conteúdo. Antes de nos aprofundarmos na análise, ressaltamos que foram transcritos um total de 145 páginas referentes a 31 diários de campo, destes 2 foram produzidos pelas crianças. Obtivemos ainda 29 entrevistas das quais 12 foram realizadas pelo pesquisador e 17 foram feitas pelas crianças, nas quais elas criaram, inclusive, novas questões a serem respondidas. Por fim, ainda contamos com 2 relatos referentes a reuniões com os outros educadores do Projeto para discutir questões acerca do olhar necessário à pesquisa e mais um diário realizado com 16 crianças, destinado a registrar suas opiniões sobre o bairro em que residem e sobre o Projeto Brincadeiras. Ao todo participaram 52 crianças sendo 24 meninas e 28 meninos. Destacamos ainda que nosso olhar, a partir da hermenêutica (Santos, 2007; 2010), da Educação Social (Müller e Rodrigues, 2002) e da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2003), reconhece o significado das vozes das crianças partindo de suas percepções e, assim, tentamos romper com uma escrita adultocêntrica sobre as categorias elencadas.

Após a análise de conteúdo, surgiram, entre significantes pré e pós-analíticos um total de 60 palavras que, por sua vez, foram reorganizadas em 7 categorias denominadas: a) Significantes da análise; b) entrevistas; c) Quem a criança ensina ou com quem aprende?; d) Por que a criança ensina?;



e) Como as crianças ensinam?; f) O que é preciso para ensinar?; e por fim a categoria g) Por que algumas crianças não ensinam?

Ressaltamos que nem todas as perguntas foram realizadas a todas as 52 crianças que consentiram em participar da investigação, isso se deu pelo fato de as próprias crianças estarem envolvidas em realizar as entrevistas, o que porventura fez surgir novas questões que foram incorporadas ao questionário semiaberto ao longo do processo de construção dos dados. Algumas das crianças também não consentiram ceder entrevistas aos seus pares e, com isso, tivemos um número dissemelhante de respostas para as questões. Pontuamos ainda que o tratamento de conteúdo se estendeu aos diários de campo dos educadoras e educadores, o que fez emergir significantes tanto dos adultos como dos pequenos. Para uma melhor visualização dividimos a análise a partir dos quadros a seguir:

*Quadro 3 - Significantes da análise*

SIGNIFICANTES	FREQUÊNCIA
a) Contexto	a) 77
b) Proposição	b) 22
c) Ajuda	c) 21
d) Participação	d) 18
e) Liderança	e) 14
f) Ressignificação	f) 11
g) Consciência política	g) 8
h) Problemas no bairro	h) 6
i) Propostas de mudança (para o bairro)	i) 6
j) Apropriação	j) 5
k) Não participação	k) 4
l) Adulto subestimando a criança	l) 3
m) Efêmero	m) 3
n) Participação indireta	n) 2

Fonte: o investigador.

A partir da frequência e relevância dos significantes construídos em nossa análise, aprofundamos algumas considerações acerca de cada uma das palavras identificadas nos diários.

Destacamos que alguns itens estão correlacionados e, portanto, são abordados de forma conjunta. Pontuamos ainda que os itens l) adulto subestima a criança e m) efêmero, são discutidos em conjunto, pois, apesar da pouca frequência, denotam observações importantes para a pesquisa.

Por fim, deduzimos que os significantes, elencados a partir das vozes das crianças, têm relação direta com a proposta do Projeto Brincadeiras que visa, além da intervenção lúdica, conhecer as relações de contexto nos âmbitos individual, coletivo e comunitário voltadas à mobilização, à participação e a uma melhor intervenção a partir dos conhecimentos trocados com o grupo que participa direta e/ou indiretamente das ações do projeto (Boevé e Toussaint 2012) o que, em nosso caso, pode justificar a expressiva frequência do "contexto" e da "proposição" das crianças.

A fim de exemplificar a importância destes âmbitos e como eles atuam no Projeto Brincadeiras, trazemos a fundamentação que suleia tais conceitos. O âmbito individual “trata do sujeito propriamente dito, dos aspectos de sua vida em relação às ações de que faz parte, ou seja, é o efeito da Educação Social no indivíduo” (Souza, 2016, p. 114). Esse é o primeiro aspecto que amplia o vínculo com as crianças e que permite aos educadores conhecerem progressivamente seus gostos, seus medos, suas particularidades, suas ideias, entre outros. Em seguida, a partir da segurança de que o projeto é algo sério, educativo e que busca um diálogo horizontal (Freire, 2014b) com a comunidade em que está inserido, os educadores buscam correspondência de suas ações dentro do âmbito coletivo no qual

[...] se manifestam os efeitos em grupo de uma ação educativa, onde se realizam as atividades em comum. Os indivíduos constroem o coletivo. Nessas ocasiões percebemos o que é característico do elenco. As ações em grupo possibilitam a aproximação de quem nele atua e de quem dele participa [...]. No contexto coletivo se estabelecem as relações de amizade, de cumplicidade, o sentimento de pertença, se reforçam parcerias reivindicativas e se identificam as necessidades que afetam o grupo (Souza, 2016, p. 115).

Por fim, após a permanência de característica longitudinal do projeto, aos poucos as demandas do coletivo vão sendo identificadas e, em parceria com as crianças e com as famílias, os educadores passam a reivindicar posicionamentos políticos da prefeitura do município para que sejam garantidas e efetivadas melhorias permanentes para a comunidade. Assim, o que se busca é uma ação no âmbito comunitário que é composto pelas relações de convivência, de trocas de saberes, da realidade física em si, ou seja, do contexto. Em suma, nesta última esfera “é onde cada problema individual ou grupal se transforma em comunitário, resultando nas problemáticas a serem resolvidas por uma agenda política, pois passam a ser da sociedade como um todo” (Souza, 2016, p. 116).

### *a) Contexto*

A partir da regra da análise de conteúdo referente à frequência, identificamos 77 ocorrências nos diários e entrevistas que tratam do **contexto** das crianças e do bairro. Tal significante obteve destaque em nossos diários, pois corrobora com a ideia sociológica da infância de que devemos considerar, além das vozes, o ambiente que atravessa o cotidiano das crianças. Concordamos ainda que tal “contexto é formado e construído a partir da história, da geografia, da língua e da cultura de cada lugar em que a criança vive e/ou viveu” (Moruzzi, 2010, p. 9). Assim, as vozes das crianças, localizadas no tempo/espaço em que a pesquisa ocorreu, nos trouxeram contribuições pertinentes para que pudéssemos ampliar nosso olhar acerca de quem são os pequenos com os quais construímos nossos dados.

Reiteramos ainda que o vínculo prévio dos educadores e das educadoras com os pequenos, aliado às diferentes ações realizadas nos âmbitos individual, coletivo e comunitário, desde o ano de 2015 até o presente momento, potencializaram os dados construídos neste significante, pois, para além das intervenções lúdico-político-pedagógicas no bairro, os educadores relatam e registram suas percepções que se dão, conforme constatamos, a partir de a) conversas informais, b) durante uma roda de conversa com as crianças e/ou uma brincadeira e, ainda, c) durante o início ou final do encontro, momento em que passamos nas casas para chamar as crianças e levá-las de volta ao final das atividades. Tais ações buscam criar ainda um diálogo horizontal entre crianças e educadores, estimulando e construindo um ambiente de pertencimento as atividades propostas bem como a consciência de poder estar ou não numa brincadeira (Müller e Rodrigues, 2002) o que, em nosso entendimento, acentua o sentimento de pertença e de poder construir/propor o projeto junto com seus pares e com os educadores.

Assim, o contexto, no viés aqui abordado, converge para a defesa de uma análise pautada na valorização das diferenças (Santos, 2007; 2019; Abramowicz e Moruzzi, 2010) a qual revela as particularidades das crianças. Evidenciamos que a diferença não deve ser pensada a partir de um ponto de vista hierárquico e segregacionista, mas sim partindo das características que distinguem um grupo de outro, ou seja, consideramos que é justamente a partir das peculiaridades identificadas nas vozes das crianças que conseguimos decifrar de modo mais significativo seu contexto. (Santos, 2010).

Após o exposto, alguns pontos do contexto das crianças foram destacados pelos educadores como nos mostram os trechos a seguir:

[...] Conversei com a tia da Bruna (8 anos) que estava brava porque o advogado que ia atender algumas moradoras do bairro a respeito de algumas moradias cedidas

pela prefeitura não compareceu à reunião. Mediante a essa declaração conseguimos conversar mais coisas com ela, como por exemplo a festa do dia 15/09 (Diário de campo, dia 25/08/2018).

As moradias do bairro em que residem as crianças fazem parte do projeto habitacional maringaense voltado a realocar populações com maior vulnerabilidade. Tais transições, no entanto, têm início da década de 70, motivadas principalmente pela elite local (Galvão e Rocha, 2010) e visavam retirar as famílias que se localizavam em áreas irregulares da periferia urbana, popularmente conhecidas como favelas. Na década citada, o projeto de realocação denominado Programa de Financiamento de lotes urbanizados – Profiurb, transferiu cerca de 30 famílias para um bairro, até então, periférico de Maringá (Galvão e Rocha, 2010). Para além destas práticas, outro movimento que ocorreu em Maringá, no mesmo período, foi a

“Exportação de andarilhos e mendigos”, isto é, os serviços públicos de assistência social procuravam na área central da cidade por pedintes, faziam a triagem, identificavam a origem dos mesmos e depois adquiriam passagens de autocarros que os conduziam à cidade de origem, de forma a preservar [...] “um cidade limpa” (Tomás, 2007, p. 322).

Amorim (2016) analisa ainda que o desenvolvimento comercial, os interesses políticos e a ocupação da elite local em regiões centrais, foram outros catalisadores para a realocação destas famílias. Segundo o autor

A influência política sempre esteve presente no sentido de garantir a propriedade privada da terra urbana e fortalecer sua função de ativo econômico, pois, as medidas tomadas com relação ao planejamento urbano e à política habitacional local quase sempre se valeram da estratégia da expansão do perímetro urbano como justificativa de mitigar a carência habitacional e a dificuldade de acesso à terra urbana pelos segmentos de baixa renda. Porém, estes expedientes comumente foram na contramão das necessidades sociais por terra e moradia [...] as consequências estão na razão da dispersão do espaço residencial, e da realocação da população de baixa renda nos arrabaldes da cidade (Amorim, 2016, p. 6-7).

Com o passar do tempo e o avanço do crescimento urbano do centro para as periferias da cidade de Maringá, as populações de menor renda, foram sendo novamente realocadas segundo os interesses econômicos do poder público municipal. Sendo assim, qual a ligação deste bairro citado acima com as crianças do “bairro das brincadeiras”?

Na análise realizada por Galvão e Rocha (2010), foi identificado que no ano de 2010 o local em que as famílias, já anteriormente realocadas, estavam situava-se numa das regiões nobres de Maringá, potencializada principalmente pela existência de condomínios de luxo e de um Centro universitário de origem privada o que, conseqüentemente transformou o bairro “numa espécie de

‘cancro’, na visão dos promotores imobiliários e dos atuais ocupantes do poder público municipal” (Galvão e Rocha, 2010, p. 133). Deste modo, houve um segundo projeto de reurbanização a partir de recursos federais do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC que moveu novamente uma série de famílias para outros lugares e, dentre estes, o “bairro das brincadeiras”.

Com isso, muitas famílias, desde a primeira realocação ainda não haviam recebido do poder público o “diploma legal de propriedade definitiva dos imóveis” (Galvão e Rocha, 2010, p. 133) e, voltando agora nosso olhar para o período em que ocorreu a investigação identificamos que, mais uma vez, do ponto de vista legal, ainda há incoerências e demandas, o que pode justificar o excerto da educadora 1 destacado anteriormente em relação ao não comparecimento do advogado na reunião com a comunidade do “bairro das brincadeiras”.

Aliado a esta problemática habitacional, outros fatores emanam dos educadores em relação ao contexto do bairro.

[...] Eu vou falar sobre a Silmara (7 anos) [...] ela é uma criança que participa do projeto a um tempo já [...] ela mora numa das ruas mais perigosas que a gente considera no bairro, onde tem uma movimentação de tráfico muito grande [...] ela é de família evangélica [...] Ano passado a gente conversou com ela e ela quebrou o braço, porque um dos meninos do projeto quebrou o braço dela na escola (durante uma das aulas) (Diário de campo, dia 08/09/2018)

[...] A mãe da Marya (9 anos) teve uma conversa mais informal comigo, disse que gostava muito do projeto, que brincar era importante. Descobri que a Marya (9 anos) possui seis irmãos; três já são mulheres adultas, com filhos também, uma tem em torno de dezesseis anos e os outros dois são mais novos que ela (que a Marya – 9 anos) e normalmente ficam aos seus cuidados. Ao lado da mãe estava sua filha de dezesseis anos que lembro que, no primeiro ano do projeto, há dois anos, vinha também brincar. Perguntei a ela por que não vinha mais e ela disse que agora ‘estava casada e brincava de outras coisas’, ela e todas as irmãs riram em seguida (Diário de campo, dia 15/09/2018).

Nos trechos destacados acima, o contexto nos remete a questão das múltiplas violências que o bairro das crianças enfrenta. Desde a questão do tráfico de drogas, até as violações mais sutis da infância, no referido ao trabalho infantil. Sobre este último aspecto, compreendemos ainda que o tempo que muitas crianças, majoritariamente do gênero feminino, destinam para cuidar dos irmãos e irmãs mais novas e para as atividades domésticas, furta todo um possível conjunto de experiências de convivência, de trocas de saberes entre seus pares, de brincadeiras e de descanso (Cecílio, 2004). Tal problemática, não se resume a um determinado território, tampouco a um grupo com idade específica, no entanto, aponta diversas consequências negativas para os pequenos. Maria Cecílio, ao realizar entrevistas geracionais com moradores da cidade de Maringá, infere que o trabalho infantil,

caracterizado não como aquele de auxílio familiar, mas como uma atividade que priva a criança de experiências principalmente lúdicas “marcam a vida da criança e do adolescente, pois há, no trabalho precoce, o despertar para os desafios da vida de trabalhador adulto, como elemento de formação da consciência de limites ao direito de ir e vir” (2004, p. 58).

Por mais que a fala de Marya (9 anos) possa ser vista como algo pontual, segundo outras observações feitas pelos educadores e educadores ao longo do desenvolvimento do Projeto, infelizmente esta não é primeira vez que algumas das crianças abandonam o Projeto por terem que trabalhar para ajudar na renda da casa (muitas vezes em serviços domésticos para outras famílias e/ou cuidando de crianças menores enquanto a responsável pela família trabalha).

Todavia, dado o enfoque de nossa investigação, além dos conhecimentos destacados pelos educadores, as próprias crianças, durante a realização das entrevistas com seus pares, criaram perguntas que nos fizeram conhecer mais de seus contextos, conforme apontam os trechos a seguir:

**Jackson (11 anos):** Quantos anos você tem?

**Michelângelo (8 anos):** Oito

**Jackson (11 anos):** em que série você está?

**Michelângelo (8 anos):** Segundo ano D

**Jackson (11 anos):** Você já reprovou?

**Michelângelo (8 anos):** Só uma vez

(Entrevista dia 08/09/2018)

**Peter (9 anos):** Você é um bom aluno?

**Vladmir (11 anos):** Sim

(entrevista dia 15/09/2018)

**Jeane (10 anos):** Você já falou para alguém não jogar lixo na rua?

**Jeff (10 anos):** Não

(Entrevista dia, 29/09/2018)

Tais questões, além de trazer a reflexão de que, na pesquisa participativa, é de suma importância o processo de criação com as crianças, pois, deste modo, nos permitimos ter díspares olhares sobre a investigação, nos permite ainda identificar algumas curiosidades específicas das culturas dos pequenos ao entrevistarem seus pares, como por exemplo o interesse em saber se seu colega já havia reprovado algum ano. No caso da Jeane (10 anos), identificamos ainda um alargamento sobre o entendimento de ensinar que, para ela, compreende ainda um ensinar para cuidar do meio ambiente onde as crianças estão inseridas. Deste modo, identificamos que, a partir das relações entre pares e dos ambientes coletivos em que as crianças se encontram – para além do Projeto Brincadeiras, dado que muitas estudam juntas e moram na mesma rua –, as mesmas dialogam, se conhecem, criam imagens umas das outras, assumem vínculos de amizade, o que

corroborar com a ideia de que “o espaço para o encontro diário e frequente de um grupo de crianças é fundamental para que, juntas, possam simbolizar, interpretar e construir suas compreensões sobre o mundo, suas culturas infantis/cultura de pares” (Dip e Tebet, 2019, p. 45).

As falas acerca dos contextos das crianças, principalmente vindas dos pequenos, apresentam características não só de seus pares, bem como da cultura do bairro e das relações que elas criam no ambiente em que estão inseridas. Nesse conjunto de manifestações vemos a “cultura infantil” sendo manifestada, a qual relaciona-se diretamente “[...] com as experiências vividas pelas crianças no coletivo a partir de jogos, brincadeiras, leituras, preocupações, rotinas, entre outros momentos” (Dip e Tebet, 2019, p. 45).

Assumindo tais vozes e identificando a produção de saberes das crianças, foi possível ainda deduzir nas entrevistas e diários de campo, que, mais do que compartilhar, os pequenos do Projeto Brincadeiras se mostraram propositivos, seja nas brincadeiras propostas e/ou nas tomadas de decisões acerca da produção dos dados para a investigação.

#### *b) Proposição*

O segundo significante com maior destaque foi o impulso e a cultura de **propor** das crianças do projeto. Identificamos a partir dos diários e entrevistas que, devido à metodologia do projeto de participação consciente das crianças nas atividades, elas começam a exercitar seu direito de também interferir nas dinâmicas das brincadeiras, além de sugerir jogos e variações novas para as propostas que os educadores trazem. Destacamos ainda que tal abordagem se relaciona diretamente com a perspectiva dialógica (Freire, 2014b) voltada à emancipação e ao olhar crítico dos pequenos. Na perspectiva freireana o olhar consciente visa compreender o *inédito-viável*, conceito que entende a historicidade dos sujeitos e seu lugar no mundo para transformar a realidade em que estão inseridos (Freire, 2014b).

Durante as práticas do Projeto Brincadeiras, uma das educadoras, após realizar uma atividade lúdica com as crianças relatou:

o que eu apliquei foi tranquilo, mas não identifiquei nada, porque foi só uma questão de resignificação natural delas, então eu tinha dado os comandos (da brincadeira) e de repente a gente já estava jogando outras coisas, mas que estavam partindo delas e uma falava “ah, vamos ser isso aqui... vamos ser isso aqui...” e aí diziam “não, aqui é melhor (Diário de campo, dia 18/08/2018)

Neste caso, por mais que a educadora não tenha relacionado a questão da resignificação e da proposição com o ensinar, podemos deduzir que, justamente durante este processo, ocorrem situações

de ensino e aprendizagem entre os pequenos a partir das propostas que eles iam criando e modificando enquanto brincavam. Na abordagem do projeto, tais práticas se potencializam, pois o encorajamento para propor soluções às brincadeiras, emerge tanto das rodas de conversa, como das falas das crianças que são colocadas em foco para que haja uma compreensão da proposta coletiva buscada pelos educadores. A roda de conversa, nesse contexto, auxilia na construção de vozes propositivas nas crianças, pois “por princípio, é realizada com as diferentes idades em conjunto, já que, na vida, estamos inevitavelmente destinados a conviver com diferentes idades, pensamentos, comportamentos e responsabilidades” (Mager, *et. al.*, 2011, p. 69). Com isso, entendemos que, a rotina das rodas e o enfoque na participação intergeracional e intrageracional é uma das práticas que encorajam as falas propositiva dos pequenos.

Para tal, reiteramos que somente a participação não é suficiente para levar à proposição, é necessário outro princípio, o da escuta com reação consequente (não só a escuta) como um catalisador para que as crianças se sintam confortáveis em propor aos educadores e aos seus pares. Posto de outra forma, concordamos com a ideia de que “se não aprendermos a ouvir essas vozes, na verdade não aprendemos realmente como falar. Apenas aqueles que ouvem, falam” (Freire, 2014b, p. 90), ou seja, reconhecemos que o ato de propor dos pequenos, precede o princípio dialógico dos educadores e educadoras do Projeto Brincadeiras.

Por fim, outro importante princípio do projeto que, em nosso entendimento, leva os pequenos a serem propositivos, é a inclusão radical e oportunidade de estar ou não em uma brincadeira. Pois

As crianças aprendem os conceitos, incorporando-os pelas experiências da vida. Assim, o conceito de exclusão é bem conhecido pelas crianças de um bairro pobre, ou seja, não podem escolher o que vão comer, a escola onde vão estudar, a roupa que vão usar, o brinquedo que querem, o lugar para brincar, a forma de ir ao centro da cidade, passar as férias no clube aquático e assim por diante. Estão fadadas a viver de acordo com o que permite a baixa condição econômica. Nós queremos que elas tenham a oportunidade de experienciar, em um tempo estendido, repetidas vivências de inclusão, para que gostem, queiram e entendam que é seu direito participar da vida comunitária da cidade, com algumas condições mínimas respeitadas (Mager, *et. al.*, 2011, p. 79).

Com tal explanação, queremos dizer que, ao terem as condições para se expressarem, o poder de escolha, opinião, sugestão e de decisão, de planejarem, as crianças vão sentindo-se incluídas e parte do projeto, desenvolve-se um sentimento de pertença que pode justificar suas vozes propositivas durante as práticas vivenciadas com os educadores e seus pares.



Durante a investigação, logo na minha primeira intervenção para apresentar a proposta da pesquisa do doutoramento, já foram perceptíveis o entendimento e as propostas advindas das crianças para auxiliar e construir a pesquisa.

[...] A Riana (9 anos) foi uma das crianças que, desde o começo da apresentação, ficou interessada e cada vez mais ela ia chegando perto de mim e da apresentação. [...] Expliquei para ela sobre a autorização e ela já deixou a dela assinada e disse que poderia ajudar a chamar/convidar as outras crianças [...] fiquei pensando em como fazer, visto que precisava das assinaturas das outras crianças; no entanto, a Riana (9 anos) me deu a solução. Ela disse “por que a gente não escreve os nomes (das crianças) num papel, numa folha de caderno e depois você passa no final e pega a assinatura de quem colocou o nome na folha” [...] ela que saiu e foi indo criança por criança perguntar sobre o interesse de participar da pesquisa (Diário de campo, dia 18/08/2019).

Além do interesse e da prontidão em auxiliar na investigação, as propostas da Riana (9 anos) e das outras crianças ao longo da pesquisa reafirmam os princípios do Projeto Brincadeiras, especificamente os relacionados à inclusão, à participação (Müller e Rodrigues, 2002), ao vínculo construído entre os educadores e as crianças, principalmente nos âmbitos individuais e coletivos (Boevé e Toussaint, 2012; Souza, 2016)

O signifiante da proposição, nesse contexto de proposição das crianças e da escuta consequente, aparece ainda em outras situações como, por exemplo, no exposto a seguir por uma das educadoras do projeto:

No final (do projeto) ela (Silmara – 7 anos) chegou e me chamou assim no canto e falou “Prô, eu posso propor uma coisa que já falei para (o) outro professor (do projeto) que é para a roda da conversa, que eu quero que seja diferente, porque as crianças não ficam e ninguém presta atenção”, aí eu falei “pode, pode propor”, daí ela “eu quero que os professores fiquem no meio e a gente fica tipo na roda, aí vocês tentam pegar a gente e, ao mesmo tempo, tenta falar o que vocês têm para falar, para a gente ficar atento nesse momento” (Diário de campo, dia 24/08/2018).

Buscando reiterar a importância da participação das crianças, neste dia, colocamos em prática a proposta de Silmara (7 anos), no entanto, conforme relata um dos educadores “nenhuma criança estava se dispondo a participar. Silmara (7 anos) ficou visivelmente decepcionada, mas quando expliquei que não conseguiríamos fazer a roda se os outros não quisessem participar, ela pareceu entender” (Diário de campo, dia 24/08/2018). Em diversas observações semelhantes relatadas pelos educadores é possível identificar que, no espaço do projeto, as crianças participam não só nas brincadeiras, mas também nas estratégias pedagógicas, como ocorreu neste caso, em que, para tornar

mais dinâmica a roda da conversa, a Silmara (7 anos) pensou num modo mais lúdico, desafiador e divertido de fazermos nossos combinados com as crianças a partir de uma brincadeira idealizada por ela e, apesar das outras crianças não terem aceitado essa variação neste dia, reforçamos a necessidade de potencializarmos momentos conscientes de criação, num ambiente compartilhado por adultos e crianças, bem como cenários favoráveis para que sejam realizadas decisões coletivas (Dip e Tebet, 2019). Para os autores, esse processo evidencia a autoria dos pequenos que, no coletivo, a partir de suas brincadeiras e interações com o meio, substancia suas capacidades criadoras, bem como de tomada de decisões e/ou resoluções de problemas advindos do cenário em que estão. Para o Projeto Brincadeiras, por sua vez, esse espaço favorável é construído por meio da linguagem lúdica e com os pequenos visando não apenas sua participação e suas propostas, mas uma formação que leve os petizes a entenderem seu papel como cidadãos e cidadãs com direitos, pois entendemos que “[...]. Quando lhes são oferecidas oportunidades, as crianças expressam suas reivindicações políticas e propõem ações para a garantia dos seus direitos (Morelli, *et. al.*, 2014, p. 35).

Esta cultura da proposição trabalhada no Projeto, revela-nos ainda a preocupação dos educadores em dialogar com as crianças sobre as decisões a serem tomadas não apenas nas rodas de conversa para planejamento, mas durante as intervenções o que, evidencia mais uma vez que “a criança é construtora de cultura e é capaz de interferir na cultura adulta” (Dip e Tebet, 2019, p. 46) e, na perspectiva do projeto, o pensar “com” partindo das brincadeiras, denota uma potente “porta de entrada para o (re)conhecimento e a convivência dos educadores com questões e situações do cotidiano e do mundo subjetivo e simbólico das crianças e adolescentes” (Morelli, *et. al.*, 2014, p. 37).

As brincadeiras então, como o pilar suleador do Projeto Brincadeiras, corrobora para que os pequenos se sintam motivados a propor melhores formas de brincar, dado que

A partir de brincadeiras, jogos imaginários, preocupações do grupo, conflitos, quer na rotina, quer em outros momentos especiais, as crianças criam uma cultura que pertence a elas. Coletivamente, elas conseguem criar, tomar decisões, resolver situações e ser protagonistas de sua própria história (Dip e Tebet, 2019, p. 46).

Corroborando com tais pontuações, ao seguirmos a análise das expressões das crianças, nos foi revelado que elas não são apenas propositivas, mas, a partir das respostas de duas adolescentes do projeto vimos que, do ponto de vista do ensinar, existe o entendimento ajuda como o fio condutor para que ensinem seus pares.

*c) Ajuda*

Outro significativo importante para compreendermos o modo de ensinar das crianças se dá pela ideia da **ajuda** como forma pela qual as crianças ensinam. Tal característica será abordada posteriormente com maior profundidade na categoria “por que as crianças ensinam? Que teve como subsídio as respostas das crianças nas entrevistas, todavia, destacamos agora alguns excertos dos diários de campo que pontuam tal aspecto como pertinente às relações de ensino entre as crianças. Trata-se da reunião que tivemos com os educadores para conversar sobre a pesquisa e, num determinado momento, uma situação relatada por uma das educadoras acerca de uma das perguntas que fiz às crianças durante minha primeira intervenção referente ao doutoramento. A proposta era apresentar o que já havia descoberto no mestrado e a pergunta feita foi: Vocês acham que as crianças ensinam?

A Eloize (7 anos) ficou em dúvida, aí eu falei “você acha que criança ensina? Você já ensinou alguma vez?” ... ela ficou pensando, pensando e “Ah, eu já ensinei, ensinei minha mãe a fazer uma receita que ela não lembrava o que tinha que colocar, aí eu lembrei que era farinha não sei do quê e **ajudei** ela a fazer, então eu ensinei” (Diário de campo, dia 24/08/2018).

Neste relato é possível relacionarmos o ensinar com o ajudar. Deduzimos que o fato de Eloize (7 anos) ter ficado pensativa antes de responder, pode ter relação com a imagem do ensinar relacionada a algo formal, como por exemplo a escola, argumento que discutiremos mais a frente. No entanto, ao identificar a ideia de ajudar a mãe como sendo um momento de ensino dela, podemos deduzir que, em seu entendimento, as crianças ensinam a partir de momento em que ajudam os adultos ou seus pares, conforme também nos mostra o relato de Riana (9 anos) que, após se disponibilizar a auxiliar na pesquisa, veio, numa das intervenções do projeto, e pediu para gravar um diário de campo no qual destacava que “A Agnes (6 anos) e a Gadú (14 anos) estão **ajudando** a professora (educadora 3)” (Diário de campo, dia 18/08/2018).

Aqui identificamos mais uma vez o entendimento de que ensinar e ajudar estão, de certo modo, relacionados no entendimento das crianças e, estes dois aspectos, podemos dizer que compreendem o universo interativo das crianças em seus contextos. Silva (2011) evidencia que o cotidiano das crianças propicia inúmeros momentos em que estas são levadas a assumirem papéis de co-construtoras de saberes. Para o autor

a interactividade que caracteriza as relações que as crianças são capazes de assumir com competência nas suas interações inter e intrageracionais constituem uma realidade afirmadora de uma infância interventiva no contexto societário de faz parte e onde, desse modo, se insere activamente (Silva, 2011, p. 195).

Em nosso caso, expandimos que uma das motivações para que as crianças se mostrem ativas em seus contextos, no referido à produção e co-construção de conhecimentos, se dá pela vontade de ajudar, dito de outro modo, a partir de uma motivação solidária. Assim, novamente encontramos em Freire (2014a), subsídios que, mesmo não referindo-se especificamente às crianças, nos servem de combustível para alimentar as motivações pedagógicas de seus modos de ensinar. Para o autor, antes de falarmos em educação é necessário compreendermos o ser humano como um produto e produtor no mundo em que se encontra. Para tal é preciso que haja um entendimento da incompletude existente nos sujeitos, que é justamente o mote que os levam a transformar o cenário em que se encontram (Freire, 2014a).

Núñez (2007), de modo semelhante, ao tratar da Educação Social, aponta a necessidade de práticas fronteiriças para lidar com a complexidade dos diferentes sujeitos da educação. Em nosso entendimento, tais práticas, no Projeto Brincadeiras, ocorrem pautadas nos princípios já abordados de participação, inclusão radical e diálogo, os quais buscam não apenas a construção de relações mais horizontais e afetivas, mas atuam como um mote para seja estabelecida uma cultura solidária entre os pequenos que, pelo que podemos deduzir, influencia em seus modos de ensinar. Com isso, concordamos que

A educação é um nó de articulação de paradoxos justamente porque trabalha com sujeitos da educação, não com entidades previsíveis, definidas de antemão, de maneira unívoca às forças ou canalizações próprias da tarefa educativa [...] a única “garantia” é que a cultura, como pluralidade e heterogeneidade, oferece amplos aspectos [...]. Basta que ocorra uma transmissão (um ato educativo), para que o sujeito conheça que o mundo cultural é vasto e que tem direito de se apropriar dele (*Tradução livre*, Núñez, 2007, p. 43).

Noutro texto, a autora reafirma esse compromisso da educação, especificamente a Educação Social, com a transmissão cultural aos sujeitos com a finalidade de promover sua sociabilidade “para possibilitar seu acesso e circulação por circuitos sociais amplos” (*tradução livre*, Núñez, 2004, p. 40-41) o que, partindo de nosso entendimento, é um processo em constante construção, reafirmando a característica da incompletude da educação (Freire, 2014a).

Partindo desse pressuposto da incompletude, que é também destacado por Santos (2007) como sendo um componente basilar da cultura, é possível indicarmos sua necessidade como uma premissa para um ensinar solidário, pois, embora identifiquemos que as crianças são constantemente estigmatizadas como “incompletas”, numa ótica negativa pela hegemonia adultocêntrica, no âmbito de um ensinar solidário, por sua vez, essa incompletude indica que os pequenos se tornam mais sensíveis e humildes tanto para propor/ajudar/ como para ouvir de seus pares díspares saberes. Outro aspecto

que potencializa tal argumento é que, dado ao fato das crianças estarem em condição constante de aprendizagem, de desenvolvimento, elas podem se enxergar como incompletas, visto a cultura adultocêntrica que interfere em seu modo (re)interpretar o mundo, todavia, entendemos que isso as leva a se permitirem aprender mais umas com as outras o que, em nosso caso, passa a ser um aspecto positivo da incompletude, a qual pode ser entendida a partir do diálogo com Freire (2014a), que nos ensina que “o que explica a razão para a existência da educação é fundamentalmente o fato de sermos seres inconclusos e de termos consciência desta incompletude” (p. 26) e que as crianças, por demonstrarem esse entendimento, tendem a ter mais relações de troca de saberes entre pares.

Ainda sobre esta relação da “ajuda” com a solidariedade vista em Freire (2014a), outro aspecto nos chama a atenção. Este tem relação com a amorosidade que pode estar conexa com o ímpeto das crianças em tratar a ajuda como um modo de ensinar. Para o autor a amorosidade compreende o respeito ao outro, a tolerância às diferenças e ainda o “direito de discutir a diferença, mas dentro dos limites do respeito a elas e a quem as pratica” (Freire, 2014a, p. 64).

Aqui, cabe novamente um diálogo com Santos que, ao tratar da diferença, aponta que é necessária a luta pela diferença quando a igualdade visa descaracterizar os sujeitos, do mesmo modo que a igualdade deve ser buscada quando o objetivo da diferença for descaracterizar esses mesmos sujeitos (Santos, 2010). Em suma, o que podemos apontar nesta análise inicial, é que as crianças possuem uma maior predisposição a reconhecer a incompletude em suas relações, o que pode torná-las mais solidárias para partilhar saberes por meio de momentos de ajuda tanto intergeracional como intrageracional.

No entanto, uma outra análise possível, partindo dos aspectos ontológicos do ser criança, pode pautar-se nas relações dos pequenos com os adultos, pois, a partir do entendimento de que, muitas vezes, elas são ajudadas pelos(as) professores(as) e responsáveis, as mesmas tendem a se apropriar da ideia de que ajudar é uma intenção de cuidado com o outro, o que pode justificar o fato dos pequenos terem relatado experiências educativas com quem eles sentem algum afeto, como por exemplo seus amigos e amigas, parentes e outros. Então, nessa dimensão ontológica é possível entendermos que

A interatividade é inerente à criança de modo a caracterizá-la como um ser social. Está no seu instinto buscar se relacionar com seu grupo de pertença. Seu desenvolvimento integral, seja cognitivo, seja emocional, dependerá da interação social [...]. Os jogos e as brincadeiras costumam ter mais sabor quando compartilhadas com seus pares. Aprender a conviver faz parte das necessidades mais essenciais dos seres humanos (Colavitto, 2019, p. 120).

Em nosso caso, deduzimos ainda que a convivência e o desenvolvimento social das crianças, contempla também o ensinar, por meio da apropriação do conceito de ajuda, como uma outra forma de se relacionar com seus pares. Contudo, tais relações dependem de formas díspares de participar ou não de uma atividade em grupo, bem como momentos em que os pequenos optam por observar indiretamente situações coletivas. Tais características nos levam a refletir ainda que há entendimentos diferentes sobre o que é ensinar para adultos e para crianças. O pensamento adulto, com foco maior no conteúdo e em sua transmissão (Freire, 2014a) pode afetar o modo como algumas crianças entendem e defendem o ensinar, todavia, podemos ver que para alguns petizes é a visão do todo que ganha importância, ou seja, é o conteúdo mais a relação (de amizade) de quem ensina e de quem aprende e mais o contexto (ajudar, ser ajudado, ter prazer em ensinar). Aqui é possível criarmos novamente um diálogo como pensamento cosmopolita dos saberes (Santos, 2007) no qual há a existência e a convivência de díspares interpretações para um mesmo conceito e, nesta seara, as diferenças não se excluem, mas sim, servem como complemento para uma visão menos hierarquizada do todo. Estes foram outros aspectos que emergiram das vozes dos petizes e que nos levaram a outros significantes que auxiliam na reflexão sobre como ensinam.

*d) Participação, j) apropriação, k) Não participação e m) participação indireta*

Outro significante que obteve destaque foi a **participação**. Novamente, por se tratar de um dos princípios do Projeto, as crianças se dispuseram muitas vezes em participar da investigação, havendo poucos casos (conforme aponta o item k do quadro 3) em que os pequenos não se sentiram confortáveis ou não quiseram participar. Nestes casos as crianças eram objetivas e diretas como ocorreu, por exemplo, no primeiro dia de intervenção, em que uma das atividades era a explicação da investigação de doutoramento e uma educadora fez o seguinte relato:

[...] eu fui lá e falei “olha, está começando uma atividade nova, vamos lá? Entrar, vocês não gostariam?” eu fui fazer um convite porque achei muito interessante (a atividade), aí as duas “aí, nós não queremos ir não, isso é muito chato, nós não queremos nada disso não (Diário de campo, dia 24/08/2018).

Em outros momentos, no entanto, as crianças, por mais que se manifestaram **contrárias a participar**, atuaram indiretamente nas atividades (item m do quadro 3) como ocorreu, por exemplo, durante uma brincadeira de pega-pega em que as crianças sugeriam diferentes personagens para serem os pegadores. Sobre estas brincadeiras, destacamos o relato de duas educadoras:

[...] a gente tinha que correr atrás e a gente tinha que chegar ao bebedouro (da “praça dos sábados”) então a gente foi fazendo essa brincadeira até a hora de beber água [...] (estavam) a Daiane (7 anos), a Talita (8 anos), o Gael (7 anos), o John (10 anos) e tinha... é que entrava o Michelângelo (8 anos), mas ele ficava de fora gritando o nome das personagens, aí a gente ficava pedindo para ele assim “vem aqui então?” aí ele “ah não, cachorro eu não vou” [...] tinha um grupinho pendurado num dos aparelhos (da “praça dos sábados”) que estavam brincando indiretamente

O Filipo (8 anos) às vezes jogava também (Diário de campo, dia 24/08/2018).

Entendemos ser importante não forçar a participação, visto que esta é um direito garantido pelo E.C.A (Art. 3º, 15º e 16º). Assim, ao ver que as crianças se apropriam do direito de não participar e/ou estar indiretamente nas atividades, notamos que há um entendimento coletivo de que há a possibilidade de estar ou não envolvido, bem como é possível entrar ou sair de uma brincadeira a partir da vontade manifestada pela criança (Müller e Rodrigues, 2002). Durante as experiências do Projeto Brincadeiras, é possível identificarmos a importância da escolha em estar ou não em uma brincadeira, bem como outras formas de decisão incentivadas pelos(as) educadores(as), pois, os petizes

Ao optarem pela permanência no local, eles decidem se querem ou não brincar coletivamente sob a orientação dos educadores. Nós, educadores, temos a única exigência, comum a todos os que optam por participar nas práticas lúdicas e corporais: o cumprimento dos princípios que fundamentam nossas relações de direitos e deveres individuais e coletivos (Müller e Rodrigues, 2002, p. 43)

Com tais pressupostos, em nossa investigação, consideramos que o poder de decisão em relação à participação, confere responsabilidade tanto entre os pares como destes com os(as) educadores(as), bem como “interfere no processo educativo, à medida que contribui para o desenvolvimento de uma autodisciplina com relação ao direito e o dever de participar nas atividades” (Müller e Rodrigues, 2002, p. 43).

Entretanto, a participação pode ocorrer também **indiretamente** o que, todavia, é destacado por Silva (2011) como sendo parte integrante do processo de transmissão da cultura dos pequenos, especificamente da cultura lúdica, pois entre seus pares, “a proximidade física, a observação activa/participante e mesmo não participante, são determinantes na transmissão do jogo e da brincadeira entre crianças” (Silva, 2011, p. 204).

Na sequência ressaltamos os momentos de participação efetiva das crianças do projeto na investigação. No segundo encontro referente à construção dos dados, dois relatos nos chamaram a atenção em relação a participação. O primeiro foi referente a Riana (9 anos) que, já no início do projeto, quando estávamos passando nas casas do bairro para chamar as crianças “ela já veio com um

caderno e um estojo em mãos, fiquei empolgado, pois no encontro anterior ela foi uma das que mais auxiliou na pesquisa” (Diário de campo, dia 25/08/2018).

O outro momento de destaque aconteceu a partir da fala de Bruna (8 anos) que, após ter consentido participar e auxiliar na investigação “veio correndo atrás de mim e disse ‘professor, eu vou ensinar um menino que não sabe bater carta, você pode filmar?’ (Diário de campo, dia 25/08/2018).

Em ambos os casos pudemos identificar o compromisso das crianças em participarem da construção dos dados após consentirem e se apropriarem da proposta de investigação. É possível deduzirmos, a partir desses dados, certo comportamento coletivo de pensar na participação do outro, ou seja, compartilhar experiências com seus pares. Na dissertação (Marchi, 2018) constatamos esse aspecto como uma das particularidades do ensinar das crianças, dado que entre os pequenos, “existe uma paixão por compartilhar o novo aos seus pares” (p. 55). Essa ideia de apropriação, pode ainda ser relacionada com outro conceito importante, o de assunção do sujeito no que tange ao seu papel no mundo (Freire, 2014b), no qual, a partir da consciência de que os conhecimentos são construídos e reconstruídos, há a curiosidade e a postura em buscar transformar a realidade a partir de ações diretas (Freire, 2014b). Nas palavras do autor

O envolvimento necessário da curiosidade humana gera, indiscutivelmente, achados que, no fundo, são ora objetos cognoscíveis em processo de desvelamento, ora o próprio *processo relacional*, que abre possibilidades aos sujeitos da relação da produção de *interconhecimentos* (Freire, 2014b, p. 71).

Assim, tais interconhecimentos, motivados pela curiosidade epistemológica do sujeito, permitem que as trocas de saberes ocorram de modo mais acentuado o que nas crianças e, a partir de nossa análise, permitem que elas se sintam parte do projeto nas díspares tomadas de decisões que ocorrem ao longo das interações criança-criança e criança-educadores.

*e) Liderança*





Figura 9 - Silmara (7 anos) lidera a brincadeira da corda

Fonte: o investigador.

Na imagem acima uma das educadoras propôs a brincadeira da corda em que as crianças seguravam uma corda que estava com as pontas amarradas – formando um círculo – e, ao sinal de “já” todos e todas deveriam se esticar e pegar um cone de plástico que estava um pouco afastado desse círculo que foi criado. O intuito era que todo mundo deveria conseguir pegar o cone e voltar para a posição inicial. Algumas rodadas foram necessárias, pois no início as crianças queriam pegar primeiro e acabavam puxando umas às outras, mas aos poucos foram entendendo que era preciso se ajudarem para que fosse possível atingir o objetivo do jogo. Destacamos que após cada rodada as crianças propuseram que os cones fossem colocados cada vez mais longe para aumentar o desafio da brincadeira.

No entanto, o significante que nos chamou a atenção não somente nesta brincadeira, mas em outros momentos relatados nos diários refere-se à liderança das crianças nesses momentos de ensinagens. Tais percepções podem ser vistas nos diários a seguir:

**Pesquisador:** Outro fato interessante foi que a Silmara (7 anos) assumiu a liderança da contagem (durante uma das brincadeiras que foi proposta) e as outras crianças a seguiam, então ela contava (1, 2, 3 e já) para os outros iniciarem a rodada do jogo. Eles ficaram nesse jogo algum tempo antes de irem para outras brincadeiras (Diário de campo, dia 25/08/2018).

**Educador:** [...] normalmente a mais velha, uma que já tinha na casa dos 12 anos, ela dava uma guiada, ela estava usando (a tesoura para uma atividade) assim, aí vieram duas crianças pedir para ela, aí ela “não, primeiro você e depois você

beleza?”, daí ela continuava cortando. Se eu não me engano sempre têm umas “vozes de liderança” quando as coisas acontecem, se não me engano a Riana (9 anos) é uma voz de liderança, ela adota essa voz mais de comando assim, então ela sempre... quando tem material limitado, ela é uma pessoa organizada. A Evelin (12 anos) também é assim, a Gadú (14 anos) mais ou menos e... têm mais umas duas, principalmente meninas que estão lá que sempre organizam as coisas para as crianças mais novas (Diário de campo, dia 14/09/2018).

**Educadora:** Deixei a roda acontecer para dar um pouco de atenção para a Daiane (7 anos) que estava querendo pintar [...] na nossa atividade estava também a Sophia (4 anos) que é o contrário da Daiane (7 anos). Gosta de conversar, desenhar e perguntar várias coisas para nós. Ela **liderava**, propondo brincadeiras (Diário de campo, dia 06/10/2018).

A escolha destes 3 trechos destaca, para além dos momentos de liderança, que crianças de diferentes idades lideraram grupos e ou seus pares em diferentes atividades do Projeto. Outro aspecto que também chama a atenção é o fato de as meninas protagonizarem mais momentos de liderança do que os meninos. No primeiro relato, Silmara (7 anos) assumiu a liderança de uma roda na qual, crianças de diferentes idades, jogavam uma espécie de “pega objeto” coletivo. Nesta brincadeira, as crianças ficavam em círculo segurando uma corda e, na parte de fora do círculo (pouco distante delas) havia um pino de boliche de plástico em frente a cada uma. Então, após um sinal, que neste caso foi dado pela contagem de Silmara (7 anos), todos deveriam tentar pegar o pino sem soltar a mão da corda. A ideia era trabalhar a coletividade para que todos pudessem pegar o pino de boliche.

Acerca do recorte de gênero, o que nos chama a atenção e que foi reiterado pela fala do educador é que são as meninas que se mostraram mais líderes. Podemos relacionar tal fato ao contexto do bairro que coloca sobre as meninas a responsabilidade, desde muito cedo, de cuidar da casa, dos irmãos mais novos e das atividades domésticas. Aqui, é preciso ressaltarmos que as atribuições dadas às meninas, passam antes por uma construção social acerca do papel do corpo feminino e as atribuições dadas a esse corpo, como por exemplo a função de cuidar, de se responsabilizar pela casa, pelos irmãos mais novos, entre outras. Para Cruz *et. al.* (2010) “a temática de gênero leva em conta não as características sexuais, mas a maneira como, dentro de um determinado momento histórico, essas características foram produzidas, representadas, hierarquizadas e valorizadas” (p. 63). Em um encontro realizado com os educadores e educadoras do projeto, no dia 04 de novembro de 2020, a liderança das meninas do Projeto foi discutida e com isso, surgiram reflexões que atribuíram a questão dos papéis sociais cobrados das meninas, os quais reproduzem a cultura machista que aponta o cuidar – da casa, do outro -, como uma característica feminina, mas também foi evidenciado que muitas famílias são compostas exclusivamente pela figura materna o que,

pelo que foi discutido, acaba gerando uma cobrança maior das meninas seja na administração da casa ou responsabilização em relação aos seus irmãos e irmãs.

Deste modo, podemos evidenciar que, quando os relatos apontam Sophia (4 anos), Silmara (7 anos), Riana (9 anos), Evelin (12 anos) e Gadú (14 anos) como líderes, mesmo havendo uma disparidade em suas idades, há uma possibilidade de entendimento sobre certa construção social e histórica que relaciona o papel do corpo feminino com este corpo responsável pelo outro (no sentido de cuidar); não buscamos tornar tais compreensões genéricas, pois entendemos que os papéis de gênero “variam de acordo com a cultura, com o momento histórico, com o contexto social e também político” (Cruz, *et. al.* 2010, p. 68) e no caso das crianças do Projeto Brincadeiras, o que vemos são famílias majoritariamente formadas pela figura materna, com uma média de 3 a 6 crianças por casa, num panorama em que há necessidade das crianças ficarem sob certos cuidados para que a mãe possa trabalhar e, o que identificamos é que são as meninas que se tornam essas figuras responsáveis. Assim, uma possível relação entre a liderança com as meninas do Projeto, pode se dar por este contexto que coloca, desde cedo, a responsabilidade nas “irmãs mais velhas” em cuidar das crianças mais novas. Com isso, uma outra relação que podemos fazer é que, ao chegarem no Projeto, as meninas tendem a se sentir mais livres para exercer suas vontades, as quais podem justificar os momentos de liderança – de poder escolher e direcionar o que e como brincar.

Todavia, identificamos que a liderança das meninas não foi uma categoria percebida exclusivamente no Projeto Brincadeiras, numa pesquisa feita com 18 crianças de 3 a 6 anos em um Jardim de Infância, a liderança feminina, semelhante a que constatamos, foi elencada por Ferreira (2002) ao identificar que, nesse grupo de pares, não apenas era explícita a dominância feminina nas relações de poderes, mas que a mesma tendia a ser aceita sem maiores conflitos pelo restante do grupo, inclusive pelos meninos. Deste modo, nos espaços observados pela investigadora, nos quais ambos os gêneros partilhavam experiências

[...] do ponto de vista do gênero, fazem sobressair uma forte presença de meninos(as) mais velhos(as), sendo que do ponto de vista das suas relações heterossociais se continua a verificar que são as meninas quem procuram assumir perante os meninos, não só a definição, mas também o controle dos saberes e fazeres técnicos e estéticos, tidos como adequados” (Ferreira, 2002, p. 590).

Em suma, entendemos a partir desta autora que as relações entre pares não são neutras “nem do ponto de vista do conhecimento, nem do ponto de vista das relações e processos de significação onde se exprimem as ordens morais e bases de legitimação constitutivas da sua ordem social” (Ferreira, 2002, p. 593).

Abordando agora a questão etária, destacamos a disparidade de idades das crianças, e podemos relacionar a liderança de Silmara (7 anos) com o contexto solidário de ensino, pois é possível notarmos que o Projeto Brincadeiras, ao trabalhar com a participação ativa dos pequenos, permite que haja a assunção de suas vozes ao longo das práticas vivenciadas e o respeito dos pares numa escuta democrática para a brincadeira. Entretanto, destacamos que não são apenas os mais velhos que ensinam, as experiências do Projeto mostram que diferentes idades podem assumir a liderança das brincadeiras, visto o princípio da inclusão radical exercitada pelos educadores e educadoras (Müller e Rodrigues, 2002).

Aqui, o princípio da inclusão radical, no Projeto, tende a uma outra aproximação possível que é o ensinar solidário e a ajuda entre os pequenos como uma potência para o resgate de práticas educativas mais humanizantes, pois “humanizar-se ou desumanizar-se só se dá na coletividade e enquanto construção coletiva. O *eu* (identidade pessoal) de cada ser humano constrói-se numa identidade coletiva (*nós*)” (Souza, 2002, p. 169) que envolve afetos, amizades, respeito, também conflitos, disputas, mas que, sobretudo, permite relações mais horizontais. Assim, concordamos que “[...]. Torna-se menos difícil a construção de nossa humanidade se cultivarmos os valores da solidariedade, da cooperação, do amor e da amizade, do respeito às diferenças, do diálogo, das relações democráticas e de justiça” (Souza, 2002, p. 175). Assim, corroboramos com a ideia de que “a solidariedade tem que ser construída em nossos corpos, em nossos comportamentos, em nossas convicções” (Freire, 2014a, p. 81) e, no caso do ensinar das crianças, focalizamos que, a partir do sentimento de solidariedade do contexto em que estão inseridas, é possível identificarmos momentos de ensino em que, independente da idade, as vozes de liderança das crianças sejam colocadas ao grupo de brincantes para decidir uma regra e/ou assumir o papel de mediação numa atividade.

No segundo trecho, relatado pela educadora, podemos ampliar a discussão acerca da liderança, posto que há destaque para a ideia de que as crianças maiores geralmente possuem uma postura de liderança em relação as crianças mais novas. Mesmo que isso não seja regra nas atividades experienciadas no Projeto Brincadeiras, acerca dessa postura hierárquica entre as crianças, Ferreira (2002) aponta que durante a reprodução interpretativa (Corsaro, 2002), algumas lógicas do pensamento hegemônico adultocêntrico são incorporadas nas práticas dos pequenos, fazendo emergir assim um processo de negociação no qual os poderes nem sempre são simétricos. Para a autora, o contexto no qual as crianças se encontram é um terreno em que estão inseridos diferentes grupos etários, sociais e com diferentes expressões de gênero e, visto tal complexidade, “não se pode deixar de considerar que, ao invés da ideia de que vivem num mundo próprio, à parte, também elas estão sob

influência e expostas às mesmas forças e constrangimentos sociais que afetam os adultos, mesmo que indiretamente ou por formas mediadas” (Ferreira, 2002, p. 25). Neste aspecto, a aceitação do grupo de pares de que os mais velhos são mais aptos a ensinar, pode denotar a lógica adulta na qual apenas os mais aptos podem assumir posições de liderança. Em nossa análise, essa “aptidão”, para as crianças, pode ter como características, a idade e o gênero, conforme vamos apontar mais a frente. Nada obstante, outras características podem ser vistas pelas crianças como pertinentes para trazer o status de líder, como por exemplo o conhecimento amplo da cultura de pares, demonstrar melhores estratégias para propor/modificar uma brincadeira o que, em suma, torna a posição de líder do grupo complexa e transitória entre os pequenos (Ferreira, 2002).

No entanto, ainda sobre a questão dos petizes mais velhos ensinarem os mais novos, Silva (2011), partindo de uma outra análise, atribui o conceito de transmissão cultural nas culturas de pares e relaciona a figura de um ser brincante mais experiente como interventor dos saberes ao restante do grupo, neste caso, composto por crianças mais novas. Para o autor

Quanto maior for o grau de disponibilidade do brincante mais sabido, por norma o mais velho, detentor de um cardápio lúdico apreciado, artilheiro no engenho e na arte de jogar e brincar e, concomitantemente, muito bem preparado para proporcionar experiências lúdicas aos benjamins do grupo, e maior for, simultaneamente, a forma paciente, colaborante e construtiva com que perante eles se posiciona, tanto mais conseguido se consumará qualquer processo de transmissão lúdica interpares, por mais delicado e complexo que seja o jogo que lhe subjaz (Silva, 2011, p. 205).

Neste ponto, destacamos, para além da voz “mais velha”, a importância da paciência e do posicionamento colaborativo apontado pelo autor nestas trocas, pois, em nosso caso, ao entendemos que as crianças mais velhas ensinam e auxiliam as mais novas, vemos que tal atuação se dá a partir do respeito construído entre o grupo, bem como a disponibilidade com que este se dispõe a “dar e receber” (Silva, 2011) diferentes conhecimentos. No entanto, durante as atividades do Projeto Brincadeiras identificamos que as crianças pequenas também exerceram momentos de liderança, não só entre pares, mas também com os educadores e educadoras, conforme podemos ver no relato de uma das educadoras

[...] sentei-me do lado da caixa de livros para pintar com a Daiane (7 anos), ela estava escolhendo uma folha em branco para desenhar o sol e algumas árvores. Não me recordo como e quando chegamos a esse tema, nem quando a Agnes (6 anos) irmã da Talita (8 anos) estava me ensinando a fazer um sol correto. Segundo ela o meu estava solto e sem traços na folha. Na minha opinião estava igual, mas ela me ensinou como fazer os traços e qual melhor forma de desenhar um sol. Ela dizia “faz assim ó” e seguia fazendo e falando ao mesmo tempo. “Faz assim” faz

assim” sol com nuvens, sol no cantinho... Ela comentou que aprendeu com a irmã [...], mas depois disse que sempre soube desenhar assim. Era de tamanha convicção que desenhava e dizia o jeito certo de fazer o sol que decidi gravar em áudio e também filmar a atividade. (Diário de campo, dia 18/08/2018).

Podemos atribuir esses momentos de lideranças das crianças mais novas com o fato dos princípios do Projeto Brincadeiras não só permitirem, mas estimularem as mais diversas expressões dos pequenos (Müller e Rodrigues, 2002). Tal perspectiva pode ser vista ainda como um respeito às diferenças (Santos, 2007), visto que, o movimento de ensinar das crianças mais velhas e a troca com as mais novas parte, conforme pudemos identificar nos relatos citados acima, de um reconhecimento da incompletude do outro, no entanto a partir de um olhar não hierarquizado, mas preocupado em ampliar o conteúdo lúdico do grupo.

Para Santos (2007) este modo de lidar com os saberes pode ser visto como uma ecologia do reconhecimento em que é preciso “descolonizar nossas mentes para poder produzir algo que distinga, em uma diferença, o que é produto da hierarquia e o que não é” (p. 35), o autor ainda complementa reforçando o juízo de que “somente devemos aceitar as diferenças que restem depois que as hierarquias forem descartadas” (p. 35).

Em nosso caso, a partir dos princípios do Projeto Brincadeiras voltados principalmente para a emancipação e o reconhecimento das vozes das crianças, é possível ver que, em seus modos de ensinar, mesmo que advindos das mais velhas para as mais novas, existe um respeito e um olhar solidário, o que permite ampliar a transmissão cultural dos pequenos.

Para além dos aspectos mencionados, somamos a questão étnica como outra influência para que as meninas do projeto, majoritariamente negras, assumam outras tarefas de ordem doméstica. Segundo um estudo da década de 90 acerca da vida cotidiana e a subjetividade de meninos e meninas das camadas populares, foi perceptível a assimetria existente entre crianças negras e não negras “entre a orientação da criança em direção ao mundo adulto e a penetração do mundo adulto no mundo da criança” (Bernardes, 1992, p.26). Dentre os resultados, o que nos chama a atenção é o fato de que tanto para os adultos com para os petizes, as atividades de ordem doméstica são naturalmente vistas como responsabilidade feminina. “A responsabilidade pelo cuidado das crianças e a execução de tarefas pertinentes são igualmente percebidas, por adultos e crianças, como atribuição da mulher, sendo assumidas mais intensamente por elas, sejam adultas, adolescentes ou crianças maiores” (Bernardes, 1992, p. 28).

Estudos mais recentes, reiteram que ainda há, no entendimento do senso comum, uma tendência a naturalização das tarefas domésticas à figura feminina que, conseqüentemente, acarreta

uma sobrecarga em seu cotidiano, bem como uma alienação, visto que o tempo dedicado a tais atividades poderia ser direcionado, “por exemplo, ao aperfeiçoamento intelectual bem como na participação e organização social e política” do contexto em que estão inseridas (Rodrigues, 2017, p. 54).

No caso das meninas negras, essa sobrecarga de trabalho, assumida como uma responsabilidade natural, é ainda mais agressiva, pois muitas acabam assumindo o trabalho doméstico como profissão, desde a pré-adolescência, perdendo assim inúmeras oportunidades de desenvolvimento ao longo de suas infâncias. Para Brito e Bolzan (2019), em investigação realizada no contexto brasileiro “O trabalho de meninas pobres, e em maioria negras, é naturalizado pelas próprias adolescentes e por profissionais da rede de proteção, sendo justificado como forma de complemento para a renda da família e compreendido, equivocadamente, como instrumento para alcançar autonomia” (p. 3).

Entretanto, a partir de nosso objetivo com a investigação, nos deparamos com um paradoxo. Em relação ao ensinar, deduzimos que a liderança, no caso, exercida majoritariamente pelas meninas, pode ser considerada um aspecto positivo, dado que elas assumem posições propositivas e assim ampliam a cultura de pares a partir das brincadeiras que são vivenciadas; no entanto, identificamos que esse sentimento de liderança pode estar diretamente ligado às opressões de gênero, classe e raça que atravessam o dia a dia dessas meninas desde muito cedo. Assim

[...] a participação das crianças, nas atividades domésticas, particularmente das meninas, pode ser entendida como uma inserção precoce no mundo do trabalho quando comparada à experiência vivida de crianças de outra classe ou camadas sociais e que, muitas vezes, reproduz a divisão sexual do trabalho. Por outro lado, pode significar uma experiência de divisão de tarefas no recinto doméstico, de conflitos e negociações, de solidariedade e compartilhar em relação a um fazer que é necessário para todos os moradores da casa. Pode significar, portanto, uma experiência (mesmo que não deliberada e consciente) no sentido da ruptura com a lógica particularista dos sistemas sociais de dominação e exploração (Bernardes, 1992, p. 32)

Sendo assim, uma reflexão possível é a de que é necessário um olhar educativo para discutir com os pequenos, desde cedo, questões de gênero, de raça, de classe sem desconsiderar a importância em partilhar e auxiliar na rotina da casa. No entanto, é urgente romper com os estigmas que naturalizam os afazeres domésticos como atividades femininas, pois, conforme identificamos nas vozes das crianças, essas e outras responsabilidades acentuam um olhar de liderança que, no caso do ensinar, assume o papel de propor, direcionar, ampliar e ressignificar jogos e brincadeiras entre pares.

Portanto, uma possível reflexão para o entendimento do paradoxo mencionado no início dessa discussão é a seguinte: liderar pode ser visto como algo diferente de “assumir um papel de gênero” no grupo de pares, ou seja, mesmo que a liderança, vista majoritariamente nas meninas, tenha relação direta com seu contexto, durante as brincadeiras propostas no Projeto, as quais primam pela proposição e a participação das crianças (Mager, *et. al.*, 2011), a liderança se mostra mais um instrumento pelo qual o ensinar é potencializado para o grupo, do que algo atribuído exclusivamente a um gênero. Vemos que para que a liderança ocorra, é necessário que o grupo a reconheça e a valide (Ferreira, 2002) durante o brincar. Sendo assim, para além do gênero e da idade, no referido ao ensinar, quando há uma liderança, essa assume a postura e a responsabilidade de interferir na cultura parietal ampliando os saberes dos envolvidos.

Entendemos que essa é uma tarefa difícil, e que não é possível negligenciar as pressões de gênero sofridas pelas crianças, por isso, reiteramos a pertinência da Educação Social como um meio possível para abarcar tais discussões, posto que a entendemos como um “conjunto de práticas educacionais [...] que se orientam para a promoção cultural (com efeitos sociais) dos sujeitos” (*tradução livre*, Núñez, 2004, p. 36) que, no caso do Projeto Brincadeiras, atravessado pelo conteúdo presente no E.C.A, busca promover diálogos com as crianças problematizando temas como preconceito, racismo, machismo, tentando assim, apresentar outras possibilidades de entendimento dos conteúdos culturais para os pequenos, pois entendemos que

A cor, o nome, o aspecto físico, a percepção da natureza, a linguagem, etc. constituem elementos visíveis em torno dos quais se estabelece a discriminação. Mas a reversibilidade do preconceito e da recusa do outro são também elementos marcantes na construção infantil da interação com outras crianças: a aprendizagem da diferença é, nesse sentido, a possibilidade do reconhecimento da igualdade. O trabalho pedagógico ganha aqui mais uma dimensão política e moral irrecusável (Sarmiento, 2007, p. 37).

Entendemos que as marcas de gênero e raça atenuam certos comportamentos e afetam os modos de ser criança e para problematizar tais questões é preciso que haja o reconhecimento das diferenças (Santos, 2007), uma relação de confiança e afetividade (Freire, 2014a) entre adultos e crianças e ainda um ambiente de troca que, segundo Hooks (2017) deve ser construído de modo a se tornar uma comunidade a qual se expressa a partir do momento que os saberes individuais são reconhecidos e valorizados.



### *f) Resignificação*

Outro significante que apareceu 11 vezes nos diários foi a resignificação das atividades pelas crianças. De acordo com Sarmiento (2004a), a partir do olhar sociológico da infância, as crianças, em suas culturas de pares, também denominadas como culturas da infância, atuam com autonomia em relação à perspectiva adultocêntrica o que, conseqüentemente, corrobora com a ideia de que “as crianças realizam processos de significação e estabelecem modos de monitorização da acção que são específicos e genuínos” (Sarmiento, 2004a, p. 19). Este processo, segundo o autor é relacional e intercorre entre crianças e destas com os adultos. Deste modo

As culturas de infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo (Sarmiento, 2004a, p. 20).

Os aspectos mencionados, contemplam o processo de resignificação das crianças do contexto em que estão inseridas e, em nossa investigação, aparecem nos modos de ensinar dos pequenos, principalmente, durante as brincadeiras. Segundo o relato da educadora 1, a proposta inicial de jogo em que estava foi tomando outras formas “aí o morcego que corria atrás já era o pega-pega e de repente já era um urso e um leão e aí já era uma guerrinha lá entre urso e leão de quem pegava mais, e aí de repente já não tinha mais a pessoa do meio, era todo mundo (brincando)” (Diário de campo, dia 18/08/2018). Para Colavitto (2019), a resignificação pode ser denominada também como devaneio que, por sua vez, contempla um dos aspectos ontológicos do ser criança. Para o autor há um aspecto poético no devaneio que corrobora para que as experiências fantasiosas das crianças sejam potencializadas em suas relações e em seus contextos.

Assim, concordamos que “[...] A capacidade de recriar o mundo de modo mediado por essas representações, que superam a concretude ordinária e racional dos fenômenos e agrega qualidades transcendentais ao imaginário infantil, é muito significativa” (Colavitto, 2019, p. 106-107). Esse processo de resignificação também foi visto na investigação de Pereira (2018). Neste estudo, de caráter participativo, a pesquisadora atuou tanto com crianças do Projeto Brincadeiras, como outras que residem no bairro em que o Projeto está inserido. A proposta foi identificar o que era possível aprender das crianças e de seus mundos a partir de suas vozes, tendo como instrumento a prática teatral e a Educação Social. Como resultado, os petizes criaram e encenaram um texto teatral que abordava diversos problemas presentes no cotidiano do bairro e em suas famílias. Dentre as categorias analisadas, nos chama a atenção a fantasia, como parte do processo de resignificação dos pequenos, pois eles e elas não apenas se apropriavam e transformavam os elementos presentes em suas

culturas, mas incluíam “elementos como a mágica, o amor ou mesmo o próprio diálogo para solucionar de forma prática os problemas enfrentados pelos adultos” (Pereira, 2018, p. 60).

Em nosso caso, a brincadeira foi o instrumento identificado como produtor de cultura. Segundo a investigação de Oliveira e Tebet (2010), “na perspectiva sociológica, histórica ou antropológica o brincar é entendido como algo que se aprende e não como algo natural, ou seja, não é inerente à natureza da criança, mas sim marcado pela cultura. Ou seja, ensina-se e aprende-se a brincar” (p. 49) e, conforme vimos, muitas vezes, as próprias crianças são as responsáveis pelo ensino e transmissão da cultura do brincar entre seus pares, sem perder o olhar fantasioso. Auxiliando esta discussão, temos na investigação de Silva (2011) a ideia de que o jogo faz parte do processo socializador das crianças o que dialoga com a perspectiva de Abramowicz e Moruzzi (2010), entretanto, a respeito da brincadeira, o autor entende que “por norma, onde estiver uma criança está a brincadeira” (Silva, 2011, p. 140), ou seja, aqui há um pressuposto de que o brincar constitui o que é ser criança. Colavitto (2019) também apresenta o brincar como uma categoria presente nas crianças, independente do contexto em que estão inseridas. Por fim, apoiamo-nos ainda em Huizinga (2012) para delimitar nosso posicionamento. O autor infere que “[...]. Os jogos infantis possuem a qualidade lúdica em sua própria essência e na forma mais pura dessa qualidade” (Huizinga, 2012, p. 21). Assim, podemos dizer que as crianças ensinam e aprendem umas com as outras partindo da expressiva presença do jogo e da brincadeira em seus modos de ser e agir e das constantes ressignificações que realizam enquanto estão com seus pares.

Outros momentos de ressignificação entre as crianças se deram, a partir dos registros dos diários, sempre em momentos de brincadeiras, como no caso de uma atividade envolvendo fantoches na qual

[...] Sairam histórias clássicas misturadas com invenções. Nesse dia eu levei o castelo (construído de madeira numa escala pequena) o que virou tema para as histórias contadas. A Daiane (7 anos) sentia-se a própria rainha do castelo e ficou na personagem a tarde toda. Os objetos sempre eram os funcionários e guardas dos castelos e os fantoches (eram) o rei, a rainha e a princesa. No caso eram as pessoas mais importantes. A presença do minicastelo despertou, a meu ver, um clima de reinos. O John (10 anos) construiu o seu (com cadeiras) se opondo ao reino da rainha Daiane (7 anos). E então travaram uma luta para conquistar a terra um do outro. Enquanto o John (10 anos) gritava “independência ou morte” as meninas gritavam “revolução” na tentativa de tomar o forte (Diário de campo, dia 06/10/2018).

Neste trecho, além da ressignificação, podemos constatar ainda a questão da reprodução interpretativa dos pequenos durante as brincadeiras (Corsaro, 2011). Para o autor, o conceito

interpretativo abrange o caráter criativo e renovador das crianças em selecionarem e se apossarem da cultura que as permeia; por sua vez “reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*” (Corsaro, 2011, p. 31-32).

Ainda a partir dos conceitos abordados por Corsaro (2011), outro termo que consideramos relevante é o de “rotina cultural” que marca justamente os aprendizados das crianças de todo o conjunto de regras que regem seu contexto e contribuem, por conseguinte, para que elas “desenvolvam ideias sobre o caráter gerativo ou produtivo da participação cultural em uma rotina de jogo, da qual elas extraem grande prazer” (p. 33).

Em outras palavras, do mesmo modo que as crianças são afetadas, elas afetam o contexto e a sociedade em que estão inseridas e, no que tange ao ensinar, vemos que suas reproduções interpretativas se encontram encharcadas por trocas de saberes que, conforme já demonstramos, muitas vezes ocorrem nas brincadeiras motivadas pelo caráter solidário (Freire, 2014a) da ajuda entre os pares. Para além disso, as vozes gritadas durante a briga dos reinos, “independência ou morte” e “revolução” corroboram novamente para o caráter fantasioso das crianças, visto que “sua capacidade vai além da objetividade adulta e é neste sentido que acontece a surpresa” (Pereira, 2018, p. 61) e numa perspectiva mais ampla, a luta de gêneros travadas durante essa brincadeira, resolvida, num segundo momento, de modo simples e lúdico denota outra vez como os problemas do cotidiano são vistos como solucionáveis, seja utilizando argumentos concretos ou fantasiosos. Assim

[...]. O uso da fantasia como recurso para falar dos problemas que acontecem no cotidiano de tantas crianças, nos leva a assimilar a esperança contida nelas. Esperança de que exista algo muito maior e mais forte que a vontade do próprio adulto em suas ações tão violentas e egoístas (Pereira, 2018, p. 61)

Na brincadeira dos reinos a guerra não visava a morte e a dominação do outro como nas guerras adultas, mas o que interessava às crianças era descobrir um modo de chegar até o forte do outro grupo sem serem vistas e, quando não conseguiam, não era o medo que imperava, mas uma brincadeira de pega-pega que durava até que cada um voltasse à sua base. Tais aspectos, partindo da perspectiva de Barra (2015) reforça que tal reprodução interpretativa se caracteriza como um processo dialético e coletivo no qual os pequenos atuam direcionados para a apropriação e/ou transformação/modificação do contexto em que estão inseridas e, nesse processo, se permitem fantasiar para criar soluções mais simples para resolver os problemas que aparecem.

Com isso, concordamos mais uma vez que “ao criar soluções para a realidade em meio à fantasia, a criança toma para si o poder para interferir naquela realidade, se apropriando da

capacidade de resolver problemas que até então, pertenciam ao mundo dos adultos e que colocavam os pequenos como espectadores passivos” (Pereira, 2008, p. 62) e, em nosso caso, outro aspecto que chama a atenção é que as crianças ensinam umas às outras durante esse processo de fantasia e ressignificação.

A partir do exposto, e do olhar teórico elucidado em nossa investigação, como podemos potencializar não só a apropriação, mas o olhar crítico e consciente das crianças às questões políticas e de seus direitos? Por mais que não haja uma única resposta, a partir das atividades propostas no Projeto Brincadeiras, pudemos elencar alguns pontos, os quais desenrolam-se na sequência.

*g) Consciência política, h) Problemas no bairro e i) Propostas de mudança (para o bairro)*

Estes três significantes foram identificados na oitava intervenção referente a construção dos dados para a investigação. Neste dia foi realizada uma brincadeira de caça ao tesouro, na qual, para obter pistas, as crianças deveriam realizar pequenas atividades coletivas. Uma delas era observar um mapa do bairro e destacar pontos positivos, negativos, propostas, entre outras questões emergentes. Este tipo de atividade, segundo os princípios do Projeto Brincadeiras, visa lidar com as questões concretas do contexto das crianças a fim de fortificar suas vozes para que, num segundo momento, sejam pensadas propostas capazes de alterar tal realidade. Este mesmo engajamento, a partir do contexto, é o que Freire (2016) destaca como conscientização. Para o autor, este conceito está diretamente interligado com um olhar crítico acerca da realidade e caracteriza-se como o momento em que nos distanciamos para podermos nos aproximar do âmbito em que nos encontramos. Assim, com as práticas do Projeto Brincadeiras e, especificamente o jogo proposto a partir da leitura do mapa do bairro, o intuito foi identificar as particularidades com as quais as crianças descreviam suas casas, seus vizinhos, sua rua e suas impressões.

Já abordamos de modo pormenorizado tais questões, no entanto, pontuamos novamente estes significantes devido ao fato de deduzimos que, pela proposta do Projeto Brincadeiras, as crianças e os adolescentes são estimulados a refletir e opinar sobre seus contextos, desde questões simples, como por exemplo, quando Joaquim (12 anos) nos diz que acha que falta no bairro “uma torneira”, referindo-se a “praça dos sábados” que frequentemente tem a sua depredada (Diário de campo, dia 27/10/2018), até mesmo falas que refletem um entendimento e crítica à execução de políticas públicas para o bairro, como por exemplo Gadú (14 anos) que ao nos contar sobre as obras que já haviam sido anunciadas para um dos terrenos baldios do bairro, destaca que “o prefeito prometeu, mas ainda não fez nada nesse espaço” (Diário de campo, dia 27/10/2018). Em outros momentos,

durante inferências semelhantes das crianças, pensamos em propostas coletivas para mostrar ao poder público a necessidade de políticas e melhorias para o bairro. Assim, o que buscamos com as crianças, para além da tomada de consciência sobre as problemáticas existentes, é a conscientização acerca da premência em atuar sobre tais problemáticas a fim de modificá-las. Tal posicionamento se dá, pois

Essa tomada de consciência ainda não é a conscientização – esta constitui o desenvolvimento crítico daquela. Logo, a conscientização implica que se passe da esfera espontânea de apreensão da realidade para uma esfera crítica, na qual a realidade se oferece como um objeto cognoscível e na qual o homem assume um posicionamento epistemológico (Freire, 2016, p. 56).

Dito de outro modo, a conscientização, parte da relação dos sujeitos com a consciência-mundo (Freire, 2016), a qual se dá na práxis, que aqui, refere-se à reflexão constante sobre a prática. Assim, a partir das vozes das crianças é possível ainda identificar outras questões de seu contexto e de seu olhar sensível para buscarem soluções para suas famílias, como ocorreu com a fala de Bruna (8 anos) que disse “eu mudava o terreno vazio para uma casa” (Diário de campo, dia 27/10/2018) que pode se referir a uma casa para si ou para alguém que necessite, visto que várias famílias possuem casas populares naquele bairro devido a uma política nacional intitulada “minha casa, minha vida”, instituída há uns anos pelo presidente Lula do Partido dos Trabalhadores e que facilita o financiamento de casas próprias para populações de baixa renda. Esta assunção feita por Bruna (8 anos), pode relacionar-se ainda com outra característica da conscientização que é a utopia. Para Freire (2016) é preciso um olhar utópico para buscamos transformar a realidade, no entanto, tal utopia deve estar baseada numa dialética que denuncie as problemáticas e que anuncie o engajamento e as práticas necessárias para superar as mesmas. Dito de outro modo “a conscientização está evidentemente ligada à utopia, de modo que implica a utopia. Quanto mais conscientizados somos, sobretudo pelo engajamento de transformações que assumimos, mais anunciadores e denunciadores nos tornamos” (Freire, 2016, p. 59).

#### *l) Adulto subestimando criança e m) Efêmero*

Estes dois significantes, por mais que tenham sido identificados poucas vezes (o ponto l apareceu 3 vezes e o ponto m apareceu também 3 vezes), foram selecionados por sua particularidade e importância para a investigação.

É importante destacarmos que, mesmo estudando a imagem da criança como um sujeito de direitos na formação dos educadores do projeto, aconteceram situações em que estes pontuaram ter subestimado os pequenos, como demonstram os trechos a seguir:

**Educadora 1:** [...] as crianças têm uma independência e uma prontidão muito grande e, às vezes, eu percebi que eu subjugo elas por medo, mas esse medo está meio que mascarado por preconceito nosso mesmo. A gente não pode deixar de identificar que quando a gente acha que a criança não é capaz, porque ela vai se machucar, para mim é uma visão de que eu não acho que a criança é capaz; mesmo que a gente estude, que a gente tenha consciência é inconsciente essa coisa que está na gente; então por exemplo, a Agnes (6 anos) queria mexer com a tesourinha de ponta, eu já tinha furado o dedo várias vezes, porém ela achou que conseguia e aí eu falei assim “não, deixa que a professora faz”, eu nem deixei ela tentar (Diário de campo, dia, 08/09/2018).

**Educadora 2:** [...] várias vezes eu gritei “não, não faz isso” em vez de dizer “gente, vamos pensar numa maneira legal de não gastar *contact* (noutra proposta para aquele dia)”, então eu percebi que eu atrapalhei bastante a forma delas se organizarem [...] eu fui mais uma pessoa que interrompeu do que ajudou a consertar as coisas (Diário de campo, 08/09/2018).

Nestes dois exemplos visualizamos que há a reflexão sobre a importância de pensarmos em metodologias que considerem e incentivem os saberes das crianças, no entanto, conforme a educadora destaca, há momentos em que agimos de modo inconsciente, reforçando o antigo paradigma de que as crianças sabem menos e/ou tem menor habilidade em resolver problemas do que os adultos. Assim, destacamos que é na prática que devemos exercitar o olhar horizontal para as crianças a fim de identificar que seus saberes são apenas distintos e não “menores” do que os de um adulto (Cohn, 2009).

Evidenciamos ainda que a dificuldade nestas relações horizontais se dá, dentre outros fatores, pela predominância da cultura adultocêntrica (Barra, 2015) e, por mais que haja formação permanente dos educadores do Projeto, reconhecemos que é necessária uma práxis (Freire, 2016) constante para não invalidarmos os saberes dos pequenos. Nos posicionarmos contra a cultura adultocêntrica sinaliza ainda contrariarmos “a ideia de que são os adultos que sempre detêm a palavra e o poder” (Barra, 2015, p. 167).

Por sua vez, acerca do **efêmero** (significante m, o qual teve apenas 3 incidências nos diários analisados), apareceu como integrante das relações de ensino entre as crianças. Uma das educadoras do projeto que nos contou que “às vezes eles (as crianças) querem (brincar) aí de repente uma pediu, aí de repente a roda estava cheia de gente; e não adianta falar ‘espera um pouquinho a hora que abarcar essa (rodada) aqui’” (Diário de campo, dia 24/08/2018). Para além deste aspecto, ainda é

ressaltado que “no meio do caminho também eles se interessam por alguma coisa e vão, sabe, assim, é meio que uma vontade de brincar de tudo e não deixar passar nada” (Diário de campo, dia 24/08/2018). Sobre estes aspectos, identificamos que, para além de um tempo presente (Marchi, 2018), as crianças atuam diante de um tempo efêmero que, em outras palavras, pode ser definido a partir do conceito de devir defendido por Colavitto (2019). Para o autor, uma das características da infância é o tempo presente, ou o tempo do devir, no qual “os pequenos atribuem significado ao seu contexto sociointeracional considerando o aqui e o agora como o parâmetro temporal de sua existência” (p. 100).

Esta premissa temporal, vista nos trechos destacados pelos educadores, corrobora quando tratamos dos modos de ensinar, como uma característica marcante na qual as crianças, ao vivenciarem suas culturas as transformam e as ressignificam constantemente (Sarmiento, 2004a). Assim, o conceito de devir aqui posto de modo exponencial, coaduna com o desígnio de que

[...] O devir da criança a coloca num estado de constante transformação, sem a preocupação com onde se vai chegar, e sem a conformar com um local de partida. A reiteração acontece de modo a experimentar um fenômeno diversas vezes, mas sempre com percepções diversas, pois o sujeito que a experimentou há pouco já não é mais o mesmo, pelo fato de ter se transformado através da experiência vivida (Colavitto, 2019, p. 100).

Dito de outro modo, para o autor o devir tipifica uma constante transformação no tempo presente da criança e, em nosso caso, identificamos que a criança devém também nos momentos em que ensina e/ou está sendo ensinada. E, na perspectiva do devir como uma vocação ontológica da categoria geracional das crianças (Colavitto, 2019), é possível avultarmos que o ensinar das crianças pode encaixar-se não só como transmissão de cultura de pares (Silva, 2011), mas como uma característica que se torna inerente à categoria geracional dos pequenos durante suas construções culturais. Pois, “assumimos o conceito de devir, entendendo-o como a potencialidade de experimentar, em plenitude, o momento presente que é sempre movimento, ligado ao que está por vir, ao porvir” (Colavitto, 2019, p. 161) e neste porvir, encontra-se também, conforme defendemos, a relação de ensino das crianças.

Após o exposto, destinamos as subseções a seguir para aprofundarmos nossa discussão acerca das respostas obtidas durante as entrevistas realizadas com e pelas crianças do projeto.

## 1 Análise dos questionários feitos com e pelas crianças: Como as crianças ensinam?

Após realizada a análise de conteúdo, a escolha dos significantes e a análise dos mesmos realizada até o presente momento, tratamos agora das 5 categorias elencadas e que serão analisadas nesta seção. No entanto, para uma melhor visualização de como foram organizados tais dados, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 4 - Entrevistas

	SIM	NÃO	NÃO SEI/NÃO LEMBRO	NEM TODAS	TOTAL
Você acha que as crianças ensinam?	12	4	0	0	16
Você acha que TODAS as crianças ensinam?	9	4	4	10	27
Você já aprendeu algo com outra criança?	21	6	2	0	29
Você já ensinou algo para outra criança?	21	7	0	0	28

Fonte: o investigador.

Nesta primeira etapa das entrevistas, destacamos que nem todas as crianças responderam a todos os questionamentos, por isso há um número total diferente para cada pergunta. Isso se deu pelo fato de que, ao longo da construção dos dados, as próprias crianças passaram a entrevistar umas às outras e, em algumas vezes, nem todas as questões eram abordadas, bem como surgiam outras curiosidades dos pequenos. Ressaltamos, todavia, que nosso interesse, visto o caráter participativo da investigação, não era coagir as crianças, mas potencializar um espaço no qual elas se sentissem confortáveis e motivadas a participar. Assim, mais do que buscar que todas respondessem a todas as questões levantadas, nosso intuito foi respeitar seu direito de estar ou não engajado na construção dos



dados, o que compõe uma importante questão ética da pesquisa com crianças (Silva, 2011; Barra, 2015; Fernandes, 2016).

Ao todo, foram realizadas 29 entrevistas, destas, 12 foram feitas pelo pesquisador e as outras 17 foram realizadas pelas crianças a partir de seu consentimento e vontade em auxiliar na investigação.

Assim, o que podemos notar do quadro 4 é que 12 das 16 crianças acham que criança ensina e apenas 4 responderam negativamente. Podemos relacionar esta maior afirmação dos pequenos com o fato da pesquisa ter iniciado com uma apresentação sobre o ensinar das crianças. No entanto, nem todas as crianças assistiram a essa apresentação (realizada na primeira intervenção direcionada ao doutoramento), sendo assim, é interessante notar que as crianças do projeto possuem a imagem de uma criança ensinante.

Em contrapartida, ao perguntarmos a elas se “todas” as crianças ensinam, obtivemos um resultado mais equilibrado, pois das 27 crianças que responderam, 9 afirmaram, 4 negaram, outras 4 não souberam responder e, 10 crianças nos surpreenderam ao elucidar que somente algumas podem ensinar; os porquês são pormenorizados no item 3.2 desta seção.

Outro dado pertinente foi que, ao serem questionadas se já haviam ensinado ou aprendido algo com outra criança, obtivemos igualmente 21 respostas afirmativas sendo que, na continuação da entrevista, a brincadeira foi o significante que justificou tal afirmativa. Tal aspecto é aprofundado no item 3.6 desta seção. Ainda sobre estas perguntas, outro dado que nos chamou a atenção foi que duas crianças disseram não se lembrar de terem aprendido algo com outra criança, o que nos leva à reflexão de que o conceito de ensinar possa estar, para elas, relacionado com a ideia de algo formal, ou seja, que só é visto e validado no ambiente escolar e/ou a partir do entendimento de que só uma figura adulta pode ensinar. Discorreremos de modo pormenor sobre este e outros aspectos na sequência.

### *1.1 CATEGORIA 1 – Por que algumas crianças não ensinam?*

Conforme exposto, das 27 crianças que responderam à pergunta “você acha que TODAS as crianças ensinam?”, 10 responderam que “nem todas” e nos deram diferentes justificativas conforme podemos observar a seguir:

Quadro 5 - Por que nem toda criança ensina?

POR QUE VOCÊ ACHA QUE NEM TODA CRIANÇA ENSINA?	
SIGNIFICANTES	FREQUÊNCIA
a) Escola que ensina	a) 14
b) Criança pequena não ensina	b) 7
c) Professor(a) que ensina	c) 5
d) Doença/deficiência	d) 4
e) Dificuldade	e) 3
f) Preguiça	f) 1
g) Os pais não deixam	g) 1
h) Bagunça	h) 1
i) Drogas	i) 1

Fonte: o investigador.

A partir da análise deste quadro, deduzimos que o principal motivo apontado pelas crianças para justificar o porquê criança não ensina está relacionado com questões voltadas à escola e o entendimento de que o ensino só é contabilizado quando referente a um conteúdo escolar ou quando aplicado pela figura do professor. É possível identificar que tal premissa não deixa de ser resultado da institucionalização da infância que, com maior ênfase no século XX (Sarmiento, 2004a), separa as crianças do mundo adulto e implementa uma série de conhecimentos hegemônicos que efetivam a imagem da criança como aluno, que deve ser instruída pela figura do professor, este por sua vez, colocado como único detentor do saber (Freire, 2009)

*a) Escola que ensina e c) Professor que ensina*

Logo na primeira intervenção destinada à pesquisa

[...] comecei a apresentação (dos resultados do mestrado) perguntando para elas (as crianças) se elas achavam que criança também ensinava e enquanto algumas ficaram com carinhas pensativas, a Riana (9 anos) disse “não”. Eu perguntei “por que?” e ela respondeu “porque a gente é criança”, pude perceber, pelo menos a partir da resposta dela, um entendimento que só gente grande pode ensinar e que, talvez, ela só considere algumas coisas ao pensar no ensinar (por exemplo o

professor da escola que é gente grande e não criança) (Diário de campo, dia 18/08/2018).

Neste primeiro contato, nossa reflexão de que as crianças associavam o ensinar como algo destinado a escola ainda era uma hipótese, no entanto, conforme as entrevistas foram ocorrendo, pudemos constatar que, para algumas crianças, há de fato uma estrita relação entre o ato de ensinar e o ambiente da escola formal

**Pesquisador:** Você acha que todas as crianças ensinam?

**Túlio (10 anos):** Nem todas [...] porque algumas, elas já têm essa capacidade para ensinar e outras não tem [...] só tira nota boa porque tem que passar de ano (aqui ele associa o ensinar com a escola e entende o ensinar como sendo parte de quem é “bom aluno”) (Diário de campo, dia 15/09/2018).

**Pesquisador:** Sobre a Sophia (4 anos), eu perguntei para ela “criança ensina?” e ela falou “não”, aí eu falei “Por quê?” e ela “só professor pode ensinar” [...]

**Educadora:** Algo aconteceu nesse sentido, porque ela perguntou para a Daiane (7 anos), de qual escola era a professora dela e aí ela falou assim para a Daiane (7 anos) “a professora não é minha professora da escola, é minha professora”, e aí ela ficou tentando entender, e falou (para a educadora) “mas você dá aula para ela?” e “qual escola?” (Diário de campo, dia 06/10/2018).

Especificamente no trecho relatado pela educadora, nos chama a atenção que uma das crianças recém-chegadas ao projeto pergunta para Daiane (7 anos) de qual escola é a professora que ela chamou. Daiane (7 anos), que já está a mais tempo no Projeto, não entende a pergunta, pois já está habituada a chamar de professores e professoras os integrantes do Projeto<sup>31</sup>. No entanto, para a criança que fez a pergunta não tem com haver uma professora que não seja de nenhuma escola o que a leva a questionar a própria educadora sobre qual é a matéria que ela ensina. Entendemos que, a escola enquanto instituição formal, traz uma série de regras que, desde a infância, vão sendo passadas às crianças. Várias críticas sobre a escola têm sido tecidas ao longo do tempo (Giroux, 2003; Candau, 2010; Tardif, 2011) e uma das problemáticas recorrente tem relação com o engessamento da escola e a reprodução de padrões, muitas vezes, dominantes sobre as crianças.

Esses padrões dominantes, associam-se a um olhar adultocêntrico, hegemônico e que atenuam uma perspectiva metonímica (Santos, 2007; 2010) do saber. Esta razão metonímica, por sua vez, corresponde a tomada de uma parte do conhecimento e sua validação para o todo. Por mais que Santos (2007; 2010; 2018) não trate especificamente das infâncias, ao criticar a razão metonímica,

---

<sup>31</sup> Esse é um hábito que é exercitado com os pequenos para que não sejam adotados os termos “tio” e “tia” para se referir aos educadores e educadoras do Projeto. Esses pronomes de tratamento deslegitimam o papel político da educação e da luta pelos direitos, reduzindo a função dos professores e professoras a meros cuidadores e transmissores de saberes sem reflexões críticas sobre seu contexto e o de seus educandos e educandas (Freire, 1998).

expõe, na analogia aqui proposta, a perspectiva dominante/adultocêntrica sobre os saberes, excluindo a participação e a validação de outras contribuições não-hegemônicas.

A razão metonímica é obcecada pela ideia da totalidade sob a forma da ordem. Não há compreensão nem acção que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõe. Por isso, há apenas uma lógica que governa tanto o comportamento do todo como o de cada uma das suas partes. Há, pois, uma homogeneidade entre o todo e as partes e estas não têm existência fora da relação com a totalidade. As possíveis variações do movimento das partes não afectam o todo e são vistas como particularidades (Santos, 2010, p. 97).

Desta perspectiva, podemos refletir que o conceito de ensinar também vem sendo passado como algo pertencente ao mundo adulto no qual as crianças, vistas como receptores passivos, precisam se apropriar, mas não podem exercitar. Na perspectiva metonímica, isto se dá, pois há uma hierarquia que põe em dicotomia o que é válido ou não. E para as crianças é possível entendermos que, estes saberes hegemônicos ocorrem, muitas vezes, durante sua permanência na escola. Para muitas escolas os saberes das crianças são minimizados e os pequenos não são vistos como agentes capazes de ensinar o que, conseqüentemente, passa a ser manifesto em seus discursos conforme pudemos constatar nas falas das crianças desta investigação. Mas para além deste modo de transmissão hegemônico das escolas, a hierarquia adulto/criança nestas instituições pode ser tratada ainda sob um prisma das relações de poder (Foucault, 2014a), pois coadunamos com o princípio de que

[...] o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (Foucault, 2014a, p. 31).

Deste modo, em muitas escolas brasileiras, a partir das relações hierárquicas de poder existentes, bem como da figura do professor como único detentor/transmissor do saber (Freire, 1996), a criança é submetida a uma cultura do silêncio e da obediência, o que pode traduzir, de certo modo, as falas das crianças nesta investigação ao pontuarem que é o professor que ensina e/ou que é apenas na escola que se “transmitem” saberes.

Esta relação de silêncio das vozes dos pequenos, dentro das relações de poder apontadas por Foucault (2014a; 2014b), configura-se na escola como um dos espaços de domesticação dos corpos, no qual, o corpo domesticado/dócil é entendido como aquele que “pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 2014a, p. 134). Entretanto, para além

do silêncio, Ferreira (2002) identifica que a lógica adultocêntrica também perpassa a reprodução interpretativa dos pequenos em suas culturas de pares. Com isso, autora aponta

[...] a existência de processos de socialização activos que não dispensando a manipulação e a afirmação de poderes, introduzem a (re)produção das desigualdades simbólicas no interior do grupo de crianças, reproduzindo as divisões sociais do conhecimento e do trabalho – entre quem sabe e quem não sabe, entre quem concebe e quem executa -, que alavancam, quer a consolidação e legitimação de rotinas e rituais produzidos por núcleos de crianças que se reproduzem junto de outras crianças em grupo, quer o respeito pela hierarquia do grupo e pela(s) sua(s) ordem(ns) social(is) (Ferreira, 2002, p. 287-288)

Em nosso caso, somamos então que a reprodução da hierarquia (quem ensina e quem não ensina) no discurso das crianças podem estar associadas a esta visão hegemônica e adultocêntrica que reitera, a partir de um discurso hegemônico, que é necessário um espaço formal para que ocorram as manifestações de ensino. No entanto, estas não foram as únicas justificativas dos pequenos para denotar o porquê de algumas crianças não ensinarem.

#### *b) Criança pequena não ensina*

Outro significante que aparece logo após a escola e a figura do professor como justificativa para o “não ensinar” dos pequenos é o fato da pouca idade. Em diferentes momentos as crianças pontuaram que nem toda criança ensina, pois há os muito novos que “(com) mais ou menos 2 anos não sabem nem falar ainda” (Riana – 9 anos. Diário de campo, dia 25/08/2018). Respostas semelhantes a esta podem ser vistas a seguir:

**Pesquisador:** Você acha que toda criança ensina?

**Carolina (8 anos):** Nem todas

**Pesquisador:** Você sabe dizer o porquê?

**Carolina (8 anos):** Porque algumas são pequenininhas e não sabem explicar as coisas (Diário de campo, dia 08/09/2018)

**Vine (11 anos):** Você acha que toda criança ensina a fazer alguma coisa? Alguma brincadeira?

**Peter (9 anos):** Nem todas [...] porque tem as pequenas e as pequenas não sabem quase nada (não tem como saber de qual faixa específica ele fala, mas podemos fazer uma leitura de que, em seu ponto de vista, as crianças muito pequenas não podem/sabem ensinar) (Diário de campo, dia 15/09/2018)

Estas ocorrências nos fazem refletir acerca de duas questões distintas. A primeira, refere-se ao fato de que o significado de ensinar acaba sendo muito particular a cada criança. Neste caso, a leitura de Peter (9 anos) é a de que é preciso certa idade para poder ensinar, o que difere de outras

inferências identificadas em outras vozes durante as entrevistas realizadas na tese. Assim, o aspecto subjetivo dos pequenos é um importante caminho para identificamos a impossibilidade de um conceito fechado sobre “quais crianças não ensinam”, pois, conforme já abordamos, algumas das características ontológicas dessa categoria geracional, como a fantasia do real, levam os pequenos a recriarem e reinterpretarem o mundo a sua volta partindo não apenas da racionalidade, mas recorrendo a fantasia e ao devaneio. Deste modo

Como a criança não está impregnada de conceitos científicos, ela se encontra livre para imaginar as hipóteses que se constroem com o auxílio da fantasia e alimentada pelo devaneio [...]. Portanto, a lógica do pensamento infantil é lúdica e fantasiosa em sua natureza, não cabendo a busca a *priori* de uma significação racional pertinente ao universo adulto (Colavitto, 2019, p.118).

Isso não significa desconsiderar as vozes dos pequenos, mas sim, identificar e reconhecer quais atravessamentos estão presentes em suas respostas, considerando ainda que o tempo das crianças é o presente (Marchi, 2018) e que as respostas dos petizes “intuitivas (convocando a memória) e instintivas (convocando a biologia), impregnadas do sentido único de cada experiência vivida, caracterizam o que determinado ser é naquele exato instante” (Colavitto, 2019, p. 126). Com isso, questões como “o que é ensinar? E quais crianças não ensinam?” possuem entendimentos particulares às crianças e variam a partir das experiências, das relações que elas desenvolvem em seu dia a dia e de acordo com sua faixa etária, posto que crianças mais velhas tendem a atribuir significados mais subjetivos ao ensinar, ao passo que as mais novas respondem a partir de suas vivências práticas.

Todavia, a segunda questão que nos chama a atenção é o fato de que, dentro das culturas infantis, mais uma vez a visão adultocêntrica interfere no entendimento acerca do ensino, pois a criança mais nova tende a ser apontada como a que não sabe (Sarmiento, 2003; 2004a; 2004b), a que não pode e, com isso, as crianças mais velhas, aqui no caso representadas por Carolina (8 anos) e Vine (11 anos), passam a reproduzir este discurso que invalida os saberes dos que têm idades inferiores as suas.

Este olhar excludente não acontece apenas entre as crianças, mas principalmente na hierarquia adulto-criança, tal posicionamento tende a anular os saberes dos mais novos colocando o saber adulto como o hegemônico, o válido, o dominante (Santos, 2007; 2010; 2018). Dito de outro modo, muitos saberes são invisibilizados em decorrência da vigência de uma monocultura de saberes que permeia o pensamento hegemônico, especificamente o ocidental.

Segundo Santos (2018), a monocultura do saber, configura o pensamento hegemônico europeu descaracterizando todo conhecimento tido como não científico. Na análise aqui proposta, é possível vermos a aplicação desta lógica em relação aos saberes dos adultos e das crianças, sendo o primeiro visto como válido e o segundo como algo que demanda uma construção para poder ser ratificado. Este modo de enxergar os saberes aponta justamente que os pequenos possuem saberes muito particulares que não são inferiores, mas sim díspares em relação ao saber adulto (Cohn, 2009).

Ampliando nossa análise, é possível entendermos as falas das crianças mais velhas sobre as crianças mais novas nos trechos acima utilizando novamente as relações de poder, todavia, agora no âmbito do discurso. Para Foucault (2014b)

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa [...]. Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo de poder (p. 9-10)

Assim, para as crianças mais velhas, os mais novos não ensinam justamente porque são entendidos como os que menos têm voz, os que ainda não podem, os que ainda não tem um discurso válido para ensinar. Na análise das transcrições realizada com as crianças do Projeto Brincadeiras, o fato dos pequenos não ensinarem foi visto por uma das adolescentes (Keith – 17 anos) como sendo motivado pelo fato de que a criança pequena não ensina porque “está no pré e não tem noção de que pode ensinar” (Diário de campo, dia 30/03/2019). Aqui, novamente vê-se o papel da escola como a instituições que traduz as normalidades do que é válido e do que é visto como silenciado. Este olhar normalizador da escola acentua uma visão fragmentada que, ao compartimentar as crianças, exclui o entendimento de que seja possível as mais velhas aprenderem com as mais novas. Este modo de distribuição dos sujeitos e de seus saberes é entendido como pertencente ao princípio do quadriculamento, ou seja, “cada indivíduo no seu lugar, e em cada lugar um indivíduo [...]. O espaço disciplinador tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos e elementos há a repartir” (Foucault, 2014a, p. 140) o que, por sua vez, acaba por silenciar os diferentes saberes existentes (Santos, 2018) e as possibilidades de trocas intergeracionais entre as crianças.

Entretanto, deduzimos que não é somente a escola que forja a ideia hegemônica dos sujeitos que podem ou não ensinar, mas sim toda uma série de influências que são incorporadas pelas crianças em seu dia-a-dia a partir de relações assimétricas de poder, visto que o mesmo “exerce-se a partir de um sem-número de pontos e num mecanismo de relações não igualitárias e móveis” nas

quais “[...] as relações de força múltiplas que se formam e actuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos, nas instituições servem de suporte a largos efeitos de clivagem que percorrem o conjunto do corpo social” (Foucault, 1994, p. 97) e das relações inter e intergeracionais dos pequenos. Assim, do ponto de vista das culturas infantis

[...] as crianças, reproduzindo os princípios dominantes de classificação do mundo adulto, tornam-no como bitola e desdobram-no em precisões literais que além de especificar o gênero, etiquetam com legendas dicotômicas – pequenos/as ou grandes, velhos/as ou novos/as, altos/as ou baixos/as, bonitos/as ou feios/as – a que associam ou seus estereótipos (negativos) e tipos ideais (positivos) e fazem corresponder diferentes saberes premiados com desiguais poderes (Ferreira, 2002, p. 292).

Em nosso caso, as respostas das crianças apontaram que o “não ensinante” é a criança pequena, mas também foram elencadas outras características, como por exemplo crianças que possuem alguma dificuldade, doença e/ou deficiência. Mais uma vez não é possível afirmar de modo generalizado que esse é um olhar apenas influenciado pela cultura adulta, pois, conforme já destacamos, há entendimentos muito particulares de cada criança sobre o que é ensinar e quem pode ou não ensinar. Assim, é possível que para algumas crianças, as muito pequenas não consigam ensinar com intenção de ensinar e o mesmo pode ocorrer, como veremos a seguir, com crianças que possuem certas deficiências.

#### *d) Doença/deficiência e e) Dificuldade*

O próximo motivo apontado pelas crianças para justificar o porquê de algumas não ensinarem relacionam-se com algum tipo de doença ou deficiência. Michelângelo (8 anos) ao ser entrevistado por Jackson (11 anos), relata que nem todas as crianças ensinam porque “têm uns que têm doença [...] e têm outros que não, então as “bem” podem ensinar e as outras não” (Diário de campo, dia 08/09/2018). Aqui não fica especificado qual tipo de doença, diferente a resposta de Peter (9 anos) que, ao ser questionado por Túlio (10 anos), afirma que nem todas as crianças ensinam “porque algumas podem ter deficiência que... visuais, manuais e de locomoção [...] algumas podem ter dificuldade de ensinar” (Diário de campo, dia 15/09/2018).

Nestas vozes, uma análise que nos chama a atenção está associada com o conceito de normalidade como uma das premissas do ensinar. A partir do discurso hegemônico que, conforme discutimos, interfere nos modos de produção de cultura das crianças, o sistema educacional se torna, por ocupar grande parte do tempo das crianças, “uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 2014b,



p. 41). Por sua vez, a partir das construções históricas desses discursos, o corpo normalizado passou a ser visto como o produtivo, o dócil, o maleável e, em contrapartida, os corpos tidos como “fora da norma” ocuparão um lugar de segregação. Para Foucault (2014a), a normalização, especificamente no ambiente da escola, funciona a partir de uma lógica hierárquica e repressora que busca um ideal de controle e vigilância; nas palavras do autor

Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente. Indiferentes do aparelho disciplinar: levado ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (Foucault, 2014a, p. 175).

Dessa universalidade punível-punidora, a normalização emerge com o poder de regulamentar os corpos classificados como normais ou não; na escola este preceito “se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação standardizada” (Foucault, 2014a, p. 180). Assim, retomando o diálogo com as falas das crianças, visto o tempo passam na instituição escolar e as trocas de saberes que recebem e emanam nestes destinos, citar os corpos fora da norma – doentes e deficientes -, como não aptos a ensinar pode ser fruto desta disciplina normalizadora e hierárquica imposta pela cultura adultocêntrica das escolas. Ainda na seara do corpo normalizado; nas culturas de pares é possível identificarmos que “o corpo se reveste na cultura infantil, como um dos principais critérios de classificação e distinção social, tanto nas suas componentes mais físicas como nas mais sociais” (Ferreira, 2002, p. 596) o que pode, de certo modo, justificar o porquê de algumas crianças mencionarem o corpo doente/deficiente como não ensinante. Nada obstante, é preciso considerar um recorte de idade nestas respostas, pois a questão normativa dos corpos não hegemônicos – o corpo negro, o corpo gordo, o corpo com alguma deficiência – são questões do mundo adulto que apareceram nas respostas das crianças mais velhas nas faixas etárias de 8 e 9 anos.

Posto isso, a resposta de Peter (9 anos) nos remete ao fato de que “o que é ensinar e quem pode ou não ensinar” é atravessado pelo entendimento particular que cada sujeito tem sobre o conceito de ensino. Em nosso caso, defendemos e analisamos o ensinar espontâneo e compartilhado das crianças (Marchi, 2018). Todavia, no caso da resposta de Peter (9 anos), é possível deduzir que sua resposta se trata de um ensino formal, sistematizado e que, nesse caso as crianças com algum tipo de deficiência, segundo sua interpretação mais objetiva, não podem ensinar. Na continuação da entrevista realizada por Túlio (10 anos), Peter (9 anos) encerra pontuando que “[...]. Por exemplo, as de... deficientes visuais podem ter alguns problemas, mas creio que elas podem ensinar” (Diário de campo, dia 15/09/2018).

Num viés semelhante, Valentina (8 anos) destaca que, para além da questão de algum tipo de deficiência, algumas crianças querem ensinar e aprender, “só que têm dificuldades” (Diário de campo, dia 06/10/2018).

Tais perspectivas das crianças nos fazem refletir acerca de dois caminhos possíveis: um que entende a deficiência como responsável pelo não ensinar de algumas crianças e nesse sentido “a diferença - aquilo que fica fora da norma, o heterogêneo – passa a ser considerada como uma anomia que precisa ser normatizada, incluída na regra, integrada na ordem” (Dornelles, 2005, p. 55) para que possam então serem vistas como sujeitos ensinantes; e outro que a aponta a mesma deficiência como um fator que limita, mas não impede as crianças de ensinarem. Nesta segunda visão, a qual defendemos, podemos ver que, nas crianças desta investigação, mesmo permeadas de normas hegemônicas, há espaço para ressignificações que as fazem compreender que, mesmo fora da norma, é possível que as crianças ensinem. Este modo particular de discurso, o qual podemos relacionar com a reprodução interpretativa (Corsaro, 2011) das crianças sobre seus contextos, nos mostra que

[...] as culturas infantis de pares são produções **coletivas, inovadoras e criativas**. Nesse sentido, as teias ou espirais de culturas de pares são coletivamente tecidas sobre o quadro de conhecimentos culturais e instituições aos quais as crianças se integram e que ajudam a construir [...]. As culturas de pares não são fases que cada criança vive. As crianças são incorporadas na teia de experiências que elas tecem com outras pessoas por toda sua vida (Corsaro, 2011, p. 39).

Posto isso, o que buscamos mostrar é que, por mais que a influência hegemônica leve algumas crianças a relacionarem os corpos fora da norma como não capazes de ensinar, as mesmas, a partir das construções culturais de que fazem parte, apontam que há possibilidade de que estes corpos ensinem, o que pode nos mostrar que, em seus entendimentos, a regra do ensinar não é algo estático e completamente definido e exercitado apenas pelas crianças dentro dos padrões normativos impostos e reproduzidos nas teias relacionais (Corsaro, 2011) de que fazem parte.

#### *f) Preguiça; g) Os pais não deixam; h) Bagunça e i) Drogas*

Estes significantes apareceram apenas uma vez nos diários, no entanto, eles podem nos revelar algumas questões pertinentes ao contexto das crianças que participaram da pesquisa e que apontaram tais aspectos como responsáveis pelo argumento de que nem todas as crianças ensinam.

Para Túlio (10 anos), algumas crianças não ensinam, pois “tem mais preguiça” (Diário de campo, dia 15/09/2018), no entanto, sua resposta tem relação com a escola, pois ele entende essa preguiça como responsável por algumas crianças reprovarem o ano escolar. Aqui ressaltamos que a

preguiça pode também ser entendida como o corpo não produtivo e, neste aspecto, Santos (2007; 2010) nos ensina que, é justamente uma monocultura da produtividade que impulsiona uma cobrança de que é preciso estarmos o tempo todo produzindo para nos mantermos no que Foucault (2014) aponta como a norma vigente. A monocultura da produtividade assenta-se nos ideais capitalistas de produção, os quais visam apenas os interesses econômicos e, nesta lógica, que invisibiliza uma série de outros saberes, “a não existência é produzida sobre a forma do improdutivo que, aplicada à natureza, é esterilidade e, aplicada ao trabalho, é preguiça ou desqualificação profissional” (Santos, 2010, p. 104).

Posto isso, qual a relação da escola, da preguiça e da fala de Túlio (10 anos)? Em nosso entendimento, a imagem do sujeito preguiçoso como não produtivo, como não ensinante, na escola é reforçada justamente pela cultura hegemônica que tem, na instituição escolar, um modelo de preparo para os ideais da sociedade que, atualmente, giram em torno do capital e dos corpos produtivos que precisam estar disciplinados em seus mais diversos aspectos, como, por exemplo, no “tempo disciplinar” que “tem como finalidade não deixar margem à ociosidade, a vagabundagem, **a preguiça**, visto que, são comportamentos prejudiciais ao desenvolvimento físico e moral dos sujeitos” (*grifo* nosso, Dornelles, 2005, p. 65) sendo assim, regrados e fiscalizados nas instituições formais de ensino. Morelli *et. al.* (2014) por sua vez defendem que “[...]. A centralidade da forma de explicar a vida, as relações e o mundo da e para a criança não pode essencializar-se na análise epistemológica do trabalho, já que dessa perspectiva prevalecerá o domínio do adulto” (p. 35). Corroborando com os autores, reforçamos a iminência em produzir outras lógicas para que este discurso do corpo produtivo não seja considerado como norma para as crianças.

Retornando as falas dos pequenos, agora noutra perspectiva, para Valentina (8 anos) “tem gente (criança) que quer ensinar só que, às vezes, os pais não deixam” (Diário de campo, dia 30/03/2019). Esta criança foi poucas vezes ao projeto e sempre aparecia acompanhada do irmão mais velho e da irmã mais nova, bem como de sua babá, o que nos dá um entendimento de contexto que compreende uma melhor condição financeira dos pais. Sua resposta nos leva a refletir que esta dificuldade pode ser algo com a qual ela se depara em seu cotidiano.

Para Keith (17 anos), uma adolescente que se dispôs a auxiliar na análise de algumas das respostas, o que Valentina (8 anos) quis dizer foi que “a criança quer brincar na rua (lá ela vai aprender algo), mas os pais não deixam” (Diário de campo, dia 30/03/2019). Aqui é possível novamente identificar a presença da hierarquia adulto-criança e das regras que são postas de modo

coercitivo e que impedem os pequenos de exporem seus saberes, ou seja, questões de poder (Foucault, 2014a) que aparecem refletidas no cotidiano e nas vozes dos petizes.

Entretanto, partindo para um outro olhar, Getúlio (13 anos), em entrevista concedida a Túlio (10 anos), aponta que muitas crianças não ensinam porque

[...] têm muita gente caindo no mundo das drogas (o Getúlio (13 anos) é mais velho e irmão da Gadú (14 anos) e da Carolina (8 anos), ele já trabalha numa borracharia que mexe com bicicletas e, por ser menino, anda mais livremente pelo bairro do que suas irmãs. Essa afirmação pode ter relação com seu entendimento sobre o bairro e sobre as crianças que, conforme já ficamos sabendo, desde cedo são aliciadas pelo tráfico de drogas (Diário de campo, dia 15/09/2018).

Nesta resposta, além de uma perspectiva de gênero e idade, podemos identificar como o trabalho e a relação com o bairro podem ter levado a um amadurecimento precoce e uma consciência das problemáticas que impedem que muitas crianças possam se desenvolver plenamente sem precisar se preocupar com a violência ou, como foi o caso, com as drogas.

Esta cobrança do mundo do trabalho, especificamente em comunidades com maior vulnerabilidade, compreende o contexto de muitas crianças participantes do projeto. Neste sentido, as meninas em idade de pré-adolescência tendem a iniciar atividades domésticas e os meninos, a partir de um recorte de gênero, assumem serviços mais braçais, como o caso de Getúlio (13 anos) que trabalha numa borracharia. O obstáculo do trabalho infantil e do contexto de violência como responsáveis pelo não ensinar das crianças são relatos que nos afligem, principalmente por retirar o lúdico do cotidiano destas crianças, visto que defendemos que “a luta pela cidadania plena das crianças precisa contemplar necessariamente a defesa políticas de promoção da cultura lúdica e do direito ao brincar” (Morelli, *et. al.*, 2014, p. 35).

Deste modo, a criança que não ensina (ou seja, não brinca, pois ensina quando brinca) por ter que trabalhar e/ou por estar entrando em negociações de drogas, está comprometendo o desenvolvimento de sua cidadania o que, em nossa análise, precisa ser investigado e promovido também pelo poder público, visto que o brincar, assim como o lazer e os momentos de expressão cultural, são direitos previstos na legislação brasileira sobre a criança e o adolescente (Brasil, 1990, Art. 16, IV).

Por fim, outro motivo para o não ensinar das crianças, foi o apontado por Gadú (14 anos), que nos disse que “se a criança for bagunceira não (ensina)” (Diário de campo, dia 25/08/2018). No entanto, para Riana (9 anos), que também nos auxiliou em algumas partes da análise, “na verdade ela também ensina, a ser bagunceira (pelo exemplo que dá)” (Diário de campo, dia 23/03/2019). Destas

falas, é possível reiterar que a criança ensina sendo, por meio das ações que realiza e que são compartilhadas com seus pares (Marchi, 2018) e que a criança que, aparentemente não ensina, também o faz a partir de suas práticas, pois no contexto da cultura de pares, “a criança, da mesma forma que aprende pelo corpo, ensina pelo corpo” (Marchi, 2018, p. 55), e se mostra de diferentes modos, inclusive na preguiça, conforme destacado na reflexão de Gadú (14 anos).

No entanto, a partir dos significantes das crianças para justificar o “não ensinar”, surge uma reflexão pertinente para entendermos essas vozes: para as crianças, algumas não ensinam devido alguma condição (idade, doença, deficiência, preguiça, dificuldade, por impedimento dos pais, devido ao uso de drogas), **mas nenhuma aponta que elas não ensinam por serem crianças**. Isso nos leva a considerar que os pequenos entendem que existe o ensinar entre pares e as crianças, sendo crianças, podem ensinar. Assim, partimos na sequência para análise de outros significantes que caracterizam as categorias do ensinar das crianças e que respondem a outras perguntas elencadas em nossa investigação. Doravante, o intuito se torna não apenas discorrer acerca de como as crianças ensinam, mas, pontuar o que é preciso para ensinar? Quem a criança ensina e com quem aprende? Por que as crianças ensinam? Para que as crianças ensinam? E, por fim, refletimos ainda sobre um episódio que denota como as crianças ensinam quando sabem que ensinam.

### *1.2 CATEGORIA 2 – O que é preciso para ensinar?*

Após iniciada a pesquisa participativa com as crianças do Projeto Brincadeiras, diversas perguntas foram surgindo nos questionários a partir das sugestões dadas por elas. Dentre estas, apareceram curiosidades acerca do ano em que seus colegas estudavam, se eram bons alunos, se já haviam dito para alguém não jogar lixo na rua e, numa das conversas com as crianças, Jeane (10 anos) propôs a seguinte questão: “o que você acha que é preciso para ensinar?”. Destacamos as principais respostas no quadro a seguir:

### Quadro 6 - O que é preciso para ensinar?

O QUE É PRECISO PARA ENSINAR?	
SIGNIFICANTES	FREQUÊNCIA
a) Não sei	a) 4
b) Paciência	b) 3
c) Cuidado	c) 2
d) Educação	d) 1
e) Aprender primeiro	e) 1

Fonte: o investigador.

Devido ao fato desta questão ter surgido durante a caminhada da construção dos dados, apenas 11 crianças consentiram em respondê-la. Destas, 4 apontaram não saber o que é preciso para ensinar, todavia, obtivemos argumentos pertinentes passíveis de análise os quais expomos na sequência.

#### *b) Paciência e c) Cuidado*

Durante a segunda intervenção, Bruna (8 anos) pediu que fosse registrado em vídeo o momento em que ela ensinaria Pietro (4 anos) a bater cartas<sup>32</sup>. Neste momento “foi possível ver o cuidado e a paciência dela (por ser maior) ao mostrar para ele como deixar as mãos e como fazer o movimento para bater e virar as cartas” (Diário de campo, dia 25/08/2018).

Segundo uma das educadoras do projeto, Jeane (10 anos), apresenta características semelhantes, pois, para a educadora, “sempre que ela vai ensinar alguma coisa ela sempre mostra antes de fazer, ela chama para brincar de alguma coisa e aí você pergunta ‘como é?’, ela então [...] procura alguma coisa para mostrar como que brinca” (Diário de campo, dia 08/09/2018).

Neste exemplo, podemos notar novamente a atenção e o cuidado ao ensinar que a Jeane (10 anos) demonstra segundo o relato da educadora. Coincidentemente, numa das entrevistas realizadas

<sup>32</sup> Este jogo pode ser realizado tanto em duplas como em grupos maiores. Primeiramente um monte de cartas é dividido entre os jogadores (podem ser cartas de personagens, figurinhas de chiclete, cartas de UNO, figurinhas de álbuns, entre outras variações). Para iniciar cada um entrega uma ou mais cartas que serão colocadas todas juntas num monte (a quantidade que cada jogador tem que oferecer para o monte é definida pelo grupo que joga). Neste monte as cartas ficam todas com a face para cima ou para baixo. Então os jogadores, um de cada vez, batem no monte em comum com uma ou com as duas mãos em forma de concha (essa regra também é definida previamente pelo grupo) para tentar “virar” o máximo possível de cartas. As cartas que viram ficam para o jogador. O jogo acaba quando a última carta do monte for virada.

por Jeane (10 anos), ao questionar Jeff (10 anos) sobre o que ele acha que é preciso para ensinar, ele responde de modo sucinto e direto “paciência” (Diário de campo, dia 29/09/2018).

Estes excertos, além de corroborar com o conceito de que as crianças “seja no gesto ou na fala, ensinam pelo corpo, pelo exemplo; **elas mostram para ensinar** e, geralmente, as crianças mais novas fazem junto, é um ensinar-aprender simultâneo” (Marchi, 2018, p. 56); nos faz refletir que os petizes entendem que é preciso atenção com o outro para poder ensinar. Assim, a paciência e o cuidado que são aqui destacados, aproximam-se do conceito de amorosidade de que nos fala Freire (1996; 2014a; 2014b). Para o autor, a amorosidade caminha para além de gostar igualmente de todos, mas avizinha-se do respeito às diferenças do outro e da coragem em assumir o afeto como uma categoria das práticas de ensino (Freire, 1996). Tal respeito, nas “ensinagens”, exige igualmente uma escuta atenta, assim concordamos que

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com elas*. Somente quem escuta **paciente** e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precisa de falar a ele (Freire, 1996, p. 113).

Assim, tencionamos que, a paciência e o cuidado de que falam as crianças, são responsáveis pela escuta necessária ao ensinar. Os petizes nos mostram que é na escuta respeitosa e na afetividade com o outro que ocorrem as relações de ensino em suas culturas infantis.

#### *d) Educação e e) Aprender primeiro*

Novamente apareceram alguns significantes apenas uma vez para responder o que é preciso para poder ensinar. Segundo Valentina (8 anos) “Precisa ter educação [...] ser gentil, não bater nos outros” (Diário de campo, dia 06/10/2018). Já para Aldo (9 anos) “[...] precisa aprender a ensinar, aprender primeiro, aprender (com) a mãe” (Diário de campo, dia 06/10/2018).

Nestes trechos o que nos chama a atenção é a percepção acerca das responsabilidades que as crianças atribuem ao ensinar. Já nos dizia Freire (2014a) “ninguém pode ensinar aquilo que não sabe [...]. Mas para ensinar, eu preciso de algo mais do que simplesmente saber” (p. 32). Nas vozes das crianças, ao pontuarem que é preciso saber primeiro, elas denotam que o ato de ensinar e educar exige um preparo de quem ensina.

Na voz das crianças, elas aprendem primeiro no seio da família e, conforme já demonstramos, em suas relações de pares, visto que “a criança potencializa suas capacidades quando está num coletivo e [...] conseqüentemente, esse grupo troca experiências constantemente, reproduzindo e criando culturas infantis, reapropriando elementos da cultura adulta e delas mesmas” (Marchi, 2018, p. 114), assim, as crianças entendem que é preciso ter educação para ensinar e ser gentil, pois, para elas, não é possível ensinar num contexto autoritário, mas sim é preciso autoridade para ensinar. E, em seus olhares, quais as figuras de autoridade que se manifestam em suas relações de ensino? A categoria seguinte nos apresenta algumas saídas para refletirmos.

### *1.3 CATEGORIA 3 – Quem a criança ensina e com quem aprende?*

Após a análise dos diários de campo e das entrevistas, identificamos que as crianças tendem a ensinar e aprendem com quem consideram ser seus amigos e amigas. Este significante apareceu 13 vezes de modo explícito nas respostas das crianças e em outros momentos, podemos subentender que os pequenos falam de seus amigos ao citarem situações de ensino e aprendizagem de pares.

Notamos que na maior parte das vezes, quando era perguntado às crianças se elas já haviam ensinado ou aprendido algo com outra criança, suas respostas relatavam experiências com seus amigos e amigas conforme podemos ver nos trechos a seguir:

**Jackson (11 anos):** [...] você já aprendeu alguma coisa com outra criança? [...]  
**Michelângelo (8 anos):** Meu amigo [...] (Diário de campo, dia 08/09/2018).

**Jackson (11 anos):** [...] você já ensinou alguma coisa para alguém? Como foi?  
**Estela (8 anos):** Foi assim, eu ensinei uma amiga minha como faz “coisas” de vezes, continha de vezes [...] (Diário de campo, dia 08/09/2018).

**Pesquisador:** Para quem você já ensinou?  
**Erico (7 anos):** Para meu amigo (Diário de campo, dia 29/09/2018).

**Jeane (10 anos):** Você já ensinou alguma coisa ou brincadeira para alguém?  
**Elisa (9 anos):** Sim  
**Jeane (10 anos):** Explique como foi? [...]  
**Elisa (9 anos):** Eu chamei quatro amigos meus e ela (outra amiga) chamou dois, daí eu contei e ela foi se esconder, daí ela se escondeu na minha casa e eu achei ela [...] (Diário de campo, dia 29/09/2018).

**Pesquisador:** Você já ensinou alguma coisa para alguém? [...]  
**Cauã (6 anos):** para o meu amigo (Diário de campo, dia 29/09/2018).

**Pesquisador:** Você já ensinou alguma coisa para outra pessoa? Outra criança?



**Sophia (4 anos):** eu, um dia a minha amiga estava doente então... não, ela estava com câncer e eu ajudei ela a andar, porque ela não sabia andar, então ela aprendeu a andar (Diário de campo, dia 06/10/2018).

A escolha de todos estes trechos evidencia que, apesar das crianças apresentarem diferentes idades (de 4 até 9 anos), todas, nestes casos, lembraram de seus amigos e amigas ao terem que relatar algo que haviam ensinado ou aprendido. Destacamos ainda que o próprio Jackson (11 anos), ao ser entrevistado por Brad (11 anos), respondeu já ter ensinado algo a um amigo seu que também é seu vizinho (Diário de campo, dia 08/09/2018).

As relações de amizade colocadas pelas crianças nos levam a duas reflexões. A primeira está relacionada com a autoridade (de quem ensina e de quem é ensinado), pois é possível destacarmos que o “amigo” e a “amiga” são figuras de autoridade com as quais as crianças sentem-se confiantes tanto para ensinar, como para aprender. A outra reflexão aborda a amizade como uma categoria valorável nas culturas infantis para suas construções e reconstruções de saberes. Na sequência, pormenorizamos estes dois conceitos.

Iniciamos pela autoridade nas relações de ensino das crianças. Freire (1995) ao tratar da figura docente como autoridade, reforça a compreensão de que “Há momentos em que a professora, enquanto autoridade, fala *ao* educando, diz o que deve ser feito, estabelece limites sem os quais a própria liberdade do educando se perde na licenciosidade, mas estes momentos, de acordo com a opção política da educadora, se alternam com outros em que a educadora fala *com* o educando” (Freire, 1995, p. 85).

Em nossa percepção, as crianças atuam como sujeitos ensinantes dentro das relações de amizade justamente pelo fato de terem nos amigos e amigas figuras de autoridade com as quais falam *com* e *ao*, estabelecendo assim o respeito necessário para um ensinar prazeroso. Assim, é possível ainda pontuarmos que o ensinar das crianças possui uma posição política que é democrática, pois busca compartilhar seus saberes quando em grupo, especialmente quando descobrem algo novo, seja numa brincadeira, num jogo e/ou em alguma atividade de seu cotidiano (Marchi, 2018).

Aliada a esta relação de respeito e de autoridade entre as crianças, conforme elas destacam, a amizade é outro fator que responde “quem ensinam e com quem aprendem?”. Sobre este conceito, Corsaro (2011) assinala que

O conhecimento em desenvolvimento da criança sobre a amizade está muito proximamente ligado às demandas sociais e contextuais de seus mundos de pares. As crianças constroem conceitos de amizade, enquanto, ao mesmo tempo, vinculam esses conceitos às características organizacionais específicas da cultura de pares (p. 164).

Aqui, podemos identificar que, ao mesmo tempo em que ensinam e aprende com seus amigos e amigas, as crianças constroem noções culturais do mundo social em que habitam o que, em nossa análise, potencializam mais ainda as trocas de saberes que protagonizam, levando-nos a defender que, num ambiente que busque o desenvolvimento da criança e que garanta seu direito como cidadão, mais do que oferecer espaços educativos e de interação, é preciso garantir o direito que as mesmas têm em ensinar e assim, reinterpretar suas culturas. E tal ressignificação se dá, fortemente, conforme observamos, a partir das relações de amizade construídas coletivamente.

Trevisan ao investigar as relações de amizade entre pares, amplia o que observamos ao identificar que “as crianças mais velhas tornam-se socializadores especialistas para as crianças mais pequenas – ensinando-lhes regras (e, também estratégias para as poderem quebrar), introduzindo-lhes a realidade da escola, relações de amizade, etc.” (Trevisan, 2007, p. 52).

Mas como as relações de amizade se dão nesse sentido? A autora ao identificar que os pequenos investem maior quantidade de energia e tempo em relações parietais de amor e amizade, aponta que

[...] em primeiro lugar, a amizade assume grande importância para as crianças – quer simbólica quer prática. As crianças despendem grande parte do seu tempo com seus amigos e aprendem, com eles, diferentes tipos de competências sociais – negociação, comunicação interpessoal, capacidades de aprendizagem, desenho, jogos e regras, etc. (Trevisan, 2007, p. 55)

O entendimento sobre como cada criança define o que é amizade não foi alvo de nossa investigação, no entanto, ao vermos alguns conceitos elencados pelas crianças no trabalho de Trevisan, como por exemplo “[...]. A amizade é o brilho nos olhos [...]. A amizade é uma alegria **quando os amigos se juntam a fazer ideias** [...] A amizade é um amigo de quem tu gostas e que goste de ti [...]. A amizade é algo muito importante porque quando estás triste ela ajuda-te a ficar mais feliz” (*grifo* nosso, Trevisan, 2007, p. 59); percebemos que tal conceito compõe as culturas infantis e potencializa, conforme identificamos, as relações de ensino entre os pares, visto que muitos lembravam e de seus amigos e amigas como sendo os destinatários de algo que já haviam ensinado, bem como sendo os responsáveis por lhes ensinarem algo durante uma brincadeira e/ou em alguma outra situação do cotidiano.

Ainda sobre a definição do que é amizade, Pombo (2020) ao entrevistar um grupo de pares com idades entre 5 e 6 anos, identificou que as crianças partem de suas experiências nas respostas e “Relativamente aos resultados obtidos, 11 crianças atribuem o significado da palavra amizade a um sentimento, como o amor, a felicidade, a alegria; 7 relacionado a palavra com determinadas pessoas

presentes na sua vida [...] 4; crianças associam a amizade a afetos, 3 ao brincar” (Pombo, 2020, p. 42) e ainda houve respostas únicas, mas que fizeram parte da análise, como por exemplo, dentre as crianças que responderam a investigadora 1 associou a amizade “a atividades, enquanto outros elementos a relaciona com a partilha (1) e com um dia específico (1) “o dia do amor” (resposta da criança)” (Pombo, 2020, p. 42-43). Acerca do que é ser amigo, 11 das crianças responderam brincar (Pombo, 2020), o que corrobora com nossa análise de que é a partir da brincadeira que os amigos ensinam uns aos outros. Ressaltamos ainda que a brincadeira e o brincar junto foram as palavras utilizadas com maior frequência pelas crianças para responder “o que fazem com seus amigos?”, “Por que são amigos?” e, em contrapartida, o “não brincar” ou então “não ter interesses em comum” foi a resposta que a pesquisadora obteve para a justificativa das crianças sobre quem não são seus amigos (Pombo, 2020).

Ampliando nossa análise, sob outro olhar analítico, as amizades dos pequenos podem ser vistas ainda como meios de potencializar a entrada no grupo de pares, neste sentido “ser/ter ou não ser/ter amigos torna-se uma forma de prosseguir a avaliação de si e da sua integração no grupo” (Ferreira, 2002, p. 573). Em nosso caso, apesar das negociações entre pares e, conseqüentemente as assimetrias de poderes existente nesse processo, não terem sido foco de análise, é importante ressaltarmos que ocorrem mais trocas de saberes entre amigos(as) e, muitas vezes, tendo o brincar como catalizador, bem como

[...] uma oportunidade para fazer e encontrar amigos. Desempenha, então, um papel central na construção de relações de amizade, uma vez que muita da construção de significados comuns está no cerne das amizades que se desenvolvem durante o brincar [...]. Fazer amigos e brincar surgem assim como sinônimos e concordantes com a ideia de que só assim, as crianças conseguem participar e fazer parte de uma cultura de crianças (Ferreira, 2002, p. 314).

Entendemos então que as crianças, numa aproximação entre brincar/amizade ensinam e aprendem, o que nos leva a refletir que a amizade, como uma construção afetiva, é um potente agente para minimizar as hierarquias nas relações de pares (Ferreira, 2002). O trabalho de Fernanda Müller (2008), que ocorreu entre 2004 e 2006, ao buscar refletir acerca da socialização de crianças em ambientes de ensino, contou com o depoimento de 8 petizes de 4 a 12 anos e teve como técnica de pesquisa a etnografia. Dentre as categorias analisada pela autora, a amizade foi o conceito que mais apareceu nos relatos dos pequenos. Segundo a autora “As crianças mostram as relações de amizades em diferentes contextos [...]. A noção de amizade surge com a ideia de atividades compartilhadas (Müller, 2008, p. 135). Ressaltamos que o espaço que a pesquisadora investigou era a escola, todavia,

o que nos chama a atenção são os relatos sobre a amizade que, segundo as próprias crianças, tendem a ser potencializados quando o ambiente permite a interação entre pares, entretanto, possuem entendimentos muito específicos.

Definições sobre amizade aparecem de diferentes modos nos relatos das crianças e muito dependem das experiências imediatas, que são por elas usadas como exemplos. Adriane entende que amigos contam segredos e confissões uns aos outros, e nesse caso, ela elege uma das amigas como a melhor porque não só confia nela, mas ela “brinca direitinho” e “se comporta”. Tentando diferenciar a intensidade das relações com seus pares, Leonardo faz questão de caracterizar o que significa ser amigo e ser colega, sendo a última relação mais impessoal e consiste somente na convivência na sala de aula (Müller, 2008, p. 136).

Complementamos a citação acima evidenciando que, em nosso caso, as relações de amizade e o “ser amigo(a)” foram evidentes como parte do processo pelo qual as crianças ensinam umas as outras. Acerca do olhar do adulto sobre a amizade, Müller (2008) evidencia que há diferenças e particularidades em relação às crianças. Para a autora, há uma tendência dos adultos em encorajar situações não conflituosas visando estimular a construção de amizades dos pequenos “[...]. No entanto, à medida que as crianças vão formando opiniões diferentes dos adultos, os conflitos começam a ser entendidos como parte da relação de amizade” (Müller, 2008, p. 137). Em nosso caso, vimos que o ato dos pares de ensinar uns aos outros tende a ocorrer em momentos não conflituosos, o que reforça a importância da confiança e de uma relação amorosa e respeitosa (Freire, 1995) para que ocorra o ensino. Nada obstante, entendemos que ser amigo não é somente concordar com o outro, mas “rompimentos, conflitos e brigas tomam outras dimensões e significados para as crianças de diferentes idades e adultos, mostrando que em diferentes gerações, essas manifestações resultam de fatores sociais e individuais” (Müller, 2008, p. 137).

Buscando contribuir com essa discussão, Mariana Pombo (2020), que tratou de investigar as relações de amizade em crianças com idades entre 5 e 6 anos, contou com um grupo de 25 crianças de um jardim de infância e o foco de seu trabalho foi justamente refletir sobre como se constroem tais relações entre os pequenos. Durante as observações realizadas pela pesquisadora, foi constatado que

Por um lado, eram explanadas as relações de amizade existentes no grupo através da formação de pequenos grupos coesos; por outro, devido à vontade de se afirmarem e de mostrarem aos pares que são autônomos, surgiram alguns conflitos que colocaram em causa relações de amizade entre crianças. Assim, ouviu-se diversas vezes “Já não sou mais tua amiga!”. Porém; passadas umas horas a situação era resolvida e a amizade ficava restabelecida novamente (Pombo, 2020, p. 31).

Sobre este aspecto, entretanto, pudemos identificar em nossa investigação que, no referido ao ato de ensinar, este tende a ocorrer nos momentos em que não há conflitos entre os pares, visto que, nas respostas que obtivemos, foram as figuras dos amigos e amigas que se tornaram os principais responsáveis pelo ensinar. Atribuímos este aspecto, ao fato de que “as amizades se assentam num relacionamento didático próximo, proporcionam segurança, proteção, intimidade e confiança, criam um sentimento de valor próprio e facilitam a aprendizagem de novas habilidades” (Pombo, 2020, p. 36). Ou seja, para que possam ensinar umas as outras, os amigos não podem estar “de mal” um com o outro.

Nada obstante, em nosso caso, para além da identificação dos destinatários de seu ensinar, foi possível ainda identificarmos algumas respostas para o porquê de as crianças ensinarem e sobre tal aspecto destinamos o subitem a seguir.

#### *1.4 CATEGORIA 4 – Por que e para que as crianças ensinam?*

Em diferentes momentos, após as crianças relatarem situações de ensino, elas foram questionadas como havia sido tal experiência, destas respostas obtivemos uma unanimidade de 14 respostas que apontam para o divertimento como o sentimento que marcou seu ensinar. Desta forma, pudemos constatar que um dos motivos pelo qual a criança ensina é para se divertir ou porque sente que será algo divertido de ser feito.

A primeira reflexão que nos levou a esta categoria se deu a partir da análise feita por Riana (9 anos) do seguinte trecho “Gadú (14 anos): [...] a Silmara (7 anos) e um educador estavam conversando, ai (ela) falou assim ‘em vez de fazer a roda da conversa, os professores poderiam ficar no meio e eles (as crianças) em volta aí os professores dão os recados’ [...] tipo um pega-pega” (Diário de campo, dia 18/08/2019). Após lermos, Riana (9 anos) pontuou que, provavelmente, a Silmara (7 anos) fez esta proposta “para se divertir mais” (Diário de campo, dia 23/03/2019).

Após tal resposta, passamos a observar melhor a questão do divertimento e/ou sinônimos nas respostas das crianças. Segundo relato de outra educadora do projeto, durante uma de suas atividades com pinos de boliche “[...] o Brad (11 anos) e a Evelin (12 anos) propuseram que esconder 3 pinos deixaria o jogo mais legal” (Diário de campo, dia 25/08/2018).

Para além das percepções dos educadores, as próprias crianças definiam suas experiências de ensino como legais, como foi o caso de Michelângelo (8 anos), Jackson (11 anos), Filippo (8 anos), Marya (9 anos), Jeff (10 anos), Erico (7 anos) e Cauã (6 anos) (Diários de campo, dias 08/09/2018 e 29/09/2018).

Além destas respostas, Getúlio (13 anos) disse a Túlio (10 anos) em entrevista que “foi divertido, foi legal” (Diário de campo, dia, 15/09/2018) e Jeane (10 anos), após ensinar uma brincadeira a um dos educadores do projeto pontuou para Jackson (11 anos) em entrevista realizada por ele: “acabei de ensinar e foi muito legal. Acabei de ensinar o pssor” (Diário de campo, dia 08/09/2018).

Estes trechos nos levam a dialogar com o conceito de prazer, apresentado por Colavitto (2019) como sendo componente do estado ontológico do ser criança. Para o autor

É intrínseco à criança expressar seu prazer de modo instintivo e espontâneo, pois está em sua natureza responder aos estímulos orgânicos sem julgamentos ou autorrepressão, justamente porque ainda não os aprendeu. Antes de “conhecer” os parâmetros que delimitam o que é permitido socialmente e o que está inadequado nessa mesma perspectiva, a criança reage pelo impulso que é determinado por sua experiência sensorial, ou seja, busca o que lhe dá prazer, rejeita o que lhe causa desconforto e sofrimento (Colavitto, 2019, p. 95).

Partindo deste ponto de vista, é possível identificarmos que a criança ensina porque tal experiência lhe é prazerosa, divertida e catalisa suas experiências com o mundo e com o outro. Além disso, Colavitto (2019), destaca que é justamente nos momentos de jogo e de brincadeira que as crianças atuam de modo mais prazeroso o que, a partir de nossa investigação, corrobora com as ideias das crianças em modificar e propor jogos e dinâmicas para deixar o Projeto Brincadeiras mais divertido.

Além destes aspectos, reiteramos que o ensinar das crianças, sendo feito a partir do sentimento do prazer e do divertimento, ocorre de modo mais intenso quando é realizado num coletivo (Marchi, 2018). “Desse modo, podemos afirmar que a satisfação de brincar junto envolve também o prazer de compartilhar a brincadeira, de interagir com seus pares. Brincar e interagir juntos proporciona prazer” (Colavitto, 2019, p. 133) e, acrescentamos ainda que, para as crianças, o ato de ensinar o outro é igualmente prazeroso.

A partir deste diálogo entre o ensinar e o prazer, identificamos ainda que, o que mantém as práticas de ensino das crianças prazerosas é a característica de investigação e de exploração das mesmas frente às descobertas, ao novo. Durante a pesquisa de mestrado entre os anos de 2016 e 2017, na qual o tema do ensinar das crianças foi observado em três diferentes destinos, notamos fortemente

[...] a relação ensinar-descobrir. Notamos que nos três destinos houve uma tendência nas crianças em, ao mesmo tempo em que demonstravam algo, permitiam-se modificar as descobertas enquanto ensinavam, ou seja, ao ensinar as

crianças não deixam de ser, ao mesmo tempo, aprendizes e exploradoras (Marchi, 2018, p. 59).

Ampliando nossa discussão, sublinhamos que o ensinar-descobrir das crianças, possui relação com o prazer delas em vivenciar tais descobertas e, desde modo, dialogando com as características do estado de infância, a criança ensina a partir do prazer, pois “para criança, o prazer é a fonte de alegria. Esse prazer ocorre quando ela tem a liberdade de interagir, jogar, devanear e reiterar suas experiências, de forma a aprender sobre o mundo, atuando e sendo afetada por ele” (Colavitto, 2019, p. 156), ensinando e sendo ensinada por seus pares nele.

Os conceitos de prazer, liberdade e relações também foram identificados como aspectos ontológicos das crianças por Müller (2021). A autora nos apresenta uma tabela com dispares categorias sobre o que é a criança fundamentada em autores da sociologia, da Educação Social e da filosofia e, dentre os principais aspectos, evidenciamos que as crianças são sujeitos “de relação, de crescimento, de sensações, de sentimentos, de sensibilidade, de intelecto e de vontade. Nascem com a potencialidade de desenvolvimento de linguagem, de educação, de cultura, de ética, de política, de espiritualidade” (Müller, 2021, p. 6) e nos é posto que todos estes aspectos acontecem de modo simultâneo desde muito cedo. Em nosso, caso, deduzimos que as relações de ensino entre as crianças também são potencializadoras desses aprendizados.

Após o exposto, pudemos até o presente momento identificar algumas particularidades do ensinar das crianças; no entanto, durante a investigação, ainda foi possível refletir sobre outras motivações das crianças para ensinar e como as crianças do projeto ensinam umas as outras e, em certos casos, aos educadores. Sobre tais aspectos, discorreremos a seguir.

Conforme exposto no quadro 3, um dos significantes que mais apareceu em nossa análise de conteúdo foi a “ajuda” como a forma pela qual as crianças caracterizam seu ensinar. Tal particularidade pode ser vista tanto nas respostas das crianças durante as entrevistas, como em experiência nas quais as crianças sabiam que estavam ensinando, como foi o caso de Bruna (8 anos) que, num determinado momento, enquanto ensinava Pietro (4 anos) “pega duas das cartas que ficaram no chão e ajeita elas novamente” (Diário de campo, dia 25/08/2018) a fim de ajudá-lo na atividade que estavam realizando.

No entanto, o que nos motivou a ver este significante como uma categoria, foi a associação das próprias crianças entre ensinar e ajudar.

**Jackson (11 anos):** Você já ensinou?

**Michelângelo (8 anos):** Não, mas eu já ajudei o meu primo a arrumar a bicicleta dele também.

**Jackson (11 anos):** Isso aí foi ensinamento né? Você o ajudou (Diário de campo, dia 08/09/2018)

Neste trecho, podemos deduzir que “a ideia de ajudar o outro também tem relação com o ensinar. Então uma das formas de ensinar pode ser ‘ajudando o outro’ em algo que precise, que não saiba” (Diário de campo, dia 09/09/2018), para além disso é possível ainda pontuarmos que Jackson (11 anos) é quem associa e torna consciente para Michelângelo (8 anos) que o ato de ajudar é também uma forma de ensinar. Notamos que, até então Michelângelo (8 anos) via a ideia de ajuda como algo a parte, tanto que inicia sua resposta afirmando não ter ensinado nada ainda.

Segundo relato de um dos educadores “a gente percebe esse comportamento nas crianças de ‘ah eu sei’ e daí faz e daí outra criança faz e daí elas começa a se ajudar sabe? É meio que cooperativo [...]” (Diário de campo, dia 14/09/2018).

Para outra educadora, a ideia da ajuda também se relaciona com uma vontade de compartilhar a liderança em algumas atividades. Segundo ela “toda vez que a Silmara (7 anos) puxava esse instinto de liderança para organizar as atividades que eu estava propondo ou alguém propunha, ela puxava essa liderança e as crianças ouviam ela [...] se organizavam [...] também queriam ajudá-la assim, a liderar” (Diário de campo, dia 14/09/2018).

Nas vozes das crianças, novamente aparece o ajudar relacionado com o ensinar, conforme denota o trecho a seguir:

**Pesquisador:** Você já ensinou alguma coisa para outra criança? [...]

**Túlio (10 anos):** (Já), tipo, quando meu irmão precisa de ajuda eu, como eu não posso passar a resposta, eu sempre vou lá e dou uma ajudinha “não, não é esse número”, tento trocar, tento fazer a do três a do quatro (tabuada) (Diário de campo, dia 15/09/2018),

Aqui, para além da relação do ensinar com a escola, vemos que, para Túlio (10 anos), ao ajudar seu irmão ele considera um ato de ensinar. De modo semelhante e mais direto, Peter (9 anos) ao ser questionado por Túlio (10 anos) sobre como as crianças ensinam, explanou, entre outros aspectos “chamar os pais, tipo, ‘pai, posso te ensinar uma coisa?’ ‘pai, posso te ajudar?’. Ajudando a fazer alguma coisa” (Diário de campo, dia 15/09/2018).

Partindo dessas respostas, o ensinar visto como ajuda reflete a solidariedade das crianças umas com as outras e/ou com os adultos que se permitem aprender com elas. Com o Projeto Brincadeiras e com a investigação, para além de identificar estas práticas, nosso intuito como educadores e educadoras é de tornar as crianças conscientes de que ensinam e de constroem cultura. Assim, a solidariedade que vimos e que atinamos caminha de mãos dadas com que Freire (2014a)



relata, ao inferir que “não consigo imaginar o mundo melhorando se nós não adotarmos, realmente, o sentimento da solidariedade e não nos tornarmos imediatamente um grande bloco de solidariedade, se nós não lutarmos pela solidariedade” (p. 81).

Uma outra aproximação possível entre o ensinar como sinônimo de ajuda e solidariedade, é a relação pautada no “cuidado com o outro” apoiado na ajuda como motivação. Segundo Boff (2017), o cuidado é uma das características essenciais do ser humano, sendo apontado como uma necessidade para que criemos uma forma de convivialidade mais solidária, sensível e atenta as complexidades do mundo. Para o autor

Cuidar é mais que um *ato*, é uma *atitude*. Portanto, abrange mais que um *momento* de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma *atitude* de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro [...] o cuidado se encontra na raiz primeira do ser humano, antes que ele faça qualquer coisa (Boff, 2017, p. 25).

Em nosso caso, partindo das vozes das crianças, vimos que a ajuda motiva seu ensinar e, se relacionarmos o sentimento de ajuda com o cuidado, podemos fazer uma aproximação na qual o ensinar se torna uma das características ontológicas dos pequenos, pois, “[...]. Não temos cuidado, somos cuidado. Isto significa que o cuidado possui uma dimensão ontológica que entra na constituição do ser humano [...]. Sem cuidado deixamos de ser humanos” (Boff, 2017, p. 67).

Com isso, é possível deduzirmos que, ao serem motivados pela ajuda, as crianças buscam cuidar de seus pares e dos adultos que se permitem aprender com elas, pois se importam com o outro e têm a preocupação em ampliar seu repertório cultural. E essa relação, de ajuda e cuidado, “não é de domínio *sobre*, mas de con-vivência. Não é pura intervenção, mas inter-ação e comunhão” (Boff, 2017, p. 73).

As categorias abordadas até o presente momento, apontam caminhos sobre as particularidades dos modos de ensino das crianças, mas afinal, como as crianças do Projeto Brincadeiras ensinam?

### *1.5 Afinal, como as crianças ensinam?*

Ao longo desta investigação, diversos diários de campo e entrevistas foram produzidos, alguns pelo pesquisador, outros em parceria com os educadores do projeto e uma grande parte foi elaborada pelas crianças, principalmente no referido às entrevistas.

Destas perguntas e respostas obtivemos uma série de significantes, alguns aparecerem com muita frequência – como o caso do “ensinar fazendo/pela prática” -, já outros, tiveram apenas uma ocorrência, mas nos levaram a importantes reflexões - como os significantes “desenhando”, “alegria”, “jeito diferente” e “aprende primeiro com o adulto”. Vimos múltiplas vozes que nos trazem um sul (Santos, 2007) contemplando significantes como a prática, a brincadeira, a ideia de um ensinar “certo”, práticas coletivas, a importância de aprender para ensinar, o incentivo, o desafio, a alegria e a convicção no ensinar, mas houve vozes que não souberam conceituar como se ensina e outras que trouxeram a figura do adulto como uma primeira referência com quem as crianças aprendem para que depois possam ensinar. Outras vozes entendem o ensinar como sinônimo de escola e outras apenas dizem que criança ensina de um “jeito diferente”. Houve vozes que simplesmente disseram “criança ensina desenhando”. E tivemos também os educadores que, na perspectiva adulta, apontaram que o ensinar dos pequenos parece algo natural; outros disseram que é um coletivo, mas em confusão; há gente grande que deduziu que o ensinar das crianças é muito objetivo. Destacamos, todavia, que para alguns petizes, e assim concordamos, seu modo de ensinar é o que faz com que diferentes saberes das culturas da infância passem de geração a geração.

A partir destas múltiplas vozes, em nosso recorte, damos atenção agora as possíveis relações desses significantes como os modos pelo qual as crianças ensinam e, para uma melhor visualização, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 7 - Como as crianças ensinam?

SIGNIFICANTES	FREQUÊNCIA
a) Fazendo/pela prática	a) 64
b) Brincadeira	b) 48
c) Certo	c) 16
d) Coletivo em organização	d) 10
e) Aprende para ensinar	e) 7
f) Incentivando	f) 6
g) Convicção	g) 6
h) Algo natural (para o adulto)	h) 5
i) Estudando e/ou pela palavra	i) 4
j) Não sei	j) 3
k) Desafio	k) 2
l) Coletivo em confusão (para o adulto)	l) 2
m) Objetivamente (para o adulto)	m) 2
n) Desenhando	n) 2
o) De geração em geração	o) 2
p) Alegria	p) 1
q) Jeito diferente	q) 1
r) Aprende primeiro com o adulto	r) 1

Fonte: o investigador.

Este quadro apresenta o maior número de respostas obtidas com as crianças que consentiram e participaram da investigação. Se somarmos todos os significantes do quadro 7 (do a ao r), ao todo foram 182 respostas as quais contemplaram categorias pré-analíticas (já identificadas na dissertação de mestrado do pesquisador) e pós-analíticas que são o principal foco desta tese.

As categorias a) fazendo/pela prática e b) brincadeira, além de serem as mais recorrentes no ensinar das crianças, corroboram com o que foi identificado na dissertação de mestrado de Marchi (2017) que defende que as crianças ensinam por meio da brincadeira e a partir da prática, ou seja, é um ensinar “sendo, fazendo” (Marchi, 2018). Estas categorias, que foram analisadas, dentre outros destinos, também no Projeto Brincadeiras, nos mostram que “a criança ensina num tempo-acontecimento presente que permeia suas relações entre seus pares e é potencializada pela brincadeira, pela prática de experimentar, descobrir, mostrar e demonstrar com o corpo” (Marchi, 2018, p. 58). Em suma, as crianças ensinam a partir da prática, e, muitas vezes, a utilizando como

mote as brincadeiras que realizam, que criam e/ou compartilham umas com as outras<sup>33</sup>. Estes mesmos aspectos foram vistos ainda na investigação de Müller (2021) ao pontuar que os pequenos se comunicam “com todos os sentidos e partes do corpo principalmente por meio de uma linguagem lúdica” (p. 7).

Posto isso, ressaltamos que nossa abordagem se pauta nas categorias pós-analíticas que ampliam nossas inquietações acerca do ensinar das crianças, ou seja, do item c) ao item r) da tabela. Outra vez dizemos que alguns itens estão postos juntos devido a suas particularidades enquanto outros são pormenorizados individualmente.

### *c) Certo e g) Convicção*

Durante a análise dos diários e entrevistas, identificamos uma tendência nas crianças e ensinarem a partir do que consideram ser o certo, o correto e, para tal, demonstram convicção em suas práticas de ensino. Segundo a fala de uma das educadoras do projeto, durante uma atividade com lápis de cor “a Agnes (6 anos) está me ensinando a fazer um sol correto. Segundo ela o meu estava solto e sem traços na folha. Na minha opinião estava igual, mas ela me ensinou como fazer os traços e qual a melhor forma de desenhar um sol” (Diário de campo, dia 18/08/2018). A partir do entendimento desta educadora “Ela comentou que aprendeu com a irmã, professora, mas depois disse que sempre soube desenhar assim. Era tamanha a convicção que desenhava e dizia o jeito certo de fazer o sol [...] (Diário de campo, dia 18/08/2018). Outra educadora aponta um relato semelhante

[...] talvez [...] eles não tenham me ensinado diretamente, mas indiretamente na parte de pular corda, que eu vi como que a cultura [...] muda de um lugar para o outro, das músicas deles que, na minha época (risos), na minha cultura a música era outra [...] e eu comecei a cantar do meu jeito e daí eles falaram “não, mas não é assim”, porque [...] onde eu brinco é [...] “suco gelado, cabelo arrepiado” (música de pular corda) e (para) eles é “sorvete quente, sorvete gelado” [...] aí eles acharam estranho que eu tinha errado a música (Diário de campo, dia 24/08/2018).

A partir deste trecho, podemos ter uma ideia de como as crianças, se apropriam culturalmente das regras de suas brincadeiras e, a partir disso, ao se depararem com situações de ensino, tendem a ensinar do modo “certo” tal atividade. Essa percepção de ensinar como algo que deve ser igual, também foi apontado por Riana (9 anos), ao analisar uma das respostas das entrevistas, segundo sua

---

<sup>33</sup> A fim de que sejam aprofundadas as categorias: a) fazendo/pela prática e b) brincadeira, sugerimos a leitura da investigação de mestrado do pesquisador denominada “Faz assim ó: como as crianças ensinam e o que podemos aprender com elas?”. Disponível no site do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – Paraná. <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2017/2017%20-%20Joa%20Alfredo%20Martins%20Marchi.pdf>.

análise, ao ensinar “a criança primeiro mostra para a outra e a outra tenta fazer **igual** a criança que ensinou ela” (Diário de campo, dia 23/03/2019).

Esta mesma percepção de aprender certo para então ensinar certo foi feita igualmente por Jackson (11 anos), segundo ele, ao ensinar a criança

[...] vai explicar né? [...] o que ela aprendeu ela vai gravar na memória e como ela vai brincar, ela vai saber o jeito dela brincar e quando ela quiser brincar com outra pessoa, a pessoa não vai saber e ela vai poder explicar, ensinar, falar “**a brincadeira é assim, é assim**” (Diário de campo, dia 08/09/2018).

Aqui, ao transcrever, identificamos a ênfase, ou seja, a convicção de Jackson (11 anos) ao dizer “é assim”. Este mesmo modo de responder (convicto) apareceu em outros momentos como no caso de Eloize (7 anos) que, ao ser questionada por Riana (9 anos) sobre como as crianças ensinam, respondeu “Elas ensinam” (Diário de campo, dia 08/09/2018) direta e objetivamente.

É possível ver o significante da convicção também quando Jackson (11 anos) é questionado por Brad (11 anos) sobre: “toda criança ensina?”; e responde “Sim, podem ensinar” (Diário de campo, dia 08/09/2018), mais uma vez de modo enfático e direto. Para Peter (9 anos), em entrevista cedida a Túlio (10 anos), as crianças “sim”, também podem ensinar (Diário de campo, dia 15/09/2018). Tal convicção pode ser identificada até mesmo na fala de um adolescente “**Pesquisador:** Você acha que todas as crianças podem ensinar? **Valmir (15 anos):** Sim **Pesquisador:** E os adolescentes? **Valmir (15 anos):** Também” (Diário de campo, dia 29/09/2018).

Tanto a convicção quanto o ensinar o que é certo estão presentes nas falas das crianças e, em outros casos, nos relatos dos educadores. Segundo um educador do projeto “cada criança tem uma regra para a brincadeira na cabeça [...] a regra é muito séria para que ocorra a brincadeira” (Diário de campo, dia 14/09/2018).

#### *d) Coletivo em organização e l) Coletivo em confusão*

Outros dois significantes que nos chamaram a atenção referem-se a questão do coletivo no ensinar das crianças. Segundo Marchi (2018) as crianças ensinam e potencializam seu ensinar a partir do coletivo. Para o autor “a experiência do ensinar percebida nas crianças [...] ocorre em ‘mais de um’, potencializada pelo grupo, pela ação, pelo pensamento coletivo e pelo espaço como mediador de situações de aprendizagem” (Marchi, 2018, p. 47). Corroborando com tal argumento, podemos destacar ainda que o coletivo é parte importante das relações de pares, pois multiplicam as experiências de invenção, de participação, de pensamento, de desafio, de jogo, de estar com os

amigos, de novidades, de liberdade, mas também do estabelecimento de regras de convivência (Müller, 2021).

No entanto, a partir da investigação com as crianças para o doutoramento, identificamos um desdobramento desse coletivo pautado em um coletivo organizado e, em contrapartida, um coletivo em confusão. Todavia, destacamos que os momentos de “confusão” foram relatados apenas por alguns educadores adultos que participaram da investigação. Assim, uma possibilidade é que, o entendimento de confusão do adulto seja o coletivo organizado para as crianças. A partir de alguns trechos buscamos aprofundar tal discussão.

**Educadora:** [...] eu fiquei muito no UNO [...] com relação a um ensinar o outro como jogar UNO, é uma confusão. Cada um que entra quer colocar suas regras e acha que está certo e... outros chegam e falam “não, não é nada disso”, os maiores dominam né? E eles querem ganhar por toda lei [...] eles querem as regras, cada um tem (a sua) e cada um chega e fala “você não sabe de nada, não é assim, é assim” (Diário de campo, dia 24/08/2018).

Podemos notar que, a partir da fala da educadora, esse ensinar em confusão pode ter ocorrido devido ao fato do jogo em questão possuir realmente diferentes regras de acordo com a região e cultura das crianças, mas também por se tratar de uma atividade competitiva. No Projeto brincadeiras, as práticas orientadas pelos educadores evitam jogos competitivos, no entanto, como a participação das crianças compreende as decisões e o planejamento, não há como negar a existência de tais jogos. Podemos reiterar este ponto, pois, outro educador, numa atividade não competitiva, relata que, às vezes, a confusão não é o foco, mas apenas diferentes modos de se brincar.

**Educador:** (uma criança) chegou para mim e disse “Não professor, mas estão brincando errado”, daí eu perguntei “Ué, mas como assim estão brincando errado, está todo mundo correndo”, daí ele falou “Não, é que quando encosta na pessoa tem que falar rela-ajuda, senão ela não está pega...” e daí ele estava falando isso “ao vento assim” (para que mais gente pudesse ouvir) como “ah, me pegaram, mas não disseram rela-ajuda então eu ainda não estou pego”... ele estava explicando enquanto estava correndo e... o engraçado foi que, não foi algo que ele fez uma “super-reunião” ele só estava expressando isso e colocando uma nova regra e, às vezes, **não importava se todo mundo estava seguindo**, importava que ele sabia, que ele estava se expressando sabe? [...] não precisa ser a mesma regra para todo mundo, o que importa é que a brincadeira está acontecendo lá e... vez ou outra têm um conflito entre as crianças “não é tal regra, é tal regra”, mas nunca dura muito, porque parece que a criança não está se importando tanto com a regra, eles estão se importando mais com brincar, com fazer a atividade, com correr (Diário de campo, dia 14/09/2018).

No entanto, o que podemos ressaltar é que não houve por parte das crianças o relato de algum “coletivo em conflito” durante o ensinar, o que nos leva a refletir que talvez tal percepção esteja

alocada numa posição e num entendimento hierárquico do adulto sobre a criança (Fernandes, 2015). Já, para as crianças, o coletivo exerce um papel muito mais significativo que se aproxima do que Silva (2011) chama de “tradição infantil transportadora de uma herança cultural predominantemente lúdica (p. 201) e co-construída pelos pares. Esta construção nem sempre ocorre de modo harmonioso, posto que as culturas de pares são heterogêneas e possuem diferentes atravessamentos. Assim, as crianças, principalmente durante as brincadeiras, identificadas como um momento potente de seu ensinar (Marchi, 2018), demonstram, por vezes, que brincar é “sinônimo de confronto inter-cultural entre elas e de lutas pela afirmação e legitimação de determinados saberes e fazeres em detrimento de outros” (Ferreira, 2002, p. 306) seja por influência do mundo adulto, seja a partir das diferentes negociações que ocorrem entre pares. Todavia, defendemos que o modo como os pequenos lidam com os conflitos difere das estratégias adultas e, com isso, ainda tratando do coletivo em confusão, percebermos em outras experiências do Projeto brincadeiras registradas ao longo do tempo que, muitas vezes, a bagunça, o erro e a confusão, aparecem apenas na ótica dos adultos.

Por exemplo, no Dia da Criança, tínhamos preparado um passeio à Praça da Catedral. Com medo de não poder controlar a vontade das crianças de ir a um parque de jogos que estava do outro lado da rua, prevenimo-nos levando vários educadores, algumas mães e alguns adolescentes com a função de garantir a não saída das crianças do espaço estabelecido. Aconteceu algo inesperado: estava acontecendo um casamento naquela tarde, muito próximo a nós, na Catedral. A noiva estava belíssima, num vestido que brilhava com seus bordados e rendas, com belas flores e sapatos que pareciam ser de seda. As crianças ficaram encantadas e correram para vê-la e, de passagem, *invadiram* a Catedral para “ver” mais de perto a cerimônia. Passavam entre os bancos, subiam no altar, paravam ao lado da noiva, olhando-a e olhando para o padre... tudo estava tão arrumado, bonito, enfeitado com flores e havia um perfume tão agradável... o órgão tocava naquele momento solene e nós, educadores, não tínhamos como chamá-los senão dando um grito. (...) Para encurtar a história, começamos a reunir as crianças de volta ao ônibus (o que levou mais ou menos uma hora) e retornamos para casa, porque não havia outra maneira de mantê-los fora da igreja. **Para os educadores foi uma decepção e um desespero total e, para as crianças, segundo suas palavras, uma atividade muito interessante** (*grifo nosso*, Müller e Rodrigues, 2002, p. 79).

No excerto relatado, a diferença do olhar dos adultos e das crianças sobre o casamento, denota a particularidade como sujeitos de categorias geracionais distintas são afetados pelos elementos presentes em diferentes contextos, isso não exclui os acordos que devem existir durante as experiências educativas, no entanto, nos mostra que “o nível de irreverência das crianças e das pessoas do bairro, coisa que no momento nos surpreende, às vezes desagrada, muitas outras nos alegra, mas que sempre nos dá, ao final, o gosto de perceber que *o educador não domina a educação*” (Müller e Rodrigues, 2020, p. 79).

Por outro lado, para além dos momentos de confusão e semelhante ao que foi pormenorizado na pesquisa de mestrado de Marchi (2017), o coletivo e, neste caso, o **coletivo em organização** apareceu em diferentes momentos como uma das formas pelas quais as crianças ensinam.

Outro ponto que destaco foi que, levamos o balanço e, num determinado momento, as próprias crianças mais velhas (Gadú – 14 anos e Evelin – 12 anos) estavam balançando as mais novas e organizando a fila. Foi uma imagem boa as ver se organizando sem precisar da mediação dos professores (Diário de campo, dia 25/08/2018)

**Educadora:** [...] era muito interessante ver como eles estavam se organizando. A Silmara (7 anos) liderou a contagem, o que funcionou muito bem. As crianças escutavam mais ela do que eu, a organização deles estava mais de acordo com o grupo do que a minha de fora (Diário de campo, dia 25/08/2018)

Aqui é possível identificar como a linguagem das crianças auxilia em seus modos de ensinar, o que justifica essa melhor organização do grupo destacada pelos educadores. Assim, conforme defende Marchi (2018), o ensinar das crianças ocorre “potencializado pelo grupo, pela ação, pelo pensamento coletivo e pelo espaço como mediador de situações de aprendizagem” (p. 47). Para além destes aspectos, a coletividade das crianças abrange um caráter histórico de suas culturas, pois permite a transmissão geracional dos saberes dos petizes. Posto isso, não há como negar que “uma criança que joga e brinca, só ou no grupo de pares, fá-lo num apelo constante às memórias que dentro da sua configuram a memória coletiva com que vai construindo a sua memória individual” (Silva, 2011, p .203). Nas categorias seguintes, vemos que a coletividade permeia o ensinar das crianças, mas há ainda outros traços elencados por elas para justificar o “como” ensinam.

#### *e) Aprende para ensinar; i) Estudando e/ou pela palavra e o) De geração em geração*

Estes 3 outros significantes estão agrupados por demonstrarem semelhanças com a ideia de que a criança ensina a partir do que aprende e com o entendimento de que ao ensinar está deixando marcas para as gerações seguintes. Em relação ao item e), a primeira criança a levantá-lo foi Jackson (11 anos) ao responder que a criança “aprende para ensinar” (Diário de campo, dia 08/09/2018); ele ainda reforça seu argumento pontuando para a entrevista cedida a Brad (11 anos) que “elas vão aprendendo e vão ensinando [...] vai passando de geração em geração para a outra (criança)... ela vai aprendendo aqui e ensina lá” (Diário de campo, dia 08/09/2018). Este conceito de geração, destacado no item o), foi reiterado também por Brad (11 anos) que, ao concordar com a resposta do colega, ao ser questionado por ele (Jackson – 11 anos) em outro momento sobre como criança ensina,



responde igualmente “de geração em geração” (Diário de campo, dia 08/09/2018). Segundo Jackson (11 anos), isso se dá, pois “se ela aprende ela é capaz de ensinar outra criança” (idem).

Nos trechos acima, notamos a forte presença da cultura de pares mais uma vez presente não só no ensinar, mas na finalidade do ensinar para as crianças. Já vimos com Freire (1995) que não é possível ensinarmos o que não sabemos, para as crianças desta investigação, para além de aprender primeiro, há uma preocupação geracional ao ensinarem o que, numa perspectiva sociológica, nos permite entender que

Por muito sozinha que esteja a brincar ou profundamente embrenhada se encontre no mais regado dos jogos, uma criança não brinca nunca verdadeiramente só, pois o seu desempenho constitui um constante apelo ao outro que viu ou com quem jogou, que povoa sua memória e sem o qual nunca teria referencial que lhe permite um desempenho socialmente relevante perante os colegas (Silva, 2011, p. 203).

Avançando em nossa discussão, em relação ao item i) estudando e/ou pela palavra, algumas crianças explanaram que um dos modos de ensinar de seus pares se dá através da palavra ou de um conhecimento prévio que a criança tenha, conforme demonstram os trechos a seguir:

[...] eu perguntei como que ela achava que as crianças ensinavam e ela (Riana – 9 anos), respondeu “estudando, brincando e outras coisas também” (Diário de campo, dia 08/09/2018).

**Jackson (11 anos):** Como as crianças ensinam?

**Estela (8 anos):** Ah, falando algumas coisas (Diário de campo, dia, 09/09/2018).

**Pesquisador:** Como você acha que as crianças ensinam?

**Túlio (10 anos):** Ensinam através da palavra, do pensamento e da atitude... dessas formas que elas ensinam (Diário de campo, dia 15/09/2018).

**Pesquisador:** Como você acha que as crianças ensinam?

**Bruna (8 anos):** [...] para ensinar? É ó falar da boca e não precisa mostrar. É só falar e deixar ele fazer uma vez sozinho, se ele não entender nós podemos fazer o jeito (mostrar) (Diário de campo, dia 29/09/2018).

Nestes casos, a partir das vozes das crianças é possível deduzir que uma das formas de ensinar se dá por meio da palavra, da explicação e um outro excerto que evidencia na prática tal aspecto ocorreu enquanto Jeane (10 anos) nos ensinava a brincadeira pega-pega americano, também conhecido como pedra e árvore. Enquanto ela falava, algumas vezes ela realizava gestos para mostrar como o pegador e quem foi pego deveria ficar, entretanto, neste caso ela utilizou muito mais explicações verbais do que gestuais. Ao nos ensinar qual a dinâmica de “ser salvo” ela explica que “Quando alguém te salva, você tem que correr, fugindo. E a árvore (para salvá-la), tem que passar por

debaixo das pernas. E a pedra tem que passar por cima e a ponte tem que passar por baixo também” (Diário de campo, dia 29/09/2018).

Esta relação da palavra e/ou do “deixar ele fazer uma vez sozinho”, expresso por Bruna (8 anos), coaduna com que Freire (2014b) chama de respeito ao saber prévio do outro. Para o autor, uma educação que seja efetiva se dá a partir do que o sujeito já sabe, visando a superação deste saber para um outro, cada vez mais crítico e movido pela curiosidade. Assim, é possível dizermos que as crianças aprendem melhor e de modo mais prazeroso umas com as outras, pois partilham, muitas vezes, com seus pares, visões e experiências muito próximas e, ao reconhecermos que o saber prévio da criança “é uma leitura que ela aprende a fazer no convívio de sua casa, no convívio de sua vizinhança, de seu bairro, de sua cidade, com a marca forte do corte de sua classe social” (Freire, 2014b, p. 174), os pares, simbolizados muitas vezes pelos amigos e amigas conforme já destacamos, se mostram como figuras catalisadoras de trocas de saberes mais horizontais e contextualizados no mundo dos pequenos.

#### *f) Incentivando e k) Desafio*

Outros dois significantes que caracterizaram o ensinar das crianças foram os itens f e k. Em relação ao primeiro, uma das educadoras relatou que, durante uma prática musical com um violão, estava ela e uma adolescente que resolveu tentar ensiná-la, nesse momento, a educadora pontua que “ela falou ‘não é difícil’, falou que eu tenho que treinar e falava ‘não, você faz isso aqui, tipo para baixo, isso aqui para cima (ritmo)’ [...] no fim ela disse que tem que treinar para aprender a tocar e cantar (Diário de campo, dia 24/08/2018). A questão do desafio apareceu quando Bruna (8 anos) ensinou Pietro (4 anos) a bater cartas. Toda vez que ela via que ele conseguia cumprir alguma parte da atividade, ela aumentava o desafio como por exemplo, aumentar o número de cartas e propor que cada um tivesse mais cartas para jogar (Diário de campo, dia 25/08/2018). Sobre a questão do desafio, fica latente uma analogia ao caráter *agón* (Caillois, 1990) dos jogos das crianças. O jogo como desafio “assenta indubitavelmente no prazer de vencer o obstáculo, mas um obstáculo arbitrário, quase fictício, feito à medida do jogador e por ele aceite” (Caillois, 1990, p. 18). No caso do ensinar das crianças, vemos que quanto maiores os desafios, mais prazeroso se tornam suas trocas de experiências.

Já sobre o jogo dentro da categoria *agón*, podemos defini-lo “sob a forma de competição, ou seja, como um combate em que a igualdade de oportunidades é criada artificialmente para que os adversários se defrontem em condições ideais” (Caillois, 1990, p. 33-34). Em outras palavras, é a

criação de regras para que o jogo amplie o desafio dos jogadores, a fim de exaltar alguma habilidade a ser trabalhada – agilidade, força, resistência, entre outras. Em nosso caso, vimos que o ensinar das crianças passa pelo *agón* ao desafiar os pares durante os jogos a fim de estimular novos modos de se jogar, assim, é possível assinalarmos que, neste modo particular de ensinar, “na igualdade de oportunidades inicialmente estabelecida, se cria uma desigualdade secundária, por proporcional à suposta força relativa dos participantes” (Caillois, 1990, p. 34) e, especificamente no caso das crianças, essas desigualdades vem para ressaltar a maior capacidade dos pequenos frente à seus pares.

Vale ressaltar que as definições de Caillois (1990) sofrem críticas de Freire (2005) especificamente no âmbito metodológico, pois para esse autor, uma série de outras categorias poderiam ser atribuídas ao jogo “e isso não teria fim. No fim, o jogo seria um recipiente de todas as coisas e todas as coisas seriam reduzidas ao jogo” (p. 46). No entanto, em nosso caso, o foco não versa sobre quais as melhores definições para o jogo, mas sim, como algumas das categorias do jogo podem ser vistas nos modos de ensinar das crianças. Com isso, entendemos que a contribuição de Caillois (1990) se faz significativa para a análise que propusemos.

#### *h) Algo natural (para o adulto) e m) Objetivamente (para o adulto)*

Para além das reflexões advindas das e a partir das crianças, alguns significantes acerca do ensinar dos pequenos se deu exclusivamente a partir do olhar e dos relatos dos adultos. No entanto, consideramos importante trazer algumas reflexões para ampliar nosso olhar sobre como as crianças ensinam.

O item h “algo natural” apareceu 5 vezes em diferentes momentos dos relatos dos educadores, todavia, sugerindo sempre o ensinar das crianças como algo natural, conforme podemos ver no trecho a seguir:

**Educador:** [...] Na parte da música, não sei se ensinando, mas algo interessante de notar são as danças, eu fazia uma dança, daí depois uma criança começava a imitar, depois outro começou a imitar, tipo, ia uma sequência assim, ou a criança chegava lá e falava “ah não, não, eu sei” daí ela fazia a coreografia e daí e... como isso se distribuía naturalmente (Diário de campo, dia 14/09/2018).

Em outros momentos os educadores relataram outras ações das crianças como algo natural, como por exemplo a organização em aguardar a vez numa atividade que exigia fila ou o modo de estabelecer estratégias para lidar com a falta ou limitação de material em alguma atividade do projeto (Diário de campo, dia 14/09/2018).

Acerca da objetividade, um dos educadores do projeto relata que, durante a explicação de uma brincadeira “o que eu vi foi uma das crianças, se não me engano foi o Getúlio (13 anos), ele explicou o mais objetivo possível, como se já quisesse acabar aquilo (a explicação) logo e começar a brincar” (Diário de campo, dia 14/09/2018). Aqui, uma relação possível é o tempo da criança que, ao localizar-se no presente (Marchi, 2018; Colavitto, 2019), denota uma urgência nas ações a fim de que os jogos sejam aproveitados ao máximo.

*n) Desenhando; p) Alegria; q) Jeito diferente e r) Aprende primeiro com o adulto*

Estes próximos significantes tiveram uma ou duas ocorrências (como no caso do item n) desenhando), entretanto vimos potência e singularidades nestas palavras em relação ao ensinar das crianças. Para Gadú (14 anos) as crianças ensinam “desenhando” (Diário de campo, dia 25/08/2018). Sobre este aspecto, Riana (9 anos) concorda, pois, ao analisar esta resposta, pontua que “pode ser, pode desenhar para mostrar como é e a pessoa faz/copia com suas palavras (e/ou gestos)” (Diário de campo, dia 23/03/2019).

Por sua vez, para Jeff (10 anos), em entrevista cedida a Jeane (10 anos), a criança ensina “Ah... ah, alegre, falando com vontade assim” (Diário de campo, dia 29/09/2018). Já para o adolescente Valmir (15 anos) as crianças ensinam “de um jeito diferente”, mas que, segundo ele “Não faço a mínima ideia (como) (risos) (Diário de campo, dia 29/09/2018).

Todavia, uma das respostas nos chamou a atenção. Ela foi dada por Getúlio (13 anos), que ao ser questionado por Túlio (10 anos) sobre como a criança ensina, respondeu “Ela ensina através do que o adulto a ensina (aqui o entendimento dele é de que o adulto ensina primeiro para então a criança ensinar) (Diário de campo, dia 15/09/2018). Tal resposta nos surpreendeu pois, de todas as crianças que participaram das entrevistas, considerando que apenas 3 não souberam responder como as crianças ensinam, apenas uma resposta relacionou a adulto como sendo que primeiro ensina a criança.

Tal dado nos leva, de certo modo, na contramão da visão hegemônica de que as crianças são sujeitos completamente dependentes do adulto. Identificamos, ao contrário, que muito da cultura das crianças se dá com seus pares em momentos de brincadeira e, ao serem questionadas como ensinam, elas relatam seus métodos e os de seus colegas.

Assim, o que podemos analisar também é que, devido ao fato de Getúlio (13 anos) ser mais velho que a maioria das crianças que responderam às entrevistas, ele já pode ter associado a visão

hegemônica de que as crianças ainda não são pessoas completas e, conseqüentemente, o que elas sabem vem necessariamente e obrigatoriamente de uma pessoa adulta.

A partir do exposto, respondemos a primeira parte de nossa pergunta: como as crianças ensinam, no entanto, nos debruçamos ainda a investigar como as crianças ensinam quando sabem que ensinam. Para tal destinamos a seção a seguir a partir de um episódio registrado em vídeo a partir da solicitação de uma das crianças participantes da investigação.

### *1.6 Como as crianças ensinam quando sabem que ensinam?*



*Figura 10 - Bruna (8 anos) ensina Pietro (4 anos)*

Fonte: o investigador.

Após finalizarmos as entrevistas, percebemos a necessidade de propor com as crianças momentos em que elas ensinassem conscientemente umas as outras, ou seja, a partir de um objetivo e não simplesmente espontaneamente. No entanto, surgiram dificuldades para a execução desse plano, pois, vimos que as crianças, ao terem que ensinar algo sabendo que tal ação seria utilizada para a pesquisa, demonstraram vergonha, desinteresse e, em alguns casos, receio de “errar” ao ensinar. Vimos que muitas das crianças que participaram da investigação não querem ensinar – sabendo que estão ensinando -, pois este ato já ocorre de modo espontâneo quando os pares compartilham suas experiências e descobertas (Marchi, 2018), o que, de certo modo, corrobora com o entendimento

hegemônico de que, ao ter que ensinar, por solicitação do adulto, as crianças muitas vezes perdem o caráter lúdico e prazeroso e entendem o ensinar como algo que precisa estar certo, para que não sejam “punidas” pelo erro (Foucault, 2014a). Para além dessa interpretação, uma outra reflexão que tivemos foi a de que, para as crianças, mais importante que mostrar é fazer, ou seja, é a vivência do ensinar que tem maior importância, pois situa-se no campo do prazer (Colavitto, 2019), do experimentar, do descobrir, do inventar (Marchi, 2018). Posto isso, não buscamos coagir nem forçar situações de crianças ensinando seus pares de modo consciente, pois identificamos que, a partir da proposta participativa, a não participação das crianças também é um dado a ser considerado (Fernandes, 2016).

Todavia, uma experiência ocorreu a partir da proposta consciente de uma criança ensinar a outra e, a partir da transcrição desse material (que foi registrado em vídeo a pedido da criança que ensinou), pudemos deduzir algumas características sobre como criança ensina quando sabe que ensina e, ainda, como ensina quando expande o conceito de ensinar para além da sala de aula das instituições escolares de ensino. Para a análise desta manifestação, optamos por expô-la em forma de um episódio (Barra, 2015) que, ainda que tenha ocorrido uma única vez, se tornou significativa para nossa compreensão do ensinar consciente dos pequenos.

### *1.7 Análise do material audiovisual produzido com as crianças*

Como forma de apresentar o material produzido sobre o ensinar consciente de uma das crianças do projeto, trazemos na íntegra a transcrição de um vídeo registrado a pedido de Bruna (8 anos) que ensinaria Pietro (4 anos) a bater cartas.

#### **Vídeo 2 – Bruna (8 anos)**

**Pesquisador:** A Bruna (8 anos), já havia respondido a entrevista e ficou muito empolgada em ajudar na pesquisa, então, durante o projeto ela me chamou e pediu se poderia gravar ela ensinando um menino que havia acabado de pedir para aprender a bater cartas (conhecido como “bafão” e outros nomes. É um jogo em que temos cada um “aposta” algumas cartas e faz um monte com elas, então um jogador por vez bate – de diferentes formas, nas cartas para tentar virá-las, quem conseguir, leva as cartas que virou e então inicia outra rodada, até acabarem todas as cartas). Segue a descrição e análise dela ensinando

**Bruna (8 anos):** Senta (para o menino que está em pé), a professora falou, senta (diz isso de modo gentil). (O menino senta-se com um monte de cartas nas mãos, ela observa com uma das mãos estendidas esperando para pegar as cartas; ele ajeita as cartas e dá algumas para ela). Daí, você vem aqui (coloca as cartas no chão), pega elas (se arruma em frente ao monte de cartas) e bate (bate com as duas mãos juntas em formato de concha no chão; as cartas dão um leve pulo. Ele observa tudo atentamente). Entendeu? Bate ela

**Pietro (4 anos):** Não consigo (bate com as duas mãos afastadas, sem tocar no chão. Ela intervém)

**Bruna (8 anos):** Assim ó, faz assim (coloca suas mãos novamente em formato de concha para mostrar a ele). Assim ó, põe a mão assim (ele larga as cartas e coloca as duas mãos, ainda afastadas uma da outra, no chão). Faz assim (ela continua com as mãos juntas em forma de concha. Dessa vez ele aproxima as mãos, então ela pega as mãos dele e coloca na posição “ideal” da concha – uma mão levemente sobreposta a outra), põe a mãozinha assim (diz isso enquanto arruma as mãos dele), “perai” (diz isso quando enquanto termina de ajeitar as mãos dele. Ela está compenetrada em ensiná-lo), bate! (ele bate no chão próximo as cartas, ela ajuda segurando um de seus braços. Assim que ele bate as cartas “pulam” levemente igual foi quando ela fez). Aee (ela esboça um leve sorriso)

**Pietro (4 anos):** Dai, me dá outra (pede outra carta. Nesse meio tempo ela já ajeitou novamente as cartas num monte e já bateu novamente nas no chão)

**Bruna (8 anos):** Agora pega mais uma

**Pietro (4 anos):** Me dá mais uma?

**Bruna (8 anos):** toma. Pega mais uma. Assim ó, duas (pega duas cartas dele, junta com duas cartas suas e monta um novo monte). Dai, você vai pegar de novo e vai fazer assim ó (pega as cartas na mão, arruma o monte, coloca no chão), bater ó (bate no chão com as mãos em formato de concha). Junta a mãozinha (pega as mão dele e coloca na posição. Nesse meio tempo ele pega as cartas. Ela então pega duas das cartas que ficaram no chão e ajeita elas novamente). Dá a mãozinha, faz assim com a mãozinha (enquanto diz isso ela pega seu polegar, passa na língua – ela bate levemente o dedo na língua, várias vezes para ele ver. Ele, que estava observando faz o que ela estava propondo). Faz assim (coloca o dedão agora úmido pela saliva sobre as cartas, finge que pressiona o dedo sobre as cartas e tira o dedo rapidamente – para indicar que alguma carta grudaria e “voaria” junto com o dedo. Ele, vendo o que ele fez, coloca realmente o dedão sobre o monte de cartas e bate no monte duas vezes, sem muita força e olha para ela como se dissesse “assim?”). Ela então, mais uma vez pega o dedo dele). Assim ó, dá a mão. “Ponha” (diz isso enquanto pressiona o dedo dele sobre o monte de cartas). Tira (quando ela diz isso, ela tira sua mão da dele e espera que ele termine o movimento. Ele tira o dedo e as cartas se movem, mas não muito). Isso. Você faz assim ó (arruma o monte, coloca o dedão novamente na ponta da língua – nesse tempo ele a observa atentamente). Limpa a mão (ela passa o dedão levemente sobre sua blusa para tirar o excesso de saliva), segura (diz isso enquanto pressiona o dedão sobre o monte de cartas) e vira (puxa o dedo virando o monte de cartas). Vai. (ele se prepara. Nesse tempo ela fica batendo o dedão na língua para ele ver. Ele faz o movimento que ela propõe), ponha (mostrando o dedão sendo colocado na ponta da língua. Ele faz). Agora faz assim (coloca o dedão sobre o monte de cartas) vai (ele coloca o dedo sobre o monte de cartas e retira suavemente). Faz assim com força (ela pega novamente a mão dele, a coloca sobre o monte e então retira sua mão da mão dele) Assim ó, firma com o dedo (ela faz e ele então faz. Ele olha para ela para ver se está certo). Tchã!! vira (diz isso enquanto levanta seu dedo do monte de cartas. Logo em seguida ele levanta o dedo e finalmente uma das cartas vira). Eeeeeeeee (diz isso mais alto, comemorando com um sorriso. Ele esboça um leve sorriso também). O professor (para mim), ele conseguiu. (ele pega o monte de cartas). Pronto professor, acabou o vídeo (ela pede para eu encerrar a gravação). (Diário de campo, dia 25/08/2018).

As cores que aparecem no excerto têm relação com nossa posterior análise desta transcrição.

Assim, vimos como estratégia de análise, neste caso, discorrer acerca do porquê de cada cor e o que

cada uma representa a partir de nosso entendimento sobre como crianças ensinam quando sabe que ensinam. As cinco cores que aparecem nesta transcrição são: a) Roxo; b) verde; c) azul; d) laranja; e) amarelo e f) cinza.

a) *Roxo – Ensinar sendo/fazendo*

A maior incidência no texto é a cor roxa que representa justamente o ensinar “sendo, fazendo” (Marchi, 2018), no qual a criança ensina ao mesmo tempo em que faz a ação ou então, ao mesmo tempo em que prepara o outro para realizar a ação. Pudemos observar que várias vezes Bruna (8 anos) pega as mãos de Pietro (4 anos) enquanto explica como elas devem ficar. O mesmo ocorre quando ela tem que explicar que é preciso bater nas cartas, ela novamente pega as mãos dele e bate junto com ele no monte de cartas. Este modo de ensinar, transfigura-se ainda no corpo, pois é por meio dos gestos de Bruna (8 anos) que ela demonstra a Pietro (4 anos) como deve ser realizado o jogo que ela está ensinando. Este aspecto corpóreo e efêmero do ensinar das crianças ocorre

[...] seja por meio de gestos, da linguagem corporal como instrumento para mostrar à outra criança ou colocando o corpo do outro no lugar em que se quer chegar – no caso de uma brincadeira, por exemplo, identificamos que é um corpo que ensina, descobre e aprende, diferente das Escolas em que, muitas vezes, é valorizada a figura de um corpo estático, apenas na condição de aprendiz (Marchi, 2018, p. 55).

Em nosso caso, podemos complementar ainda que, por mais que apareçam outras características e particularidades no ensinar das crianças quando estas sabem que estão ensinando, o corpo continua como um denominador comum no seu modo de passar o conhecimento aos seus pares.

b) *Verde - Ajuda*

A cor verde representa o significante da ajuda. Para além de ensinar fazendo, nos momentos destacados com essa cor ela também ajuda Pietro (4 anos) a arrumar a posição de suas mãos ou a segurar seu braço quando ele tenta bater no monte de cartas sozinho. Esta singularidade, conforme já analisamos, ocorre também como uma das justificativas pela qual a criança ensina. Assim, o que podemos ampliar em nossa análise é que, quando a criança sabe que está ensinando, ela ainda o faz a partir da vontade em ajudar o outro, seja numa atividade, num jogo e/ou numa brincadeira. Aqui, mais uma vez a ajuda compreende a solidariedade da criança com o outro, a qual representa ainda, o caráter coletivo do ensinar dos petizes, pois, em contrapartida, “o individualismo é a antítese da



solidariedade. Sob a perspectiva individualista cada um pensa principalmente no seu interesse pessoal e a tendência é nos fecharmos em nós mesmos” (Freire, 2014a, p. 86).

c) *Azul – Ensinar certo*

A cor azul representa o “ensinar certo” destacado na seção 3 e remete justamente ao conhecimento de Bruna (8 anos) sobre qual a posição ideal das mãos para bater cartas. A partir da questão cultural e da regionalidade do Brasil, há diferentes formas de bater cartas e, inclusive, a nomenclatura muda. No entanto, aqui vemos ela ensinando o jeito certo, a partir de sua percepção, de como realizar tal brincadeira. No que tange ao modo como as crianças aprendem, reproduzem e co-constroem os jogos, ensinar certo corrobora, tanto com a ideia de que uma das coisas que as crianças fazem de mais sério é o jogo e a brincadeira (Sarmiento, 2004b), como atenua a conjuntura de que

Todo jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido. Estas convenções são simultaneamente arbitrárias, imperativas e inapeláveis. Não podem ser violadas sob nenhum pretexto, pois, se assim for, o jogo acaba imediatamente e é destruído por este facto (Caillois, 1990, p. 11).

Assim, em nossa investigação, é possível afirmarmos que o “fazer certo” relaciona-se com esse princípio maior do jogo que é a seriedade de suas regras e a necessidade a aceitabilidade delas para que o jogo ocorra. Nas formas de ensinar dos pequenos, o conceito de “certo” relaciona-se não apenas com a forma com a qual ensinam, mas também remetem ao conteúdo do que está sendo ensinado, o que, mais uma vez, aviva a seriedade do momento de jogo para a criança. “O jogo não tem outro sentido senão enquanto jogo. É precisamente por isso que as regras são imperiosas e absolutas, transcendendo toda e qualquer discussão” (Caillois, 1990, p. 27) e, nos modos de ensinar, potencializados pela consciência das crianças de que estão ensinando, a regra e o fazer certo se tornam prioridade nas trocas que fazem entre pares.

Por sua vez, no que referido as culturas infantis e suas rotinas, o ensinar “certo” também é atenuado em virtude da idade, ou seja, há uma certa frequência de práticas em que os mais velhos ensinam “corretamente” os mais novos. Essa relação foi identificada na investigação de Ferreira (2002) que, a partir de uma atividade de pintura, percebe uma série de indicações de uma das crianças (Ana) para a outra (Manoel) sobre como desenhar. Neste episódio o “faz assim” aparece, bem como o ensinar fazendo a partir do corpo (quando, por exemplo, quem estava ensinando pegava o lápis e mostrava “fazendo” como deveria ser o desenho). Com isso, a atora identifica uma

[...] situação de ensino-aprendizagem entre mais velhos e veteranos sempre conduzidos por Ana que em tom amigável lhe transmite [...] e controla [...] uma série de procedimentos técnicos de cujo cumprimento faz derivar a eficácia dos resultados a obter. Tal encontra justificação no recurso a materiais disponíveis [...], na cópia de modelos prévios e standartizados [...], na exemplificação dos gestos precisos como uma prática a reproduzir e adoptar [...] e na afirmação, não só de uma dada concepção estética do desenho como daquilo que entende ser a finalização “correcta” da tarefa (Ferreira, 2002, p. 586).

Em nosso caso, de modo semelhante, percebemos igualmente o tom amigável de Bruna (8 anos) para ensinar Pietro (4 anos), bem como o entendimento dela sobre o modo correto de bater as cartas. Por sua vez, vemos que ela é reconhecida por Pietro (4 anos) como referência naquela atividade (Ferreira, 2002), o que contribui para a relação de ensino estabelecida entre ambos ocorra de modo harmonioso. Reiteramos novamente que essas relações de poder identificadas durante as práticas de ensino das crianças não representam o foco de nossa análise, todavia, são dados importantes para sublinharmos que a cultura de pares não é um território “neutro”, isento de práticas hierárquicas.

#### d) **Laranja - Desafio**

A cor laranja representa o desafio que, neste caso, consiste em aumentar o número de cartas e o monte para que o interesse na brincadeira seja renovado. Conforme analisamos, o desafio consiste numa das características do “como as crianças ensinam” e, aqui, este conceito reaparece como uma das formas pela qual Bruna (8 anos) incentiva Pietro (4 anos) a aprender a bater as cartas. Aqui, novamente é preciso citar a investigação de Caillois (1990), posto que o desafio aparece como constituinte dos jogos, especificamente os da categoria *agón*. Para o autor, nas crianças “nasce o gosto pela invenção das regras e pela submissão teimosa, custe o que custar, a essas regras. A criança faz consigo mesma, ou com os seus companheiros, toda a espécie de apostas, que são, como vimos atrás, as formas elementares do *agón*” (Caillois, 1990, p. 49). Em nossa análise, por sua vez, o desafio constitui não apenas um dos modos de ensinar das crianças como aparece com catalizador na maneira na qual os pequenos, conscientes de que estão ensinando, incentivam seus pares a aprender de um modo mais prazeroso e divertido (Colavitto, 2019).

#### e) **Amarelo - Paciência**

A cor amarela diz respeito ao significante da paciência também identificado aqui. No trecho destacado, enquanto ela está explicando outra etapa do jogo, Pietro (4 anos) pega as cartas e as coloca do seu lado já modificando a proposta, todavia, Bruna (8 anos), que estava disposta a ensiná-lo,

pega as cartas novamente e as ajeita de um modo cuidadoso e paciente para não criar conflito com seu par e aluno. Aqui, nos chama a atenção a questão da Tolerância de Bruna (8 anos) que, ao saber que está ensinando, demonstra afeto e cuidado para demonstrar da melhor forma, como as cartas devem ser jogadas. Este princípio educativo é ressaltado em Freire (1995) como uma das virtudes para o sujeito que se dispõe a ensinar. Nas palavras do autor, sem a tolerância “é impossível um trabalho pedagógico sério, sem ela é inevitável uma experiência democrática autêntica [...] A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente” (Freire, 1995, p. 59).

#### *f) Cinza - Incentivo*

Por fim, a cor cinza representa o significante do incentivo. Pudemos identificar que, em diferentes momentos, a Bruna (8 anos) fala palavras de estímulo para incentivar e reconhecer os pequenos acertos de Pietro (4 anos). A partir destes significantes podemos constatar ainda que, por mais que obtivemos apenas esta experiência concreta de uma criança ensinando conscientemente a outra, o fato de termos identificarmos semelhanças com as categorias descritas pelos pequenos sobre como criança ensina, é possível deduzir que o modo como ensinam, conscientemente e a partir de um objetivo, é semelhante ao seu modo de ensinar espontâneo durante suas brincadeiras.

## CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE FICA DA NOSSA CAMINHADA



Figura 11 - Brincadeiras na "Praça dos sábados"

Fonte: o investigador.

A partir de nossa introdução, pudemos trilhar um caminho conceitual e contextual das crianças e das infâncias investigadas. Entendemos que as múltiplas infâncias e suas histórias como sujeitos de direitos demandam um olhar crítico, sensível e horizontal (Freire, 1996) do pesquisador para que suas opiniões e expressões sobre o mundo sejam reconhecidas e valorizadas. Nosso foco com a tese foi aprofundar os resultados da dissertação de mestrado do autor (Marchi, 2017), a qual identificou tanto a necessidade de uma ruptura com o modelo de escola constituído ao longo da modernidade e da 2ª modernidade, como trouxe o ensinar das crianças como uma possibilidade para que tal fissura possa ocorrer. Sobre esse aspecto, das primeiras repostas sobre como as crianças ensinam, o que ficou latente, já na dissertação, foi que as crianças apresentam uma pré-disposição ontológica para ensinar e podem ser consideradas como sujeitos catalizadores, tanto de relações de aprendizagem como enquanto figuras ensinantes. Assim, a investigação do mestrado, numa reposta inicial sobre como as crianças ensinam, mostrou que isso ocorre *“a partir da interlocução entre vários aspectos, quais sejam: ensinam pela prática, expressando-se com todo o corpo, principalmente pela linguagem lúdica manifesta em brincadeira; usando amplamente o espaço; em coletividade e em tempos não lineares”* (grifo do autor, Marchi, 2018, p. 122). Para além disso, foi identificado que os pequenos se permitem descobrir ao mesmo tempo em que ensinam. No entanto, algumas lacunas ficaram e, agora com o

doutoramento, nosso intuito foi ampliar e contribuir com a sedimentação de outros conceitos acerca do ensinar das crianças.

Acerca dos conceitos que serviram de base para a escrita da tese, destacamos o diálogo entre as ecologias propostas por Boaventura de Souza Santos (2007), com a Educação Social e a Sociologia da Infância. Partindo dessas considerações, vimos que um dos modos de pensar contra hegemonicamente, tanto a institucionalização da infância, como a administração simbólica e as influências do contexto que constituem as culturas infantis, é ver os pequenos como construtores de culturas locais (Santos, 2007; Tomás, 2007), que não apenas reproduzem, mas (re)interpretam o mundo adulto (Corsaro, 2002) em suas práticas de pares. Com isso, pontuamos a necessidade de fissurarmos a lógica adultocêntrica (Sarmiento, 2004b) em nossas relações com as crianças, visto que essa influencia as culturas de pares, fazendo emergir práticas assimétricas de poderes, preconceitos, e discursos normalizadores de gênero, raça e classe (Ferreira, 2002). Deste modo, passamos a entender e defender que a lógica das crianças deve ser um componente decisivo para potencializar os estudos que pretendem investigar seus modos de ver, ser e estar no mundo.

Versando sobre as diversas influências que contribuem para a construção das imagens das crianças, uma possibilidade que deduzimos é que a escola é o destino que mais contribui para a reprodução de saberes e normas hegemônicas. Atribuímos a tal inferência as características bancárias (Freire, 2014a) presentes em muitas instituições de ensino. Segundo tal lógica, as crianças são vistas como seres incompletos que necessitam ser preenchidos com o conteúdo escolar e, assim, muitos professores atuam como os detentores dos saberes e os depositam nos receptáculos, as crianças (Freire, 2014a). Ressaltamos que não é possível generalizarmos tal percepção, pois há diferentes contextos e díspares práticas docentes que buscam lutar contra tais imposições e normatizações. Posto isso, justamente em distintos destinos de socialização é que é possível deduzirmos práticas mais potentes no referido à valorização dos saberes das crianças.

Em nosso caso, um destes destinos é representado majoritariamente pelo Projeto Brincadeiras, no qual as crianças são estimuladas pelos educadores e pelas educadoras a potencializar seus saberes, as trocas entre pares e construir um ambiente de ensino-aprendizagem que pode se tornar mais significativo. Reforçamos a necessidade de localizarmos nossas percepções, pois a Educação Social não está isenta de profissionais que invisibilizam as expressões dos petizes, no entanto, a partir de nossa prática, dos registros do Projeto Brincadeiras e das vozes das crianças ao longo do período em que participam dos encontros, é possível pontuar que no destino em que realizamos esta investigação, há princípios teóricos e metodológicos que pautam-se numa atuação lúdica, política e

pedagógica (Müller e Rodrigues, 2002) que busca não apenas a defesa dos direitos das crianças e adolescentes, mas sua formação política e participativa nos diferentes temas que relacionam-se a seus interesses.

Posto isso, em nossa investigação, percebendo a amplitude de saberes dos pequenos em relação as diferentes formas pelas quais ensinam, defendemos que existem outras possibilidades educativas que podem ser muito mais efetivas e prazerosas se partirem do lúdico (Müller e Rodrigues, 2002), da prática, da linguagem das brincadeiras, da exploração e experimentação dos diferentes espaços e de dinâmicas coletivas para ampliar as relações de pares. Assim, concordamos ainda com Morelli *et. al.* (2014) que:

É pela especialidade de ser criança que as crianças diferem-se dos adultos. Por outro lado, é o gosto pelo lúdico que os aproxima mutualmente como seres humanos, ainda que se localize nas crianças a maior parcela da sociedade que mantém a cultura lúdica da humanidade. Defendemos que a ludicidade é característica extensiva a adultos ou crianças. Por essa razão, pelo brincar (ou por outra forma) os adultos podem acessar o seu estado de infância que está relacionado à diversão, bem-estar, alegria, criação, espontaneidade, desejos, imaginação de vontades/sensações/racionalidades lúdicas. É graças a força da natureza e da cultura, principalmente infantil, que o brincar vem sendo historicamente preservado (p. 45).

Posto isso, inferimos que é necessário repensarmos nossas práticas educativas, tendo como sul (Santos, 2007) a linguagem lúdica como um princípio, posto que, nas crianças, vimos que este é o principal canal responsável pelas situações de ensino-aprendizagem entre os pequenos.

Nada obstante, ao refletirmos sobre o contexto formal de ensino, percebemos uma ruptura com o lúdico conforme os petizes avançam as séries e, identificamos que tal aspecto tem relação tanto com o ensino bancário e produtivista (Freire, 2014a) como também é atravessado por outros marcadores sociais. Pudemos constatar, a partir das falas dos pequenos, que a educação oferecida em regiões mais periféricas, tende a ser mais excludente, o que pode ainda ter relação com o preconceito existente em relação a classe e a raça das crianças, especificamente as crianças mais pobres. Identificamos que tal olhar tem início com as legislações que, desde o extinto código de menores, criaram as imagens da criança (branca, com maiores condições financeiras, com famílias mais estruturadas e melhores condições de ensino) e dos “menores” (crianças negras, pobres, “infratoras”, pertencentes a contextos mais excludentes e com menores condições de desenvolvimento). Percebemos, a partir da literatura (Müller e Morelli, 2002) que mesmo com a promulgação do E.C.A, na década de 90, muitos desses preconceitos ainda são visíveis no contexto brasileiro o que, infelizmente, contribui para outros demarcadores de classe, como por exemplo a violência policial e o

preconceito advindos de um racismo estrutural (Mizael e Sampaio, 2019) presentes no Brasil e que ainda não foram superados. Com isso, evidenciamos a importância da Educação Social como uma ação ativa e complementar à escola. Pudemos constatar que as práticas dos educadores e educadoras do Projeto Brincadeiras, possibilitaram emergir um pensamento mais crítico nos petizes, bem como criar um ambiente de fomento à participação ativa, respeito, inclusão e ainda à um sentimento de pertença (Müller e Rodrigues, 2002). Este aspecto é importante, pois deduzimos que é partir de uma formação política, desde a infância, que os pequenos terão maiores possibilidades de escolha e um maior conhecimento para reivindicar seus direitos. Temos a consciência de que este é um caminho processual, nada obstante, concordamos que

[...] as crianças sim podem ser críticas, conscientes de si e de sua realidade, *a sua maneira*, é dizer, a seu tempo e com sua própria forma de pensar e se expressar. E isso somente será percebido a) com o cultivo do tempo, raramente de forma eventual. Portanto, b) em oportunidades repetidas de atividades educativas/culturais com explicações, com liberdade, prazer, relações de confiança e não somente em palavras [...] c) atitudes, gestos, palavras, expressões artísticas [...] d) em convivência multigeracional, onde exista um crescimento do sentimento de pertencimento e cada um(a) se reconheça como singular e com legitimidade para se expressar (Müller, 2021, p.10-11).

Em suma, entendemos a Educação Social como um caminho capaz de atribuir um olhar particular as necessidades dos sujeitos com intuito de potencializá-lo para que possa ter liberdade (opções) de escolha em seu contexto (Natali, 2016). Em nossa investigação, aprendemos ainda que, com as crianças essa potência é ampliada a partir da presença do lúdico nas práticas educativas, o qual pode ser entendido como uma forma de visibilizarmos (Santos, 2007) os saberes das crianças e de buscarmos modos de superar as lógicas hegemônicas vigentes. O lúdico aqui pode ser entendido assim, a partir da figura do *homo ludens* de Huizinga (2012) que aponta a ludicidade como um componente constituinte da cultura humana. Em nosso caso, defendemos as crianças e suas culturas, exponencialmente lúdicas, como um dos caminhos para descobrirmos novas formas de atuarmos como professores e professoras, seja no âmbito formal, como no âmbito informal de ensino.

Mas como pensarmos no lúdico enquanto parte do processo educativo? A partir de nossa análise, vimos que a brincadeira é uma das formas mais potentes pelas quais as crianças não apenas se manifestam, mas também ensinam umas às outras. O brincar reflete os saberes e construções locais (Santos, 2007) dos pequenos e, ao pensarmos em seu uso na educação, é igualmente preciso que ocorra um processo de tradução (Santos, 2010) complexo, entendido aqui como uma forma capaz de dialogar, de modo mais horizontal, os saberes das crianças com os saberes adultos, partindo, no entanto, da não hierarquia entre esses saberes e da incompletude dos mesmos; pois entendemos que

esse é um dos caminhos potentes para não apenas visibilizarmos os modos de ensinar das crianças, mas também os colocarmos em prática durante nossa práxis (Freire, 2016) enquanto educadores e educadoras. O brincar, deste modo, pode ser visto como um ato de partilha e de criação que, para as crianças, pode “construir um projeto de felicidade, na medida em que abre-se à possibilidade a ela para navegar em novos horizontes (Otinta, 2014, p. 75). Já as práticas inter/intra e multigeracionais são defendidas partindo do entendimento e da defesa de que

[...] há uma necessidade de a criança diversificar seu núcleo de pessoas com as quais possa brincar, e, ao mesmo tempo, querer uma sociabilidade com vista a construir novos horizontes perspectivos e, simultaneamente, prospetivos de brincadeira. Pois o espírito *ludus* deve imperar sobre qualquer coisa que vise prender à criança a determinados esquemas de jogo, de comportamento e de vida (Otinta, 2016, p. 75).

Acrescentamos ainda a defesa do lúdico como forma de expressão dos modos de ensinar das crianças, pois identificamos, em nossa investigação, díspares acordos, conversas, partilhas, entendimentos e desentendimentos entre os pares tendo como plano de fundo as atividades lúdicas que exerciam. Em nosso caso, vimos o Projeto Brincadeiras como um ambiente de estímulo ao lúdico e a participação e, dado os princípios do projeto, reiteramos a defesa da Educação Social como uma possibilidade para trabalharmos com crianças e adolescentes partindo da construção de suas liberdades, entendidas aqui, segundo Paulo Freire (2014a), como a ampliação da capacidade de escolha dos sujeitos. Durante as intervenções no Projeto Brincadeiras, umas das finalidades dos educadores e educadoras é justamente promover a emancipação dos pequenos a partir da apresentação de outros futuros possíveis (Müller e Rodrigues, 2002) para que o poder de escolha das crianças possa ocorrer de modo consciente e entendendo a existência de outros caminhos e, conseqüentemente, outros futuros, os quais precisam ser planejados com cuidado, ou seja, contraídos (Santos, 2007) para que essas crianças e adolescentes, mesmo pertencentes a um contexto excludente, possam ter a possibilidade de um “antidestino” (Müller e Rodrigues, 2002) que contemple seus anseios, vontades, desejos e perspectivas de futuro.

Partindo dessas primeiras inferências, ressaltamos que o objetivo em atuar exclusivamente no Projeto Brincadeiras, veio tanto pela vontade em preencher as lacunas deixadas pelo mestrado, como por entendermos que, numa pesquisa etnográfica-participativa com crianças, a escolha do destino interfere na construção dos dados podendo potencializá-los ou não. Posto isso, como o pesquisador atua desde 2015, a descrição das culturas das crianças do projeto foi algo que pode ocorrer com uma maior densidade, para além disso, os princípios do projeto (respeito, compromisso, inclusão,



participação e diálogo), nos trouxeram um plano de fundo no qual, já havia uma relação de vínculo e afeto entre as crianças e os(as) educadores(as). Com isso, vimos que a construção dos dados se deu de um modo mais orgânico, participativo e pôde assim, romper com algumas hierarquias advindas da pesquisa com crianças.

Para além disso, a confiança previamente estabelecida com o grupo de crianças, fez emergir importantes considerações dos pequenos sobre seus contextos. Vimos que muitos têm consciência dos problemas que o bairro apresenta (falta de infraestrutura, violência, tráfico de drogas, violência policial) e que, em suas vozes, assim como infere Tonucci (2005), apresentam soluções coletivas, como a construção de ambientes de lazer, de educação, de esportes, bem como melhorias estéticas, por exemplo, a limpeza do lixo das ruas.

Entretanto, do ponto de vista estrutural, identificamos que infelizmente, ainda há a reprodução de uma lógica hegemônica excludente em relação às classes mais populares (Mizael e Sampaio, 2019). Em uma visita realizada no dia 11 de dezembro de 2010<sup>34</sup> constatamos que durante o período de pandemia, que desde março de 2020 modificou o cotidiano familiar e escolar, muitas crianças fizeram as atividades sozinhas. As escolas prepararam apostilas que os responsáveis pegavam semanalmente, mas, algumas mães e avós não são alfabetizadas o que fez com que os pequenos tivessem que responder as tarefas sem auxílio.

Outro aspecto percebido foi que muitas famílias têm apenas um dispositivo (geralmente um celular que, na maior parte dos relatos das crianças, pertence a mãe e ou, em algumas respostas, a uma irmã mais velha) para acesso a internet. Tal fato, fez com que muitas também não pudessem consultar os conteúdos para auxiliar no desenvolvimento das atividades solicitadas pela escola. Vimos ainda que a equipe escolar não ofereceu qualquer suporte as famílias e que, apenas algumas mantinham certo contato via *whatsapp* com a direção e/ou coordenação.

Acerca da covid-19, o que constatamos foi que todas as famílias conhecem alguém que adoeceu e vimos ainda que a avó de uma das crianças participantes do Projeto Brincadeiras faleceu este ano de uma “gripe forte”, no entanto, segundo o relato das crianças, o exame para o vírus da covid-19 deu negativo, apesar da avó ter apresentado vários sintomas da doença. Tal recorte, evidencia que essa população, já marginalizada pelas políticas públicas da cidade, esteve ainda mais desamparada durante o contexto de pandemia e isolamento social. Sobre tal aspecto, trazemos a reflexão de Boaventura de Souza Santos (2020) acerca dos sujeitos que, numa analogia, já se

---

<sup>34</sup> Neste dia foi realizada uma visita junto com outro educador do projeto na qual passamos a pé pelo bairro, tomando todos os cuidados de distanciamento, bem como as medidas de segurança – máscara de proteção e álcool em gel. Em nossa andança, conversamos, pelo portão, com as famílias e as crianças para sabermos como estavam, como ocorreram as atividades a distância propostas pela escola e se eles tiveram alguém conhecido que ficou doente, entre outros temas geradores (Freire, 2016) que surgiram durante nossa conversa.

encontravam em “isolamento social” antes da pandemia. Para o autor, as populações pertencentes ao “Sul” estão em condições marginais e excluídas que foram apenas reforçadas e ampliadas com a pandemia e complementa que:

Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros [...]. Neste capítulo, porém, analiso outros grupos para os quais a quarentena é particularmente difícil. São os grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela. Tais grupos compõem aquilo a que chamo de Sul. Na minha concepção, o Sul não designa um espaço geográfico. Designa um espaço-tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual (Santos, 2020, p. 15).

Partindo deste pressuposto, para o autor, as mulheres, os trabalhadores informais, autônomos, os trabalhadores de rua, a população de rua, os moradores das periferias das cidades, os imigrantes, as pessoas com deficiência, os idosos e, acrescentamos ainda as crianças, tiveram seus modos de vida agravados com a quarentena, aumentando os casos de violência doméstica, o desemprego, a falta de condições materiais para higiene básica pessoal, o aumento da fome, as doenças relacionadas a depressão, ansiedade dentre outras consequências que a quarentena “não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam” (Santos, 2020, p. 21).

Avançando em nossas reflexões, no capítulo 2 da tese, denominado, caminhos metodológicos, pontuamos que nossa investigação, de caráter qualitativo e a partir de uma proposta etnográfica participativa com crianças do Projeto Brincadeiras dialogou com 52 crianças com idades entre 1 e 17 anos. O grupo foi composto por 28 meninos e 24 meninas, no entanto, o gênero que mais se mostrou ensinante durante o processo de investigação foi o feminino. Vimos que as meninas assumiram a lideranças dos jogos e brincadeiras durante o ensinar, o que corrobora com a inferência de Ferreira (2002) de que as meninas tendem a assumir a reponsabilidade do grupo de pares mais vezes do que os meninos. No entanto, outra reflexão possível é que a liderança assumida pelas meninas no projeto pode também ser lida como uma forma de ruptura com as exigências domésticas feitas a elas em casa. A partir dos relatos e das práticas dos educadores e educadoras, constatamos que em diferentes momentos as meninas deixam de participar por terem que limpar a casa, cuidar dos irmãos e irmãs mais novos(as), ou precisam simplesmente cuidar da casa enquanto a pessoa responsável trabalha. Nossas vivências mostram que tais atribuições não são feitas, em muitos casos, para os meninos que, conforme pudemos observar, tem mais acesso a rua e, em alguns casos, inclusive, já realizam alguma atividade de trabalho remunerado para auxiliar na renda da família (Del Priore, 2012). Com isso,

deduzimos que no Projeto Brincadeiras, ao serem instigadas a participar das decisões, as meninas tendem então a exporem suas vontades não apenas escolhendo as brincadeiras, mas se colocando no centro delas, controlando-as, sem as amarras que, no ambiente doméstico, muitas vezes invisibilizam seus interesses.

Para além das práticas realizadas no Projeto Brincadeiras com as crianças, após a realização das entrevistas semiestruturadas e dos diários de campo, todos consentidos pelos pequenos (Fernandes, 2016) reiteramos a existência de algumas marcas, tanto do contexto, como do mundo adulto nas crianças que estiveram conosco na pesquisa, são elas: Famílias majoritariamente monoparentais, tendo as mães e as avós uma maior expressividade como como tutoras, identificamos também uma média de 5 crianças em cada casa e que a maior parte está inserida em algum programa de assistência social do governo. O bairro em que o projeto está inserido apresenta um elevado índice de tráfico de drogas e violência policial contra os moradores, especificamente os adolescentes. Sobre os aspectos educativos, vimos que muitas crianças possuem uma ou mais reprovações e que, durante esse período de pandemia, a maior parte delas só foi aprovada devido a uma normativa federal do conselho nacional de educação – CNE -, que sugeria às escolas a aprovação do corpo discente considerando o mínimo possível de critérios avaliativos. Tal contexto, corrobora com a reflexão de Souza, Santiago e Faria (2018) de que as crianças não são apenas invisibilizadas pela cultura adulta, mas que, numa lógica macro, seus tempos, seus corpos, suas vontades e sua educação – nos âmbitos formais – também se mostram atravessadas por interesses dominantes. Dito de outro modo:

[...] o modelo capitalista, pautado no antagonismo de classe e nas mazelas do racismo e do sexismo, que influencia significativamente a educação brasileira, nos traz uma experiência absolutamente desconfortável em relação ao tempo, como se estivéssemos sempre atrasados, como se fosse imprescindível adiantar as crianças, mas adiantar para ser mais um adulto produtivo controlado pelo tempo, que na sociedade atual é sinônimo de capital (Souza, Santiago & Faria, 2018, p. 88)

Assim, o que pudemos deduzir deste contato com as crianças, é que muitas foram “lançadas” para o ano escolar seguinte justamente nessa lógica linear e de monocultura do tempo (Santos, 2007), priorizando mais a “corrida” pelo ano letivo do que efetivamente as condições e práticas de ensino realizadas remotamente com as crianças.

Após estas considerações, partimos doravante para algumas percepções acerca do contato e do diálogo com o grupo de crianças que participaram da investigação, ressaltando e este conseguiu ocorrer de um modo mais horizontal (Freire, 2014a), pois muitas delas já possuíam vínculo com os

educadores – algumas estão desde 2015 no projeto e, para além de participar, também se mostraram muito propositivas (Müller e Rodrigues, 2002) e receptivas à auxiliar na investigação, mesmo que nem em todos os momentos. Tais vozes e expressões múltiplas nos levam a deduzir que os conteúdos que cada criança carrega em si, tem múltiplos atravessamentos, como a raça, o gênero, a classe social, no entanto, especificamente sobre o ensinar, pudemos constatar que a forma como elas identificaram suas ensinagens demonstra alguns pontos em comum e que, do ponto de vista da transmissão cultural de pares (Silva, 2011), pode ser vista como uma prática horizontal e paralela. Horizontal, pois parte de uma transmissão “simultânea entre indivíduos não aparentados que podem ser de uma mesma geração ou de gerações diferentes” e paralela ao contar com uma transmissão “entre indivíduos de uma mesma geração com ou sem relação biológica” (p. 187). Em outras palavras, vimos que no Projeto Brincadeiras o ensinar ocorreu tanto entre as crianças (com seus amigos, irmãos, primos) como entre as crianças e os educadores e educadoras dispostos a aprender com elas.

Posto isso, entendemos que as ensinagens aqui analisadas a partir da contribuição das crianças não podem ser generalizadas, pois se referem a crianças e adolescentes com contextos e vivências particulares. Assim, uma outra preocupação em nossa investigação foi refletir sobre quem são as crianças do projeto e, tendo a teoria crítica a partir de um posicionamento filosófico de humanismo radical (Mager, *et. al.*, 2011), nos ancoramos nas epistemologias do sul de Boaventura de Souza Santos (2007, 2010; Menezes, 2018) para visibilizar as múltiplas vozes das crianças em seus contextos, para questionar o poder do mundo adulto sobre a criança (Almeida e Delicado, 2019), para problematizar e discutir sobre as diferentes normatizações e lógicas hegemônicas que recaem sobre as culturas infantis (Ferreira, 2002) e, por fim, para inferir em como as crianças ensinam e quais os desdobramentos desse ensinar partindo de seus entendimentos.

Buscando corroborar com esse olhar foi que nos pautamos ainda na Sociologia da Infância e na Educação Social para defendermos que os saberes infantis são diferentes e não um déficit do pensamento do adulto (Sarmiento, 2003), apesar de serem atravessados pela hegemonia adultocêntrica. Assim, sem negar as assimetrias de poderes existentes nas relações parietais (Ferreira, 2002), identificamos e reforçamos que nossa análise entende a polifonia de vozes das crianças, e buscou estar atenta as diferentes linguagens dos pequenos, inclusive as não verbais (Petter e Kelly, 2011), pois concordamos que a investigação com crianças é uma construção coletiva (Adans, 2014).

Munidos de tal arcabouço conceitual, doravante refletimos acerca dos dados que nos levaram a busca pelas respostas sobre os modos de ensinar das crianças. Acerca dos significantes analisados, identificamos que a maior frequência – 77 repetições – refere-se ao contexto do grupo investigado.

Percebemos que a pluralidade das vozes dos pequenos e os diversos atravessamentos existentes em suas culturas, desde questões de gênero, raça, classe até a reprodução interpretativa (Corsaro, 2002) exclusiva do mundo dos pares e também de aspectos do mundo adulto, nos fizeram reconhecer as diferentes marcas culturais dos pequenos ao mesmo tempo em que pudemos elencar alguns pontos em comum sobre seus modos de ensinar. Reiteramos que a diferença aqui foi abordada a partir de um olhar horizontal e não hierárquico (Santos, 2010), ou seja, a polifonia das vozes dos petizes foi analisada a partir de suas culturas e não em comparação com as vozes adultas sobre como as crianças ensinam.

Em nossa análise, as questões de gênero também ficaram muito evidentes ao entendermos os diferentes modos de ser menina e menino no bairro, com destaque ao trabalho doméstico precoce feminino e ao trabalho remunerado realizado por alguns meninos desde a pré-adolescência. No entanto, no caso dos meninos, outro indicador que surge refere-se ao aliciamento a que muitos estão sujeitos, cujo foco versa sobre a entrada no “trabalho” no tráfico de drogas (Müller e Morelli, 2002). Por sua vez, por parte das crianças emergiram ainda vozes que nos fizeram entender suas preocupações com a preservação do espaço público – quando, por exemplo, foi criada uma questão nas entrevistas sobre o destino do lixo -, bem como a curiosidade pelo mundo de seus pares – com questões elaboradas sobre reprovações no ambiente escolar, por exemplo.

Sobre a proposição, outro significativo pós-analítico, entendemos que os pequenos demonstraram essa característica também em seus modos de ensinar, devido ao fato da metodologia do Projeto Brincadeiras possuir como um de seus princípios, a participação e a inclusão radical dos pequenos em diferentes atividades (Müller e Rodrigues, 2002). Com isso, vimos que, a partir do momento em que os petizes são ouvidos e passam a ter poder de decisão no projeto, eles se tornam e se mostram cada vez mais propositivos, seja durante as brincadeiras, e/ou ensinando uns aos outros alguma regra nova e/ou algum outro jogo que possa tornar o projeto mais interessante e divertido para o grupo. Esse modo de atuação é um dos aspectos defendidos também por Müller (2021) ao pontuar que “os adultos devem responsabilizar-se por apresentar as condições educativas e culturais no cotidiano informal, formal, nas instituições, na comunidade, em qualquer lugar (p. 11). Assim, uma outra inferência possível é que, na posição de adultos e educadores(as), devemos ouvir atentamente os pequenos para que possamos criar situações educativas potentes nos diferentes contextos em que atuamos. Para além disso, deduzimos que quanto mais propositivos forem os espaços em que os petizes estão inseridos, maiores serão as trocas de saberes entre eles e, numa perspectiva maior, pensando em outro dos objetivos da Educação Social no Projeto Brincadeiras, o intuito de sensibilizar

também os adultos tem relação com o fato de que “são eles que fazem as políticas, que oferecem a educação e a cultura e vêm decidindo tudo sobre a vida e os destinos idealizados para as infâncias” (Müller, 2021, p. 11), ou seja, defender que diferentes gerações valorizem os saberes dos pequenos também é um ato político (Freire, 2014a) na educação que advogamos nesta tese.

Avançando em nossas considerações, vimos que a ajuda é um dos principais conceitos que corrobora para que as crianças ensinem. Entendemos que elas buscam ajudar os pares que consideram seus amigos e amigas, bem como seus familiares e, nestes atos de cuidado com o outro (Boff, 2017), muitas vezes, acabam ensinando. Nesta seara concordamos que, para além da promoção de trocas de saberes entre as crianças, é preciso

Potencializar as relações de amizade entre as crianças e experiências intergeracionais como condição básica para o crescimento das noções éticas que orientam a crianças em suas percepções e decisões em direção a construção do que consideram correto para si e para os(as) demais (Müller, 2021, p. 15).

Nesta perspectiva, outro aspecto que se tornou evidente foi que, as crianças ensinam seus pares, principalmente os que consideram seus amigos e amigas, o que nos leva a deduzir que estas relações podem estar atreladas as características de partilha, de descoberta, de experientiação (Marchi, 2017) e de incompletude destes saberes (Freire, 2014a) o que conseqüentemente, os tornam passíveis de serem modificados e ampliados. Esta foi uma importante descoberta, pois pode evidenciar um olhar para a incompletude, diferente da negatividade constituinte da infância imposta pelo pensamento adulto (Sarmiento, 2003), visto que reconhece a importância das relações e das trocas para que os saberes se tornem outros saberes. Aqui, as crianças nos ensinam o que para muitos adultos parece uma assunção muito difícil, a de que não sabemos tudo e que podemos sempre aprender com o outro, principalmente se temos uma relação de afeto e cumplicidade com esse outro. Tais fatores nos levam a aproximar o ensinar das crianças com a pedagogia da solidariedade de Paulo Freire (2014a) ao identificarmos que, em suas práticas de ensino, o corpo, o afeto, a amizade, o tempo presente, a ajuda, são tão importantes quanto o conteúdo que será experienciado. Corroborando com tais afirmações, vemos ainda em Silva (2011) que, ao mesmo tempo que a amizade leva os pares a estabelecerem trocas de saberes, “o jogo infantil colectivo constitui-se como um imenso campo gerador de novas amizades e potencializador da aquisição de novas competências pessoais e sociais” (p. 139), dentre as quais, é evidenciado pelo autor as regras de convivência, de cooperação, da relação ganhar-perder e outros conhecimentos que estendem-se para além do campo do jogo e da brincadeira (Silva, 2011).

Sobre os diferentes modos de participação, não participação, participação indireta e apropriação, o que identificamos foi que, na pesquisa participativa, devemos ter um cuidado e uma vigilância constante para não coagir os pequenos (Fernandes, 2016) e que o vínculo, o respeito, o afeto e o “conhecer o outro” são igualmente importantes para que as crianças se sintam seguras e dispostas a participar. Em nosso caso, por atuarmos desde 2015 com o Projeto, tivemos poucas situações de não participação e alguns momentos em que elas não queriam estar nas brincadeiras, mas ficavam em torno das mesmas atuando, segundo o que percebemos, de modo indireto. Acerca da apropriação, o que vimos foi que os petizes que mais estiveram dispostos a auxiliar na construção dos dados foram compreendendo importantes conceitos da pesquisa participativa, como por exemplo, a pertinência do consentimento e o cuidado em não coagir e ou direcionar alguma resposta. Nada obstante, não podemos generalizar, pois em alguns momentos e durante algumas transcrições, foi possível ouvir algumas das crianças entrevistadoras passarem a “resposta correta” sobre algumas questões, baseadas no que já tinham ouvido de outras crianças.

A liderança, surge na tese como uma característica mais frequente nas meninas e que também conceitua o ensinar das crianças, principalmente quando estes estão em grupos. Entendemos que é preciso um reconhecimento do grupo de quem será o(a) líder e que tais aspectos são atravessados por questões de poder (Ferreira, 2002), o que nos faz entender a importância de não romantizar as relações parietais. Nada obstante, visto o nosso foco de investigação, inferimos que, muitas vezes, quem dá início a uma situação de ensino é a criança que se coloca e é reconhecida como líder pelos outros membros do grupo. Em relações de duplas, por sua vez, entendemos que ao assumir a liderança, seja por curiosidade em testar algo novo na brincadeira e/ou por vontade em compartilhar algo que já sabe ou aprendeu, há uma certa liderança que também dá início a situações de ensino e, conforme também constatamos, a situações de experimentações e novas descobertas durante esse ensino (Marchi, 2017), o que faz com que, durante o ensinar dos pequenos, a posição de líder também seja algo provisório e alternado.

A resignificação, em nosso caso, apareceu como uma das formas pelas quais as crianças vão brincando/alterando a brincadeira e suas regras durante o ensinar. Vimos que os pequenos, ao recriarem os mundos em que estão inseridos (Colavitto, 2019), também descobrem novas formas de ação e ensinam os pares que consideram seus amigos e amigas. Aqui, a fantasia (Pereira, 2018), também surge como um aspecto que leva os pequenos a não perderem a capacidade criativa e de experimentação enquanto estão ensinando e/ou sendo ensinados por seus pares.

Em nossa análise identificamos ainda que as crianças, em relação a um olhar mais politizado, não apenas entendem o que falta em seu bairro, como possuem propostas de mudança que, em muitos casos, se apresentam como coletivas – como quando sugerem quadras, centros esportivos etc. Já sobre o significativo do adulto que subestima a criança, percebemos que, mesmo tendo o cuidado e buscando ficarmos vigilantes (Fernandes, 2016) durante a investigação, em alguns momentos, os diários de campo mostram situações em que os educadores subestimaram os petizes, quando por exemplo, vimos que muitas vezes impedíamos algumas ações por deduzirmos serem perigosas, sem propor/ouvir uma outra ação que pudesse substituir a que foi impedida. Por fim, sobre o significativo “efêmero” o que percebemos foi que o tempo das crianças não é linear (Santos, 2010) e que as experiências presentes são muito mais potentes do que ações planejadas com antecedência, principalmente em situações de ensino entre pares.

Partindo dessas primeiras inferências, constatamos que, para as crianças, criança ensina sim, mas nem todas ensinam e que, em contrapartida, muitas já aprenderam algo com quem consideravam ser seus amigos e amigas. Sobre o não ensinar, o que identificamos foi que a normatividade e o adultocentrismo estão presentes em alguns dos discursos infantis (Foucault, 2014a), pois as principais justificativas para o não ensinar, se deram pela reiteração de que é a escola e os professores quem ensinam, entretanto, a norma do corpo também ficou evidente, pois algumas crianças responderam que “criança pequena não ensina”, bem como as crianças com algum tipo de doença e/ou deficiência também não podem ensinar. Aqui, identificamos que, em alguns casos “[...]. Por meio da doutrinação e do exemplo, as crianças aprendem os preconceitos como parte do repertório cultural, o qual é absorvido na família e em outros grupos a que pertencem” (Carvalho, 2012, p. 151) e que é preciso um trabalho educativo constante para que tais pré-julgamentos não sejam normalizados pelos pequenos. Em contrapartida, não foram apenas essas influências hegemônicas que puderam ser constatadas nas vozes das crianças, algumas características do contexto também interferiram em suas respostas ao, por exemplo, serem evidenciados que algumas crianças até querem ensinar, mas os pais não deixam ou, por exemplo, quando tivemos uma resposta que colocou a entrada no mundo das drogas como uma característica impeditiva para que algumas crianças pudessem ensinar seus pares.

Com isso, inferimos sobre o cuidado necessário para que não reproduzamos o currículo oculto (Giroux, 2003) em nossas práticas com as crianças, pois identificamos que muito desse saber “adulto”, influencia nos modos como elas reinterpretem o mundo em que estão inseridas. Concordamos que sim, as crianças ensinam e que algumas não ensinam, não por serem crianças,



mas por estarem em alguma condição de violação de direitos que as impedem de poder atuar com seus pares e ensinar/ser ensinada.

Vimos ainda que “o que é ensinar e não ensinar” também é muito próprio a cada criança; algumas relacionam o ensinar com a escola, outras com a brincadeira, algumas defendem que podem e sabem ensinar, outras, já marcadas pelo discurso adulto, só veem nesse a figura do ensinante; todavia, o que une tais disparidades é que, enquanto característica ontológica (Marchi, 2017), o ensinar está presente nas crianças que possuem as condições para estarem em seus grupos de pares e que não tem seus direitos violados e que, direta ou indiretamente, a cultura lúdica representa o maior ambiente de troca de saberes entre os pequenos. Sobre tal aspecto, é importante pontuar que

[...] a cultura lúdica pode receber [...] subsídios provindos directa ou indirectamente dos adultos, indubitavelmente enriquecedores para a construção do seu conteúdo, mas não consegue construir-se apenas a partir deles. As culturas da infância e a cultura lúdica faz-se com as crianças e constrói-se a partir das crianças, sem a presença intrometida do adulto, que, aliás, já não detém nem o saber e muito menos o saber-fazer que lhe é tão característico e exclusivo, o que faz toda a diferença e confere à transmissão intrageracional do jogo e da brincadeira prerrogativas de transcendente e relevante particularidade que a esta problemática subjazem (Silva, 2011, p. 207).

Por sua vez, para as crianças, algumas características sobre o que é preciso para poder ensinar também foram expressas, são elas: a paciência, o cuidado, a educação e aprender primeiro. Tais respostas nos aproximam novamente da pedagogia proposta por Freire (1996; 2014a; 2014b), ao considerar os saberes prévios dos sujeitos, a amorosidade e o afeto como componentes das práticas educativas e o falar *com* ao invés do falar *sobre*. Inferimos que, para os pequenos, o aprender primeiro, denota que eles têm certa consciência do preparo necessário para poder ensinar, no entanto, em suas práticas com seus pares, vimos que o ensinar ocorre num tempo gerúndio, ou seja, sendo, acontecendo, ao mesmo tempo em que se permite descobrir, explorar (Marchi, 2017). Com isso, é possível deduzirmos que, quando a criança sabe que está ensinando e/ou responde o que é preciso para ensinar, muitas vezes a imagem que ela tem do “ensinar” é a escola. Com isso, nós adultos, precisamos, em nossa práxis (Freire, 2016), romper com essa monocultura do saber (Santos, 2007, 2010) que exclui outros conhecimentos e métodos de ensino que não sejam os presentes na cultura escolar. Vemos que esse pensamento indolente (Santos, 2010), acaba atravessando as culturas infantis e impedindo que elas tomem consciência de que são também sujeitos ensinantes.

Avançando em nossa análise e, conforme já mencionamos em outros momentos, as relações de amizade são muito importantes para as crianças e, em nosso caso, justificam as relações de ensino dos pequenos. Foi muito expressivo as repostas das crianças de que elas já aprenderam e já

ensinaram algo com seus amigos e amigas. Com isso, vemos que os ambientes educativos precisam considerar práticas que fomentem relações mais próximas entre as crianças para que elas ampliem seu círculo de amizades e, por sua vez, as trocas de saberes que ocorrem entre elas.

Consideramos que a criança ensina e aprende com seu amigo(a) e que o faz a partir de um cuidado (Boff, 2017) tanto em preservar a amizade quanto em ajudar a superar algo que seu amigo(a) não saiba. E por fim, por que os pequenos ensinam? Utilizando a voz de uma das meninas que nos auxiliou na análise desse signifiante, concordamos que a criança ensina “Silmara (7 anos): para se divertir mais” (Diário de campo, dia 23/03/2019). Ou seja, é o prazer (Colavitto, 2019) em jogar, em brincar, em ajudar e em estar junto com seus amigos e amigas que leva as crianças a ensinarem umas as outras. O ensinar aqui aparece como catalizador de experiências que podem ser tornar mais atrativas, desafiantes, divertidas e prazerosas para os pares. Inferimos então que, enquanto educadores e educadoras, precisamos nos apoiar na cultura lúdica (Müller e Rodrigues, 2002) para repensarmos nossas metodologias e tornarmos nossas práticas mais próximas dos modos como as crianças se sentem motivadas a aprender e ensinar. Assim, o que aprendemos é que a brincadeira, como componente expressivo da cultura lúdica, “resulta numa categoria transversal que acompanha quase todos os momentos de mobilidade das crianças, praticados em diferentes espaços e com as mais variadas finalidades (Colonna e Brás, 2011, p. 162) e que, em nosso caso, é um importante aliado às práticas de ensino, seja entre as crianças ou como parte constituinte dos educadores e educadoras.

A partir de todas as vozes investigadas, ampliamos nossa percepção sobre como as crianças ensinam. O que antes era visto como algo que se dava pela prática – pelo corpo, no coletivo, em relação com o espaço e partindo da brincadeira (Marchi, 2017), foi reiterado e ampliado para outros modos, como por exemplo, o incentivo, a convicção, o desafio, a alegria, usando outras linguagens como o desenho, partindo de organizações coletivas, também pela palavra; em suma, de um jeito diferente e que, em alguns casos também considera o que aprende primeiro com o adulto. Aqui identificamos como, durante o ensinar, as crianças buscam assumir lideranças em seus grupos, reforçar os saberes que já possuem e/ou que defendem como o correto (Ferreira, 2002), mas que também demonstram cuidado e afeto com o outro (Boff, 2017). Todos esses atravessamentos, nos levam a afirmar que, a complexidade das culturas lúdicas, tendo como foco o ensinar das crianças, é o que faz com que seus saberes, assim como nos contou Jackson (11 anos), sejam levados “de geração em geração” (Diário de campo, dia 08/09/2019).

Em última análise vimos a partir de um episódio que ocorreu durante a construção dos dados que, quando sabem que estão ensinando, as crianças tendem a perder a dimensão do prazer (Colavitto, 2019) e do tempo não linear (Santos, 2010) e, apesar de manterem algumas características como o “ensinar fazendo” pela prática, a ajuda como motivação, o ensinar certo (Ferreira, 2002), o desafio, o incentivo e a paciência, o que difere de quando está em situações espontâneas de ensino é que não há a abertura para o descobrir/experimentar (Marchi, 2017) enquanto ensina e que a forma tende a reproduzir a característica adulta de ensinar tendo como foco um resultado específico e uma construção linear. Aqui, o ato de ensinar se torna mais sistematizado. Com isso, podemos inferir que, para além de uma transposição do modo de ensinar das crianças para as práticas docentes, é necessária uma maior flexibilidade nos planejamentos para que o lúdico e o novo, não sejam minimizados e invisibilizados (Santos, 2010) em virtude de um único método ou de uma única prática educativa.

Doravante, sublinhamos algumas novas questões que são possíveis a partir do que constatamos, pois reconhecemos a incompletude de nossa investigação, visto que a mesma ocorreu num determinado tempo e com determinados sujeitos. Expomos a necessidade de ampliação dos estudos referentes ao ensinar das crianças a fim de que sejam potencializados os resultados apresentados até o presente momento, bem como para que seja possível ampliarmos este entendimento, compreendendo-o não apenas como características das crianças do Projeto Brincadeiras, mas nos inquietando “quais características dos modos de ensinar destas crianças podem ser relacionadas com crianças de outras culturas?”, “O que permanece e o que se modifica nos modos de ensinar de crianças com idades diferentes das que aparecem nesta investigação?”, “Quais contribuições para um novo modelo de ensino podem ser retiradas tendo como base os modos de ensinar dos pequenos?”.

Estas e outras perguntas se mantêm abertas e passíveis de outras investigações tendo como elemento basilar a certeza de que os pequenos são sujeitos que ensinam e que possuem particularidades que são potentes à um novo modo de pensarmos e de colocarmos em prática uma educação mais democrática e que valorize as vozes das crianças como co-construtoras de saberes.

Sim, as crianças ensinam. Não, muitos adultos ainda não as ouvem, seja por conveniência, por negligência, por desatenção, por estarem em posições hierárquicas e de poder desigual, entre outros fatores que ainda seguem invisibilizando as expressões dos pequenos. É urgente mudarmos esse cenário.

## REFERÊNCIAS

- Abramowicz, A., & Moruzzi, A. B. (2010). *O plural da infância: aportes da sociologia*. Edufscar.
- Adans, K. (2014). What is a child? Children's perspectives, the Cambridge Primary Review and implications for education. *Cambridge Journal of education*, (44)2, 163-177.
- Almeida, A. N., Delicado, A. (2019). Dilemas éticos en la investigación con niños y niñas. In: L. G. Muñoz & L. M. Espín (dirs.). *Infancia y bienestar: una apuesta política por las capacidades y los cuidados*. Deculturas. 85-118.
- Amorim, W. V. (2016). A produção habitacional no contexto do programa minha casa minha vida nas cidades de Londrina/Pr e Maringá/Pr. In: *Boletim de Geografia*. Maringá, (34)2, 1-22.
- Ariès, P. (1979). La infancia. *Revista de educación*, (281), 5-17.
- Arruda, F. M., & Müller, V. R. (2010). A resignificação e a participação infantil: um estudo com crianças da Vila Emília na cidade de Maringá-PR, Brasil. *Uni-pluriversidad*, (10)1, 48-60.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barra, S. M. M. (2015). *A infância na latitude zero: As brincadeiras da criança 'global' africana*. Tese de Doutorado em Estudos da Criança. Especialidade em Sociologia da Infância. Universidade do Minho.
- Bauli, R. A.; Müller, V. R. (2020). *Educador Social no Brasil: Normatização e profissionalização*. Livrologia.
- Bauli, R. A. (2018). *Educador Social no Brasil: profissionalização e normatização*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá.
- Bernardes, N. M. (1992). Vida cotidiana e subjetividade de meninas e meninos das camadas populares: meandros de opressão, exclusão e resistência. *Psicologia: Ciência e Profissão*, (12)3-4, 24-33.
- Boevé, E., & Toussaint, P. (2012). *O Papel da ação coletiva no trabalho educativo de rua*. Asociación Navarra Nuevo Futuro.
- Boff, L. (2017). *Saber cuidar: ética do humano*. Vozes.
- Brasil. (1990). Estatuto da criança e do Adolescente. Lei Federal, 8.
- Brasil. (2008). Lei 11.645/2008 de 10 março de 2008. *Diário oficial da União – Seção 1*.
- Brito, C., & Bolzan, D. (2019). Trabalho adolescente doméstico: o imbricamento das relações de classe, gênero e etnia. in *Congresso brasileiro de assistentes sociais 2019*, (16)1.

- Caillois, R. (1990). *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Livros Cotovia.
- Candau, V. M. (org.). (2010). *Reinventar a escola*. Vozes.
- Carvalho, A. P. C. (org.). (2012). *Desigualdades de gênero, raça e etnia*. InterSaberes.
- Carvalho, M. P. (2004). O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos pagu*, (22), 247-290.
- Cecílio, M. A. (2004). *Lavar e brincar: o trabalho precoce e as consequências para o desenvolvimento*. Massoni.
- Cohn, C. (2009). *Antropologia da criança*. Jorge Zahar.
- Colavitto, M. A. (2019). *Estado de infância: a poiesis na arte da palhaçaria*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá.
- Colona, E. & Brás, E. (2011). Crianças e espaço urbano em Maputo. In: Müller, Verônica, Regina. (org.). (2011). *Crianças dos países de língua portuguesa: histórias, culturas e direitos*. Eduem.139-188.
- Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, sociedade e culturas*. (17), 113-134.
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da infância*. Artmed.
- Clifford, J. (1988). On ethnographic authority. In: *The predicament of Culture. Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art*. Harvard University Press.
- Cruz, A. et al. (2010). Corpo, sexualidade, gênero, raça e etnia. In: Abramowicz, Anete & Moruzzi, Andrea Braga (org.). *O plural da infância: aportes da sociologia*. Edufscar. 59-98.
- Del Priore, M. (2012). Infâncias, adolescências e famílias. In: W. N. Jacó-vilela & L. Sato. (orgs.). *A criança negra no brasil: Diálogos em psicologia social*. Centro Edelstein de Pesquisas sociais. 232-253.
- Dip, F. F., & Tebet, G. G. C. (2019). Sociologia da infância, Protagonismo infantil e Cultura de Pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. *Revista Zero-a-seis*, (21)39, 31-50.
- Dornelles, L. V. (2005). *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Vozes.
- Dubet, François. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de antropología social* (16), 39-66.
- Elias, H & Lima, R. (2014). ‘Nu kre brinka’: desconstruindo as brincadeiras de crianças em Cabo-verde. In: C. Tomás & N. Fernandes Natália (org.). *Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa*. Eduem. 51-70.

- Fernandes, N. (2015). Pesquisa com crianças: da invisibilidade à participação – com implicações na formação de professores? In: R. Ens & M. Garanhani. *Pesquisa com crianças e a formação de professores*. PUCPRes. 21-44.
- Fernandes, N. (2016). A ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista brasileira de educação*. (21)66, 759-779.
- Ferreira, M. & Nunes, Â. (2014). Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. *Linhas críticas*, (20)41, 103-123.
- Ferreira, M. & Rocha, C. (2009). Olhares da sociologia sobre a infância, as crianças e sua educação na produção acadêmica nacional (1995-2005): balanço crítico e contributos da Sociologia da Infância. *Actas do encontro contextos educativos na sociedade contemporânea*. 232-243
- Ferreira, M. M. M. (2002). *“A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos”* as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- Freire, P. (1995). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Olho d'Água.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2014a). *Pedagogia da solidariedade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2014b). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2016). *Conscientização*. Cortez.
- Freire, J. B. (2005). *O jogo: entre o riso e o choro*. Autores Associados.
- Foucault, M. (2014a). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Foucault, M. (2014b). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Edições Loyola.
- Foucault, M. (1994). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Relógio d'Água editores Ltda.
- Gabarrón, L. R. (2008). Infancia e Investigación Participativa: Teoría y Experiencias. *Subje/Civitas*. (1)1, 1-20.
- Gallacher, L., & Gallagher, M. (2008). Methodological Immaturity in Childhood Research? Thinking through 'participatory methods'. *Childhood*. (15)4, 499-510.
- Galvão, A. A., & Rocha, M. M. (2010). Mobilidade social e questões territorial em Maringá-PR.: o caso dos moradores do bairro Santa Felicidade. In *Revista Geografar*, (5)1, 132-154.

- Goergen, P. (2010.). Educação e diálogo. In Goergen, Pedro. (org.). *Educação e diálogo*. Eduem.
- Giroux, H. (2002). Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: A. F. B. Moreira & T. T. Silva. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 7ª Ed. Cortez. 93-124.
- Giroux, H. (2003). *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Artmed.
- Grajzer, D. E. (tradução). (2019). Dando voz às vozes das crianças: problemas, armadilhas e potenciais. *Zero-a-seis*, (21)40, 219-248. No original: A. James (2007). Giving voice to Children's voices: practices and problems, Pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, (109)2, 261-272.
- Hardman, C. (2001). Can there be an Anthropology of Children? *Childhood*, (8)4, 501-517.
- Hooks, B. (2017). *Ensinando a transgredir. a educação como prática da liberdade*. WMF Martins Fontes.
- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens. O jogo como elemento da cultura*. Perspectiva.
- Liebel, M., & Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacato*, (39), 123-139.
- Longhi, A. J. (2010). Diálogo na diversidade. In: P. Goergen. (org.). *Educação e diálogo*. Maringá: Eduem. 83-116.
- Luna, M. T. (2018). El papel hegemónico de las organizaciones no-gubernamentales y agencias internacionales em la conceptualización de la infância. *Sociedade e Infâncias*, (2), 39-57.
- Luz, L. H. (2021). *Educação Social: fundamentos epistêmicos e metodológicos para práticas de Educação Social em comunidades*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá.
- Macnaughton, G. M., & Smith, K. A. (2005). *Transforming research ethics: the choices and challenges of researching with children*, Exploring ethical research with children, (1), 112–123.
- Mager, M. et. al. (2011). *Práticas com crianças, adolescentes e jovens: Pensamentos decantados*. Eduem.
- Marchi, J. A. M. (2017). “Faz assim ó”: Como as crianças ensinam e o que as escolas podem aprender com elas. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá.
- Marchi, J. A., & Müller, V. R. (2018). “Faz assim ó”: modos de ensinar das crianças como subsídio para a educação. *Appris*.
- Marchi, R. C. (2018). Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. In: *Educação & Realidade*, (43)2, 727-746.

- Marchi, R. C. (2010). O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. In: *Revista Portuguesa de Educação*, (23)1, 183-202.
- Meinerz, N. E. (2012). Relações sociais de gênero. In: A. P. C Carvalho, *et. al.* (org.). *Desigualdades de gênero, raça e etnia*. InterSaberes. 45-62.
- Menezes, M. P. *et. al.* (2018). *Construindo as epistemologias do sul*: Antologia essencial. Vol. 1: Para um pensamento alternativo de alternativas/Boaventura de Souza Santos. Clasco.
- Mizael, T. M., & Sampaio, A. A. S. (2019). Racismo institucional: aspectos comportamentais e culturais da abordagem policial. In *Revista UNAM*, acta comportamentalia, (27)2, 215-231.
- Morelli, A. *et. al.* (2014). Pipa, boneca, esconde e peteca: brinquedos e brincadeiras no Brasil. In: C. Tomás & N. Fernandes (org.). *Brincar, brinquedos e brincadeiras*: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa. Eduem. 27-50.
- Morin, E. (2014). *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2011). *Introdução ao pensamento complexo*. Sulina.
- Müller, V. R. *et. al.* (2020). Educación social: de aprendizajes políticos a la defensa de la política pública en Brasil. *Revista de estudios y experiencias en educación*, (41)19, 379-390.
- Müller, V. R. (org.). (2011). *Crianças dos países de língua portuguesa*: histórias, culturas e direitos. Eduem.
- Müller, V. R., & Arruda, F. (2010). A resignificação e a participação infantil: um estudo com crianças da vila Emília na cidade de Maringá – PR, Brasil. In *Uni-pluri/Versidad*. (10)1, 48-60.
- Müller, V. R., & Morelli, A. J. (org.). (2002). *Crianças e adolescentes*: a arte de sobreviver. Eduem.
- Müller, V. R., & Rodrigues, P. C. (2002). *Reflexões de quem navega na educação social*: uma viagem com crianças e adolescentes. Clichetec.
- Müller, F. (2008). Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Educar em Revista*, (32), 123-141.
- Natali, P. M. (2016). *Formação Profissional na Educação Social*: Subsídios a Partir de Experiências de Educadores Sociais Latino Americanos. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá.
- Nunes, M. F. R. (2011). Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica. *UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica*, Fundação ORSA.
- Núñez, V. (2007). “¿Qué se sujeta (o se entiente por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad”, por Violeta Núñez. *Propuesta educativa*, (1)27, 37-49.



- Núñez, V. (2004). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Ediciones Santillana.
- Oliveira, F., & Tebet, G. G. C. (2010). Cultura da infância: brincar, desenho e pensamento. In: A. Abramowicz & A. B. Moruzzi. (2010). *O plural da infância: aportes da sociologia*. Edufscar. 39-58.
- Oliveira, M. A. M., Jhon, E. C., & De Souza, V. H. E. (2007). Academias da terceira idade: saúde física e mental. *Revista Uningá*. (1)13. 197-202.
- Otinta, J. (2014). Mininesa sabi: o lúdico e o criativo nas brincadeiras das crianças guineenses. In: C. Tomás & N. Fernandes (org.). *Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa*. Eduem. 71-84.
- Paiós, A. C. (2018). Desafios da investigação com crianças na formação de professores: contributos da sociologia da infância. *Educação e pesquisa*. (44). 1-19.
- Pereira, R. (2018). *A cidade que foi salva pelas crianças: prática teatral com crianças e adolescentes com direitos violados*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá.
- Perrenoud, P. (1995). *O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Petter, S., & Kelly, J. (2011). Exploring children's perspectives: multiple ways of seeing and knowing the child. *Waikato Journal of Education* (16)3, 19-30.
- Pombo, M. C. (2020). *As relações de amizade num grupo de crianças de 5 e 6 anos*. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto politécnico de Lisboa.
- Punch, S. (2016). Cross-world and cross-disciplinary dialogue: A more integrated, global approach to childhood studies. *Global Studies of childhood*, (6)3, 352-364.
- Prout, A. (2010). Reconsiderando a nova sociologia da infância. Tradução de Fátima Murad. *Cadernos de Pesquisa*, (40)141, 729-750.
- Qvortrup, J. (2014). Visibilidade das crianças e das infâncias. Tradução de Bruna Breda. *Linhas críticas*, (41)20, 23-42.
- Qvortrup, J. (2011). Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". Tradução de Maria Leticia Nascimento. *Pro-Posições*, (22)1, 199-211.
- Qvortrup, J. (2010). Infância e política. Tradução de Fátima Murad. *Cadernos de Pesquisa*, (40)141, 777-792.

- Qvortrup, J. (2010a). A infância enquanto categoria estrutural. Tradução de Giuliana Rodrigues. *Educação e Pesquisa*, (36)2, 632-643.
- Ribeiro, M. (2006). Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Educação e Sociedade*, (27)94, 155-178.
- Rocha, A. S. et. al. (2012). Diversidade e Educação: uma perspectiva histórica. In: R. C. Faustino & L. T. Mota (org.). *Cultura e diversidade cultural: questões para a educação*. Eduem. 31-52.
- Rocha, C., Ferreira, M., & Vilarinho, M. E. (2002). Mundos sociais e culturais das crianças, ofícios da infância partilhados. In: *O particular e o global no virar do milênio: cruzar saberes em educação: actas do 5º congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. 509-515.
- Rocha, C., Ferreira, M., & Vilarinho, M. E. (2000). Para uma sociologia da infância ao serviço de uma cidadania participativa das crianças. In *Sociedade portuguesa: passados recentes futuros próximos: actas do IV Congresso Português de Sociologia*. 1-7.
- Rodrigues, V. L. (2017). *A desigualdade de gênero presente no cotidiano das mulheres negras*. Monografia de graduação em Assistência Social. Universidade de Taubaté.
- Salaini, C. J. (2012). Sobre as teorias raciais. In: A. P. C. Carvalho, et. al. (org.). *Desigualdades de gênero, raça e etnia*. InterSaberes. 97-111.
- Santos, B. S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Almedina.
- Santos, B. S. (2018). *O fim do império cognitivo*. Almedina.
- Santos, B. S. (2010). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Cortez.
- Santos, B. S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.
- Sarmiento, M. J. (2008). Sociologia da Infância: Correntes e confluências. In: M. J Sarmiento & M. C. S. Gouvêa (orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Vozes. 17-39.
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário infantil e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, (12)21, 51-69.
- Sarmiento, M. J. (2004a). "As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade". In: M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara, (coord.), *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*. Porto: Asa, 9-34.
- Sarmiento, M. J. (2004b). Essa criança que se desdobra... *Pátio-educação infantil*. (2)6, 14-17.
- Sarmiento, T & Vilarinho, E. (2020). Direitos das crianças africanas: reflexão a partir de práticas de cooperação internacional no domínio da educação. *Revista Elo*, (27)60: os alicerces da escola cosmopolita, 85-103.
- Silva, A. N. (2011). *Jogos, brinquedos e brincadeiras: trajectos intergeracionais*. Atahca.

- Silveira, L. (2011). *Os jogos e as brincadeiras tradicionais como expressão cultural*. Um estudo comparativo entre Brasil e Portugal. Dissertação de Mestrado em Estudos da criança. Especialidade em Educação Física e Lazer. Universidade do Minho.
- Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *In Cadernos de Pesquisa*, (112), 7-31.
- Souza, E. G., Santiago, F., & Faria, A. L. (2018). As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias decolonizadoras. *Revista Linhas*, (19)39, 80-102.
- Souza, C. R. T. (2016). *Educação Social e avaliação*: indicadores para contextos educativos diversos. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá.
- Souza, J. F. (2002). *Atualidade de Paulo Freire*: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. Cortez.
- Tada, E. S., & Müller, V. R. (2020). A infância e a coragem de ser: o que não está no diálogo entre Carl Rogers e Paul Tillich. *Correlatio*, 1(19), 29-43.
- Tardif, M. (2011). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tomás, C. (2007). *Há muitos mundos no mundo...* Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais entre crianças de Portugal e Brasil. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Especialização em Sociologia da Infância. Universidade do Minho.
- Tomás, C., & Fernandes, N. (org.). (2014). *Brincar, brinquedos e brincadeiras*: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa. Eduem.
- Tonucci, F. (2005). *Quando as crianças dizem: agora chega!* Artmed.
- Trevisan, G. (2015). Aprendizagens na construção de pesquisa com crianças e sobre crianças. *Currículo sem fronteiras*. (15)1, 142-154.
- Vilarinho, M. E. (200). *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977/1997)*. Instituto de Inovação Educacional.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1 – Termo de consentimento para realização da investigação**

O nome do bairro, bem como a identificação da praça foram removidos do anexo para garantir o anonimato das crianças. Além do termo de consentimento também foi entregue um resumo da proposta da investigação para os responsáveis pelas crianças.

---



**P.C.A – Programa multidisciplinar de estudos,  
pesquisa e defesa da criança e do adolescente**



### **“PROJETO BRINCADEIRAS COM MENINOS E MENINAS DE E NAS RUAS”**

**Pesquisador:** João Alfredo Martins Marchi

**e-mail:** [joaomarchi23@hotmail.com](mailto:joaomarchi23@hotmail.com)

**Telefone:** (44) 99814-2921

**Orientadora:** Professora Doutora Maria Emilia Pinto Vilarinho Rodrigues (Universidade do Minho – Braga, Portugal).

**Co-orientadora:** Professora Doutora Verônica Regina Müller (Universidade Estadual de Maringá – Paraná, Brasil).

#### **DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADE A SEREM DESENVOLVIDAS**

A intervenção que propomos faz parte de minha pesquisa de doutorado do instituto de educação em estudos da criança pela Universidade do Minho, de Braga – Portugal. O objetivo é investigar os modos de ensinar das crianças de três grupos etários distintos (entre 3 e 5 anos; entre 10 e 13 anos e entre 14 a 17 anos) no período de setembro de 2018 a janeiro de 2019 no “Projeto brincadeiras com meninos e meninas de e nas ruas”, totalizando 20 encontros de 2 horas aos sábados em Maringá. Para tal, utilizaremos observações participantes, entrevistas semi-estruturadas, registros em foto e vídeo – utilizados exclusivamente para os fins da pesquisa. Não serão divulgados os nomes verdadeiros dos entrevistados a fim de proteger suas identidades, todavia gostaríamos de utilizar as idades dos sujeitos visto que compõe nosso problema de pesquisa. Todos os dados produzidos contarão com autorização das crianças.

As intervenções pretendem ampliar minha investigação de mestrado intitulada “Faz assim ó: como as crianças ensinam e o que as escolas podem aprender com elas”, na qual foram realizados estudos em três destinos diferentes, com crianças de 6 a 9 anos, para buscar saber se havia, nas relações de pares, formas semelhantes de ensinar. Deste estudo foram identificados como categorias do ensinar das crianças a brincadeira, as práticas (principalmente as corporais), o espaço (como

---

estímulo a descoberta e a partilha de conhecimento) e um diálogo coletivo (para criar as regras de brincadeiras, jogos, etc) além de um tempo presente de descobrir ao ensinar e vice-versa.

A partir do exposto, gostaríamos de agradecer a disponibilidade e o interesse em nos ouvir nesta busca, junto às crianças, por novos saberes e práticas que podem servir de instrumento a quem se aventura a lidar com a educação.

#### TERMO DE CONSENTIMENTO

Após o entendimento da proposta de investigação, EU (nome da criança)

\_\_\_\_\_  
autorizo minha participação na pesquisa, ciente de que posso desistir a qualquer momento e que os dados produzidos apenas serão utilizados a partir de autorização prévia e consentida. Visto o interesse exposto acima e, devido ao fato de contarmos com sujeitos com idade inferior a 18 anos, em conformidade com Estatuto da Criança e do Adolescente – E.C.A, EU (responsável pela criança)

\_\_\_\_\_  
declaro estar ciente e de acordo com a participação desta criança na pesquisa de doutorado.



\_\_\_\_\_  
**João Alfredo Martins Marchi**

Doutorando em estudos da criança pela Universidade do Minho – Braga, Portugal.

Educador do “Projeto Brincadeiras com meninos e meninas de e nas ruas” da Universidade Estadual de Maringá.

Maringá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## **ANEXO 2 – Termo de autorização do “Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas Ruas” para utilização do nome na tese**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**



**PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE ESTUDOS, PESQUISA E DEFESA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – PCA**

Av. Colombo, 5790 – Maringá – PR – CEP 87020-900

Fone: (44) 3011-4384 – e-mail: [sec.pca@gmail.com](mailto:sec.pca@gmail.com)

### **TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Declaramos que **João Alfredo Martins Marchi**, doutorando em estudos da criança, especialidade em infância, cultura e sociedade pela Universidade do Minho, fica autorizado a utilizar em sua tese de doutoramento o termo “**Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas Ruas**” que está inserido no Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente-PCA vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Atenciosamente

**Profa. Dr<sup>a</sup> Paula Marçal Natali**

Coordenadora do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente

Ivaiporã, 26 de outubro de 2021.

## **APÊNDICES**

Devido ao caráter etnográfico e participativo da pesquisa, ocorreram diferentes atividades ao longo das intervenções, visto isso, os anexos estão divididos por dia e não por tema, tais como: diários de campo, entrevistas, entre outros.



## **Apêndice 1 – 1ª Intervenção – 18/08/2018**

### **1A) RELATO BRINCADEIRAS – DIÁRIO DE CAMPO (EDUCADOR DAGOBERTO) DIA – 18/08/2018 (1ª INTERVENÇÃO)**

#### **Relato 1**

Então, a gente estava conversando ali na “praça dos sábados”, eu e a Nina (Carolina – 8 anos), ai chegou a Raffaely (5 anos) e pediu para eu ensinar como que pulava corda, ai a Nina falou que ensinava ela a pular corda, dai eu entreguei a corda para a Nina e ela falou “Você faz assim ó, põe a corda atrás das costas e bate e pula” ai ela mostrou pulando como que fazia, pulou umas quatro vezes e entregou para a Rafa tentar pular, ai a Rafa falou que não conseguia e falou que ia começar aqui da frente (com a corda).

### **1B) RELATO BRINCADEIRAS – DIÁRIO DE CAMPO (EDUCADOR JOÃO) DIA – 18/08/2018 (1ª INTERVENÇÃO)**

#### **Relato 1**

Acabei de fazer a apresentação dos slides falando da pesquisa (de mestrado), começou com algumas crianças, depois algumas delas foram saindo e ficaram menos, mas eu consegui explicar um pouco e ai eu consegui fazer o convite para uma só a princípio, até agora que foi a Riana e ai ela aceitou, eu expliquei para ela o que era a pesquisa, a gente assinou o termo de consentimento e agora também ela já vai me ajudar, convidando outras crianças para participar, então a princípio é isso.

#### **Relato 2**

Ah... e deu super certo a ideia da Riana me ajudar. Ela me pediu para eu escrever num caderninho, o que precisava falar... ela falou que tinha esquecido algumas coisas e ai ela está me ajudando. Ela está indo atrás das crianças de uma por uma para explicar o que é e para perguntar se elas querem participar, então ela sugeriu de anotar os nomezinhos num caderno e ai depois, as que tiverem aceitado, ai no final do projeto eu passo o papel da autorização para elas assinarem para depois levar para os pais. Então essa já foi uma estratégia pensada por ela que está funcionando, ela já conseguiu vários nomezinhos assim para ajudar na pesquisa.

#### **Relato 3**

Conseguimos conversar com mais algumas crianças e uma coisa que foi interessante foi que a Gadú (14 anos) pediu para participar, ela escutou (eu falando sobre a pesquisa) e eu perguntei se ela queria e ela disse que sim, ela pegou o caderninho e falou que queria colocar o nome da irmã dela, ai eu falei “mas tem que pedir primeiro para ela”, ai ela falou “mas ela já vem todo sábado” e ai a Riana falou “mas ela tem que deixar”. Então foi interessante essa ideia do consentimento que já foi entendida, eu achei isso super legal e a Riana continua pegando mais assinaturas e eu já estou explicando para as outras crianças que aceitaram o que a gente quer observar, como vai funcionar e como que a gente pode se ajudar.

### **1C) RELATO BRINCADEIRAS – DIÁRIO DE CAMPO (RIANA – 9 anos) DIA – 18/08/2018 (1ª INTERVENÇÃO)**

#### **Relato 1**

A Agnes (6 anos), a Gadú (14 anos) e a Maria estão ajudando a professora Giovani (Giovana) eu acho que o nome dela é Giovani

#### **Relato 2**

O João e o Gibson estão jogando bola com o Marcelo (educador)

#### **Relato 3**

O professor João está brincando de bola com o aluno João

## **1D) RELATO BRINCADEIRAS – DIÁRIO DE CAMPO (GADÚ – 14 ANOS) DIA – 18/08/2018 (1ª INTERVENÇÃO)**

### **Relato 1**

**João (educador):** E como foi?

**Gadú (14 anos):** Eh... a Silmara e o Marcelo (educador) estavam conversando, ai a Silmara falou para o Marcelo assim “em vez de fazer uma roda da conversa, os professores poderiam ficar no meio e eles (as crianças) em volta, ai os professores dão os recados ai... é tipo um pega-pega, ai as crianças saem correndo e os professores pegam as crianças. A criança que o professor pegar faz uma pergunta e o professor responde

**João (educador):** Massa. Qual Silmara foi, a gente está com 3?

**Gadú (14 anos):** A Silmara Samira

**João (educador):** Ah tá, eu vou perguntar a idade dela... você lembra?

**Gadú (14 anos):** 7 anos

**João (educador):** 7, tá

**Gadú (14 anos):** 7 ou 8

**João (educador):** Tá, vou perguntar

## **1E) RELATO BRINCADEIRAS – DIÁRIO DE CAMPO (EDUCADORA LÍVIA) DIA – 18/08/2018 (1ª INTERVENÇÃO)**

### **O DIA CHEIO DE NOVIDADES**

Crianças presentes: Eloize, Raffaely, Agnes (6 anos), Riana, Talita (8 anos), Agatha (pequena), Filipo, Daiane (7), Gael (7), Washington (16), Keith (17), Eliezer (11), Breno, Miguel, Gadú, Carolina, Gabriel (Gadú levou).

### **Projeto**

Foi meu primeiro dia (depois do recesso acadêmico) de intervenção. Como observado nos encontros anteriores, expliquei a dinâmica das atividades na sexta feira de manhã na reunião das educadoras e educadores do projeto. As atividades propostas para o sábado (18/08) foram: uma brincadeira tradicional A rã e o Gafanhoto e depois variações da mesma brincadeira com o uso de elementos do Quem? Onde? O que? Da Viola Spolin.

Quando cheguei ao bairro as educadoras e educadores já haviam ido ao bairro. Me sentei junto a educadora Lilian para observar o entorno. Nada de mais no primeiro momento. Percebi que o João não está muito a fim de conversar comigo, ele disse o que ganhou de presente de aniversário, a quantidade de brinquedo que ele tinha. Mas não me abraça como antes e nem fica muito perto de mim. Digo isso porque antes conversamos mais. A Keith foi a projeto, isso significa que ela faltou ao trabalho. O que ela me relatou foi que tinha ido tomar soro na UBS. Ela estava alegre, me contou da medicação que anda tomando e seus efeitos no organismo. Tentei mudar o foco da conversa, uma vez que estou exercendo outro papel de relação com ela. Sei que de alguma forma essa informação vai chegar para uma/u das/dos nossas/os educadoras/es. Sei que se eu conversasse com ela a intenção da conversa iria para algo mais pesado e não estou apta a ajudar.

O dia em si foi gostoso, apliquei os jogos do planejamento, brinquei com as crianças. Foi um dia de reencontro, de perceber que as crianças cresceram muito, que algumas não estão indo mais ao projeto, outras são figurinhas carimbadas lá. No geral conseguimos cumprir os planejamentos.

### **Impressões**

Conforme já ando relatando consigo perceber muita tranquilidade na aplicação dos jogos, seja com o tempo ou com os imprevistos. De fato, a observação mais que ativa ajudou a traçar um caminho em relação ao teatrão com as crianças. As leituras do semestre passado, minha pesquisa (PIC) sinto que tudo contribuiu para um entendimento mais maduro sobre a relação da comunidade e o estágio.

Seguindo um olhar mais generoso para o tempo de cada participante, para o tempo em que eu fui entendendo as coisas. Realmente ter uma experiência mais concreta no primeiro semestre com o estágio ajuda no desenvolvimento no segundo semestre. Sem ansiedades, atropelamentos e sentimento de culpabilização pelo que não deu certo, abre espaço para observar o quão preciso é o momento que as crianças estão ressignificando nossas propostas. Joguei com umas 6 crianças a brincadeira da rã e do gafanhoto que foi absorvida pelas/os pequenas/os que logo entenderam as regras possibilitando que jogassem mais tempo. Foi divertido e leve, após algum tempo já estava aplicando a variação com o Quem? Onde? e O que? Não sei se consigo descrever a dimensão da fluidez com que eles jogavam com os comandos e a lógica construída entre as regras. Foi de tamanha riqueza e aprendizado, consegui jogar e sentir essa sutileza na explicação e absorção do jogo pelas/os pequenas/os. Achei genial que funcionou o jogo teatral de forma menos sofrível pela minha parte como foi anteriormente. Estou feliz com o resultado, mais feliz pela disponibilidade e alegria as crianças jogaram comigo.

### **Pesquisa**

Logo após a minha atividade de estágio, sentei-me do lado da caixa de livros para pintar com a Daiane (7), ela estava escolhendo uma folha em branco para desenhar o sol e algumas árvores. Não me recordo como e quando chegamos a esse tema, nem quando a Agnes (6 anos) irmã da Talita (8 anos) estava me ensinando a fazer um sol correto. Segundo ela o meu estava solto e sem traços na folha. Na minha opinião estava igual, mas ela me ensinou como fazer os traços e qual melhor forma de desenhar um sol. Ela dizia “faz assim ó” e seguia fazendo e falando ao mesmo tempo. “Faz assim” faz assim” sol com nuvens, sol no cantinho... Ela comentou que aprendeu com a irmã, professora, mas depois disse que sempre soube desenhar assim. Era de tamanha convicção que desenhava e dizia o jeito certo de fazer o sol decidi gravar em áudio e também filmar a atividade, não demorou para a Ana Eloisa virar a blogueirinha e fazer um tutorial para o youtube sobre desenhar árvores. De forma mais calma e tranquila que a Agnes (6 anos) ela ia desenhando e dizendo o porquê era melhor começar uma árvore desenhando o chão, depois troco e folhas. Ficamos nessa atividade, não fui além sobre a questão de ensinar com as meninas nesse dia.

Observação: quando perguntei para Riana lá no salão quando o João estava apresentando o trabalho dele, se ela já tinha ensinado alguém ela falou que não. E ficou um pouco surpresa por perguntar isso para ela, como se dissesse que não era possível ela ensinar alguém.

## **1F) RELATO BRINCADEIRAS – EDUCADOR JOÃO DIA – 18/08/2018 (1ª INTERVENÇÃO)**

### **Observações**

Nesse dia eu também aproveitei para conversar com algumas crianças e registrar em vídeo algumas coisas. Segue em anexo a transcrição e análise dos vídeos.

#### **Vídeo 1 – Filippo (8 anos)**

**João:** Como é o nome desse seu amigo que te ensinou (perguntei se ele já havia aprendido algo com alguma outra criança)

**Filippo (8 anos):** O nome dele também é Filippo

**João:** E quantos anos ele tem?

**Filippo (8 anos):** Nove

**João:** Qual foi a brincadeira que ele te ensinou?

**Filippo (8 anos):** Futevôlei

**João:** E como que é

**Filippo (8 anos):** Tipo, ó, você tem uma bola, ai você chuta essa bola com essa perna aqui (aponta para sua perna direita) para o alto, ai tipo, quando a bola estiver caindo (enquanto diz isso ele forma

com os braços a posição do vôlei conhecida como “manchete”) você bate assim (faz o movimento de bater na bola). E aí, se ela [a bola] abaixar mais do que a mão, você dá um chute e, se errar, passa para o próximo.

**João:** Entendi, então cada um vai tendo uma vez de jogar. Você já brincou dessa? (faz movimento afirmativo com a cabeça)

**Filipo (8 anos):** É que eu ainda estou mais ou menos

**João:** Ah, mas a gente começa assim, até a gente aprender demora um pouquinho né? (faz movimento afirmativo com a cabeça). (encerramos a gravação)

### **Observações**

Pouco tempo depois ele pede para me ensinar um jogo (cinco marias), peço autorização para gravar e então peço para um dos educadores registrar ele me ensinando. Segue a transcrição do vídeo:

**Filipo (8 anos):** (nos sentamos já com as pedrinhas a nossa frente). Tipo, você joga para o alto (diz isso enquanto joga uma das pedras para cima) e pega outra (diz isso enquanto tenta pegar outra das pedras que está no chão), ai, tipo, joga e pega (faz mais uma vez o movimento), se errar passa para o outro.

**João:** E como que é, tem que pegar todas?

**Filipo (8 anos):** Uhum. Ai depois você vai pegar de um em um (vai fazendo enquanto fala). Lá na Rússia é chamado de cinco marias

**João:** Não sabia disso, mas eu conhecia com esse nome. Quer começar? (faz sinal negativo com a cabeça)

**Filipo (8 anos):** Eu não sei

**João:** Mas você pode tentar. (começamos a brincar. Hora eu, hora ele. Ficamos algumas rodadas até que ele se cansa e para de brincar). (encerra a gravação).

## **1G) RELATO BRINCADEIRAS – 1ª REUNIÃO COM OS EDUCADORES (24/08/18) SOBRE O DIA – 18/08/2018 (1ª INTERVENÇÃO) HORÁRIO: DAS 9H AS 10H**

### **EDUCADORES PRESENTES: JOÃO, LÍVIA, JÉSSICA E GIOVANA**

**João:** Bom dia, então qual a ideia? É só a gente conversar um pouco sobre algo que talvez a gente tenha percebido no dia, alguma coisa que foi interessante, alguma coisa que a gente percebeu sobre o ensinar das crianças, se teve em algum momento, como que foi isso. Então a ideia é conversar um pouquinho e aí também já discutir e pensar o que, com base no que a gente falar, o que pode melhorar nas nossas observações e o que a gente pode contribuir nesse sentido está bem? Então, ah... não sei, vocês perceberam alguma coisa no último sábado (18/08/2018) que aconteceu, alguma situação que foi pertinente para poder relatar?

**Lívia:** Deixa eu ver ... deixa eu pensar... eu acho que eu comentei sobre agora que a gente observa a questão do ensinar, então a gente olha, por exemplo assim, eu acho que a gente percebe, mas como a gente já estava pensando antes e eu fiz um plano de aula baseado em questões mais livres para as crianças realmente ressignificarem, pensarem e elaborarem o exercício (a educadora Lívia está realizando algumas atividades referentes a seu estágio em Artes Cênicas), eu acho que o que eu apliquei foi tranquilo, mas eu não identifiquei nada, porque foi só uma questão de ressignificação natural delas, então eu tinha dado os comandos (da brincadeira) e de repente a gente já estava jogando outras coisas, mas que estavam partindo delas e uma falava com a outra “ah, vamos ser isso aqui... vamos ser isso aqui...” e ai diziam “não, aqui é melhor”, mas não no ato de estou ensinando que eu percebi.

**João:** Ah sim, mas por exemplo, isso é importante também, porque não é uma coisa que vai ser “quadradinha” no sentido de “ai, agora eu quero te ensinar isso”. Pelo que a gente percebeu com a outra experiência (a pesquisa do mestrado) é que muitas vezes é assim mesmo, vai acontecendo, então alguém decide que pode ser de um jeito diferente e começam a propor e ai de repente os outros também ou concordam ou tentam chegar num acordo, então é sim um pouco a ideia de ressignificar, também pode ser encaixada como (uma forma de ensinar). E ai é importante, quando tiver essas ressignificações de tentar identificar então como que começou, quem começou e como que isso se deu, se foi, talvez, “falou uma vez e já aconteceu” ou então “um falou uma coisa e dai o outro com base naquilo que ouviu falou outra e de repente a brincadeira virou outra coisa”.

**Lívia:** Foi mais ou menos isso, a Daiane (7 anos) tomou muito a frente da brincadeira, então ela fazia muitas propostas, então a gente perguntava “quem que agora a pessoa que está no meio é?” e ai ela dizia “o que” ai o outro falava “em tal lugar” e ai a gente ia fazendo essa dinâmica, mas eu percebi mais da parte dela guiando as outras crianças e as outras crianças entrando nessa brincadeira, mas tudo muito natural assim, a gente não parou, foi uma brincadeira que foi e ai não parava, essa questão de troca de liderança ou a liderança ou mostrando “ah, vamos fazer isso aqui” e ai esse tema que mudou para “tal” era muito natural e estava acontecendo e como a gente estava em círculo parecia que era um círculo contínuo (jogo dramático) com coisas que aconteciam e de repente a gente estava de quatro rolando no chão e ai gente já não dizia mais – os professores – a Jéssica (educadora) estava comigo, a gente só brincou com elas e elas comandaram o resto da brincadeira inteira assim, dentro do círculo.

**Jéssica:** Foi muito legal

**Lívia:** É, aí o morcego que corria atrás já era o pega-pega e de repente já era um urso e leão e ai já era um guerrinha lá entre urso e leão de quem pegava mais, e ai de repente já não tinha mais a pessoa do meio era todo mudo

**Jéssica:** E depois todo mundo acabou saindo do círculo e ai a gente estava brincando mesmo que longe sabe

**Lívia:** Exato, a gente usou a questão da água dai, por exemplo, a última que a gente fez eu era um morcego e corria atrás das raposinhas?

**Jéssica:** Eu sei que a gente ficou um monte de tempo sendo cachorro

**Lívia:** E aí a gente tinha que correr atrás e a gente tinha que chegar ao bebedouro (da “praça dos sábados”) então a gente foi fazendo essa brincadeira até a hora de beber água, continuou ela

**João:** Isso que você falou das trocas de liderança, então não teve só uma criança que propôs assim, várias foram propondo em momentos diferentes?

**Lívia:** A gente percebia que a Daiane (7 anos) queria mais, então ela se destacou, ela teve um destaque maior

**João:** Nesse caso

**Lívia:** Ela se colocava nessa situação de “eu quero escolher”, mas as outras crianças também faziam uma troca, mas a dela era maior assim

**João:** E... mais ou menos, aí depois a gente pode ver certinho isso no papel, mas a idade das crianças que estavam nessa roda

**Lívia:** A Daiane de sete, a Talita dez (na verdade ela tem 8 anos), o Gael de sete, que fez sete no caso, o João que eu acho que tem nove, mas eu vou confirmar e tinha... é que entrava o Michelângelo (8 anos) que acho que está com cinco, mas ele ficava de fora gritando o nome das personagens, ai a gente ficava pedindo para ele assim “vem aqui então?” ai ele “ah não, cachorro eu não vou” e essa foi a questão dessa brincadeira que a gente pensou. Porque começou com o vaga-lume e a rã (gafanhoto e a rã) e terminou em outras coisas.

**João:** Então... isso é bacana também que você falou, que nesse caso tinha um grupinho ali de seis, sete, nove e o Gabriel de cinco estava de fora, mas estava jogando

**Lívia:** É, tinha um grupinho pendurado num dos aparelhos que estavam brincando indiretamente

**Jéssica:** O Filipo (8 anos) as vezes jogava também

**Giovana:** Esses que estavam pendurados eu até estranhei, porque eu vou conseguir colocar uma hora eles no grupo, mas eu fiquei prestando atenção neles. Ficaram os quatro ali em cima, a Raffaely (5 anos)... então, enquanto começou essa brincadeira eu não entrei diretamente, por questões de coluna e eu fiquei prestando atenção nesse brinquedo (da “praça dos sábados”) que é bem alto em que estava a Raffaely (5 anos) a Agnes (6 anos) e um menino novo que não quis muito se apresentar na roda, disse “Ah não”, é o Miguel? Não... já eu lembro, é o Gabriel eu acho... bom, que depois a Gadú (14 anos) falou “eu não trago mais ele” (A Gadú estava cuidando dele e do irmão dele na casa dela, mas resolveu ir com eles para o projeto. As vezes ela trabalha cuidando de outras crianças para ajudar em casa), foi ela que levou

**Jéssica:** Um pequenininho?

**Giovana:** Não, um maiorzinho... bom, aí eles começaram e inclusive eu fui lá e falei “olha, está começando uma atividade nova, vamos lá? Entrar, vocês não gostariam?” eu fui fazer um convite porque eu achei muito interessante (a atividade) aí as duas “ai, nós não queremos ir não, isso é muito chato, nós não queremos nada disso não”, disseram para mim, e o menino junto, acho que é Miguel (Gabriel) que ele chama. Eu falei “está bem, está feito o convite” e voltei e ali eu fiquei ouvindo, eles foram tirando sarro da brincadeira de lá e aí começou um assunto meio tipo que de “ficar” de paquerar, de quem paquera quem, um assunto meio que de namoro.

**João:** Quantos anos mais ou menos?

**Giovana:** Dai entrou também essa outra que é a Talita (8 anos) ... bom, esse menino que chegou... eu lembro que depois na roda o Marcelo (educador) tentou apresentar ele, é esse aí, ele tem uns sete, daí a Rafa (5 anos) tem uns seis, sete também, não sei, ela é tão miudinha e que é irmã da Ana Eloisa (7 anos) e a Agnes (6 anos) (irmã da Riana – 9 anos) que também deve ter

**Jéssica:** tem seis

**Giovana:** Elas estavam endiabradas ali em cima, no bom sentido e foram também (elas) que perturbaram muito a sua palestra (minha apresentação do mestrado que fiz no começo do projeto). Perturbaram assim... duas coisinhas miúdas, quando elas se juntam, parecia que tinha um batalhão e aquele lugar já é barulhento (o salão comunitário que utilizei para fazer a apresentação da minha pesquisa anterior – mestrado –. Esse salão divide espaço com a “praça dos sábados”), então elas se juntam, elas brincam muito, mas elas ficam meio a parte assim (das brincadeiras dos outros) então foi isso que eu reparei ali na hora, depois eu não vi se elas foram (para a brincadeira da educadora Lívia)

**João:** Por exemplo, se a gente fosse pensar em algo mais pontual, nesse dia você conseguiu identificar alguma, por exemplo, alguma criança ensinando alguma coisa ou então explicando alguma coisa ou para outra criança ou para algum professor ou até mesmo para você?

**Giovana:** Então, aquele dia o que me chamou a atenção foi, quando você estava expondo (apresentação do mestrado) que você falou assim “criança ensina?” e essa menina (Riana – 9 anos) falou assim “não”, aí você falou “por que?” e ela “porque a gente é criança”. Isso me chamou muito a atenção. Aí eu fiquei muito no UNO, porque eu... lembra que eu falei para vocês que eu acho complicado que cada um tem uma regra naquele UNO, e aí já me pediram logo de cara, quem não foi naquela brincadeira (da educadora Lívia) e eu fui ficando porque daí entrava, saía (diferentes crianças)... com relação a um ensinar o outro como joga UNO, é uma confusão. Cada um que entra quer colocar suas regras e acha que está certo e... outros chegam e falam “não, não é nada disso”, os maiores dominam mais né? E eles querem ganhar por toda lei. E, às vezes eles colocam a regra, que nem, acho que é o Filipo (8 anos), tinha a regra que tinha que, numa certa altura, numa certa carta, essa eu nunca tinha visto, você tem que dar suas cartas para ou outro e tem que trocar, só que eu tinha comprado um monte, aí quando foi na vez dele ganhar a minha mão cheia ele fez uma carinha de tipo “ôh ôh – lê se ô ou”. Então assim eles querem as regras, cada um tem (a sua) e cada um

chega e fala “você não sabe de nada, não é assim, é assim”, nesse jeito de se tratar. Daí uma hora a ... amiga da Raffaely (5 anos) (a Ágata – 6 anos) veio e falou “vamos jogar?” e ela já começa assim meio brava, não sei o que, e ela ia comprando, não respeitava as regras, sabe assim, meio que vai furando... então nesse sentido. Só que eu fiquei muito mais no UNO, mas é uma confusão de regras e quem quer ensinar quem, mas é tudo assim, a maioria quer... ganhar.

**João:** É muito bacana essas percepções e qual que é a ideia, a gente ir aperfeiçoando e trabalhando esse nosso olhar. É conseguir aos pouquinhos ir sabendo certinho que criança que estava com a gente, o nomezinho e a idade dela principalmente, isso é bem importante e esse outro pedaço (do relato) que eu já vejo que você tem um pouco que é muito bacana, que é conseguir trazer para os relatos a voz do que elas falaram. Então, igual você falou, “ele chegou e disse: ah, você não sabe de nada, tem que ser assim”

**Giovana:** isso

**João:** Então de repente ir trazendo “ai depois entrou o outro, tal criança com tal idade e falou isso”, porque ai ideia depois que eu quero fazer é conseguir identificar então que “a gente vai ter, as vezes têm grupos de nove anos com grupos de seis anos” ou então “grupos de seis anos com grupos de seis anos” ou então “um de sete anos com um adulto” e o que perpassa, o que tem de diferente ou não nesse ensinar.

**Giovana:** Interessante... E o que eu reparei é que as vezes eles querem ai de repente uma pediu, ai de repente a roda estava cheia de gente; e não adianta falar “espera um pouquinho a hora que acabar esse aqui” e, no meio do caminho também eles se interessam por alguma coisa e vão, sabe, assim, é meio que vontade de brincar de tudo e não deixar passar nada (risos). (pode ter a ver com o contexto e com alguma falta desse tipo de atividade no dia-a-dia das crianças)

**João:** Isso é importante também, porque talvez tenha a ver com essa ideia de que muitas vezes, como a gente já viu em outros relatos, é o momento que eles têm ali para estarem juntos. Então a gente já percebeu isso algumas outras vezes, essa vontade de brincar e querer estar aqui e ali, porque às vezes é o momento que tem

**Giovana:** E assim, mais coisas de ensinar ou de ensinar o professor que eu me lembre assim, depois eu vou olhar no meu relatório... mais no finalzinho o João pediu para jogar bola, ele adora a parte física mesmo, de correr, pular e ele queria jogar vôlei por cima da plaquinha que tem na “praça dos sábados” (placa com algumas instruções sobre os equipamentos e sugestões de alongamentos), como, eu falei né, eu estava com a coluna um pouco atacada eu falei “ai João, como vamos brincar disso” então ele falou “então vamos chutar” (por baixo da placa), só que eu não me dei conta de que aquela bola não é de chutar, ai a Lívia (educadora) entrou e deu uma bronca (essa frase foi dita rindo pela Giovana), ela disse “É João, já falei para você que não é de chutar” e eu queria morrer (risos). Daí eu perto dele falei “nossa Lívia, passou eim, que bom que você lembrou, não me atentei com isso” aí ela falou “É, mas o João sabia”, mas nós levamos uma bronca danada (risos). Mas foi bom porque eu também aprendi.

**Jéssica:** Às vezes a gente esquece mesmo

**Giovana:** Eu nem tinha pensado que aquela bola não era de chutar

**João:** E Jéssica, para você teve alguma coisa esse dia que você percebeu, visto que você estava junto com a Lívia (educadora) também no começo

**Jéssica:** Ah, sim, não que eu tenha percebido que “nossa ela veio ensinar ensinando mesmo” assim “mostrando que estava ensinando” e também foi tudo mais superficial, não que não seja menos importante, mas eu não gravei, eu não parei assim na hora para perceber, mas a hora que eu estava com a Keith (17 anos), que a gente estava eu e a Lilian (educadora) lá cantando com ela e ela tentando tocar o violão, era dela?

**João:** Do irmão dela o violão

**Jéssica:** Ah tá... e ai a gente tentava contar e ai ela falava que não sabia tocar, mas que ela tinha aprendido algumas coisas com você (educador João), ai meio que eu instigava ela, eu contei que já tive esse contato (com o violão), mas nunca tive a curiosidade de aprender, de querer tocar, dai ela falou “não, mas não é tão difícil” falou que eu tenho que treinar e falava “não, você faz isso aqui, tipo para baixo, isso aqui para cima (ritmo)” ai eu... não conseguia (risos) porque, não sei, sei lá (risos), eu fazia e não saía o som certo, não sei se por causa das unhas ou alguma coisa assim, e ela é... talvez eu tenha instigado ela dizendo que eu não sabia, que eu queria aprender, para ela dizer “é isso aqui, isso aqui”, daí ela tentava fazer para mostrar como que era. Mas no fim ela disse que tem que treinar para aprender a tocar e para cantar. (para além do mostrar, teve, nesse caso, o entendimento acerca da importância da repetição e do treino para aperfeiçoar a técnica, há um entendimento de que é algo que demanda mais tempo e que é preciso desenvolver certa habilidade com o instrumento). Ela falou que você tinha ensinado ela, que não era tão difícil, que era tipo: dois para cima, dois para baixo e... na parte, talvez, é... eles não tenham me ensinado diretamente, mas indiretamente na parte de pular corda que eu vi como que a cultura, sei lá, muda de um lugar para o outro, das músicas deles que, na minha, na minha época (risos), na minha cultura a música era outra forma e eu comecei a cantar do meu jeito e daí eles falaram “não, mas não é assim”, porque na minha... de onde eu brinco é, quando a gente começa a cantar a música lá do, que vai falar a letra do seu namorado, eu falo “suco gelado, cabelo arrepiado” e eles não, para eles é “sorvete gelado” alguma coisa assim (sorvete quente, sorvete gelado, qual a letra do seu namorado: a, b, c.....) e ai eles acharam estranho que eu tinha errado a música, mas é que era diferente... e talvez não seja ensinar, mas eu achei muito interessante foi que a Silmara (7 anos), que não foi só em mim que ela chegou, mas em outros educadores também. No final ela chegou e me chamou assim no canto e falou “Prô, eu posso propor uma coisa que eu já falei para outro professor que é para a roda da conversa, que eu quero que seja diferente, porque as crianças não ficam e ninguém presta atenção” ai eu falei “pode, pode propor”, daí ela “eu quero que os professores fiquem no meio e a gente fica tipo na roda e ai vocês tentam pegar a gente e, ao mesmo tempo, tenta falar o que vocês tem para falar, para a gente ficar atento nesse momento” ai eu falei “a gente pode repensar isso para todo mundo ficar atento com a roda”.

**João:** Então, outra coisa que também é importante para a gente ir percebendo é que, provavelmente, principalmente nessa faixa dos seis aos nove, que foi mais ou menos o que a gente tinha percebido (no mestrado), mas que talvez para as outras idades isso mude, mas que principalmente para essa faixa tem uma questão de corpo muito presente, que as vezes esse falar não é só um explicar, é um explicar que vai indo para o lugar que vai mostrando, que vai fazendo. Então, às vezes, ir percebendo essa movimentação, esse tipo de ação com o corpo é bacana também a gente se atentar. E uma outra coisinha também é que a ideia é que aos poucos as crianças todas vão entendendo que vai estar acontecendo ali uma atividade diferente entre uma coisa e outra, que é a ideia da pesquisa, então caso observem alguma coisa que falem “nossa, vi aqui alguma coisa”, pode me chamar porque daí a gente já deixa gravado na hora, para não ter problema de perder os detalhes, principalmente esses das conversas e ai terminando de gravar a gente já mostra para a criança o que a gente observou dela, para ver se ela autoriza a gente a utilizar esse áudio e ai autorizando eu deixo registrado e entra também para os dados.

**Giovana:** É, agora eu fui lembrando que, em termos de roda, me chamou a atenção a roda do outro sábado, que foi a primeira das férias, e esse sábado. Que, no outro sábado, eu nunca tinha visto uma roda tão “todo mundo junto”, conversando, falando... eu achei tranquilo assim a roda em si, e aí essa semana, tinha bastante gente e aquele entra e sai de criança ali no postinho (que divide uma cerca “furada” com a “praça dos sábados” pela qual as crianças passam para brincar) já foi diferente, já foi mais tumultuada, mas a Gadú (14 anos) me chamou a atenção, ela prestou bastante atenção na sua exposição, mesmo com uma criança no colo e depois bonitinha, indo de um por um, preenchendo, pedindo para preencher, achei uma graça, muito legal



**Jéssica:** Teve outro que agora eu lembrei, não sei se entraria nesse ponto, mas, não sei se você estava junto (para a educadora Giovana) quando a Ana Eloisa (7 anos), quando ele disse que “as crianças ensinam?” aí a Riana (9 anos) falou que criança

**Giovana:** Claro que não

**Jéssica:** Claro que não, aí a Ana (Ana Eloisa – 7 anos) ficou em dúvida assim, aí eu falei “você acha que criança ensina? Você já ensinou alguma vez?” ... ela ficou pensando, pensando e “ah, eu já ensinei, ensinei minha mãe a fazer uma receita que ela não lembrava o que tinha que colocar, aí eu lembrei que era uma farinha não sei do quê e ajudei ela a fazer, então eu ensinei”

**Giovana:** Ela é bem atenta também. A Ana Eloisa (7 anos) ficou ali prestando atenção (durante minha apresentação) É, então o assunto “ensinar” está no ar, então vai puxando “uma da mãe” e ali no meio a gente te chama (risos)

**João:** Sim, porque a ideia é “identificou alguma coisinha” ou do que a gente já tenha discutido (sobre os modos de ensinar) ou alguma coisa nova, chama, então a gente já grava, já mostra (para a criança de quem a gente falou para ela autorizar ou não o uso da gravação) e já deixa isso de dados.

**Lívia:** Eu, depois dessa atividade (do gafanhoto e a rã) que eu terminei do estágio, enfim, aí eu fui brincar com a Ana Eloisa (7 anos) que tem, aí gente ela é demais, acho que ela tem cinco anos, a Daiane de sete e a Agnes que acho que está com 7 anos

**João:** A Silmara (7 anos) ou a Agnes (6 anos) irmã da Riana (9 anos)?

**Lívia:** A Agnes irmã da Riana. Aí a gente foi brincar e a gente foi desenhar, aí eu perguntei para elas “o que a gente vai fazer agora?” e elas falaram assim “Ah, vamos fazer o sol, vamos fazer uma árvore...” e eu desenhei um sol, a Agnes (6 anos) desenhou outro e a Daiane (7 anos) outro, daí a Agnes (6 anos) olhou para o meu sol e falou “professora não é assim que faz um sol” e eu falei “mas como assim? Como que faz um sol?” daí ela começou a explicar “faz assim, desenha assim” ... e foi mostrando no desenho dela como que fazia o sol na folha dela, aí eu falei assim “e como que eu vou conseguir consertar meu sol?” aí ela foi consertar meu sol dentro da folha, ela falou assim “Não professora, é que você riscou muito aqui ó, os raios já passaram, não dá, tem que ter a bolinha, tem que ter os raios” daí ela falou assim “tem esse na nuvem” aí ela desenhou uma nuvem com o sol saindo, aí ela foi mostrando, aí a Daiane (7 anos) foi olhando, a Ana Eloisa (7 anos) foi olhando também, daí eu falei “mas onde você aprendeu que o sol é assim?” aí ela falou assim “Ah, com a minha irmã na escola, não sei, acho que eu já sabia” (risos), depois ela falou que achava que já sabia e ela foi ensinando. Depois o Michelângelo (8 anos) chegou e foi criando um grupinho e aí eles perguntavam “ah, o que estão fazendo?” e a gente “a gente está aprendendo a fazer o sol e a Agnes (6 anos) está ensinando”. Aí depois a Daiane (7 anos) também desenhou o dela e aí depois a Ana Eloisa (7 anos) falou assim “ah, agora eu vou ensinar a desenhar uma árvore. Porque daí a árvore tem o tronco...” e aí ao mesmo tempo que ela ia falando ela ia desenhando, ela não ia parando para explicar, [ela disse] “Porque a árvore tem o tronco, o tronco tem que ser assim saindo do chão e aí tem as folhas. Professora, que fruta você quer?” e eu “maçã” e ela “maçã. Então, a maçã é assim, a árvore é desse jeito” e aí ela queria gravar e aí ela começou toda blogueirinha (terminologia atual para pessoas que tem influência na internet por meio de vídeos com diversos tutoriais e/ou relatando seu dia-a-dia etc.) [ela disse] “oi pessoas do *Instagram*, segue aqui no link” ela começou a falar desse jeito gente (risos) e aí ela foi ensinar “hoje eu vou ensinar vocês a fazer uma árvore” aí depois eu estava batendo corda para a Raffaely (5 anos) e eu fui bater a corda e a Agnes (6 anos) ficou com o celular e a Ana Eloisa (7 anos) ficou explicando para todo mundo como se fazia uma árvore, então ficou assim nessa questão, a gente ia aprender, ensinar... tanto que eu pensei assim “meu sol está muito parecido com o dela”, mas para ela fazia muito sentido fazer o contorno do sol, porque o sol não podia ficar misturado assim, solto, a deus dará, tinha que ficar do jeito que ela falou assim, os passinhos (passo a passo) e aí foi isso e eu gravei tudo

**João:** Só... que eu falei para as meninas e que a ideia é que daqui a pouquinho elas vão internalizando essa questão de que está acontecendo uma pesquisa ali também e que “percebeu alguma coisa” pode vir comigo, a gente grava, a gente já mostra para a criança o que a gente viu dela e já pede autorização para poder usar, mostra para ela o áudio, o vídeo e pergunta está bem?

**Lívia:** eu mostrei depois para elas o áudio (que ela havia gravado) e perguntei se podia usar (elas autorizaram)

**João:** Então está ótimo, pois esse é outro procedimento ético de lidar com crianças e tudo mais. Então a ideia é essa, quanto mais a gente conseguir perceber os detalhes, melhor, principalmente a idade das crianças, se tinha talvez uma criança de fora, que idade que tinha, quem era essa criança e as falas também são muito importantes, porque, às vezes, o jeito que uma fala, o jeito que uma responde, isso depois vai dando material para depois a gente... para quando eu for analisar eu conseguir ver certinho outras questões para além só do ensinar, quem são essas crianças que ensinam e porque talvez que elas ensinam desses determinados modos. Está bem? Então, pelo horário (ficamos cerca de trinta minutos nessa conversa, em seguida, a sala em que estávamos seria utilizada para a reunião de planejamento do Projeto Brincadeiras – do qual fazemos parte, então encerramos essa primeira conversa), por esse nosso primeiro encontro queria agradecer vocês Giovana, Jéssica, Lívia e a ideia vai ser um pouco essa (desse encontro de educadores que aceitaram ajudar na construção dos dados), dessa horinha antes, da gente tentar aprofundar nesse ponto específico e aos poucos a gente vai chegando num discurso comum (num modo de olhar comum), de como olhar, de como registrar, está bem? Então... muito obrigado

**Lívia:** Sexta feira que vem eu não estou, mas eu gravo um áudio (pois no sábado seguinte, dia da segunda intervenção, ela estará presente).

**João:** Está bem.

### **Minhas impressões**

Gostei bastante desse primeiro encontro com os educadores. Percebi que alguns, por mais que já tenhamos discutido um pouco sobre alguns pontos do ensinar das crianças, ainda estão com certa dificuldade em distinguir os “momentos” de ensino das práticas e brincadeiras das crianças. É interessante também notar algumas falas que acentuam as trocas de saberes dos pequenos como algo “natural”, inerente as crianças. Espero que a cada encontro consigamos trazer mais detalhes e a respeito de outras crianças com diferentes idades para que, posteriormente, seja possível identificar melhor “quem” são essas crianças. Gostei dos relatos de hoje das educadoras, pois trazem uma perspectiva local do dia do projeto, cada uma contribuiu com seu olhar acerca de acontecimentos pontuais com diferentes crianças o que, para a pesquisa, é muito pertinente e permite um melhor cruzamento de informações para uma posterior validação das percepções do ensinar. Outro ponto que também gostaria de destacar e que, ainda há, em algumas falas das educadoras, certa insegurança e um olhar voltado para as categorias que já foram descobertas no mestrado, entretanto, em cada encontro penso que esses pontos também serão discutidos e que, aos poucos, percepções mais sensíveis, detalhadas surjam e que, talvez, em breve comecem a aparecer outras categorias que serão analisadas na pesquisa.

## Apêndice 2 – 2ª Intervenção – 25/08/2018

### 2A) RELATO BRINCADEIRAS – DIÁRIO DE CAMPO (EDUCADOR JOÃO) DIA – 25/08/2018 (2ª INTERVENÇÃO)

#### ENTREVISTA COM BRUNA (8 ANOS)

**João:** Então é assim, eu vou começar só falando que eu sou o João e eu estou conversando com a Bruna que está com... 8?

**Bruna (8 anos):** É

**João:** 8 anos. Você já aprendeu alguma coisa com outra criança Bruna?

**Bruna (8 anos):** Sim

**João:** Já? O que você aprendeu?

**Bruna (8 anos):** Brincar com um brinquedo

**João:** É, e como que foi, você lembra?

**Bruna (8 anos):** É de acertar na garrafa.

**João:** De acertar na garrafa? Você tinha que jogar o brinquedo na garrafa?

**Bruna (8 anos):** É

**João:** E você já ensinou alguma coisa para outra criança?

**Bruna (8 anos):** Não

**João:** Não? Para algum colega seu...

**Bruna (8 anos):** Já

**João:** Você lembra o que foi que você ensinou?

**Bruna (8 anos):** Brincar de “mês”

**João:** De mês? Como que é?

**Bruna (8 anos):** Você escolhe alguma pessoa para escolher o mês, daí depois as pessoas que estão sentadas tem que descobrir o mês, se descobrir é... tem que escolher alguma coisa da vida que você quer e daí você pode escolher, daí o que escolheu o mês tem que ir lá e falar o que queria da vida e depois ir lá e falar para ele (quem acertou) e depois ele tem que ir lá e escolher e o próximo tem que ir com ele.

**João:** Entendi. Que legal... e você acha que as crianças ensinam?

**Bruna (8 anos):** sim.

**João:** eu acho também sabia? E como você acha que criança ensina? De que jeito?

**Bruna (8 anos):** ... (pausa com cara de quem está pensando) Hum, não sei professor

**João:** Difícil né?

**Bruna (8 anos):** Mostrar primeiro e depois ele (a pessoa que está sendo ensinada) tentar fazer

**João:** Ah... então primeiro ela mostra e depois a pessoa que está ouvindo tenta fazer... é um bom jeito, é uma boa resposta, que legal. Então, é isso que eu estou tentando descobrir aqui no projeto, como que as crianças de diferentes idades ensinam, para saber se, será que criança mais novinha ensina do mesmo jeito que criança mais velha, tudo isso que eu estou observando. Então você pode me ajudar também, se você ver alguém ensinando alguma coisa e ver como é que é, aí você pode me chamar e a gente grava de novo está bem?

**Bruna (8 anos):** Aham

**João:** Muito obrigado Bruna.

#### Reflexões

Foi muito legal a conversa com a Bruna (8 anos), principalmente quando perguntei como ela achava que as outras crianças ensinavam. Outro ponto foi que, nesse dia no projeto, teve uma hora que ela foi

atrás de mim e disse “professor, eu vou ensinar um menino a bater carta, que ele não sabe, você pode gravar a gente?” eu disse que sim e fui com eles até um canto mais afastado na “praça dos sábados” e gravei ela ensinando uma criança mais nova a bater carta (jogo em que fica um monte de cartas empilhadas e os jogadores, um por vez, batem ou no chão com a mão de concha ou nas próprias cartas para fazê-las virar. As cartas que virarem ficam com o jogador que bateu) – ver descrição e análise feita sobre o vídeo desse dia. Pude perceber um cuidado e uma paciência em mostrar e colocar as mãos da outra criança (4 anos) no jeito certo para fazer o movimento de bater as cartas. Quando ela acabou de ensinar, ela me deu um sinal para parar de gravar e saiu pela a “praça dos sábados” para brincar com as outras crianças.

## **2B) RELATO BRINCADEIRAS – DIÁRIO DE CAMPO (EDUCADOR JOÃO) DIA – 25/08/2018 (2ª INTERVENÇÃO)**

### **ENTREVISTA COM GADÚ (14 ANOS)**

**João:** Você acha que criança ensina também?

**Gadú (14 anos):** Sim.

**João:** Sim? E você acha que, por exemplo, toda criança ensina ou não?

**Gadú (14 anos):** Ah, dependendo da criança, ensina.

**João:** Dependendo da criança ensina.

**Gadú (14 anos):** Se a criança for bagunceira não

**João:** Ah, se for bagunceira...

**Gadú (14 anos):** Ah, pode ensinar também, mas você não vai entender nada

**João:** Entendi. Como você acha que as crianças ensinam?

**Gadú (14 anos):** Ah, desenhando

**João:** desenhando, que massa. E você já aprendeu alguma coisa com uma criança mais nova que você?

**Gadú (14 anos):** Já, com minha irmã (Carolina – 8 anos), eu não sabia desenhar borboleta

**João:** E ela te ensinou?

**Gadú (14 anos):** Sim

**João:** E como que foi?

**Gadú (14 anos):** Foi engraçado, só que minha borboleta não saiu quadrada

**João:** Quadrada... E você, já ensinou alguma coisa para alguém mais nova ou mais velha?

**Gadú (14 anos):** Já ensinei a... esqueci o nome dela...

**João:** A professora? A Giovana?

**Gadú (14 anos):** É, a jogar UNO

**João:** Jogar UNO? E como foi?

**Gadú (14 anos):** Ela não sabe, porque ela só dá risada

**João:** Ela só dá risada (risos). Então, eram mais essas assim as minhas perguntas e caso você ver alguma coisa, perceber alguma coisa você pode também pedir para gravar aí a gente deixa gravadinho também está bem? Quanto mais coisinhas a gente tiver agora melhor, então tá, obrigado Maria

**Gadú (14 anos):** Professor, eu lembrei de uma brincadeira que a gente fez lá no lar (Lar Escola de Maringá. Várias crianças e adolescentes do projeto frequentam o Lar no horário de contra turno da escola).

**João:** Como era?

**Gadú (14 anos):** Você pega a corda assim (mostrando com os braços) e você vai fazer um quadrado

**João:** Uhum

**Gadú (14 anos):** Ai vai pessoa por pessoa fazendo a até fazer um laço com a corda, a pessoa que der a última coisa do laço é a primeira pessoa que recebe as palmas, ai sai, ai fica só 3 para fazer o laço, ai fica só duas, ai as duas que ficarem por último... ai fica por último (risos)

**João:** Que ganha?

**Gadú (14 anos):** Não! Todos ganham, só que aí faz o laço de dois só

**João:** Ah, entendi, então toda vez tem que fazer o laço, só vai diminuindo as pessoas

**Gadú (14 anos):** É

**João:** Entendi, está bem, mais alguma coisa?

**Gadú (14 anos):** Não

**João:** Então está bem, muito obrigado Maria.

### **Reflexões**

Percebo que várias vezes eu repito o que as crianças dizem, não sei até que ponto isso é bom ou ruim. Sinto também que, às vezes, preciso perguntar sobre mais detalhes, principalmente quando elas estão explicando as brincadeiras, pois parece que fica apenas uma descrição da brincadeira em si e não como foi ensinar. Preciso pensar em formas de explicar e de perguntar melhor às crianças e adolescentes sobre os modos de ensinar deles.

## **2C) RELATO BRINCADEIRAS – DIÁRIO DE CAMPO (EDUCADORA LÍVIA) DIA – 25/08/2018 (2ª INTERVENÇÃO)**

### **CRIANÇAS SUPER ATIVAS**

Crianças presentes: Eloize, Raffaely, Silmara, Riana, Talita (8 anos), Agatha (pequena), Filipo, Daiane (7), Washington, Miguel, Gadú, Carolina, Gael, João (irmão da Eloize), Bruna, Brad, amigo dele,

#### **Projeto**

Hoje fui ao bairro. Na caminhada percebi que tudo estava calmo, um sol bonito, ruas tranquilas. Paramos primeiro na casa da Gadú, ela disse que não ia até o irmão chegar. Coincidentemente o Getúlio estava atrás da gente. A Gadú disse que ele ia a casa do amigo que o acompanhava. Descemos a rua e encontramos a mãe da Carolina, Gadú e Getúlio. Ela está bem da cirurgia, mas sorridente, disse que consegue trabalhar melhor com os braços e está cansando menos, disse também que a meta é chegar aos 99kilos. A Mãe das crianças fez uma cirurgia de redução de estomago começo desse ano.

Ainda conversando descobrimos que a Carolina bateu em uma coleguinha na escola. A versão da mãe foi que a menina a provocou (não conversei com a Carolina para saber a versão dela). Andamos na rua debaixo (rua na qual tem mais crianças), descobri por meio da Vó da Riana que a mãe da Lisa está presa e que agora as crianças (Lisa e mais duas meninas) estão morando com a Vó na quadra debaixo.

Passamos para pegar a Eduarda e Raffaely, hoje no começo já percebi que a Rafa estava exigente e relutante a dividir e respeitar os priminhos. Digo isso pelo jeito como ela exigiu da mãe que buscasse suas roupas.

O dia de hoje foi agitado e cansativo, foi uma tarefa tanto difícil fazer a roda de conversa. Os jogos do estágio deram certo, as crianças participaram e ajudaram com as dinâmicas propostas.

Conversei com a tia da Bruna que estava brava porque o advogado que ia atender algumas moradoras do bairro a respeito de algumas moradias cedidas pela prefeitura não compareceu à reunião. Mediante a essa declaração conseguimos conversar mais coisas com ela, como por exemplo a festa dia 15/09.

#### **Impressões**

Segundo dia de intervenção/ estágio. Minhas atividades envolviam um jogo cooperativo e trabalhar a ressignificação de objetos. O jogo da corda deu muito certo, não sabia que elas e eles ficariam tão

envolvidos na atividade. Fizemos umas 8 rodadas porque eles queriam. Deu uma vez certo o objetivo de pegarem juntos os pinos de boliche. Mas era muito interessante ver como eles estavam se organizando, a Silmara liderou a contagem, o que funcionou muito bem. As crianças escutavam mais ela do que eu, a organização deles estava mais de acordo com o grupo do que a minha de fora. Logicamente os comandos externos ajudavam também. A segunda parte também deu muito certo, mas não ficamos tanto tempo nela. Virou quase um jogo de quem acertava primeiro. Mas ainda sim consegui perguntar e conversar com as participantes se percebiam que com aquele objeto dava para brincar de outra coisa. Brincamos depois de esconder o objeto por um bom tempo, concluindo a terceira parte do cronograma do estágio. Fiquei contente por conseguir responder as expectativas de forma mais tranquila, obtendo mais aprendizado e gastando menos energia na execução das mesmas. A resposta das crianças está sendo positiva o que me deixa atenta sobre os caminhos escolhidos, acredito que funciona muito bem a forma como estruturamos as atividades.

### **Pesquisa**

A energia transbordante das crianças nesse dia esgotou todas as minhas energias. Não percebi muitos momentos de ensino/aprendizagem. Alguns pontos que eu gostaria de ressaltar:

- A Silmara se mostrou uma líder nos jogos que eu propus;
- O Brad e Évora propuseram que esconder 3 pinos deixaria o jogo mais legal e daria mais chances para mais crianças acharem o objeto;
- Aprendi uma música nova, mas não lembro o nome;

Observação: A Évora me ensinou a lutar com as espadas, ensino as posições. Ela construiu de papelão e sacolinhas plásticas duas espadas.

### **Mais informações no áudio que vou encaminhar**

## **2D) RELATO BRINCADEIRAS – EDUCADOR JOÃO DIA – 15/08/2018 (2ª INTERVENÇÃO)**

### **Observações**

Neste dia tivemos duas gravações em vídeo das crianças ensinando. Numa delas a Ágata (6 anos) ensina os educadores João e Lívia e no outro a Bruna (8 anos) ensina Pietro (4 anos) a brincar de bater cartas. Segue a transcrição e análise dos dois vídeos.

### **Vídeo 1 – Agnes (6 anos)**

A brincadeira era pato-ganso

**Agnes (6 anos):** ó, dai aqui eu falo (vai andando e bate com a mão na cabeça do educador João enquanto fala) “pato” (então bate na cabeça da educadora Lívia) “pato”, vocês ficam aqui, dai aqui (volta a bater na cabeça do educador João) “ganso”, ai você (para o educador João) tem que correr atrás de mim. (eu me levanto para correr atrás dela. Ela senta-se novamente no lugar dela), aí tem que falar “galinha choca”

**Lívia:** Ah, se pegar tem que falar galinha choca. Será que não dá com dois? (estávamos só nós 3 brincando)

**Agnes (6 anos):** Não.

**Lívia:** Então vamos chamar mais gente. (encerramos a gravação para ir chamar mais gente – quem estava gravando era a Marya – 9 anos).

### **Vídeo 2 – Bruna (8 anos)**

A Bruna (8 anos), já havia respondido a entrevista e ficou muito empolgada em ajudar na pesquisa, então, durante o projeto ela me chamou e pediu se poderia gravar ela ensinando o Pietro (4 anos) que

havia acabado de pedir para aprender a bater cartas (conhecido como “bafão” e outros nomes. É um jogo em que temos cada um “aposta” algumas cartas e faz um monte com elas, então um jogador por vez bate – de diferentes formas, nas cartas para tentar virá-las, quem conseguir, leva as cartas que virou e então inicia outra rodada, até acabarem todas as cartas). Segue a descrição e análise dela ensinando

**Bruna (8 anos):** Senta (para o Pietro – 4 anos que está em pé), a professora falou, senta (diz isso de modo gentil). (Ele senta-se com um monte de cartas nas mãos, ela observa com uma das mãos estendidas esperando para pegar as cartas; ele ajeita as cartas e dá algumas para ela). Dai, você vem aqui (coloca as cartas no chão), pela ela (se arruma em frente ao monte de cartas) e bate (bate com as duas mãos juntas em formato de concha no chão; as cartas dão um leve pulo. Ele observa tudo atentamente). Entendeu? Bate ela

**Pietro (4 anos):** Não consigo (bate com as duas mãos afastadas, sem tocar no chão. Ela intervém)

**Bruna (8 anos):** Assim ó, faz assim (coloca suas mãos novamente em formato de concha para mostra a ele). Assim ó, põe a mão assim (ele larga as cartas e coloca as duas mãos, ainda afastadas uma da outra, no chão). Faz assim (ela continua com as mãos juntas em forma de concha. Dessa vez ele aproxima as mãos, então ela pega as mãos dele e coloca na posição “ideal” da concha – uma mão levemente sobreposta a outra), põe a mãozinha assim (diz isso enquanto arruma as mãos dele), “perai” (diz isso quando enquanto termina de ajeitar as mãos dele. Ela está compenetrada em ensina-lo), bate! (ele bate no chão próximo as cartas, ela ajuda segurando um de seus braços. Assim que ele bate as cartas “pulam” levemente igual foi quando ela fez). Aee (ela esboça um leve sorriso)

**Pietro (4 anos):** Dai, me da outra (pede outra carta. Nesse meio tempo ela já ajeitou novamente as cartas num monte e já bateu novamente nas no chão)

**Bruna (8 anos):** Agora pega mais uma

**Pietro (4 anos):** Me dá mais uma?

**Bruna (8 anos):** toma. Pega mais uma. Assim ó, duas (pega duas cartas dele, junta com duas cartas suas e monta um novo monte). Dai, você vai pegar de novo e fazer assim ó (pega as cartas na mão, arruma o monte, coloca no chão), bater ó (bate no chão com as mãos em formato de concha). Junta a mãozinha (pega as mãos dele e coloca na posição. Nesse meio tempo ele pega as cartas. Ela então pega duas das cartas que ficaram no chão e ajeita elas novamente). Dá a mãozinha, faz assim com a mãozinha (enquanto diz isso ela pega seu polegar, passa na língua – ela bate levemente o dedo na língua, várias vezes para ele ver. Ele, que estava observando faz o que ela estava propondo). Faz assim (coloca o dedão agora úmido pela saliva sobre as cartas, finge que pressiona o dedo sobre as cartas e tira o dedo rapidamente – para indicar que alguma carta grudaria e “voaria” junto com o dedo. Ele, vendo o que ele fez, coloca realmente o dedão sobre o monte de cartas e bate no monte duas vezes, sem muita força e olha para ela como se dissesse “assim?”). Ela então, mais uma vez pega o dedo dele). Assim ó, dá a mão. “Ponha” (diz isso enquanto pressiona o dedo dele sobre o monte de cartas). Tira (quando ela diz isso, ela tira sua mão da dele e espera que ele termine o movimento. Ele tira o dedo e as cartas se movem, mas não muito). Isso. Você faz assim ó (arruma o monte, coloca o dedão novamente na ponta da língua – nesse tempo ele a observa atentamente). Limpa a mão (ela passa o dedão levemente sobre sua blusa para tirar o excesso de saliva), segura (diz isso enquanto pressiona o dedão sobre o monte de cartas) e vira (puxa o dedo virando o monte de cartas). Vai. (ele se prepara. Nesse tempo ela fica batendo o dedão na língua para ele ver. Ele faz o movimento que ela propõe), ponha (mostrando o dedão sendo colocado na ponta da língua. Ele faz). Agora faz assim (coloca o dedão sobre o monte de cartas) vai (ele coloca o dedo sobre o monte de cartas e retira suavemente). Faz assim com força (ela pega novamente a mão dele, a coloca sobre o monte e então retira sua mão da mão dele) Assim ó, firma com o dedo (ela faz e ele então faz. Ele olha para ela para ver se está certo). Tchã!! vira (diz isso enquanto levanta seu dedo do monte de cartas. Logo em seguida ele levanta o dedo e finalmente uma das cartas vira). Eeeeeeeee (diz isso mais alto, comemorando com

um sorriso. Ele esboça um leve sorriso também). O professor (para mim), ele conseguiu. (ele pega o monte de cartas). Pronto professor, acabou o vídeo (ela pede para eu encerrar a gravação).



### **Apêndice 3 – 3ª INTERVENÇÃO – 08/09/2018**

#### **3A) RELATO BRINCADEIRAS – EDUCADOR JOÃO DIA – 08/09/2018 (3ª INTERVENÇÃO)**

**João:** Foi muito legal a movimentação das crianças para ajudar na pesquisa. Então, primeiro começou com a Riana (9 anos) querendo entrevistar, depois dela foi para a Eloize (7 anos) e depois foi para o Jackson (11 anos) e aí ele ficou entrevistando várias das crianças que ainda não tinham ido, depois a Silmara (7 anos) também se interessou e pediu para ajudar, até o Brad (11 anos) que fazia tempo que não vinha, participou também. Então está num movimento muito legal deles fazendo as perguntas, eles mesmos respondendo, eles ajudando nesse processo e aí a ideia é que cada vez mais eles vão tendo essa autonomia de inclusive formular perguntas (o que já ocorreu nesse dia com as perguntas sobre a escola, se já havia reprovado, etc.), ver o que pode ser perguntado e como a gente pode analisar isso. Então hoje foi um dia bem bacana nesse sentido. Teve várias entrevistas de diferentes crianças entrevistando crianças, foi muito legal. (encerra a gravação).

#### **3B) RELATO BRINCADEIRAS – DIÁRIO DE CAMPO (EDUCADORA LÍVIA) DIA – 08/09/2018 (3ª INTERVENÇÃO)**

##### **ENTREVISTA COM JACKSON (11 ANOS)**

**Lívia:** Ele (educador João) tá gravando a brincadeira (falando para o Jackson) porque a Silmara (7 anos) me ensinou como brinca de “rela ajuda” ela falou que ela ensinou a prima dela e que estava o primo dela também, aí ela explicou que tem que pegar e tem que outra pessoal ajudar, daí eles começaram a brincar e a pegar um o outro. Tinha 3 pessoas eu acho. É isso que a gente está fazendo (para o Jackson), por exemplo, ela me explicou que sabe jogar “rela ajuda” e me ensinou. Daí eu perguntei para ela se ela tinha outra brincadeira.

**Jackson (11 anos):** Queima

**Lívia:** Queima? Você já ensinou alguém a jogar queima? Já ensinou alguém a brincar de alguma coisa, alguma brincadeira?

**Jackson (11 anos):** Já

**Lívia:** Já? Qual?

**Jackson (11 anos):** Queima, ah...

**Lívia:** Não sabe? Acho que o Jackson não sabe como é (desafiando)

**João:** Então é isso que a gente está fazendo Jackson, e eu estava perguntando outras coisas na semana passada para algumas outras crianças, eu posso perguntar para você?

**Jackson (11 anos):** Pode

**João:** E eu posso gravar a gente conversando?

**Jackson (11 anos):** Pode

**João:** Depois eu mostro para a gente ouvir e para você ver se está bom. Assim, lembra que ano passado eu vim fazer uma pesquisa... há uns dois anos, que era sobre o circo, as acrobacias

**Jackson (11 anos):** Uhum

**João:** Então, eu terminei aquela e agora eu estou fazendo outra que é para descobrir como que as crianças ensinam. Então assim, você acha que criança ensina?

**Jackson (11 anos):** Sim

**João:** Sim! E como que você acha que criança ensina?

**Jackson (11 anos):** Ela aprende para ensinar

**João:** massa, e você acha que todas as crianças ensinam?

**Jackson (11 anos):** hm... não sei

**João:** Eu também não sei, é o que eu estou tentando descobrir. Para saber se todas as crianças ensinam. Para saber, por exemplo, será que criança mais nova ensina do mesmo jeito que criança mais velha

**Jackson (11 anos):** Não

**João:** Não. Você acha que não, entendi. Além disso que você falou que você acha que ela aprende e depois ensina tem mais alguma coisa que faz parte do jeito da criança ensinar?

**Jackson (11 anos):** Não, ela vai explicar né? Ela vai... ela aprendeu... o que ela aprendeu ela vai gravar na memória e como ela vai brincar, ela vai saber o jeito dela brincar e quando ela quiser brincar com outra pessoa, a pessoa não vai saber e ela vai poder explicar, ensinar, falar “a brincadeira é assim, é assim”.

**João:** Entendi. Lembra que você me ensinou uma brincadeira uma vez?

**Jackson (11 anos):** Qual?

**João:** Aquela “Surumba”

**Jackson (11 anos):** Ah, “Surumba”

**João:** Estava você e mais uns 3 amigos seus e vocês me ensinaram, essa eu não sabia.

**Jackson (11 anos):** Verdade

**João:** Você lembra de ter ensinado alguma brincadeira para algum outro amigo seu? alguma outra vez?

**Jackson (11 anos):** Sim

**João:** Você lembra qual foi?

**Jackson (11 anos):** “Surumba” eu já ensinei, “queima” ...

**João:** E alguma outra criança já te ensinou alguma brincadeira?

**Jackson (11 anos):** Já

**João:** Já? Você lembra qual foi?

**Jackson (11 anos):** ... ah, algumas

**João:** Algumas

**Jackson (11 anos):** “mamãe polenta”, “Surumba”, “pega-pega corrente” esses negócios aí

**João:** Massa. Essas eu conheço por causa de vocês aqui no projeto sabia? Tanto a “mamãe polenta” quanto a “Surumba”.

**Jackson (11 anos):** É... “Bets” também eu aprendi.

**João:** Massa... bom, eu acho que é isso então, eu vou parar a gravação então está bem? Você está com quantos anos agora Jackson?

**Jackson (11 anos):** onze

**João:** Onze já? Como passa rápido. Perai (desligando gravador)

### **3C) RELATO BRINCADEIRAS – DIÁRIO DE CAMPO (EDUCADOR JOÃO) DIA – 08/09/2018 (3ª INTERVENÇÃO)**

**João:** Acabei de falar com a Talita (8 anos), eu perguntei se podia gravar e ela não deixou, mas a gente conversou. Aí eu perguntei se ela achava que criança ensinava e ela disse que sim. Aí eu perguntei se ela achava que toda criança ensinava, aí ela disse que não. Eu perguntei se ela sabia dizer o porquê e ela também disse que não sabia dizer o porquê. Aí eu perguntei como que ela achava que criança ensinava aí ela respondeu “ensinando”. Aí eu perguntei como ela ensinaria se eu estivesse, por exemplo, perguntando alguma coisa, aí eu falei “vamos supor que eu não sei pular corda, como que é?”, aí eu falei “como que pula corda?” aí ela falou “pulando”. Aí eu perguntei se ela já tinha ensinado

alguma coisa para alguém e ela falou que não. Ai que perguntei se alguma criança já tinha ensinado alguma coisa para ela e ela falou também que não, e aí foi essa nossa conversa.

### **Observações**

Quando eu a chamei para conversar ela disse “eu achei que você estivesse fazendo a pesquisa só com a Riana (9 anos – irmã dela), aí eu disse que não, que eram todas as crianças e então ela aceitou conversar comigo. Quando ela disse que não poderia gravar eu perguntei se eu poderia depois dizer o que a gente tinha conversado e escrever e ela disse que sim, por isso a nota de campo com a nossa conversa que, após ela ter escutado, autorizou o uso.

### **Relato 2 – Entrevista com Riana (9 anos)**

**João:** Hoje é dia 08 de setembro e eu acabei de conversar com a Riana que está com 10 anos. Eu perguntei se ela achava que criança ensinava e ela falou que sim e eu perguntei se ela achava que toda criança ensinava, aí ela falou que depende, que tem criança que é pequena que ainda não sabe explicar. Ai eu perguntei como que ela achava que as crianças ensinavam e ela respondeu “estudando, brincando e outras coisas também”. Ai eu perguntei se ela já tinha ensinado alguma coisa para outra criança e ela falou que sim, para as irmãs dela, ela tinha ensinado elas a pular corda, mas que foi chato porque elas não sabiam bater porque eram muito pequenas e ela era maior na época. Ela falou que acha que tinha 6 anos quando ela ensinou. Ai eu perguntei se alguma outra criança já ensinou alguma coisa para ela e ela disse que não se lembra e aí foi essa nossa conversa. Ai depois ela pediu se podia ajudar nas entrevistas, então daqui pouco eu vou escrever as perguntas num caderninho para ela me ajudar a conversar com as outras crianças. E foi isso.

**Riana (9 anos):** Você caiu mesmo? (encerrei a gravação).

### **Observações**

Assim que acabei a gravação ela disse “você caiu mesmo, na pegadinha que eu fiz?”. Nesse momento eu achei que ela havia inventado seu relato, no entanto, para confirmar o que ela havia pregado de peça eu perguntei “o que você fez?” e ela respondeu, eu tenho 9 anos e não 10 e deu risada. Eu ri também e me desculpei por ter esquecido. O que aconteceu a seguir foi interessante. Ela me pediu para ajudar nas entrevistas. Então eu escrevi as perguntas que gostaria de fazer num caderno. Ela pediu para escrever com a letra dela e, após feito isso, eu ensinei como usar o gravador (exemplifiquei uma única vez e já foi suficiente) e ela saiu para entrevistar outras crianças (a Marya – 9 anos e, na sequência a Eloize – 7 anos). E a partir de então, as crianças começaram a revezar para fazer as entrevistas. Após a Riana (9 anos), a Eloize (7 anos) pediu para entrevistar, então a ensinei como usar o gravador e ela foi atrás de outras crianças e de uma das educadoras (a Giovana) e, depois, o Jackson (11 anos) ficou com o gravador e assumiu o restante das entrevistas com as outras crianças. Ele se apropriou da ideia da pesquisa e ficava atento, hora ou outra me chamava para perguntar quem ainda não tinha respondido as perguntas e então chamava essa criança para ir com ele num dos cantos da “praça dos sábados” para que pudesse responder e ele gravar as respostas.

## **3D) RELATO BRINCADEIRAS – DIÁRIO DE CAMPO (EDUCADOR JOÃO) DIA – 08/09/2018 (3ª INTERVENÇÃO)**

### **ENTREVISTA COM CAROLINA (8 ANOS)**

**João:** Deixa eu ver se deu (o gravador). Ó, é assim, eu vou gravar e depois eu coloco para gente ouvir tá

**Carolina (8 anos):** Tá

**João:** Para a gente ver o que a gente achou. Então assim, eu vou falar “eu sou o João e hoje é dia 6 não é? De setembro?

**Carolina (8 anos):** Hoje não é dia 07?

**João:** 7... não, acho que hoje já é 8, amanhã 9 e segunda feira 10, então hoje é dia 8. Eu estou falando com a Carolina, você está com 8?

**Carolina (8 anos):** 8 anos

**João:** Já? Que legal. E a pergunta é assim. Você acha Carolina que criança ensina?

**Carolina (8 anos):** Sim

**João:** Sim? E como que você acha que criança ensina?

**Carolina (8 anos):** Ah, a gente vai, pergunta algumas coisas para ela que a gente não sabe e ela ensina

**João:** Entendi. E você acha que tem algum jeito específico que a criança ensina?

**Carolina (8 anos):** hm...

**João:** Por exemplo assim, se eu perguntasse para você alguma coisa que eu não sei, como você me ensinaria?

**Carolina (8 anos):** Ah... tipo... tipo, você não sabe pular corda, aí a gente ensina, batendo a corda, aí a professora bate e a gente pula. (aqui ela pode ter relacionado o fato de ensinar com a ideia de ser professora ou lembrado de alguma das professoras do projeto ensinando alguma criança a pular corda. Pode ser também que ela já assumiu a ideia da criança como professora, visto que semana passada ela mesma ensinou outra criança a pular corda no projeto)

**João:** Entendi. Então você também ensinaria assim? Bateria a corda para mostrar, entendi. E você acha que toda criança ensina?

**Carolina (8 anos):** Ah, nem todas

**João:** Nem todas, você acha que algumas não ensinam?

**Carolina (8 anos):** É

**João:** Você sabe dizer por quê?

**Carolina (8 anos):** Porque algumas são pequeninhas e não sabe explicar as coisas.

**João:** Entendi, elas ainda não sabem explicar

**Carolina (8 anos):** É

**João:** Você já ensinou alguma coisa para alguém?

**Carolina (8 anos):** Uhum.

**João:** Já. Você lembra o que foi?

**Carolina (8 anos):** (Já ensinei) Uma menininha a pular corda que ela não sabia

**João:** E como foi?

**Carolina (8 anos):** Ah, eu e o Dagoberto (educador) estávamos conversando aí ela falou assim “professor, me ensina a pular corda?”, aí ele falou assim “a Carolina ensina”, aí eu ensinei ela a pular corda pulando assim (fazendo o gesto com os braços – de rodar a corda).

**João:** E alguma criança já ensinou algo para você?

**Carolina (8 anos):** Sim

**João:** E você lembra?

**Carolina (8 anos):** Não

**João:** Não?

**Carolina (8 anos):** Só minha irmã (a Gadú – 14 anos)

**João:** O que ela já te ensinou?

**Carolina (8 anos):** Ah, quando eu era pequeninha, bem pequeninha sabe? Quando eu tinha 4 anos ela me ensinava a (inaudível) assim sabe? (mostrando com as mãos o jogo Adoleta)

**João:** Ah, esse é o “Adoleta”

**Carolina (8 anos):** É, “Adoleta”

**João:** Vocês cantavam essa ou cantavam outra coisa?

**Carolina (8 anos):** Ah, cantava essa, outras

**João:** Entendi. Então é isso. E assim ó, nessa pesquisa você pode me ajudar. Então se você for ensinar alguma coisa para alguém ou se alguém for ensinar alguma coisa para você ou se você verem alguém ensinando, você pode me chamar ou você ver como foi e depois me contar, porque a ideia é que a gente pesquise junto. Está bem?

**Carolina (8 anos):** Sim

**João:** Então tá, muito obrigado Carolina. Vou parar aqui a gravação.

### **3E) ENTREVISTAS REALIZADAS PELAS CRIANÇAS – RELATO BRINCADEIRAS – BRAD (11 ANOS) ENTREVISTA JACKSON (11 ANOS) DIA – 08/09/2018 (3ª INTERVENÇÃO)**

**Brad (11 anos):** Como que é seu nome?

**Jackson (11 anos):** Jackson Alves dos Santos

**Brad (11 anos):** Que série você está?

**Jackson (11 anos):** Estou no sexto ano

**Brad (11 anos):** Sexto ano A, B?

**Jackson (11 anos):** A

**Brad (11 anos):** Quantos anos você tem?

**Jackson (11 anos):** tenho 11

**Brad (11 anos):** 11. você acha que as crianças podem ensinar uma para outra?

**Jackson (11 anos):** Sim

**Brad (11 anos):** Por que você acha?

**Jackson (11 anos):** Porque elas vão aprendendo e vão ensinando

**Brad (11 anos):** Sim. Você acha que todas as crianças ensinam?

**Jackson (11 anos):** Sim

**Brad (11 anos):** Por quê?

**Jackson (11 anos):** Porque ela vai aprendendo e vai passando de geração em geração para outra [criança]... ela vai aprendendo aqui e ensina lá.

**Brad (11 anos):** Como que as crianças ensinam?

**Jackson (11 anos):** Elas ensinam quando elas aprendem

**Brad (11 anos):** Uma para outra

**Jackson (11 anos):** Uma para outra

**Brad (11 anos):** Você já ensinou algo para alguém? Como foi?

**Jackson (11 anos):** Sim, já ensinei

**Brad (11 anos):** Qual... amigo, irmã, não sei

**Jackson (11 anos):** Prima (dessa vez ele muda a resposta e não fala do amigo)

**Brad (11 anos):** Prima?

**Jackson (11 anos):** A jogar Bets

**Brad (11 anos):** O que aconteceu? (como foi?) Como?

**Jackson (11 anos):** A jogar Bets. Foi bem legal

**Brad (11 anos):** Foi muito legal. Parabéns. Você já aprendeu algo com outra criança? Como foi?

**Jackson (11 anos):** Sim, foi bem legal.

**Brad (11 anos):** Como?

**Jackson (11 anos):** aprendi a jogar “mamãe polenta”, eu não sabia

**Brad (11 anos):** Você pode assim, falar o nome dessa criança fazendo o favor?

**Jackson (11 anos):** Posso (fala mais baixo)

**Brad (11 anos):** Diz ai então?

**Jackson (11 anos):** Ana.

**Brad (11 anos):** Qual Ana?

**Jackson (11 anos):** Minha irmã.

**Brad (11 anos):** sua irmã. Muito obrigado por essa pesquisa. Agora onde eu tenho que apertar? (encerra a gravação).

**3F) ENTREVISTAS REALIZADAS PELAS CRIANÇAS – RELATO BRINCADEIRAS – JOAQUIM  
(12 ANOS) ENTREVISTA JACKSON (11 ANOS)  
DIA – 08/09/2018 (3ª INTERVENÇÃO)**

**Brad (11 anos):** Como que é seu nome?

**Jackson (11 anos):** Jackson Alves dos Santos

**Brad (11 anos):** É... quantos anos você tem?

**Jackson (11 anos):** Tenho 11

**Brad (11 anos):** Que série você está?

**Jackson (11 anos):** No sexto ano.

**Brad (11 anos):** É A, B, C, D?

**Jackson (11 anos):** A

**Brad (11 anos):** Você acha que as crianças ensinam? Pode ensinar?

**Jackson (11 anos):** Sim (com entonação convicta)

**Brad (11 anos):** Por que você acha?

**Jackson (11 anos):** Porque se ela aprende ela pode passar para outra criança

**Brad (11 anos):** É, muito bem. Você acha que todas as crianças ensinam? Podem ensinar?

**Jackson (11 anos):** Sim, podem ensinar

**Brad (11 anos):** Qualquer uma pode ensinar uma a outra?

**Jackson (11 anos):** Não nem todas

**Brad (11 anos):** Muito bem. Como que as crianças ensinam?

**Jackson (11 anos):** elas aprendem e vão passando para a frente

**Brad (11 anos):** De geração em geração

**Jackson (11 anos):** De geração em geração

**Brad (11 anos):** Você já ensinou algo para alguém? Como foi?

**Jackson (11 anos):** sim, eu já ensinei

**Brad (11 anos):** Para quem? Sua irmã, prima, amigo, não sei

**Jackson (11 anos):** amigo

**Brad (11 anos):** Qual amigo?

**Jackson (11 anos):** O John (+- 10 anos, mora na rua do Jackson – 11 anos).

**Brad (11 anos):** O John? Filho da Carla?

**Jackson (11 anos):** Nãoooo, não fala isso doido (com entonação mais aguda e não querendo revelar na gravação)

**Brad (11 anos):** Ah, oloko

**Jackson (11 anos):** Vai ter que apagar. (encerra a gravação)

## Reflexões

Não foi possível identificar o motivo, mas de alguma forma o Jackson (11 anos), não quis expor quem era seu amigo, pode ser pelo fato de ter entendido sobre o consentimento, ou por não querer que ele aparecesse em seu relato sem ele saber.

### **3G) ENTREVISTAS REALIZADAS PELAS CRIANÇAS – RELATO BRINCADEIRAS – JACKSON (11 ANOS) ENTREVISTA HENRICO (7 ANOS) DIA – 08/09/2018 (3ª INTERVENÇÃO)**

**Jackson (11 anos):** Como que é seu nome completo inteiro?

**Henrico (7 anos):** Henrico Rodrigues Martins da Silva

**Jackson (11 anos):** Em que série que você está?

**Henrico (7 anos):** Segundo ano “D”

**Jackson (11 anos):** Quantos anos você tem Migu... Henrico?

**Henrico (7 anos):** Sete

**Jackson (11 anos):** Sete anos. É, eu estou fazendo algumas pesquisas, se as crianças podem ensinar, como que elas ensinam, tá? Vamos para a primeira pergunta. Você acha que as crianças podem ensinar?

**Henrico (7 anos):** Ah, se você saber pode (aqui ele entende que é preciso saber para poder ensinar e que as crianças também têm essa capacidade)

**Jackson (11 anos):** Sim? Tá. Segunda pergunta. Você acha que TODAS (com ênfase) as crianças podem ensinar?

**Henrico (7 anos):** Nem todas, as que não sabem não podem né, porque elas são burras

**Jackson (11 anos):** Tá. Terceira pergunta. Como que as crianças ensinam?

**Henrico (7 anos):** Elas ensinam se elas se comportarem, se elas saberem e se elas não fazer bagunça

**Jackson (11 anos):** Assim ó, está de parabéns. Você já ensinou algo para alguém, alguma coisa para alguém, você já ensinou? Como que foi? Foi legal? Chato?

**Henrico (7 anos):** Mais ou menos

**Jackson (11 anos):** Você já ensinou?

**Henrico (7 anos):** mais ou menos

**Jackson (11 anos):** Para quem?

**Henrico (7 anos):** Para Micaela (mais ou menos 6 anos), para o Micael (não sei dizer a idade dele).

**Jackson (11 anos):** Tá. O que você ensinou?

**Henrico (7 anos):** Ah, eu ensinei como que é o tamanho das coisas, ensinei como são as letras e também ensinei a desenhar.

**Jackson (11 anos):** Está bem. A quinta perguntinha né que eu tenho para você. Você já aprendeu algo, alguma coisa com outra criança? Como foi? Foi legal? Chato?

**Henrico (7 anos):** Ah... foi meio legal, meio chato

**Jackson (11 anos):** Então tá. Obrigada tá, tchau, tchau. (encerra a gravação).

### **3H) ENTREVISTAS REALIZADAS PELAS CRIANÇAS – RELATO BRINCADEIRAS – JACKSON (11 ANOS) ENTREVISTA MICHELÂNGELO (8 ANOS) DIA – 08/09/2018 (3ª INTERVENÇÃO)**

**Jackson (11 anos):** Como que é seu nome inteiro completo? (Essa é a terceira entrevista dele. Dessa vez ele já especifica que é o nome completo para não ter que perguntar novamente o nome da criança entrevistada)

**Michelângelo (8 anos):** Michelângelo Justino Lode (dá ênfase no “e” de Lode)

**Jackson (11 anos):** Hã?

**Michelângelo (8 anos):** Michelângelo Justino Lode, “Lodi”

**Jackson (11 anos):** Michelângelo (8 anos), em que série que você está?

**Michelângelo (8 anos):** Segundo ano “D” (No Brasil as escolas separam as turmas de um mesmo ano por letras, ex.: segundo ano A, segundo B, segundo C, etc. Há escolas que “aproveitam” para deixar os mais “inteligentes” no A e as outras letras vão sendo organizadas também com base nas notas e no “perfil” dos alunos, Mas ressaltamos que nem todas as escolas têm essa lógica).

**Jackson (11 anos):** Quantos anos você tem?

**Michelângelo (8 anos):** Oito

**Jackson (11 anos):** Você já reprovou?

**Michelângelo (8 anos):** Só uma vez (o que pode explicar ele estar na turma “D” do segundo ano)

**Jackson (11 anos):** Só uma vez? Tá. É... então está bem. Eu estou fazendo algumas pesquisas sobre as crianças, como elas podem ensinar ou também os adultos, como eles podem ensinar. Queria ver se você poderia responder essas perguntas para mim tá. Vamos lá. A primeira pergunta. Você acha que as crianças ensinam?

**Michelângelo (8 anos):** Sim

**Jackson (11 anos):** Sim? Tá. É, segunda pergunta. Você acha que todas as crianças ensinam?

**Michelângelo (8 anos):** Não.

**Jackson (11 anos):** Não? Por quê?

**Michelângelo (8 anos):** Porque eles... nem todas as crianças... tem uns que tem doente (aqui ele pode ter dito que “tem uns que são doentes” ou “tem uns que tem doenças”) e tem outros que não, então as “bem” pode... pode dar (ensinar) e as outras não.

**Jackson (11 anos):** Ah sim, estão está bem. Como que as crianças ensinam?

**Michelângelo (8 anos):** Sobre aula de matemática, sobre... sobre o apartamento, de carros, sobre trabalhar, só (aqui ele provavelmente entendeu “o que as crianças ensinam” – que pode ser uma pergunta a ser feita para as crianças do projeto para termos mais informações/histórias delas. Como resposta ele aponta algumas palavras do mundo adulto como “ensinam sobre trabalhar”; embora muito cedo para afirmar, essa resposta pode ter relação com o ambiente em que está inserido em que algumas das crianças já trabalham ajudando alguns adultos, sabemos de algumas crianças que até ganham algum dinheiro ajudando adultos, por exemplo, em obras de construção, etc. Esse fato dele responder que criança ensina a trabalhar pode também ter relação com sua reprovação na escola que, geralmente, não ocorre nos primeiros anos escolares das crianças. Michelângelo – 8 anos pode ser uma criança que já está envolvida com o contexto do trabalho e, por isso, a escola fica em segundo plano e/ou não é valorizada pelos adultos responsáveis por ele).

**Jackson (11 anos):** Só? Então tá. Michelângelo (8 anos), quarta pergunta. Você já ensinou algo, alguma coisa para alguém e como foi? Foi legal?

**Michelângelo (8 anos):** ... foi legal

**Jackson (11 anos):** Você já ensinou?

**Michelângelo (8 anos):** Não, mas eu já ajudei o meu primo a arrumar a bicicleta dele também

**Jackson (11 anos):** Isso aí foi ensinamento né? Você ajudou ele (aqui a ideia de ajudar o outro também tem relação com o ensinar. Então uma das formas da criança ensinar pode ser “ajudando o outro” em algo que precise, que não saiba). Vamos para a última pergunta que é a quinta. Você já aprendeu alguma coisa com outra criança? Como foi? Foi legal? Chato? Foi bom? Ruim?

**Michelângelo (8 anos):** Foi um pouco chato, mas um pouco... muito legal também, mas um pouco chato.

**Jackson (11 anos):** Com quem?



**Michelângelo (8 anos):** Meu amigo ele fez assim. Ele foi lá e me chamou para jogar bola, ai eu falei “o que você quer” e ele falou “vamos jogar bola?” e eu falei “É... por que?” e ele falou “vamos lá”, dai ele falou... dai ele falou para mim “vamos lá” dai eu falei “ah... então tá bom. Então vamos”. Dai nós jogamos, jogamos, jogamos, jogamos, dai eu falei “vamos para um pouco para beber água”, dai ele falou “ah não”, dai eu falei “então eu vou parar de jogar”. Dai ele foi e... só.

**Jackson (11 anos):** Só? Obrigada. Até mais, tchau, tchau (encerra a gravação).

### **3I) ENTREVISTAS REALIZADAS PELAS CRIANÇAS – RELATO BRINCADEIRAS – JACKSON (11 ANOS) ENTREVISTA FILIPO (8 ANOS) DIA – 08/09/2018 (3ª INTERVENÇÃO)**

**Jackson (11 anos):** Como que é seu nome?

**Filipo (8 anos):** Filippo

**Jackson (11 anos):** Seu nome inteiro, completo

**Filipo (8 anos):** Filippo (inaudível)

**Jackson (11 anos):** Filippo o quê?

**Filipo (8 anos):** [Filipo] Gabriel da Silva Santos (em tom mais alto)

**Jackson (11 anos):** Tá. Filippo (8 anos) eu estou fazendo algumas pesquisas sobre as crianças, crianças assim como você, ah... esqueci de perguntar, qual sua idade?

**Filipo (8 anos):** Oito

**Jackson (11 anos):** Oito anos, você está em que série?

**Filipo (8 anos):** Terceiro

**Jackson (11 anos):** Qual?

**Filipo (8 anos):** Terceiro ano.

**Jackson (11 anos):** Ah, terceiro ano. Você já reprovou?

**Filipo (8 anos):** hm... não

**Jackson (11 anos):** Não?... É, então, eu estou fazendo algumas pesquisas sobre as crianças e eu queria te fazer algumas perguntas, pode ser?

**Filipo (8 anos):** Pode

**Jackson (11 anos):** Você poderia me responder?

**Filipo (8 anos):** Sim

**Jackson (11 anos):** Tá. Vamos a primeira pergunta. Você acha que as crianças ensinam?

**Filipo (8 anos):** Acho.

**Jackson (11 anos):** Sim?

**Filipo (8 anos):** Uhum, sim.

**Jackson (11 anos):** Tá. Vamos a outra pergunta. Segunda pergunta. Você acha que todas as crianças ensinam?

**Filipo (8 anos):** Sim

**Jackson (11 anos):** sim? Pode ensinar, todas as crianças podem ensinar?

**Filipo (8 anos):** Pode

**Jackson (11 anos):** Ah, então tá (pelo áudio, podemos entender que, pelas respostas das crianças anteriores, o Jackson – 11 anos, entendeu que nem todas as crianças podem ensinar e, quando o Filippo – 8 anos, diz que sim ele sente necessidade de refazer a perguntar para ter certeza de que a resposta de Filippo – 8 anos se manterá. Quando ele vê que a resposta não muda ele aceita o novo argumento de que “alguns dizem que nem todas ensinam e alguns dizem que todas podem ensinar”). Vamos a terceira pergunta. Como que as crianças ensinam?

**Filipo (8 anos):** A brincar...

**Jackson (11 anos):** Só?

**Filipo (8 anos):** Ah, ensina um monte de coisa (percebemos que o Filipino – 8 anos entendeu a pergunta como sendo “o que as crianças ensinam”, em todo caso sua primeira resposta foi “a brincar”).

**Jackson (11 anos):** Ah sim, então tá. Vamos a quarta pergunta. Você já ensinou algo para alguém? Como foi?

**Filipo (8 anos):** Eu?

**Jackson (11 anos):** É

**Filipo (8 anos):** Já

**Jackson (11 anos):** Já? O que foi? Como foi? Foi legal? Ruim?

**Filipo (8 anos):** Foi legal

**Jackson (11 anos):** Foi legal? Você gostou?

**Filipo (8 anos):** Aham.

**Jackson (11 anos):** Vamos a última perguntinha né, posso perguntar agora a última pergunta. É... você já aprendeu algo com outra criança? Como foi?

**Filipo (8 anos):** Foi legal

**Jackson (11 anos):** Foi legal?

**Filipo (8 anos):** Uhum.

**Jackson (11 anos):** Obrigada Filipino (8 anos) pela sua presença tá, obrigada, tchau, tchau. (encerra a gravação).

### **3J) ENTREVISTAS REALIZADAS PELAS CRIANÇAS – RELATO BRINCADEIRAS – JACKSON (11 ANOS) ENTREVISTA ESTELA (8 ANOS) DIA – 08/09/2018 (3ª INTERVENÇÃO)**

**Jackson (11 anos):** Como que é seu nome?

**Estela (8 anos):** Estela Amares Alvez dos Santos

**Jackson (11 anos):** Quantos anos você tem?

**Estela (8 anos):** Oito

**Jackson (11 anos):** Que série que você está?

**Estela (8 anos):** Terceiro

**Jackson (11 anos):** Nunca reprovou?

**Estela (8 anos):** Não.

**Jackson (11 anos):** Tá. Estela (8 anos), eu estou fazendo algumas pesquisas e teorias sobre esse assunto que eu vou perguntar para você tá? O assunto é conversar para provar, significar e efetuar sobre se as crianças podem ensinar, como ela poderia falar tá? Eu vou fazer algumas perguntas para você, você poderia me explicar? (Gostaria de pontuar que a Estela – 8 anos é irmã do Jackson – 11 anos que é que está fazendo a entrevista –. Essa foi a segunda entrevista dele e podemos perceber uma forma de “brincadeira de pesquisador”, bem como a seriedade dele ao formular as perguntas e perguntar sobre o consentimento do entrevistado(a) em respondê-las).

**Estela (8 anos): Jackson (11 anos):** Sim

**Jackson (11 anos):** Tá. Você acha que as crianças ensinam? As crianças podem ensinar?

**Estela (8 anos):** Ah, mais ou menos

**Jackson (11 anos):** Está bem, obrigada (várias vezes o Jackson – 11 anos utiliza a terminação (a) em obrigada, transcrevendo as falas foi algo que chamou a atenção). Você acha que todas as crianças podem ensinar? Todas, todas

**Estela (8 anos):** Não

**Jackson (11 anos):** Não? Tá. Como que as crianças ensinam você acha? Como que as crianças ensinam?

**Estela (8 anos):** Hã?

**Jackson (11 anos):** Como que as crianças ensinam?

**Estela (8 anos):** Ah, falando algumas coisas e (inaudível – ela disse outra palavra que não pode ser identificada)

**Jackson (11 anos):** Ah sim. É... Estela (8 anos), você já ensinou alguma coisa para alguém? Como foi?

**Estela (8 anos):** Foi assim, eu ensinei uma amiga minha como faz “coisa” de vezes, continha de vezes. Ela aprendeu, agora ela é professora (pode ser no sentido de uma brincadeira de escolinha em que agora a amiga faz a vez da professora de matemática após ter aprendido com a Estela – 8 anos a fazer continha de vezes)

**Jackson (11 anos):** Foi bom? Foi legal?

**Estela (8 anos):** Foi.

**Jackson (11 anos):** Gostou? (Estela – 8 anos faz com a cabeça que sim pelo que se pode entender do áudio). Última perguntinha. Você já aprendeu algo com outra criança? Como foi?

**Estela (8 anos):** Não, eu aprendi sozinha essa continha de vezes (nessa hora ela relaciona essa pergunta com a anterior e responde na mesma lógica).

**Jackson (11 anos):** Ah, então tá. Foi bem legal? (algumas vezes percebemos que o Jackson – 11 anos, ao fazer essa pergunta “como foi” ele tende a direcionar a resposta completando a pergunta com “foi legal?”, isso pode ser uma forma dele querer obter respostas apenas “positivas” para a pesquisa. Penso que essa é uma coisa que preciso conversar com as crianças. De que não tem resposta certa, pois estamos pesquisando justamente para descobrir quais as possíveis respostas). Então tá (dá a entender novamente que a Estela – 8 anos responde afirmativamente com a cabeça). Essas foram as perguntinhas, tchau, até mais.

**Educador João:** Posso fazer uma pergunta antes de apertar o “Stop”? Ah... você falou que acha que nem todas as crianças ensinam, você sabe dizer por quê?

**Estela (8 anos):** Não

**Jackson (11 anos):** obrigado Estela (8 anos), tchau, tchau. (encerra a gravação).

### **3L) ENTREVISTAS REALIZADAS PELAS CRIANÇAS – RELATO BRINCADEIRAS – JACKSON (11 ANOS) ENTREVISTA JEANE (10 ANOS) DIA – 08/09/2018 (3ª INTERVENÇÃO)**

**Jackson (11 anos):** Jeane (10 anos), é, como é que seu nome?

**Jeane (10 anos):** Você acabou de falar já

**Educador João:** O nome inteiro

**Jeane (10 anos):** Jeane Lorena Oliveira da Silva

**Educador João:** E com quantos anos você está? (eu estava próximo aos dois nesse momento. Havia acabado de ensinar o Jackson – 11 anos, a mexer no gravador e, transcrevendo agora o áudio eu percebo que, por ser a primeira entrevista dele e por ter interesse nas respostas da Jeane – 10 anos – que é uma das crianças que mais participa no projeto, eu subestimei um pouco o Jackson – 11 anos ao intervir nas perguntas que ele deveria fazer. Preciso me atentar para não reproduzir esse comportamento com ele e/ou com outras crianças daqui para frente).

**Jackson (11 anos):** E quantos anos você tem?

**Jeane (10 anos):** 10

**Jackson (11 anos):** Que série que você está?

**Jeane (10 anos):** Quinto

**Jackson (11 anos):** Parabéns. Nunca reprovou? (ela faz com a cabeça que não). Então tá. Vamos ao que interessa. (ressalto que essa pergunta foi ele quem criou e incorporou a entrevista. Volta e meia surgiam outras perguntas para além das estabelecidas e isso foi muito interessante de ver, pois me trouxe informações novas sobre quem as crianças do Projeto são, onde estudam, etc.). você acha que as crianças ensinam?

**Jeane (10 anos):** Sim

**Jackson (11 anos):** É... você acha que todas as crianças ensinam? Todas podem ensinar?

**Jeane (10 anos):** Sim

**Jackson (11 anos):** Sim, tá. Como que as crianças ensinam?

**Jeane (10 anos):** Brincando.

**Jackson (11 anos):** Você já ensinou algo para alguém? Como foi?

**Jeane (10 anos):** (risos), Já (risos), acabei de ensinar e foi muito legal. Acabei de ensinar o “pssor”.

**Educador João:** O que você ensinou para ele?

**Jackson (11 anos):** O que você ensinou para ele?

**Jeane (10 anos):** Nem eu sei, nem eu sei

**Educador João:** Era uma brincadeira?

**Jeane (10 anos):** É

**Educador João:** Você lembra qual era a brincadeira?

**Jeane (10 anos):** Não sei, acabei de fazer agora.

**Educador João:** Tá

**Jeane (10 anos):** Acabei de fazer agora. Depois vou ensinar para vocês

**Educador João:** Tá

**Jackson (11 anos):** Você já aprendeu algo com outra criança? Como foi?

**Jeane (10 anos):** Com outra criança... já

**Jackson (11 anos):** Como foi?

**Jeane (10 anos):** Foi uma brincadeira, foi legal.

**Jackson (11 anos):** Foi legal, chato, bom, ruim?

**Jeane (10 anos):** Foi legal ué

**Educador João:** Como que ela te ensinou?

**Jeane:** Ué, explicando (Com entonação de “não parece óbvio?”).

**Jackson (11 anos):** Obrigada Jeane, essa foi a pesquisa, teoria tá? Tchau (encerra a gravação).

### **3M) ENTREVISTAS REALIZADAS PELAS CRIANÇAS – RELATO BRINCADEIRAS – ELOIZE (7 ANOS) ENTREVISTA EDUCADORA GIOVANA DIA – 08/09/2018 (3ª INTERVENÇÃO)**

**Eloize (7 anos):** Ó professora, você acha que as crianças ensinam?

**Giovana:** Eu acho, eu acho que elas ensinam bastante coisa para a gente adulto

**Eloize (7 anos):** Você acha que todas as crianças...

**Giovana:** Que todas as crianças ensinam? Ué, mas se seu já falei lá em cima que eu acho que sim... talvez algumas... (inaudível)

**Eloize (7 anos):** Como que as crianças ensinam?

**Giovana:** Como é que é? Como? Ah, às vezes elas querem falar para a gente alguma coisa que estão pensando, então, por exemplo uma brincadeira, dai fala “assim que faz”

**Eloize (7 anos):** Ah, ensina brincando

**Giovana:** Mais?

**Eloize (7 anos):** Você já ensinou algo para alguém? Como foi?

**Giovana:** Como foi? Ah, já ensinei né

**Eloize (7 anos):** Para quem?

**Giovana:** Para as crianças mesmo uma brincadeira, como que corta (cortar papel com tesoura, nesse dia estávamos fazendo uma atividade de confeccionar chaveirinhos para dar de presente aos responsáveis na festa da semana que vem. Para isso, as crianças desenhavam num pedaço de cartolina, recortavam seus desenhos e então, com ajuda de outras crianças e dos educadores, colavam “papel contact transparente” no desenho, faziam um pequeno furo em alguma parte e colocavam uma argola de chaveiro). Agora mesmo eu ensinei como é que usa o contact, que tem que tirar o papel e colar o outro que cola

**Eloize (7 anos):** O... primeira e última pergunta. Última pergunta, vamos lá. Você já aprendeu algo com outra criança, como foi?

**Giovana:** Ah, eu aprendi aqui no projeto com as crianças como que vocês jogam UNO que eu não sabia. Foi legal, bem legal

**Eloize (7 anos):** Ó “pssora” agora vamos ouvir. (encerra a gravação).

### **3N) ENTREVISTAS REALIZADAS PELAS CRIANÇAS – RELATO BRINCADEIRAS – ELOIZE (7 ANOS) ENTREVISTA MARYA (9 ANOS) DIA – 08/09/2018 (3ª INTERVENÇÃO)**

**Eloize (7 anos):** Vai... como que as crianças ensinam? (lê com um pouco de dificuldade, mais pausadamente)

**Marya (9 anos):** Eu falo, eu falo, eu falo (não vi esse momento, mas pela gravação dá a entender que a Ana – 7 anos, estava falando com mais de uma criança ao mesmo tempo e, a partir dessa pergunta, a Marya – 9 anos, se dispôs a responder). **Brincando** (Não tem como saber se ela ouviu anteriormente a entrevista que a Riana – 9 anos fez e então quis “acertar” a resposta, o que pode ter ocorrido, ou se ela pensou nessa forma como sendo parte do ensinar das crianças e então quis responder a entrevista). (Nesse momento outra criança – não conseguimos identificar quem, disse “falando”).

**Eloize (7 anos):** Você já ensinou alguém... professor (para o educador João), o que está escrito aqui? (ela estava lendo as perguntas reescritas pela Riana – 9 anos, eu cheguei e sugeri que ela lesse as que eu tinha escrito para saber se era a letra que estava dificultando a leitura. Conversamos um pouco, eu li as perguntas para ela e então ela seguiu com a entrevista)

**Educador João:** Você já ensinou algo para alguém? Como foi?

**Eloize (7 anos):** Ó Marya. Você já ensinou... (pausa para ler) ... você já ensinou algo para alguém, como foi?

**Marya (9 anos):** Legal

**Eloize (7 anos):** Legal? Para quem que você ensinou?

**Marya (9 anos):** A minha irmã

**Eloize (7 anos):** Você já aprendeu algo com alguém, há? (pergunta para si mesma) ... outra criança, como foi?

**Marya (9 anos):** Ah, foi mais... ah, foi legal também

**Eloize (7 anos):** Tá

### **30) ENTREVISTAS REALIZADAS PELAS CRIANÇAS – RELATO BRINCADEIRAS – RIANA (9 ANOS) ENTREVISTA ELOIZE (7 ANOS) DIA – 08/09/2018 (3ª INTERVENÇÃO)**

**Riana (9 anos):** Você acha que as crianças ensinam?

**Eloize (7 anos):** Sim!

**Riana (9 anos):** Você acha que todas as crianças ensinam?

**Eloize (7 anos):** Sim

**Riana (9 anos):** Como que as crianças ensinam?

**Eloize (7 anos):** Elas ensinam

**Riana (9 anos):** O que elas ensinam?

**Eloize (7 anos):** ... (pausa para pensar) (nesse momento a Riana – 9 anos sussurra 2 vezes a palavra “brincadeiras”) Brincadeiras

**Riana (9 anos):** Já ensinou algo para alguém e como foi?

**Eloize (7 anos):** Sim

**Riana (9 anos):** Como foi a brincadeira que você ensinou?

**Eloize (7 anos):** Eu ensinei “batata frita 1, 2, 3” (não teve a descrição da brincadeira – posso tentar perguntar num outro momento para a Eloize ou pedir que alguma criança, que queira ajudar na pesquisa, pergunte)

**Riana (9 anos):** Para quem você ensinou?

**Eloize (7 anos):** Para minha mãe, para o meu pai, para minha vó, para o meu vô, para minha tia, para meu tio, para minha madrinha e para meu padrinho (aqui podemos ter uma ideia, pela fala dela, das relações familiares. A Eloize é uma das poucas crianças do bairro que vive com o pai e a mãe e que tem uma proximidade maior com outros membros da família).

**Riana (9 anos):** Foi legal?

**Eloize (7 anos):** Sim

**Riana (9 anos):** Você já aprendeu algo com outra criança?

**Eloize (7 anos):** Sim

**Riana (9 anos):** O que você aprendeu?

**Eloize (7 anos):** Eu não sabia como é que jogava basquete aí ela foi e me ensinou

**Riana (9 anos):** Então está bem (a gravação se encerra aqui)

### **Observações**

Pude perceber que a Riana (9 anos) tem um entendimento de que criança ensina brincadeiras, isso pode ter relação com o fato dela fazer essa entrevista no projeto (que tem como característica brincar com as crianças), ou pelo fato de que ela foi uma das crianças que estava mais atenta na minha apresentação do mestrado no primeiro dia da intervenção (e lá eu disse que criança ensina pela brincadeira). Em todo caso podemos ver que, quando a Eloize (7 anos), não soube responder “o que elas [as crianças] ensinam?” (essa pergunta não estava no caderno, foi criada pela Riana (9 anos) a partir de sua curiosidade) a Riana (9 anos) sussurrou a resposta mais de uma vez para ajudar a entrevistada. Esse fato pode ter duas interpretações: podemos identificar a ajuda dela para que a colega “acertasse” a resposta e/ou podemos ver também uma vontade em tendenciar a resposta (visto que ao sussurrar ela não queria que o áudio de sua voz ficasse gravado – pretendo perguntar a ela, noutro momento, o porquê do sussurro para saber sua interpretação). Uma observação extra, sobre esse momento, é que a Eloize (7 anos), posteriormente, ao entrevistar a educadora Giovana, numa das perguntas dá a resposta a ela (que demorou para responder) e ela fala “brincadeira”, justamente o que ouviu da Riana (9 anos), pode ter sido o fato de entender essa resposta como a certa ou por concordar que essa é uma das coisas que criança ensina e um dos modos como ensina.

**3P) RELATO BRINCADEIRAS – 2ª REUNIÃO COM OS EDUCADORES (14/09/18)**  
**SOBRE OS DIAS – 15/08 e 08/09/2018 (2ª e 3ª INTERVENÇÃO)**  
**HORÁRIO: DAS 9H ÀS 10H**

**EDUCADORES PRESENTES: JOÃO, LÍVIA, MARCELO e DAGOBERTO**

**João:** Então, hoje é dia 14 de setembro, é o segundo encontro com os educadores, para a gente falar um pouco sobre a pesquisa. Estamos eu, a Lívia e o Marcelo (o Dagoberto chegou só depois). Então Marcelo, como você não estava no primeiro, a ideia é a gente conversar um pouquinho sobre a intervenção só que mais específico do objetivo da pesquisa, então se em algum momento você percebeu ou você ouviu ou enfim ou se você se deparou com alguma situação de criança ensinando e como que foi e aí, se possível, tentar dizer qual criança que foi, algumas eu já tenho a idade, mas se a gente conseguir falar a idade é bem bacana e alguns detalhes assim né? Quanto mais a gente puder detalhar melhor só para ter mais material depois para analisar

**Marcelo:** Sim, ok. Eu tenho que refrescar a memória (risos), faz uma semana já. Mas... vamos ver. Na última intervenção (08/09/18) teve a roda com a música, depois teve a brincadeira de “rela-ajuda” (ambas referentes ao estágio da educadora Lívia) e depois teve a oficina dos chaveiros, dá para dizer que foram essas três atividades, pelo menos as que eu participei. Daí na parte da música, não sei se ensinando, mas algo interessante de notar são as danças, eu fazia uma dança, daí depois uma criança começava a imitar, depois outro começava a imitar, tipo, ia uma sequência assim, ou a criança chegava lá e falava “ah não, não, eu sei” daí ela fazia a coreografia e daí e... como isso se distribuía naturalmente; não vou lembrar de nenhum momento específico agora, mas da atividade com a música é... sempre que tem ritmo a gente percebe esse comportamento nas crianças “ah eu sei” e daí faz e daí outra criança faz e daí elas começam a se ajudar sabe? É meio cooperativo e é bem natural. Daí, vamos ver, com a brincadeira do “rela-ajuda” é... quem que explicou a brincadeira do “rela-ajuda”?

**Lívia:** Brad (11 anos – irmão da Marya – 9 anos) e o Getúlio (13 anos – irmão da Carolina – 8 anos e da Gadú – 14 anos) que ele queria brincar desde a hora que eu ensinei lá, porque pelo plano de atividade do estágio era “pega-pega” para depois “pega-pega partes do corpo” só que eles já estavam assim “ah não professora, é rela-ajuda, é rela-ajuda, é rela-ajuda” aí foram eles que decidiram para jogar “rela-ajuda”. E eu lembro que o Getúlio (13 anos), o Getúlio né?

**Marcelo:** Uhum

**Lívia:** [Getúlio] que decidiu que era o “rela-ajuda” daí foi a hora que a gente perguntou porque eu não lembrava, não sabia como era, daí a gente perguntou como que era e eles foram ensinar a gente, mas eles só saíram correndo, aí eles já estavam brincando

**Marcelo:** O que eu vi foi uma das crianças, se não me engano foi o Getúlio (13 anos), ele explicou do jeito mais objetivo possível, como se ele já quisesse acabar aquilo (a explicação) logo e começar a brincar, então ele chegou e falou “ah, rela-ajuda é... você rela e quem rela tem que...” (Marcelo narra como se a fala tivesse sido dita rápida, apressada), daí começaram a correr. Tipo “ah, escolhe um para contar” aí escolheram eu para contar, eu fiquei contanto e todo mundo correu, isso foi o “rela-ajuda”, maluquice. E aí eu lembro de uma criança que chegou para mim, eu vou fazer um esforço para lembrar quem foi, ela... foi... foi um menino na casa dos 8, 10 anos, já era um pouco maior, não era o Brad (11 anos), ele estava andando com o Getúlio (13 anos) aquele dia, não lembro se era o Getúlio (13 anos) ou algum outro que estava no grupo, mas ele chegou para mim e disse “Não pssor, mas estão brincando errado”, daí eu perguntei “Uê, mas como assim estão brincando errado, está todo mundo correndo”, daí ele falou “Não, é que quando encosta da pessoa tem que falar rela-ajuda, senão ela não está pega...” e daí ele estava falando isso ‘ao vento assim’ (para quem mais gente pudesse ouvir) como “ah, me pegaram, mas não disseram rela-ajuda então eu ainda não estou pegado”... e ele

estava explicando isso enquanto estava correndo e... o engraçado foi que, não foi algo que ele fez uma “super reunião” ele só estava expressando isso e colocando uma nova regra e, às vezes, não importava se estava todo mundo seguindo, importava que ele sabia, que ele estava se expressando sabe? Eu acredito que foi o ponto que mais me marcou, foi esse ponto de como ele tem uma regra fixa na cabeça, eu percebi isso também no encontro anterior (15/08/2018) como cada criança tem uma regra para a brincadeira na cabeça e. muitas vezes, não precisa ser a mesma regra para todo mundo, o que importa é que a brincadeira está acontecendo lá e.. vez ou outra tem um conflito entre as crianças “não é tal regra, é tal regra”, mas nunca dura muito, porque parece que criança não está se importando tanto com a regra, eles estão se importando mais com brincar, com fazer a atividade, com correr (na verdade podemos discutir essa questão da regra fundamentado em diferentes autores, pois há um entendimento de que a regra é muito séria para que ocorra a brincadeira, no entanto essa regra vai sendo construída a partir dos acordos feitos entre as crianças e cada uma com sua expressão sobre como jogar/brincar). “eu quero é correr” se é para correr gritando “rela-ajuda”, correr sem gritar, correr gritando outra coisa. Então isso foi algo que eu percebi também na semana passada (15/08/2018) a euforia das crianças quando começou a brincadeira de correr, parecia que eles estavam até com saudade de uma brincadeira assim no projeto.

É... certo, daí, na oficina eu fiquei muito de “moço da ajuda lá, moço que corta o negócio”, daí eu percebi muito uma diferença de cada criança; tinha criança que vinha, perguntava, pedia para cortar (os chaveiros); tinha criança que chegava e simplesmente pegava a tesoura e ia. O que eu mais percebi lá foi como as crianças se organizavam com materiais limitados, porque lá tinha o papel contact, e tinha a cartolina, esses dois materiais tinha bastante, mas o lápis de cor, o giz de cera não tinha tanto assim, principalmente de cores específicas e principalmente a tesoura, a tesoura (levamos apenas 3 nesse dia) rodou as crianças assim de um jeito e... daí o que eu percebi é umas dez crianças que estavam fazendo isso, posso buscar os nomes específicos delas, mas entre elas estava acontecendo essa organização para a tesoura, vez ou outra tinha uma briga “ah dá a tesoura... ah professora porque pegou a tesoura... a pssor”, mas elas tipo... normalmente a mais velha, uma que já tinha lá na casa dos 12 anos, ela dava uma guiada, ela estava usando assim, aí vieram duas crianças pedir para ele, aí ela “não, primeiro você e depois você beleza?” daí ela continuava cortando. Se eu não me engano sempre tem umas “vozes de liderança” quando as coisas acontecem, se não me engano a Riana (9 anos) é uma voz de liderança, ela adota essa voz mais de comando assim, então ela sempre... quando tem material limitado, ela é uma pessoa que organiza. A Evelin (12 anos) também é assim, a Duda (Gadú – 14 anos) mais ou menos e... tem mais umas duas, principalmente meninas que estão lá que sempre organizam as coisas para as crianças mais novas (isso pode ter relação com o fato das meninas, por um recorte de gênero, ficarem responsáveis muito cedo pelas tarefas de casa e pelos irmãos mais novos, como ocorre no caso da Gadú – 14 anos e da Evelin – 12 anos, conforme já sabemos por meio de relatos anteriores do projeto). O que eu percebo é que, sempre uma coisa de mais velho e mais novo, o mais velho sempre dá uma ditada na hora de fazer algo que exige uma organização e, daí um momento que, não sei se cabe como uma parte de ensino das crianças, mas foi uma questão de diálogo de entendimento lá dentro que foi quando vieram duas crianças para mim pedindo para cortar, uma tinha um desenho daqueles grandões assim e outra tinha um desenho pequenininho, a com o desenho grandão veio primeiro, aí eu propus, eu joguei assim, “e seu eu cortar o desenho pequeno primeiro e depois o seu que é maior eu fizesse em seguida” aí elas meio que se entreolharam assim e falaram “está bem”, então foi uma... tipo... a gente tem, eu pelo menos como educador tenho durante o projeto essa ideia de que a criança é ansiosa, de que a criança não quer perder tempo, se ela pode ter agora ao invés de depois ela prefere ter agora; e naquele cenário assim, a criança viu que era algo razoável (esperar cortar o desenho menor), essa razoabilidade ela existe “ah, eu vou demorar mais tempo cortando o seu então eu vou cortar o dela rapidinho e aí eu corto o seu” e funcionou de um jeito tão espontâneo, tão natural e é uma coisa que, na minha cabeça já não estava



tão vívido assim, eu estava com esse pré-conceito assim, eu estava incrédulo de ver isso acontecer, eu estava com essa ideia de que a criança vai querer tudo na hora e já é (no entanto podemos pensar que pode ser pelo fato da “sugestão” de esperar ter vindo de um adulto o que, implicitamente, pressupõe uma relação de hierarquia, seria interessante ver como as próprias crianças se organizariam numa situação dessas para ter outras informações sobre seus acordos e seus modos de lidar com esse tipo de situação). Mas [eu vi] que é uma coisa que você pode conversar, que é possível um diálogo para atingir o bem de todos, então é isso eu acho.

**João:** Assim, é muito bacana das coisas que você trouxe, principalmente esses diálogos “ah, falou isso, falou isso, aconteceu isso, ai eu percebi dessa forma”, mas quanto mais a gente conseguir identificar quem é a criança a idade que ela tem, mas a gente consegue ter uma noção de quem é essa criança que é uma das propostas também, não só agora saber como que ensina, mas quem é essa criança que ensina e que muitas vezes nesses diálogos a gente consegue perceber coisas assim, por exemplo, na última semana (08/09/2018) a Eloize (7 anos) estava respondendo a entrevista para a Riana (9 anos) e ai uma das perguntas da Riana foi para quem ela já tinha ensinado alguma brincadeira, e ela começou a falar vários parentes em sequência “ah, para o meu pai, minha mãe, minha vó, meu vô, minha madrinha, meu padrinho” e assim, a partir dali eu consegui identificar (vínculo familiar), porque ela a gente sabe que tem um contato maior com a família, tem pai e mãe que mora junto e isso é bacana para a gente perceber também, até depois para saber, será que tem alguma criança que não ensina e por que não ensina, enfim

**Marcelo:** Entendi

**João:** E uma outra coisa assim é, na medida do possível, lógico que lá no projeto acontecem muitas coisas ao mesmo tempo, mas, percebeu alguma coisa que der uma ideia um “estalo”, pode pedir para gravar na hora. Se não estiver eu com o gravador, vai ter alguma criança com o gravador, porque agora elas estão se organizando também, e ai grava rapidinho algo que percebeu, porque ai já está mais fresco quem é, a idade que tinha, como foi o diálogo, porque dai é um banco de dados maior que a gente vai tendo para saber certinho de cada criança, o jeitinho que fala, o porquê que falou, o jeito que ensinou, de que forma que foi, a diferença que teve de uma para a outra e o que será que isso tem a ver com o contexto dela, com as coisas que ela ouve, enfim. Então a ideia é um pouco essa

**Marcelo:** Certo

**João:** E ai, lógico também, se puder depois, o que você lembrar desse aspecto em específico, colocar no relatório escrito também que ai eu estou juntando várias coisinhas; a nossa conversa, os relatórios, está bem, mas obrigado Marcelo, foi muito bacana, teve umas coisinhas muito legais.

**Marcelo:** Obrigado

**João:** Livia, alguma coisa para além daquele áudio que você me mandou?

**Livia:** Talvez eu vou contribuir para o que você falou sobre quem são as crianças. Eu vou falar sobre a Silmara (7 anos), eu não sei o nome dela, porém ela é uma criança que participa do projeto a um tempo já, acho que ela... desde o começo, ela mora em uma das ruas mais perigosas que a gente considera do bairro, onde tem uma movimentação de tráfico muito grande que é a mesma rua da outra Silmara (+- 8 anos) que não vai mais, da Débora (+- 15 anos), do Filipo (8 anos) que o educador Marcelo sempre passa lá. E ela (Silmara – 7 anos) é a segunda casa. Ela é de família evangélica, porque a mãe dela vestia uma saia longa, enfim. Ano passado a gente conversou com ela e ela quebrou o braço, porque um dos meninos do projeto quebrou o braço dela na escola. Então a gente conversava com ela como outra criança do projeto e esse ano eu percebi, através dessas intervenções (estágio), por meio dessas intervenções e atividades, que ela teve um destaque maior, porque assim, a Agnes (6 anos), irmã da Riana (9 anos) já tem um instinto de prontidão, a Raffaely (5 anos), a Riana (9 anos) também; que são destaques, a Jeane (10 anos), a Evelin (12 anos), porém a Silmara (7 anos) era uma criança que ficava assim “ok” com as atividades junto (em conjunto), ela não era uma criança que se destacava nesse sentido de fala, então daí eu percebi que, por meio das atividades que a gente

está propondo e esse ano também que a gente está abrindo (para participação maior deles) ela está se prontificando mais, tanto que ela está indo mais assiduamente ao projeto, então as vezes que eu perguntei e propus jogos ela foi a liderança dos meus jogos. Então, quando eu propus o jogo do pino (em círculo, com uma corda, cada um segurando um pedaço da corda, as crianças, ao sinal de quem comandava, tinham que pegar um pino de boliche de plástico que estava posicionado um pouco distante de si. Cada criança tinha um pino para pegar e a ideia é que todas trabalhassem em conjunto para alcançar o objetivo da brincadeira) ela (Silmara – 7 anos) ficou no meio, ditando o tempo, organizando e foi muito interessante porque a organização dela atraiu as outras crianças então eu percebi um sentido de comunidade entre elas no sentido de, por mais que elas estão brigando, que as famílias não se conversem (acontece com algumas famílias daquele bairro), que elas não são de nichos parecidos, de contato cotidiano; quando elas estão no projeto, e é muito interessante, porque quando elas estão se organizando no projeto e aí a gente está organizando também, parece que as crianças escutam menos a gente e aí quando uma das crianças, que pode nem ter conversa, que tenha atrito em brincadeiras, [quando essa criança assume a liderança] elas se organizam, elas se respeitam como se fosse uma organização conjunta assim. Então isso que eu percebi, que toda vez que a Silmara (7 anos) puxava esse instinto de liderança para organizar as atividades que eu estava propondo ou alguém propunha, ela puxava essa liderança e as crianças ouviam ela, então as crianças se organizavam e depois do que ela fazia, as crianças também queriam ajudá-la assim, a liderar, enfim.

Dai, na última brincadeira eu também perguntei, depois que o Getúlio falou do “rela-ajuda”, eu perguntei se alguém sabia e se já tinha ensinado, aí prontamente ela já levantou a mão dizendo que ela sabia e que ela já tinha ensinado alguém o rela-ajuda. E esse rela-ajuda foi... ela disse que ela estava com os primos dela, pequeninhos e que aí ela queria brincar e a prima dela não sabia. Aí ela pegou o priminho dela como exemplo e já foi fazendo assim, já foi mostrando no corpinho, ela foi fazendo várias etapas do rela-ajuda para mostrar para a prima dela como que era e depois eles foram brincar e aí dela eu acho que é isso. Ela estuda acho que no Benedita e... ela tem um irmãozinho pequeninho e um irmão mais velho que ela às vezes chama para ir ao projeto, porque é ele que leva ela. A mãe dela é bem simpática, ela tem uma... como posso dizer, uma boa convivência com a gente, então ela sempre está conversando e esse ano ela está bem assim (a Silmara – 7 anos) ela é uma criança bem determinada, inteligentíssima, super-organizada, ela percebe as coisas, ela também é bem compreensiva com a gente, ela entende, ela sempre tem ideias sobre a roda (roda de conversa) e o que for e ela compreende as vezes quando a gente fala que não dá ou que não tem tempo, mas ela sempre persiste então ela sempre está perguntando e ela sempre está lá (no projeto) cobrando da gente as coisas (os combinados).

É... eu não sei... eu sinto que as características sociais (de etnia), eu falando, as dela... ela tem uma pigmentação de cor maior (pele negra), então ela se enquadraria na questão negra, racial e... mas ela não tem todas as características sociais (o cabelo dela não é crespo por exemplo), sabe? Isso é relevante?

**João:** Sim, sim.

**Lívia:** Porque... essa questão, em relação a questões raciais. Então ela estaria em questões raciais negra, mas ela não tem todas as características sociais, porque ela difere [por exemplo] da Daiane (+6 anos) e isso, no meu ver, influencia na organização social também em relação a quem é negro e quem não é, dentro do projeto com as crianças. Algo que a gente já está conversando.

**João:** Já teve... é que isso que você falou foi bacana. Não sei se chegou já nessa intervenção, nessa conversa, mas, para saber, eles se reconhecem como negros ou não?

**Lívia:** hm... não, porque a gente não foi direto, no sentido de que a gente tinha medo de conversar, mas quando eu conversei com a Evelin (12 anos) numa rodinha com outras crianças a gente chegou a falar em relação a negras e negros na sociedade e o preconceito, então a gente foi mais ou menos por

esse caminho, mas a Evelin (12 anos) já é uma criança com 10 anos, 11 anos e ela já tem um diálogo mais aberto com a gente, então as crianças já ficam um pouco revoltadas "... pssor o negro... ah, é preconceito...", só que elas não entendem, porque elas gritam assim "ah professor que não sei o que lá que tem os negros que não sei o que lá...", elas meio que falam gritando coisas aleatórias, mas que não são fixas, ideias fixas que elas estão elaborando; então, a gente nunca parou, fora esse momento de roda que eu e a Evelin (12 anos) e outras crianças ficaram conversando; mas não foi algo profundo de consciência (tomada de consciência), foi algo realmente que elas falavam como quase segunda pessoa, nunca como uma identificação.

**João:** Porque com o Jackson (11 anos) eu já tive uma conversa uma vez que... ele tem essa consciência e ele tem essa consciência de que ele não gosta da cor dele.

**Lívia:** Hm... é, não chegou a isso. Por exemplo, a Agnes (6 anos) e algumas outras meninas já comentaram que, por exemplo, o meu cabelo, que é ondulado, mas eu considero ondulado/cacheado, elas consideram liso. Então para elas, para as meninas o cabelo "cacheado" é o crespo, que para gente é crespo, então daí... e elas acham horrível, então elas não gostam de cabelo "cacheado" e eu acho bonito, tem os cachos e tem os crespos, mas elas acham que o nosso cabelo, o de todo mundo aqui dos educadores é liso, um pouquinho "ah... inaudível... liso" elas consideram; gente foi por essas características (nas discussões de raça).

Hm... a Daiane (7 anos) um dia reclamou que o amiguinho dela da escola estava brigando com ela, chamando-a de bruxa, de monstro e ela estava muito triste. A gente identifica que tem algumas questões, porque a Daiane (7 anos) é negra, de característica social, física (cabelo, pele, etc.) e aí a gente percebe que tem essa questão da escola, mas ela também não entendia, ela vai fazer 8 anos e ela não entende; então pode ser que a gente possa conversar sobre para ver qual a reação.

Mas essa... de ensinar, foi mais ou menos esse caminho e aí eu complemento com que o Marcelo (educador) falou, na atividade das argolinhas, eu já falei isso no meu áudio, as crianças têm uma prontidão e uma independência muito grande de, às vezes, eu percebi que eu subjugo elas por medo, mas esse medo está meio que mascarado por preconceito mesmo nosso. A gente não pode deixar de identificar que quando a gente acha que a criança não é capaz, porque ela vai se machucar, para mim é uma visão de que eu não acho que a criança é capaz; mesmo que a gente estude, que a gente tenha consciência é inconsciente essa coisa que está na gente; então, por exemplo, a Agnes (6 anos) queria mexer com a tesourinha de ponta, eu já tinha furado o dedo várias vezes, porém ela achou que ela conseguia e aí eu falei assim "não, deixa que a professora faz", eu nem deixei ela tentar e aí quando eu vi, ela tinha pegado e ela estava furando (tesoura utilizada para fazer o furo onde passaria a argola do chaveiro), então daí, as vezes acontece isso, a criança quer experimentar e se a gente deixar e ter uma supervisão e explicar "olha é perigoso, tenta, depois a professora pode assumir?", acho que essa era a melhor atitude, mas a gente acaba não deixando a criança desenvolver o seu momento de experimentação e descoberta, já com medo de machucar, queimar, e "ah, não vai dar certo", então eu percebi isso nessa atividade que, por várias vezes, em vez da gente dizer "olha, esse é o caminho que pode acontecer algo melhor" a gente já fala "não, deixa que a professora faz", com o contact, com as outras, recortar, enfim, tanto que, quando a gente não percebia, elas já entregavam o chaveirinho pronto. É claro que aconteceu, [como por exemplo] com a Micaela (+ - 6 anos), com outras crianças menores que elas... gastaram demais a cartolina, gastaram demais o contact, mas várias vezes eu gritei "não, não faz isso" em vez de dizer "gente, vamos pensar numa maneira legal de não gastar o contact", então eu percebi que eu atrapalhei bastante a forma delas se organizarem sozinhas ou com a gente supervisionando, eu fui mais uma pessoa que interrompeu do que ajudou a consertar as coisas, mas rolou, a gente fez e aí, era legal porque a Riana (9 anos) ajudava a Agnes (6 anos) pequenininha que é a irmã dela, que ajudava a Estela (8 anos), que uma desenhava para a outra, então elas estavam super se ajudando e super mostrando umas para as outras como fazer, como colocar, não teve esse momento "olha eu estou te ensinando", mas elas estavam fazendo e ajudando e mostrando e é muito

isso “ah, eu não sei fazer o coração” ai uma já vai, pega a cartolina “o coração é assim” e ai já faz o coração, uma já pinta, a outra já recorta “é assim que coloca com a tesoura”, “é assim que fura a argolinha” e elas foram fazendo isso assim, não parou de acontecer, foi acontecendo a atividade, acho que é isso para esse dia. Do Getúlio (13 anos) é, ele ensinou como fazer o rela-ajuda, mas na verdade ele me ensinou correndo e já foi e eu perdi e fiquei para trás (risos) e acho que é só.

**Dagoberto:** A Jeane (10 anos) ensinando a fazer a brincadeira do copo (percussão) que ela me ensinou, dai depois eu pedi para ela ensinar para você e para o... era para o Marcelo que estava lá com a gente?... aquela brincadeira do copo que ela disse que aprendeu com a mãe dela e é a segunda vez que eu vejo ela ensinando uma pessoa e ela sempre ensina fazendo, ela sempre busca tentar ensinar fazendo, ela não consegue explicar com as palavras ainda como que faz. Ai na brincadeirinha do copo tinha que bater as mãos, bater o copo no chão, bater a mão de novo, pegar o copo, virar o copo, ela não conseguia falar como fazer ela tinha que mostrar pra você aprender, acho que é a forma que eu vejo que a Jeane (10 anos) particularmente ensina é fazendo; é uma das coisas que eu reparei, sempre que ela vai ensinar alguma coisa ela sempre mostra antes de fazer, ela chama para brincar de alguma coisa e ai você pergunta “como que é?”, dai ela não consegue falar, dai ela procura alguma coisa para mostrar como que brinca, é o que eu reparei na Jeane (10 anos).

**João:** Desse dia específico (09/09/2018) teve mais alguma coisa?

**Dagoberto:** Que eu lembre, de ensinando, foi só a Jeane (10 anos) só

**João:** beleza. Então é isso, obrigado mais uma vez pela disponibilidade de vocês de estarem um pouquinho antes aqui na sexta e é isso, vou parar a gravação aqui agora.

## Apêndice 4 – 4ª INTERVENÇÃO – 15/09/2018

### 4A) RELATO BRINCADEIRAS – JOÃO – EDUCADOR ENTREVISTA TÚLIO (10 ANOS) DIA – 15/09/2018 (4ª INTERVENÇÃO)

**João:** É só apertar ó (o botão do gravado), aí já está valendo. Ai a gente conversa, conversa, conversa e depois a gente aperta aqui para salvar. Então... posso fazer com você? (responde afirmativamente com a cabeça). Eu vou chegar aqui mais pertinho porque aí o microfone pega melhor. Então assim, qual seu nome inteiro?

**Túlio:** Túlio (inaudível)

**João:** Túlio?

**Túlio:** Rais Ramos

**João:** E você está com quantos anos

**Túlio (10 anos):** Dez

**João:** Túlio, você acha que as crianças ensinam? Que elas podem ensinar? (essa segunda parte da pergunta foi proposta pelo Jackson – 11 anos)

**Túlio (10 anos):** Sim

**João:** E você acha que todas as crianças ensinam?

**Túlio (10 anos):** Nem todas

**João:** Nem todas. Você sabe dizer por quê?

**Túlio (10 anos):** Sim, porque algumas, elas já têm essa capacidade para ensinar e outras não tem tanta, tem mais preguiça e mais relaxada e só os pais só... só tira nota boa porque tem que passar de ano (aqui ele associa o ensinar com a escola e entende o ensinar como sendo parte de quem é “bom aluno”).

**João:** Hm, entendi. Muito obrigado. Como que você acha que as crianças ensinam?

**Túlio (10 anos):** Ensinam através da palavra, do pensamento e da atitude hm... dessa forma que elas ensinam

**João:** Você já aprendeu alguma coisa com outra criança?

**Túlio (10 anos):** Hm, não, nunca.

**João:** E você já ensinou alguma coisa para outra criança?

**Túlio (10 anos):** Já

**João:** Já, o que?

**Túlio (10 anos):** Tipo, quando meu irmão precisa de ajuda eu, como eu não posso passar a resposta, eu sempre vou lá e dou uma ajudinha “não, não é esse número”, tento trocar, tento fazer a do três a do quatro (tabuada).

**João:** Hm, entendi. Você estuda onde?

**Túlio (10 anos):** Eu estudo lá na escola pioneiro Manuel Dias da Silva

**João:** E que série que você já está?

**Túlio (10 anos):** Quinto.

**João:** Quinto ano. Massa, então basicamente essas foram as perguntinhas da semana passada, mas igual eu falei, agora você pode me ajudar e a gente pode pensar em outras para poder tentar descobrir cada vez mais como que criança ensina

**Túlio (10 anos):** Sim

**João:** Tá, vou parar de gravar

**4B) ENTREVISTAS REALIZADAS PELAS CRIANÇAS – RELATO BRINCADEIRAS – PETER (9 ANOS) ENTREVISTA VINE (11 ANOS) DIA – 15/09/2018 (4ª INTERVENÇÃO)**

**Peter (9 anos):** Qual seu nome? (após ser entrevistado pelo irmão, eles dividiram as tarefas. Aqui o Túlio – 10 anos, está com o gravador e seu irmão é quem faz as perguntas)

**Vine (11 anos):** Vine

**Peter (9 anos):** Seu nome inteiro

**Vine (11 anos):** Vine Santos Costa, por quê?

**Peter (9 anos):** Sua idade?

**Vine (11 anos):** Eu tenho 11

**Peter (9 anos):** Onde você estuda?

**Vine (11 anos):** Vinicius de Moraes

**Peter (9 anos):** Acha que toda criança ensina? Você acha que toda criança ensina?

**Vine (11 anos):** Ensina? Como assim? Como assim? (aqui podemos ver que o entendimento de que criança ensina é estranho aos ouvidos dele)

**Peter (9 anos):** Você acha que toda criança ensina a fazer alguma coisa? Alguma brincadeira?

**Vine (11 anos):** Nem todas

**Peter (9 anos):** Nem todas.

**Túlio (10 anos):** Por que você acha que nem todas as crianças ensinam?

**Vine (11 anos):** Porque tem as pequenas e as pequenas não sabem quase nada (não tem como saber de qual faixa específica ele fala, mas podemos fazer uma leitura de que, em seu ponto de vista, as crianças muito pequenas não podem/sabem ensinar)

**Peter (9 anos):** Tá. Como criança ensina?

**Vine (11 anos):** Ah, bom...

**Peter (9 anos):** Por gestos? Atitudes? (aqui os irmãos dizem suas respostas, um disse “gestos” e o outro “atitudes”)

**Vine (11 anos):** É, por aí

**Peter (9 anos):** Você é um bom aluno?

**Vine (11 anos):** Sim

**Peter (9 anos):** Você já ensinou alguma brincadeira para alguém?

**Vine (11 anos):** Sim

**Peter (9 anos):** Você acha que todas as crianças ensinam?

**Vine (11 anos):** De novo? (risos)

**Túlio (10 anos):** Não, não é “todas” (referente ao que está na pergunta)

**Peter (9 anos):** Você acha que... que

**Vine (11 anos):** Deixa eu ver... “Você acha que todas as crianças, ham??”

**Peter (9 anos):** Ensinam?

**Vine (11 anos):** De novo? Não. (Encerra a gravação).

**4C) ENTREVISTAS REALIZADAS PELAS CRIANÇAS – RELATO BRINCADEIRAS – TÚLIO (10 ANOS) ENTREVISTA HENRY (10 ANOS) DIA – 15/09/2018 (4ª INTERVENÇÃO)**

**Túlio (10 anos):** Rick, qual seu nome?

**Henry (8 anos):** Eim?

**Túlio (10 anos):** Seu nome inteiro?

**Henry (8 anos):** Henry “Roger” da silva (o segundo nome não deu para ouvir direito)

**Túlio (10 anos):** Sua idade? Quantos anos você tem?

**Henry (8 anos):** Oito

**Túlio (10 anos):** Onde você estuda?

**Henry (8 anos):** Dom Jaime

**Túlio (10 anos):** Você acha que toda... você acha que toda criança ensina?

**Henry (8 anos):** Ensina... não!

**Túlio (10 anos):** Porque você acha... por que você acha que nem toda criança ensina?

**Henry (8 anos):** Por que não

**Túlio (10 anos):** Por quê? Porque será que algumas menos estudiosas, por quê? (aqui a pergunta e a curiosidade vieram dele e, novamente, vemos o ensinar associado aqui com a escola) Por que você acha?

**Henry (8 anos):** Porque é chato (aqui o entendimento dele, visto que o ensinar foi relacionado com a escola, é de que é chato a escola e, conseqüentemente, o ensinar nesse espaço/contexto)

**Túlio (10 anos):** Sim. É... você acha que algumas crianças têm capacidade para ensinar?

**Henry (8 anos):** Não

**Brad (11 anos):** Tem, tem, lógico que tem (pelo que dá a entender, ele estava passando pelo local na hora e, discordando da resposta, disse seu ponto de vista sobre o ensinar das crianças, ele é um pouco mais velho que o Henry)

**Túlio (10 anos):** Você já aprendeu alguma brincadeira ou já ensinou alguma brincadeira par alguém?

**Henry (8 anos):** Já

**Túlio (10 anos):** Como que foi?

**Henry (8 anos):** Ah, foi muito chato

**Túlio (10 anos):** Você acha que todas as crianças... todas as crianças são estudiosas? (essa pergunta foi criada por ele enquanto conversávamos, antes de começar as entrevistas)

**Henry (8 anos):** Não

**Túlio (10 anos):** Então tá, foi isso, obrigado

#### **4D) ENTREVISTAS REALIZADAS PELAS CRIANÇAS – RELATO BRINCADEIRAS – TÚLIO (10 ANOS) ENTREVISTA GETÚLIO (13 ANOS) DIA – 15/09/2018 (4ª INTERVENÇÃO)**

**Túlio (10 anos):** Qual é seu nome inteiro?

**Getúlio (13 anos):** Meu nome é Getúlio Cezar Azevedo

**Túlio (10 anos):** Qual sua idade?

**Getúlio (13 anos):** Eu tenho 13 anos

**Túlio (10 anos):** Onde você estuda?

**Getúlio (13 anos):** Eu estudo no colégio Vinicius de Moraes

**Túlio (10 anos):** É... você acha que toda criança ensina?

**Getúlio (13 anos):** ... como assim ensina?

**Túlio (10 anos):** Tipo, ensina a estudar, a ler, a escrever, a aprender, você acha?

**Getúlio (13 anos):** Não, nem todas

**Túlio (10 anos):** Por quê?

**Getúlio (13 anos):** Ah, porque tem muita gente caindo no mundo das drogas (O Getúlio é mais velho e irmão da Gadú e da Carolina, ele já trabalha numa borracharia que mexe com bicicletas e, por ser menino, anda mais livremente pelo bairro do que suas irmãs. Essa afirmação pode ter relação com seu

entendimento sobre o bairro e sobre crianças que, conforme já ficamos sabendo, desde cedo são aliciadas pelo tráfico de drogas).

**Túlio (10 anos):** Como a criança ensina?

**Getúlio (13 anos):** A criança ensina... ah, põe para gravar de novo aí

**Túlio (10 anos):** Como assim elas ensinam? Elas ensinam com brincadeiras

**Getúlio (13 anos):** Ah sim

**Túlio (10 anos):** com gestos

**Getúlio (13 anos):** Ela ensina através do que o adulto ensina ela (aqui o entendimento dele é de que o adulto ensina primeiro para então a criança ensinar)

**Túlio (10 anos):** Você é um bom aluno? (essa pergunta foi criada por ele)

**Getúlio (13 anos):** Lógico

**Túlio (10 anos):** Você já ensinou alguma brincadeira ou já aprendeu alguma brincadeira com alguém?

**Getúlio (13 anos):** Sim

**Túlio (10 anos):** Como foi?

**Getúlio (13 anos):** Ah, foi divertido, foi legal

**Túlio (10 anos):** Você acha que todas as crianças têm possibilidade para ensinar?

**Getúlio (13 anos):** Nem todas

**Túlio (10 anos):** Então tá, foi isso, obrigado

**Getúlio (13 anos):** Só... põe para nós escutarmos agora. (fim da gravação).

#### **4E) ENTREVISTAS REALIZADAS PELAS CRIANÇAS – RELATO BRINCADEIRAS – TÚLIO (10 ANOS) ENTREVISTA PETER (9 ANOS) DIA – 15/09/2018 (4ª INTERVENÇÃO)**

**Túlio (10 anos):** Peter, qual seu nome inteiro? (Peter é o irmão dele)

**Peter (9 anos):** Peter Raiz Ramos

**Túlio (10 anos):** Qual é a sua idade?

**Peter (9 anos):** Eu tenho 9 anos

**Túlio (10 anos):** Onde você estuda?

**Peter (9 anos):** Eu estudo no colégio Pioneiro Manuel dias da silva

**Túlio (10 anos):** Você acha que toda criança ensina?

**Peter (9 anos):** Algumas, porque algumas podem ter deficiência que... visuais, manuais e de locomover... locomoção, de locomoção (aqui a ideia de não ensinar está ligada com limitações físicas, mas pressupõe que outras crianças podem sim ensinar)

**Túlio (10 anos):** Mas, por que nem todas ensinam?

**Peter (9 anos):** Não, não que nem todas ensinam, algumas podem ter dificuldade de ensinar

**Túlio (10 anos):** Ah sim. Como a criança ensina? Por gestos? Brincadeiras? O que? (aqui, para facilitar, ele associou que o último entrevistado, o Getúlio – 13 anos, não tinha entendido a pergunta e acrescentou esses exemplos que, num contraponto, podem influenciar a resposta)

**Peter (9 anos):** Pode ser por gestos, brincadeiras, por gestos, pode ser por gestos, brincadeiras e atitudes, chamar os pais, tipo “pai, posso te ensinar uma coisa?” “pai, posso te ajudar?”. Ajudando a fazer alguma coisa (aqui aparece novamente a ideia de ajudar como uma forma de ensinar das crianças. O ensinar ligado ao ajudar, essa pode ser uma categoria nova de análise)

**Túlio (10 anos):** Você é um bom aluno?

**Peter (9 anos):** Não



**Túlio (10 anos):** Você já ensinou alguma brincadeira ou já aprendeu alguma brincadeira com alguém?

**Peter (9 anos):** Sim

**Túlio (10 anos):** Como foi? Conta

**Peter (9 anos):** Foi bom, foi assim. Na primeira vez, quando eu conheci o Vine lá da minha rua onde eu morava, daí eles me ensinaram a jogar Surumba.

**Túlio (10 anos):** Ah sim, você acha que todas as crianças têm a capacidade e o gosto de ensinar?

**Peter (9 anos):** Sim

**Túlio (10 anos):** Todas as crianças?

**Peter (9 anos):** Sim. Por exemplo, as de... deficientes visuais podem ter alguns problemas, mas creio que elas podem ensinar

**Túlio (10 anos):** mais do que os outros (fala baixo, pode ser para “assoprar” a resposta ou um comentário a partir do que ouviu)

**Peter (9 anos):** mais do que os outros

**Túlio (10 anos):** Então tá, obrigado pela entrevista

**Peter (9 anos):** Tá bom.

## **Apêndice 5 – 5ª INTERVENÇÃO – 22/09/2018**

### **5A) RELATO BRINCADEIRAS – EDUCADOR JOÃO DIA – 22/09/2018 (5ª INTERVENÇÃO)**

#### **Observação**

Nesse dia em específico, não houve entrevistas nem a participação direta das crianças (estávamos em poucos educadores e, por isso, não passamos no bairro, no entanto, algumas crianças foram sozinhas e algumas apareceram pela primeira vez e, a partir das atividades do dia, surgiram algumas observações sobre os modos de ensinar das crianças). Segue o relato do dia:

**João:** Antes de tudo o Jeff (10 anos) fez presentes para nós, não sei se vocês viram (ele fez vários origamis em formato de coração). Ele aprendeu a fazer no youtube e fez um para cada um de nós, vamos lembrar de agradecer a ele na roda da conversa da semana que vem.

**Educadores presentes:** João, Livia, Marcelo e Lilian

**Crianças presentes:** Henry (8 anos), Guilherme (irmão menor do Henry), John, Dago, Túlio (10 anos), Peter (9 anos), Sophia (4 anos), Valentina (8 anos), Aldo (9 anos), Márcio, Gael, Marcos Vine, Jackson.

#### **Sobre o ensinar das crianças:**

**Lilian:** Teve uma hora que eu fiquei... eu vi que a Sophia (4 anos) estava no cantinho com a babá dela que é a Jéssica, de Sarandi. Dai ela estava meio excluída no cantinho e eu chamei ela para brincar, se ela não queria pular corda, ai ela falou que não sabia pular, ai eu “mas e cobrinha, você sabe?”, ai ela “ah, cobrinha eu sei”, ai a gente ficou batendo a corda de cobrinha (movimentos em ziguezague rente ao chão) para ela pular, ai a gente ficou conversando, ai ela foi falando para fazer outros tipos, ai ela foi ensinando a fazer um que é, ela falou que chama “bambolê”, que você fica girando a corda e você tem que pular em cima da corda e se relar (tocar) na corda ela tem que rolar no chão. Ai, depois ela queria brincar de amarelinha, ai ela fez amarelinha no chão e ela foi contando, ela já sabia contar, 4 anos, eu não sabia contar com 4 anos eu acho (risos), enfim, ai ela ia jogando [amarelinha] contando certinho, só em alguns que ela tinha dificuldade, mas ela jogou certinho e depois, a hora que pedimos sugestão de brincadeiras, ela falou do “chão é lava”, ai perguntamos como que era e ela só saiu correndo e subiu no brinquedo.

**Livia:** E aí falou “queimou todos vocês”. Aí ela fez um círculo no chão e colocou o nome de todo mundo lá dentro.

**João:** Ela ia perguntando, “mas como é que escreve?”, aí íamos falando as letras e ela ia colocando. Sobre o ensinar, eu já tinha visto essa mesma reação com crianças menores (4 anos), de perguntar “como que é?” e, em vez de explicar, nem explica, já sai brincando e quando ela fez eu achei legal que ela fez igualzinho também. O chão é lava, “como que é?” e ela “o chão é lava – corre –, queimou todos vocês”. (encerramos a gravação).

## Apêndice 6 – 6ª INTERVENÇÃO – 29/09/2018

### 6A) RELATO BRINCADEIRAS – EDUCADOR JOÃO ENTREVISTA JEANE (10 ANOS) DIA – 29/09/2018 (6ª INTERVENÇÃO)

**João:** [...] tem uma luzinha aqui que vai começar a gravar, ai eu já vou aproveitar e já vou gravar minha primeira nota. Então ó, hoje é dia 29 de setembro e eu estou conversando com a Jeane que tem... com quantos anos você está Jeane?

**Jeane (10 anos):** 10

**João:** 10 anos, eita já? E (voltando a gravar a nota) ela vai me ajudar na pesquisa hoje, então a gente acabou se sentar, eu peguei um caderninho, a gente começou a elaborar algumas perguntas, algumas eu sugeri, algumas ela (Jeane – 10 anos) sugeriu, por exemplo, ela sugeriu de perguntar tanto se “alguma criança já ensinou alguma coisa” quanto se “alguma criança já ensinou alguma brincadeira e como foi” (ela havia sido entrevistada pelo Jackson – 11 anos, em outra semana e lá havia a pergunta se alguma criança já havia ensinado algo a ela, no entanto, a ideia de acrescentar e já deduzir que criança ensina pela brincadeira, foi dela em nossa conversa). Ela também sugeriu perguntar se “já falou para alguém não jogar lixo na rua” (a ideia dessa pergunta poder ter relação com o fato dela entender o “ensinar da criança” como algo para além da escola e da brincadeira, mas como um ensinar cidadão). Eu sugeri algumas outras perguntas e a gente aproveitou perguntas que outras crianças já haviam criado, então na semana passada o Jackson (11 anos) perguntou de série, se já tinha reprovado em algum ano e a gente colocou também nas perguntas e eu estou ensinando ela agora como usa o gravador porque ela vai entrevistas as crianças hoje. Ai assim Jeane (10 anos), depois que você grava é só você apertar aqui ó (mostra no gravador) onde tem esse quadrado que é o “stop” (encerra a gravação)

#### Reflexões

A Jeane (10 anos) ficaria responsável pelas entrevistas, mas ela estava mais interessada em utilizar o gravador como colar do que ir atrás de conversar com outras crianças, nesse dia ela estava querendo brincar sozinha nos aparelhos da “praça dos sábados”, confesso que fiquei um pouco apreensivo e, após algum tempo, fui conversar com ela e pedi se ela poderia me ajudar nas entrevistas, ela se mostrou interessada, mas pediu que eu fosse com ela para a ajudar (mesmo que ela já estivesse com o caderninho com as perguntas) então fomos atrás das crianças. Não sei se foi a atitude certa que tomei (de apressá-la), ou se fiquei com medo dela não conversar com ninguém ou ainda se a subestimei, mas nesse dia havia crianças novas que já estavam sabendo da pesquisa e com as quais gostaria de conversar.

### 6B) RELATO BRINCADEIRAS – EDUCADOR JOÃO E JEANE (10 ANOS) DIA – 29/09/2018 (6ª INTERVENÇÃO)

**João:** Após algumas entrevistas eu estava conversando com a Jeane e ela quis me ensinar uma brincadeira, eu ouvi e depois perguntei se poderíamos gravar ela me ensinando, ela disse que sim então ligamos o gravador

**Jeane (10 anos):** Professor você já ouviu a brincadeira do esporte goandbol (gol handebol?)

**João:** Não

**Jeane (10 anos):** É uma brincadeira de cego, o (se confundindo) é um esporte de cego. Só pode jogar se... com venda

**João:** Ah, você viu que a professora (Lívia) trouxe venda hoje? (fazia parte de uma das atividades de seu estágio)

**Jeane (10 anos):** Está bom... aí você tem que fazer tipo assim uma quadra e aí três linhas (mostra com os braços apontando onde cada linha deve ficar), aí tem a linha do meio e a linha do outro lado e do outro.

**João:** E aí como que joga?

**Jeane (10 anos):** Você tem que bater nas 3 linhas, não, nas 3 quadras, só que a bola tem que estar rolando no chão.

**João:** Ah tá, então todo mundo fica com venda, tem essas 3 linhas

**Jeane (10 anos):** E tem que tentar fazer gol. E para você tentar defender você tem que deitar no chão e tentar pegar a bola

**João:** Legal. Esse que você falou do andebol tem alguma coisa a ver com handebol? Com mão? Ou não, só pode usar o pé

**Jeane (10 anos):** Não professor, esse aí não é de usar com o pé, é usado com a mão

**João:** Ah, entendi.

**Jeane (10 anos):** Eles pegam a bola e gira assim no chão

**João:** É pelo chão que eles jogam?

**Jeane (10 anos):** É por que eles estão vendados, como que eles vão chutar professor?

**João:** entendi

**Jeane (10 anos):** Aí eles jogam reto (para frente)

**João:** Massa, obrigado (encerra a gravação). Após isso ela decidiu ir até outros professores e professoras do projeto, ensinar e gravar ela ensinando essa brincadeira/jogo.

### **6C) RELATO BRINCADEIRAS – JEANE (10 ANOS) E EDUCADORA LÍVIA DIA – 29/09/2018 (6ª INTERVENÇÃO)**

**Jeane (10 anos):** Ó professora, é um esporte de cego; se alguém tiver é... se alguma pessoa tiver enxergando ele tem que colocar alguma venda para poder jogar senão não dá. Aí, vai ter três linhas; a linha do meio, a linha do lado e a outra do outro lado, você não pode pisar em nenhuma delas. Aí você vai sentir a linha e vai voltar para trás e a bola vai ter um negócio dentro para você escutar o barulhinho dela e a defesa você tem que deitar no chão e tentar pegar a bola

**Lívia:** Onde que você aprendeu?

**Jeane (10 anos):** Na escola ué

**Lívia:** E é divertido?

**Jeane (10 anos):** É. Professora e você tem que jogar e pegar a bola e jogar assim ó (faz o gesto) enrolando, enrolando pelo chão

**Lívia:** E quantas pessoas brincam?

**Jeane (10 anos):** Eu acho que umas três... pronto (encerra a gravação).

### **6D) RELATO BRINCADEIRAS – EDUCADOR JOÃO E ERICO (7 ANOS) ENTREVISTAM CAUÃ (6 ANOS) DIA – 29/09/2018 (6ª INTERVENÇÃO)**

**João:** Eu estou fazendo uma pesquisa aqui no projeto e tentando descobrir como que criança ensina. Para isso as crianças estão me ajudando. Qual seu nome inteiro?

**Cauã (6 anos):** Cauã Vitor da Silva Lopes

**João:** Quantos anos você tem?

**Cauã (6 anos):** 6

**João:** Você estuda onde?

**Cauã (6 anos):** Na escola Dom Jaime Luís Coelho.

**João:** Em qual série?

**Cauã (6 anos):** Primeiro ano C

**João:** Ah, aí assim, eu estou pesquisando como que as crianças ensinam. Alguma criança já te ensinou alguma coisa? Alguma brincadeira?

**Cauã (6 anos):** Eu acho que não.

**João:** E você, já ensinou alguma coisa para alguém? Alguma brincadeira?

**Cauã (6 anos):** Sim

**João:** Para quem você já ensinou?

**Cauã (6 anos):** para o meu amigo

**João:** Que brincadeira era, você lembra?

**Cauã (6 anos):** pega-pega

**João:** Como que foi? Como você ensinou?

**Cauã (6 anos):** foi legal.

**João:** E como que você fez para ensinar ele?

**Cauã (6 anos):** Eu mostrei

**João:** Hm. E assim, como que você acha que as crianças ensinam?

**Cauã (6 anos):** Não sei

### **Observações**

Nesse momento apareceram outras crianças e o Cauã (6 anos) saiu correndo para brincar e não quis continuar a entrevista, então encerrei a gravação, mas gostaria de destacar a ênfase que ele deu ao responder “eu mostrei”, era como se me dissesse algo óbvio para ele, que criança, para a idade dele, ensina mostrando.

### **6E) RELATO BRINCADEIRAS – EDUCADOR JOÃO ENTREVISTA DAIANE (7 ANOS) DIA – 29/09/2018 (6ª INTERVENÇÃO)**

**João:** Qual seu nome inteiro Daiane

**Daiane (7 anos):** Daiane Vitória Cristina dos Santos

**João:** Quantos anos você tem?

**Daiane (7 anos):** Sete

**João:** Você mora com quem na sua casa?

**Daiane (7 anos):** com o Washington (16 anos – é seu irmão), minha mãe, eu e meu pai.

**João:** Qual bairro que é o de vocês?

**Daiane (7 anos):** Pergunta para o Washington

**João:** Se eu não me engano ali é o “bairro das brincadeiras” o nome do bairro. Você estuda onde Daiane (7 anos)

**Daiane (7 anos):** Dom Jaime Coelho

**João:** ah, e em qual série que você está?

**Daiane (7 anos):** Segundo ano A

**João:** Alguma criança já ensinou alguma coisa para você? Alguma brincadeira? (faz sinal positivo com a cabeça). Já? Você lembra o que é que foi? (ela fica um tempo pensando sem saber o que responder). Se não lembrar tudo bem também, mas se lembrar e puder falar. Quer vir mais para cá por causa do

barulho (havia outras crianças brincando perto e uma delas assoviando um apito bem alto). Ai (fomos para outro lugar). Você lembra de alguma vez que alguma criança já te ensinou alguma coisa?

**Daiane (7 anos):** Esconde-esconde

**João:** Ah, e como que foi que ela te ensinou? Você lembra?

**Daiane (7 anos):** Contar e daí esconder (ela resumiu a resposta aos comandos principais da brincadeira de forma sucinta e objetivo)

**João:** E você? Você já ensinou alguma coisa ou alguma brincadeira para alguém? (faz sinal negativo com a cabeça). Não? está bem. Ó, eu estou pesquisando justamente como que criança ensina e assim, para você, como que você acha que as crianças ensinam?

**Daiane (7 anos):** Dá um barulhão (ela pode ter falado isso por causa do apito e por ver a outra criança que não parava de apitar), sei lá

**João:** Por exemplo, como que você ensinaria uma brincadeira para mim ou para outra criança que não soubesse? (silêncio por um tempo). Quer ver? Fala uma brincadeira que você gosta?

**Daiane (7 anos):** Pega-pega

**João:** Tá, tem um monte de jeito de pega-pega, qual que é o pega-pega que você brinca?

**Daiane (7 anos):** pega-pega se pegar vai ter que pegar o outro

**João:** E esse tem algum tipo de pique ou não?

**Daiane (7 anos):** Uhum.

**João:** Qual que poderia ser o pique se a gente fosse brincar aqui?

**Daiane (7 anos):** Árvore

**João:** Ah, legal. Por exemplo, o que você acha que é preciso para a gente poder ensinar alguém?

**Daiane (7 anos):** Ensina a ter, ensina a ler, a escrever, o alfabeto, a chegar até no cem

**João:** Legal, e qual seria o melhor jeito da gente ensinar isso? Essas coisas?

**Daiane (7 anos):** Ler

**João:** Muito bom. Ó, essa pergunta foi a Jeane (10 anos) que criou; ela perguntou assim. Você já falou para alguém não jogar lixo no chão alguma vez?

**Daiane (7 anos):** Alguém joga lixo no chão, papel, essas coisas (provavelmente ela entendeu o que as pessoas jogam no chão)

**João:** Muito bem, então era isso, eu vou parar de gravar agora e eu vou por para ouvir, para você ouvir também (encerra a gravação).

## **6F) RELATO BRINCADEIRAS – EDUCADOR JOÃO E JEANE (10 ANOS) ENTREVISTAM DAVID (8 ANOS) DIA – 29/09/2018 (6ª INTERVENÇÃO)**

**Jeane (10 anos):** Como é seu nome completo?

**David (8 anos):** David Cezari de Souza

**Jeane (10 anos):** Tem algum familiar?

**David (8 anos):** ... sim

**Jeane (10 anos):** Idade?

**David (8 anos):** 8 anos

**Jeane (10 anos):** Mora em qual bairro? (essa foi outra pergunta criada por ela que depois incorporamos na entrevista)

**David (8 anos):** “bairro das brincadeiras”

**Jeane (10 anos):** Alguma criança já te ensinou alguma coisa? Explique como foi

**David (8 anos):** ... não sei

**João:** Não lembra de nenhum colega seu te ensinando alguma brincadeira

**David (8 anos):** Sim, o professor de educação física... ele ensinou uma brincadeira que tem que escolher uma pessoa para pegar umas pess... para pegar pessoas e bater na mão... tem que pegar ele e ele tem que ficar com a mão erguida para o outro salvar (nessa hora ele faz o gesto. Abre um pouco as pernas e levanta os dois braços esticados – nessa hora me lembrei do jogo pega-pega “pedra ou árvore”)

**João:** E o que o ouro faz para salvar?

**David (8 anos):** Tem que falar... tem que “relar” (tocar) na mão dele e ele tem que sair correndo

**Jeane (10 anos):** Estuda onde?

**David (8 anos):** Dom Jaime Luís Coelho

**Jeane (10 anos):** Que série?

**David (8 anos):** terceiro

**Jeane (10 anos):** Já reprovou algum ano?

**David (8 anos):** Uma vez só

**Jeane (10 anos):** Como criança ensina?

**David (8 anos):** Não sei

**João:** É uma resposta também (disse isso a Jeane – 10 anos, pois nessa hora ela me olhou como que perguntando se ele não deveria responder algo). Como que você acha que criança ensina? (para David – 8 anos)

**David (8 anos):** ensina a não fazer bagunça, a aprender

**João:** Isso são algumas coisas que você acha que elas ensinam e como que você acha que elas ensinam isso para as outras crianças ou pessoas?

**David (8 anos):** Não sei

**Jeane (10 anos):** Você já ensinou alguma coisa ou brincadeira para alguém?

**David (8 anos):** Não

**Jeane (10 anos):** O que você acha que é preciso para ensinar?

**David (8 anos):** Não sei

**João:** Se você fosse ensinar alguém, como você faria?

**David (8 anos):** Ensinar a não bater em ninguém, não fazer mais bagunça a aprender

**Jeane (10 anos):** Você já falou para alguém não jogar lixo na rua?

**David (8 anos):** Não (encerra a gravação)

**6G) RELATO BRINCADEIRAS – EDUCADOR JOÃO E JEANE (10 ANOS) ENTREVISTAM  
JEFF (10 ANOS)  
DIA – 29/09/2018 (6ª INTERVENÇÃO)**

**João:** Aí, agora está [gravando]

**Jeane (10 anos):** Você já ensinou já... alguma criança já ensinou alguma brincadeira para você? (disse que ela não precisava seguir a ordem das perguntas e ela então decidiu começar pela pergunta que havia criado)

**Jeff (10anos):** Sim

**Jeane (10 anos):** Explique

**Jeff (10 anos):** Ela me ensinou a brincar de pega-pega fruta

**João:** Como que foi?

**Jeff (10 anos):** Ah, foi bem legal

**João:** Você lembra como que ela fez para ensinar?

**Jeff (10 anos):** Aham, ela disse as regras primeiro; o pique era ficar abaixado e falar uma fruta, ai não podia pegar quem estava abaixado e falar uma fruta, ai não podia repetir as frutas (enquanto ele

falava seu corpo se balançava um pouco – pode ser alguma vergonha devido ao gravador – mas, em alguns momentos da explicação ele utilizava as mãos para “desenhar” no espaço alguns dos comandos que falava).

**João:** Quantos anos ela tinha? Você lembra?

**Jeff (10 anos):** Não

**João:** Mais ou menos?

**Jeff (10 anos):** Mais ou menos uns 5 anos.

**Jeane (10 anos):** Quantos anos você tem?

**Jeff (10 anos):** Eu tenho 10. vou fazer 11

**Jeane (10 anos):** Qual seu nome inteiro?

**Jeff (10 anos):** Jeff Baptista de Carvalho (ele fez questão de ressaltar o “p” em sua fala)

**Jeane (10 anos):** Tem algum familiar? (essa pergunta foi criada por ela enquanto conversávamos sobre a pesquisa)

**Jeff (10 anos):** Sim

**Jeane (10 anos):** Estuda onde?

**Jeff (10 anos):** No Vinicius de Moraes

**Jeane (10 anos):** Que série?

**Jeff (10 anos):** sexto ano

**Jeane (10 anos):** hm, já reprovou algum ano?

**Jeff (10 anos):** Não, mas acho que esse eu vou reprovar (risos)

**João:** Por quê?

**Jeff (10 anos):** Bagunça (risos)

**João:** Ah, bagunça

**Jeane (10 anos):** Como criança ensina?

**Jeff (10 anos):** Ah... ah, alegre, falando com vontade assim

**Jeane (10 anos):** Você já ensinou alguma coisa ou brincadeira para alguém?

**Jeff (10 anos):** Já

**Jeane (10 anos):** Explique

**Jeff (10 anos):** É... uma brincadeira que é... não sei explicar direito, que é... você tem que pegar a pessoa (faz o gesto com as mãos e braços), a pessoa tem que falar uma frase ou uma palavra, ai se ela falar a frase ou a palavra ela fica congelada e tinha que alguém tocar nela para salvar ela, ai se não, se ela não quisesse falar ela estava pego, ai ajudava a pegar os outros.

**Jeane (10 anos):** Como foi?

**Jeff (10 anos):** Ah, foi legal

**Jeane (10 anos):** O que você acha que é preciso para ensinar? (essa pergunta também foi criada durante nossa conversa)

**Jeff (10 anos):** Paciência

**Jeane (10 anos):** Você já falou para alguém não jogar lixo na rua?

**Jeff (10 anos):** Não

**João:** Você quer perguntar mais alguma coisa? (para Jeane – 10 anos)

**Jeane (10 anos):** Não. (encerra a gravação).

## **6H) RELATO BRINCADEIRAS – EDUCADOR JOÃO ENTREVISTA VALMIR (15 ANOS) DIA – 29/09/2018 (6ª INTERVENÇÃO)**

**João:** Qual seu nome inteiro?

**Valmir (16 anos):** Valmir Mendes Paes



**João:** Você está com quantos anos Valmir?

**Valmir (15 anos):** Quinze

**João:** E você está morando com quem na sua casa?

**Valmir (15 anos):** minha mãe.

**João:** Massa. Você mora aqui mesmo? Em qual bairro?

**Valmir (15 anos):** Aqui mesmo

**João:** E você está estudando onde?

**Valmir (15 anos):** Teobaldo Miranda Santos

**João:** Em qual série?

**Valmir (15 anos):** Sétimo

**João:** Você já reprovou algum ano?

**Valmir (15 anos):** Três

**João:** Alguma criança ou adolescente, algum dos seus colegas já ensinou alguma coisa para você?

**Valmir (15 anos):** Não.

**João:** Nada

**Valmir (15 anos):** Nada

**João:** Nem alguém da escola?

**Valmir (15 anos):** Não.

**João:** E você, já ensinou alguma coisa para alguém?

**Valmir (15 anos):** Não

**João:** Não também? Nem aqui no projeto? Nem em algum outro lugar?

**Valmir (15 anos):** Eu não sou de ficar ensinando coisas para as outras pessoas

**João:** Entendi. Por que você acha que não é muito de ensinar?

**Valmir (15 anos):** Porque eu gosto das minhas coisas e gosto de cuidar só das minhas (por mais sutil que pareça, podemos identificar nessa resposta questão da individualidade e como ela passa a ficar predominante conforme crescemos e nos tornamos adolescentes. Por mais que não possamos afirmar com certeza, é possível ver que os adolescentes, muitas vezes, ensinam bem menos do que as crianças).

**João:** Entendi. E, por exemplo, como que você acha que as crianças ensinam?

**Valmir (15 anos):** Ah, de um jeito diferente

**João:** Você sabe dizer “diferente” como?

**Valmir (15 anos):** Não

**João:** Não (risos), isso é difícil, por isso estou tentando descobrir e conversando com um monte de gente. E como que você acha que o povo da sua idade ensina as coisas quando tem que ensinar?

**Valmir (15 anos):** Não faço a mínima ideia (risos).

**João:** Para essa próxima é uma opinião tua. O que você acha que é preciso para poder ensinar?

**Valmir (15 anos):** Muita atenção e “explicamento” (explicação), porque tem gente que não consegue entender

**João:** E você acha que todas as crianças podem ensinar?

**Valmir (15 anos):** Podem

**João:** E os adolescentes?

**Valmir (15 anos):** Também

**João:** Massa. Então é isso. E quando você ver no projeto, se você ver alguma situação de criança ensinando ou de adolescente, se quiser me chamar, para você mesmo gravar ou para me contar pode está bem? Quanto mais informação eu puder ter melhor. Muito obrigado Valmir (15 anos).

## **6I) RELATO BRINCADEIRAS – EDUCADOR JOÃO ENTREVISTA ERICO (7 ANOS)**

## DIA – 29/09/2018 (6ª INTERVENÇÃO)

**João:** Qual seu nome completo?

**Erico:** Qual seu nome completo? (assim que fiz a pergunta ele me fez ela de volta, aproveitei para entrar no jogo e fui respondendo mais algumas coisas também a ele. Ele é o Erico, irmão mais velho do Cauã).

**João:** O meu é João Alfredo Martins e o seu?

**Erico:** Erico Fernando da Silva Lopes

**João:** com quem você está morando Erico?

**Erico:** Com a minha mãe, com meu padrasto, com a minha irmã e com meu irmão e com meu tio.

**João:** E eu estou morando com a minha mãe, com meu pai e com meu irmão.

**João:** Qual sua idade?

**Erico (7 anos):** 7

**João:** Eu tenho 25. Você mora em qual bairro?

**Erico (7 anos):** Maringá. (ele também é do “bairro das brincadeiras”)

**João:** Eu também. Você está estudando onde?

**Erico (7 anos):** Na escola Dom Jaime Luís Coelho

**João:** Qual série você está?

**Erico (7 anos):** 2º ano B

**João:** Você já reprovou algum ano?

**Erico (7 anos):** Não. Só uma vez

**João:** Alguma outra criança já te ensinou alguma coisa?

**Erico (7 anos):** Sim

**João:** O que foi?

**Erico (7 anos):** Me ensinou a ler

**João:** Como que foi? Como que ela te ensinou a ler?

**Erico (7 anos):** É... eu estava estudando, ai a professora chegou na minha sala e me ensinou a ler

**João:** Hm. E você, já ensinou alguma coisa para alguém?

**Erico (7 anos):** Não.

**João:** Nem uma brincadeira?

**Erico (7 anos):** Uma brincadeira sim. (aqui, conforme já apareceu na resposta de outras crianças, o ensinar, às vezes fica preso a escola e elas dizem não ter ensinado, no entanto, quando eu digo que brincadeira também pode ser ensinado, muitas mudam a resposta e se lembram de já ter ensinado alguma brincadeira a alguém).

**João:** Para quem você ensinou?

**Erico (7 anos):** para o meu amigo.

**João:** Quantos anos tinha seu amigo? Mais ou menos

**Erico (7 anos):** Não sei.

**João:** E como que foi? Como você ensinou?

**Erico (7 anos):** É, eu ensinei ele a se esconder e a contar (esconde-esconde)

**João:** E como que foi?

**Erico (7 anos):** Foi legal

**João:** Ó, eu estou querendo descobrir como as crianças ensinam, então assim, para você, como que criança ensina?

**Erico (7 anos):** Eu não sei.

**João:** Hm, por exemplo, como que você ensinaria alguma coisa para alguém, de que jeito?

**Erico (7 anos):** Também não sei.

**João:** Hm, tudo bem. E assim, o que você acha que é preciso para poder ensinar

**Erico (7 anos):** Não sei também.

**João:** Tudo bem. E você já falou para alguém não jogar lixo na rua?

**Erico (7 anos):** Não.

**João:** Bom, é isso, vou encerrar a gravação

**Erico (7 anos):** Vamos fazer com meu irmão? (encerra a gravação).

## **6J) RELATO BRINCADEIRAS – EDUCADOR JOÃO ENTREVISTA BRUNA (8 ANOS) DIA – 29/09/2018 (6ª INTERVENÇÃO)**

### **Observação:**

Nesse dia a Bruna (8 anos) chegou me contando que havia ensinado e que ensinou alguém durante a semana e pediu para que gravássemos sua resposta. Então nos sentamos perto de um poste que tem na “praça dos sábados” e algumas outras crianças ficaram perto ouvindo o relato dela. Segue a nossa conversa:

**João:** Eu estou fazendo essa pesquisa aqui no projeto sobre como criança ensina (estava explicando para uma das crianças que estavam com a gente)

**Criança (Não consegui identificar pelo áudio):** Você já ensinou alguma criança a brincar de alguma coisa?

**Bruna (8 anos):** Não, só as brincadeiras que eu mesmo inventei.

**João:** É. Serve também. Como que foi?

**Bruna (8 anos):** E também teve uma amiga que está aqui minha que me ensinou uma coisa.

**João:** E você quer começar por qual, a que você ensinou ou a que te ensinaram?

**Bruna (8 anos):** A que me ensinaram

**João:** Tá, então quem que te ensinou?

**Bruna (8 anos):** Elisa (9 anos)

**João:** E o que ela te ensinou?

**Bruna (8 anos):** Ela me ensinou a fazer um desenho no braço que eu já apaguei.

**João:** Como que foi que ela te ensinou?

**Bruna (8 anos):** com o lápis. Você pega um pouco de água, pega qual lápis você quiser, dai você pega e desenha qualquer coisa que você quiser (desenho de aquarela) e ela desenhou um negócio que eu não sabia.

**João:** Você lembra qual desenho que era?

**Bruna (8 anos):** Ó eu fiz essa para minha mãe (mostra o braço) “mãe eu te amo” e uma cruz aqui no meu braço (aponta onde estava o desenho. Muitas famílias são evangélicas no bairro. Há muita influência dessa religião lá).

**João:** Massa. E o que você ensinou que você queria contar?

**Bruna (8 anos):** Eu ensinei meu amigo a jogar “Bets”.

**João:** Quantos anos ele tem?

**Bruna (8 anos):** 9 anos. O Gustavo (9 anos)

**João:** Como que foi?

**Bruna (8 anos):** Ó, ele não sabia jogar a bolinha, ela jogava muito alto e eu falei para ele jogar “rasteira” e depois [quando diz] alerta, você tem que pular para acertar assim “alerta” (erguendo o braço). Dai ele foi e aprendeu

**João:** E como que foi ensinar?

**Bruna (8 anos):** Eu ensinei ele a jogar a bolinha e rebater

**João:** Massa. Ó, hoje a Jeane (10 anos) estava me ajudando e ela fez umas perguntinhas novas, posso fazer para você?

**Bruna (8 anos):** Uhum.

**João:** Você está morando com quem lá na sua casa?

**Bruna (8 anos):** Com minha mãe, meu sobrinho que é bebê, com meu pai, meu irmão, minha irmã e eu.

**João:** Você é aqui do Odwaldo mesmo?

**Bruna (8 anos):** Sim.

**João:** Você está estudando onde?

**Bruna (8 anos):** Escola Dom Jaime Luiz Coelho.

**João:** Em que série?

**Bruna (8 anos):** Terceiro.

**João:** Essa outra o Jackson (11 anos) que criou na semana retrasada. Você já reprovou algum ano?

**Bruna (8 anos):** Não.

**João:** Olha, lembra que você me respondeu da outra vez como que criança ensina? Depois que você começou a me ajudar, que começou a relatar, que começou a observar tem algo que você mudaria na resposta? Como que você acha que criança ensina agora?

**Bruna (8 anos):** Ensinar... ensinar só o jeito, não mostrar

**João:** entendi. O modo de ensinar seria mostrar o jeito, mas não mostrar? Como assim?

**Bruna (8 anos):** É assim ó. Eu faço uma vez e se ele não entender ainda ele tenta fazer, se ele não tentar a gente ajuda de novo.

**João:** Ah, isso é muito legal. Então para você é algo que você mostra e aí a pessoa tenta fazer e se ela não conseguir aí a gente ajuda? Legal. E o que você acha que é preciso para ensinar? O que tem que ter para a gente poder ensinar?

**Bruna (8 anos):** ... espera aí professor... é... para ensinar? É só falar da boca e não precisar mostrar. É só fala e deixar ele fazer uma vez sozinho, se ele não entender nós podemos fazer o jeito.

**João:** Massa. Essa última foi a Jeane (10 anos) que criou hoje. Você já falou para alguém não jogar lixo na rua?

**Bruna (8 anos):** Já.

**João:** Você lembra como foi? Como que a pessoa reagiu? (utilizei o mesmo modo de perguntar da Jeane – 10 anos).

**Bruna (8 anos):** Uma amiga minha foi jogar um copo de iogurte que ela estava bebendo e eu falei assim “não pode jogar lixo na rua, joga na lixeira, em qualquer uma, mesmo que não seja sua” aí ela jogou.

**João:** Muito bem, vou parar aqui agora. [encerra a gravação].

**6K) RELATO BRINCADEIRAS – EDUCADOR JOÃO E JEANE (10 ANOS) ENTREVISTA ELISA (9 ANOS)  
DIA – 29/09/2018 (6ª INTERVENÇÃO)**

**Jeane (10 anos):** Nome completo

**Elisa (9 anos):** Elisa Carolina de Oliveira

**Jeane (10 anos):** Tem algum familiar?

**Elisa (9 anos):** Sim

**Jeane (10 anos):** Idade

**Elisa (9 anos):** 9 anos

**João:** Você mora com quem lá na sua casa Lolo?

**Elisa (9 anos):** Com minha mãe, com meu padrasto, com meu irmão, com minha irmã e eu

**Jeane (10 anos):** Mora em qual bairro?

**Elisa (9 anos):** É aqui (nome suprimido para garantir o anonimato das crianças) (apontando para uma das ruas). (o “bairro das brincadeiras” é composto por poucas ruas. Esse bairro foi criado para “realocar” diversas famílias que moravam noutro bairro Maringá após a “cidade” ter chegado lá. A construção do “bairro das brincadeiras” foi uma estratégia política de realocação das famílias mais vulneráveis de Maringá).

**Jeane (10 anos):** Alguma criança já te ensinou alguma coisa?

**Elisa (9 anos):** Sim

**Jeane (10 anos):** Explique. Como foi?

**Elisa (9 anos):** É... na tarefa que eu sabia mais ou menos, era de pergunta, igual essa e só (aqui o ensinar foi relacionado com a escola).

**João:** E alguma criança já te ensinou alguma brincadeira?

**Elisa (9 anos):** Sim

**João:** Qual foi?

**Elisa (9 anos):** Pega-pega americano

**João:** Como é?

**Elisa (9 anos):** Eu esqueci (risos)

**João:** Ah, mas como ela te ensinou, você lembra? Como que ela falou, como explicou, como foi?

**Elisa (9 anos):** Sim. “você tem que ficar na parede” ... eu esqueci

**João:** Tudo bem (nessa hora a Jeane disse: “depois que terminarmos aqui eu te explico como é”)

**Jeane (10 anos):** Estuda onde?

**Elisa (9 anos):** Dom Jaime Luiz Coelho

**Jeane (10 anos):** Que série?

**Elisa (9 anos):** 3º ano

**Jeane (10 anos):** Já reprovou algum ano?

**Elisa (9 anos):** Sim

**Jeane (10 anos):** Quantos?

**Elisa (9 anos):** 1

**Jeane (10 anos):** Como você acha que criança ensina?

**Elisa (9 anos):** Ensinando

**Jeane (10 anos):** Você já ensinou alguma coisa ou brincadeira para alguém?

**Elisa (9 anos):** Sim

**Jeane (10 anos):** Explique como foi

**Elisa (9 anos):** Eu ajudei a Bruna (8 anos) porque um dia eu tinha 6 e ela tinha 5, eu ensinei ela a brincar de esconde-esconde

**João:** Você lembra como que foi?

**Elisa (9 anos):** Eu chamei quatro amigos meus e ela chamou dois, daí eu contei e ela foi se esconder, daí ela se escondeu na minha casa e eu achei ela e ela falou assim “obrigado por me ensinar” e foi isso.

**João:** O que você acha que é preciso para poder ensinar?

**Elisa (9 anos):** Eu não sei

**Jeane (10 anos):** Você já falou para alguém não jogar lixo na rua?

**Elisa (9 anos):** sim

**João:** Quer perguntar mais alguma coisa (para a Jeane – 10 anos)

**Jeane (10 anos):** Foi divertido?

**Elisa (9 anos):** Não

**Jeane (10 anos):** Como que ela reagiu?

**Elisa (9 anos):** Ela... a Bruna (8 anos), ela sempre jogava chiclete na rua e um pacote de chips, aí eu falei "Bruna, isso aí vai poluir os rios e vai para o bueiro, aí vai para o rio e vai poluir" e só.

**João:** Obrigado. (encerra a gravação).

### **Observações**

Assim que encerramos essa entrevista a Jeane (10 anos) pediu para gravar me ensinando e relembrando a Elisa (9 anos) com é a brincadeira de pega-pega americano. Segue o relato dela

**Jeane:** Pega-pega americano é, árvore, ponte e pedra. Quando alguém for pegar você Elisa (9 anos) você tem que falar assim "pego. Você vira árvore". Aí você tem que ficar na árvore (como árvore), aí você tem que ficar assim ó, com a mão esticada assim. (faz a posição de árvore para mostrar. A posição é: as pernas ficam esticadas e um pouco mais abertas que o comum e os braços ficam abertos e esticados na horizontal). E quando ele [o pegador] pegar de novo, espera. Quando alguém te salva, você tem que correr, fugindo. E a árvore [para salva-la], tem que passar por debaixo das pernas. E a pedra tem que passar por cima e a ponte tem que passar por baixo também, tá? Obrigado. (encerra a gravação).

## **6L) RELATO BRINCADEIRAS – EDUCADOR JOÃO E ERICO (7 ANOS) ENTREVISTAM CAUÃ (6 ANOS) DIA – 29/09/2018 (6ª INTERVENÇÃO)**

**João:** Eu estou fazendo uma pesquisa aqui no projeto e tentando descobrir como que criança ensina. Para isso as crianças estão me ajudando. Qual seu nome inteiro?

**Cauã (6 anos):** Cauã Vitor da Silva Lopes

**João:** Quantos anos você tem?

**Cauã (6 anos):** 6

**João:** Você estuda onde?

**Cauã (6 anos):** Na escola Dom Jaime Luís Coelho.

**João:** Em qual série?

**Cauã (6 anos):** Primeiro ano C

**João:** Ah, aí assim, eu estou pesquisando como que as crianças ensinam. Alguma criança já te ensinou alguma coisa? Alguma brincadeira?

**Cauã (6 anos):** Eu acho que não.

**João:** E você, já ensinou alguma coisa para alguém? Alguma brincadeira?

**Cauã (6 anos):** Sim

**João:** Para quem você já ensinou?

**Cauã (6 anos):** para o meu amigo

**João:** Que brincadeira era, você lembra?

**Cauã (6 anos):** pega-pega

**João:** Como que foi? Como você ensinou?

**Cauã (6 anos):** foi legal.

**João:** E como que você fez para ensinar ele?

**Cauã (6 anos):** Eu mostrei

**João:** Hm. E assim, como que você acha que as crianças ensinam?

**Cauã (6 anos):** Não sei

### **Observações**

Nesse momento apareceram outras crianças e o Cauã (6 anos) saiu correndo para brincar e não quis continuar a entrevista, então encerrei a gravação, mas gostaria de destacar a ênfase que ele deu ao responder “eu mostrei”, era como se me dissesse algo óbvio para ele, que criança, para a idade dele, ensina mostrando.

## Apêndice 7 – 7ª INTERVENÇÃO – 06/10/2018

### 7A) RELATO BRINCADEIRAS – DIÁRIO DE CAMPO (EDUCADORA LÍVIA) DIA – 06/10/2018 (7ª INTERVENÇÃO)

#### Observações

**João:** A educadora Livia me pediu para gravar um relato sobre um dos momentos que teve com as crianças

**João:** Pronto, pode falar. Era sobre a hora que vocês estavam desenhando

**Livia:** A gente estava desenhando e... a gente está sem papel e a Daiane (7 anos) estava brava por isso, mas, antes, eu vi as duas brincando, a Daiane (7 anos) e a Sophia (4 anos), e ai quando eu cheguei, elas pararam, ai a Sophia (4 anos) continuou brincando, só que a Daiane (7 anos) ficou com vergonha, porque eu ia gravar para o estágio e a Daiane (7 anos) não gostou e saiu. Dai eu deixei elas à vontade e elas brincaram, ai toda hora que eu vinha elas paravam (de brincar), a Daiane (7 anos) não queria brincar, ela tem muita vergonha assim de conversar, quando ela está comigo sozinha, ela brinca, mas, chegou outras crianças... e é o que acontece com a Sophia (4 anos), ela chega muito assim, propondo e falando, eu acho que ela é muito invasiva em cima da Daiane (7 anos) e ela não gosta muito.

Na hora do desenho, ela estava desenhando as pessoas (a Sophia– 4 anos) e ai ela desenhou eu e a Daiane (7 anos) e ai ela desenhou com um quadradinho e o cabelinho com aqueles risquinhos, por exemplo, liso, ai eu falei assim “vamos ver como ela vai desenhar a Daiane – 7 anos” (pensamento); e ela desenhou igual (com cabelo liso. A Daiane – 7 anos, tem cabelo crespo), ela falou “eu gosto de desenhar todo mundo com saia” e ai eu perguntei depois da mãe dela e ela falou assim “eu gosto de desenhar todo mundo de saia” ai depois ela falou que a mãe dela estava trabalhando e por isso que a babá estava com ela. Ai ela falou que o que ela estava brincando era a peça “aos olhos do Pai” (tema religioso), ai depois ela cantou “cabeça, ombro, joelho e pé” (música da Xuxa) e ela disse que aprendeu na escola.

**João:** Sobre a Sophia (4 anos), eu perguntei para ela “criança ensina?” e ela falou “não”, eu falei “por que” e ela “porque só o professor pode ensinar” e ai ela falou que ele ensina que “não pode isso, não pode isso”, foi falando várias coisas que não podem dentro da escola

**Livia:** Algo aconteceu nesse sentido, porque ela perguntou para a Daiane (7 anos), de qual escola era ela professora dela e ai ela falou assim para a Daiane (7 anos) “a professora não é minha professora da escola, é minha professora” e ai ela ficou tentando entender, e falou (para a Livia) “mas você dá aula para ela?” e “qual é a escola?”, porque ela escreveu, a primeira coisa que ela fez na folha foi escrever o ano dela “5B” e ai ela quis escrever por extenso “cinco B” e foi isso que a gente fez e gente brincou. Enquanto a Daiane (7 anos) estava desenhando um coração porque ela ia colar no caderno dela. Dai a Daiane ficou meio assim, “mas se ela é minha professora ela não é minha professora do colégio”, no sentido de que ela não estava entendendo e ela queria saber como eu era professora dela, de que lugar eu era professora e de que turma. Ai depois chegou uma e falou assim “vamos brincar? Dai você vai ser professora do quê? Matemática ou português” (quem chegou foi a Valentina – 8 anos. Eu estava com ela e com o educador Marcelo conversando sobre o Bairro, quando ela disse que gostaria de transformar o salão comunitário numa escola e que a gente ia dar aula ali. Então disse que o Marcelo poderia dar aulas sobre o ECA, pois ele é do direito, eu disse que poderia dar aulas de artes e ela foi perguntar para a educadora Livia do que ela poderia dar aula), dai eu peguei e falei assim “eu não sou muito boa de matemática”, ai ela pegou e falou assim “e português?” (nessa hora fomos interrompidos pela Daiane – 7 anos, que veio nos mostrar que seu dente havia acabado de cair enquanto ela estava brincando com outra das crianças do projeto), ai ela falou assim que você ia ser professor de artes e o Marcelo de outra matéria... ah é, do E.C.A que a gente estava estudando. E ai



toda hora que a gente perguntava para ela como que ia transformar o espaço ela falava o tempo todo num refeitório, colégio, sala de aula, onde a gente vai estudar e ai eu falava “e lá fora?” e ela “lá fora vai ser o pátio, aqui vai ser o refeitório, aqui pode ser o lugar dos fantoches (que estavam lá aquele dia devido ao estágio da educadora Lívia), aqui vai ser a sala de aula” ai ela media “tem que pôr uma porta aqui” e até nos desenhos ela apontava “porque aqui tem que pôr um muro”. O tempo todo ela falava de dividir sala, refeitório, quadra, toda hora ela ressignificava o espaço dessa forma

**João:** Para a Sophia (4 anos) foi engraçado que, depois eu perguntei para ela “você acha que tem alguma coisa que a criança pode ensinar?” ai ela falou “sim”, ai eu falei “o que?” ai ela “a brincar” e ela foi falando várias brincadeiras e no final ela falou “ela pode ensinar a brincar de tudo” e então eu achei esses dois contrapontos, da ideia de ensinar para ela (Sophia – 4 anos) que está ligado só a escola, que é só o adulto que pode, isso com 4 anos de idade, mas ao mesmo tempo entender que a criança ensina a brincar e ensina muito melhor... muitas vezes eles falam “o que” as crianças ensinam, falam “como” e tem saído coisas muito legais. Ah, e nesses [casos] dos desenhos, se acontecer, tenta perguntar, depois que desenhar, “o que quer dizer? O que quis dizer com esse desenho? Por que desenhou desse jeito?”, para ela poder explicar o desenho, isso traz muito material para a gente, esse é uma metodologia do Sarmiento inclusive.

**Lívia:** Ela (Sophia – 4 anos), falou que ia desenhar a Daiane (7 anos) com maquiagem azul e batom vermelho.

**João:** Bom, muito obrigado professora. (encerra a gravação).

## **7B) RELATO BRINCADEIRAS – EDUCADOR JOÃO ENTREVISTA VALENTINA (8 ANOS) E ALDO (9 ANOS) DIA – 06/10/2018 (7ª INTERVENÇÃO)**

**João:** Bom, eu vou fazer as perguntinhas da pesquisa, aí tem algumas que são mais rapidinhas e algumas que você pode responder o que você achar que é está bem. Então, a primeira é assim: Qual é seu nome inteiro?

**Valentina (8 anos):** Valentina Cruz dos Santos

**João:** Você está com quantos anos?

**Valentina (8 anos):** 8

**João:** Você mora no [bairro] cidade alta né?

**Valentina (8 anos):** É (ela e o irmão são de um bairro vizinho, mas começaram a frequentar recentemente o projeto junto com outra irmã mais nova deles, a Sophia – 5 anos, e a Babá)

**João:** Qual escola você estuda?

**Valentina (8 anos):** Escola Municipal Dr. João Batista Sanches

**João:** E em qual série você está?

**Valentina (8 anos):** Terceiro

**João:** Algumas perguntas eu criei e outras as crianças criaram, essa próxima foi uma das crianças que criou: Você já reprovou algum ano?

**Valentina (8 anos):** Não

**João:** Você acha que criança ensina?

**Valentina (8 anos):** Acho

**João:** E você acha que todas as crianças ensinam? Que todas podem ensinar?

**Valentina (8 anos):** Sim... depende

**João:** Por quê?

**Valentina (8 anos):** Tipo, tem gente que quer aprender só que tem dificuldades

**João:** E quando a criança, por exemplo, ela vai ensinar, você acha que nem todas ensinam por quê?

**Valentina (8 anos):** Por causa que tem gente que quer ensinar só que, às vezes, os pais não deixam

**João:** Como que você acha que as crianças ensinam? Você disse que nem todas ensinam, mas tem que tem crianças que ensinam, como você acha que elas ensinam?

**Valentina (8 anos):** Ensinando a ler, ensinando a escrever, ensinando a jogar futebol, ensinando... a ser, tipo, a criança quer ser professor e antes de ter uns 18 ou 29 eles querem... nós podemos ensinar como ser professor, e só

**João:** hm, entendi. Você já aprendeu alguma coisa com outra criança?

**Valentina (8 anos):** Sim

**João:** Você pode dizer o que e como foi?

**Valentina (8 anos):** Eu aprendi a respeitar os adultos e as crianças, porque antes a minha família, a minha mãe brigava com meu pai e era tudo nervoso. Ai eu comecei a ficar brava porque os outros me chamavam de gorda, me chamavam de cabeluda, de piolhenta e eu fiquei começando a bater nos outros. A bater, a bater; só que um dia meu amigo me ensinou que não pode bater na pessoa só porque ele te chamou assim. Às vezes também tem uma relação, igual você (de ensinar). E eu comecei, tipo, os outros estão me chamando de gorda, agora eu estou virando para trás (ignorando) e finjo que não ouço.

**João:** Legal, e quantos anos tinha esse seu amigo, mais ou menos?

**Valentina (8 anos):** Ele tinha... 8, igual eu... O Eduardo, ele usa óculos igual você e ele é quase igual a você

**João:** E assim, você já ensinou alguma coisa para outra criança?

**Valentina (8 anos):** Já, para minha amiga

**João:** O que você ensinou a ela?

**Valentina (8 anos):** Eu ensinei a ela, eu disse “por que você faz isso com os amigos, eu aprendi com o Eduardo que os outros não tem que bater quando tem uma relação dessa, dos outros te chamarem de língua presa, que a sua mãe fica doente, que você fica triste porque seu pai viaja, ai você fica brava”, mas eu aprendi que, se você... brigar com os outros eles vão ficar te irritando, ai eu falei “é só você virar as costas e não falar nada”. (a partir dessa resposta e da resposta anterior, podemos supor que a questão do *bullying* e dos laços familiares são assuntos recorrentes na cultura da Ana – 8 anos. Podemos supor ainda a falta de tempo do pai e a mãe não estar nas condições ideais de saúde, o que pode justificar o fato dela e dos irmãos estarem o tempo todo com a babá)

**João:** O que você acha que é preciso para poder ensinar?

**Valentina (8 anos):** Precisa ter educação, precisa ter... tipo, eu estou aprendendo e os outros... ó, a minha amiga é um exemplo. A minha amiga ficou batendo ai eu conversei com ela, eu disse “Maria, você não pode ficar fazendo isso, você tem que ter educação, você quer ser uma professora disso, tem que ter educação, não pegar pelos braços”... a minha ex-babá, eu não fazia nada para ela e ela brigava comigo, puxava meu cabelo, batia na minha bunda, pegava e ficava batendo nela (aqui ela pode estar falando da irmã mais nova) e tem coisas que fica assim, mas que você tem que ter educação. Eu brigava com ela por ela não pode fazer isso comigo. Eu falava e ai ela e ela batia numa criança pequenininha de até um mês. Ai eu falava “você tem que ter educação, educação, ser gentil, não bater nos outros”, tem professora que bate, e... é isso.

**João:** Muito bem. Ó, foram essas as perguntas e, como eu falei, você pode me ajudar. Se você tiver outra pergunta que você acha que é legal a gente fazer, ou se tiver um outro jeito que você acha que é bacana a gente descobrir melhor como criança ensina você pode me ajudar. Se você quiser gravar também outras coisas também.

**Valentina (8 anos):** É, eu queria falar. É, tipo, tem crianças, nós passamos no bairro né? (para chamar as crianças para virem até o projeto. Essa é uma rotina nossa com elas), a gente pode chamar os outros e podemos falar com eles sobre educação, ser gentil, aprender a ler e, eu amo ler, só que meu pai, ele não gosta que eu leia, ele não gosta que eu quero ser professora, mas eu disse “não porque eu quero ter dinheiro, é porque eu quero ensinar os outros, eu sei que eu não vou ganhar

muitos dinheiros, mas eu não quero ter dinheiro eu quero ter... que os outros tenham educação e aprendam a ler, tem gente que mora na rua, eu quero ajudar eles, eu quero ser professora, ir na rua, ir pegando eles para ir para a escola.

**João:** Hm, esse é um pouco do que a gente estava conversando aquele sábado lembra? Que tem uma profissão com esse nome que chama Educação Social.

**Valentina (8 anos):** E eu quero também, que... sendo grande, reformar isso daqui (o salão onde estávamos conversando que é o salão comunitário) e transformar numa escola. Eu queria ajudar todos os que estão na rua, todos os que querem aprender e não podem.

**João:** Teve uma outra pergunta que outra criança criou, que foi a Jeane (10 anos), que é assim: você já disse para alguém não jogar lixo na rua?

**Valentina (8 anos):** Eu não lembro muito bem... não.

**João:** Bom, era isso.

**Valentina (8 anos):** Bom, eu também, às vezes, queria ser prefeita, porque... eu esqueci... acabei de lembrar e agora esqueci... ah, eu também queria reformar tudo isso daqui e transformar numa escola... eu queria que as escolas tivessem mais ensino, porque a minha escola ela ensina só um pouco de educação. E eu também queria que essa cidade fosse bem melhor, que a conta fosse 15 reais e eu queria ajudar o mundo, não fazer ele ser pior, igual o prefeito que está cuidando de nós.

**João:** Você acha que o prefeito de agora está fazendo umas coisas... (ela me interrompe)

**Valentina (8 anos):** erradas. Igual aqui, ele deixou aqui abandonado e não fez nada. Às vezes nós falamos as coisas para o prefeito, às vezes nós falamos as coisas certas e ele manda a gente ser preso. Isso não é justo, a gente tem que falar com ele. Olha que situação que está essa cidade. A escola está abandonada e ele não fez nada. Essa praça aqui (a “praça dos sábados”) e eu queria ajudar o mundo a ser melhor.

**João:** Muito bem, muito obrigado. (nesse momento o Aldo já estava perto da gente ouvindo nossa conversa, ele já sabia das perguntas e já tinha aceitado participar, então resolvi já iniciar a entrevista com ele também. Ele é irmão dela). Ó Aldo, qual seu nome completo?

**Aldo (9 anos):** Aldo Cruz dos Santos

**João:** Quantos anos você tem?

**Aldo (9 anos):** Nove.

**João:** Você está estudando onde?

**Aldo (9 anos):** Na escola João Batista

**João:** Lá na sua casa você está morando com quem?

**Aldo (9 anos):** Com minha mãe, com meu pai e com minha irmã e com minha outra irmã.

**João:** Qual série você está?

**Aldo (9 anos):** Terceiro ano.

**João:** Você já reprovou algum ano?

**Aldo (9 anos):** Já

**João:** Um só

**Aldo (9 anos):** Sim

**João:** Você acha que as crianças ensinam?

**Aldo (9 anos):** Sim

**João:** E você acha que todas as crianças podem ensinar?

**Aldo (9 anos):** Sim. As pessoas têm que ensinar as crianças a aprender, a nossa mente se abrir e ficar inteligente, ficar toda hora vindo aqui para aprender as pessoas (ele associou o ensinar com o projeto, que, para ele, ensina a abrir a mente) a ensinar.

**João:** Hm, e como que você acha que as crianças ensinam? De que jeito?

**Aldo (9 anos):** É... aprendendo, ajudando as pessoas, fazendo a cidade ficar boa (ele pode ter falado isso por ter ouvido a irmã mencionando esse assunto em nossa conversa), ajudando as pessoas que é o índio que mora na rua.

**João:** hm, e você já aprendeu alguma coisa com outra criança?

**Aldo (9 anos):** Não

**João:** Alguma brincadeira, alguma coisa?

**Aldo (9 anos):** Não

**João:** E você já ensinou alguma coisa para outra criança?

**Aldo (9 anos):** não. Queria fazer um dia (sobre querer ensinar outra criança).

**João:** Aqui no projeto você pode testar ensinar e aí você pode contar como que foi, porque o que eu estou querendo descobrir é justamente isso, como que as crianças ensinam para poder ajudar a gente que é professor, que é gente grande, a poder ensinar melhor, porque eu acho que as crianças ensinam de um jeito diferente de gente grande e que eu acho que é um jeito melhor. Ah, assim, o que você acha que é preciso para poder ensinar?

**Aldo (9 anos):** A gente precisa aprender a pessoa a ensinar, aprender a mãe, ensinar a mãe, que a mãe fica cansada e a gente tem que ajudar ela, a trabalhar e tudo. (aqui o ensinar aparece novamente relacionado ao ajudar e, no caso dele, vemos um ajudar em casa, ajudar a mãe que fica cansada).

**João:** Você já disse para alguém não jogar lixo na rua?

**Aldo (9 anos):** Não.

**João:** Muito bem. Bom, as perguntas são essas, aí, igual eu falei, se você quiser ajudar ou tiver alguma outra ideia a gente pode conversar, para a gente fazer isso junto.

**Aldo (9 anos):** Eu quero ajudar.

**João:** Muito bem, depois eu quero escrever tudo isso e trazer para a gente ler e discutir juntos. Tem mais alguma coisa? (ele faz sinal negativo com a cabeça), então muito obrigado. (encerra a gravação).

### **7C) RELATO BRINCADEIRAS – EDUCADOR JOÃO ENTREVISTA SOPHIA (5 ANOS) DIA – 06/10/2018 (7ª INTERVENÇÃO)**

**João:** Qual é seu nome inteiro?

**Sophia (4 anos):** Sophia dos Santos Gomes (ela disse mais alguns sobrenomes que estão inaudíveis)

**João:** E você está com quantos anos?

**Sophia (4 anos):** Quatro

**João:** Você estuda onde?

**Sophia (4 anos):** Infantil cinco B (ela respondeu o “onde” como sendo a sala dela), mas no “pé” (pré)

**João:** E você acha que as crianças ensinam? Que elas podem ensinar?

**Sophia (4 anos):** Não

**João:** Não? Por quê?

**Sophia (4 anos):** Porque é a professora que ensina a matemática e... e também, professores também ensinam a desenhar, ensinam a pintar o desenho direito, ensinam a pintar... não pode olhar... quando... não pode também batom na escola quando a professora não está lá, então não pode trazer essas coisas para a escola, não pode trazer celular para a escola

**João:** hm, entendi. E você acha que tem alguma coisa que as crianças podem ensinar?

**Sophia (4 anos):** Sim

**João:** O que?

**Sophia (4 anos):** Brincar, brincar de o chão é lava, brincar do que eu estava brincando agora (de se balançar num dos aparelhos da “praça dos sábados”), brincar de desenhar, e brincar de tudo.

**João:** Entendi. Ah, assim, você falou de brincar né? E como que você acha que as crianças ensinam? De que forma as crianças ensinam?

**Sophia (4 anos):** Hm... hm... não lembro direito

**João:** Você já aprendeu alguma coisa com alguma outra criança? (faz que sim com a cabeça), já?

**Sophia (4 anos):** Com o Ricardo

**João:** O que você aprendeu com ele?

**Sophia (4 anos):** ele faz matemática e eu, e ele não sabia direito, então eu aprendi com ele, eu não sabia direito e aprendi com ele, então... eu, eu fiz uma... eu peguei minha varinha mágica e ele fez tudinho, e pronto.

**João:** e como que ele te ensinou matemática, você lembra?

**Sophia (4 anos):** com aquela varinha mágica

**João:** Ah sim, e você já ensinou alguma coisa para outra pessoa, para outra criança?

**Sophia (4 anos):** Sim

**João:** Sim? O que?

**Sophia (4 anos):** eu, um dia a minha amiga estava doente então... não, ela estava com câncer e eu ajudei ela a andar, porque ela não sabia ainda a andar, então ela aprendeu a andar

**João:** Quantos anos tinha mais ou menos a sua amiga?

**Sophia (4 anos):** Hm... três anos.

**João:** E assim, o que você acha que é preciso para a gente poder ensinar?

**Sophia (4 anos):** hm, não lembro direito.

**João:** Você já disse para alguém não jogar lixo na rua (eu ia explicar que essa pergunta foi criada por outra criança), mas ela me interrompeu antes)

**Sophia (4 anos):** Espera, você é professor?

**João:** Sim, e agora além de professor eu também estou pesquisando, eu quero descobrir de que jeito que criança ensina, porque por exemplo, essa criança criou essa outra pergunta. Você já disse para alguém não jogar lixo na rua?

**Sophia (4 anos):** Sim

**João:** Muito bem, e assim, tem mais alguma coisa que você queria falar sobre jeito de criança ensinar, modo de criança ensinar (ela faz que sim com a cabeça), tem? O que?

**Sophia (4 anos):** Não pode jogar copo no chão quando está bebendo água (ela provavelmente ainda está com a última pergunta do lixo em mente), não pode jogar papel, não pode bater no aluno, não pode jogar uma bola bem pesada no aluno e machucar, não pode bater, não pode pegar aquelas bolas de puff e botar outra bola de puff que ela “comenta” (não deu para identificar a palavra) igual uma amoeba e cola tudo e não pode pegar as coisas dos outros, não pode fazer nada quando está na escola. Só pode brincar, estudar.

**João:** E você gosta de brincar? (ela faz que sim com a cabeça). Qual a brincadeira que você mais gosta?

**Sophia (4 anos):** Mamãe e filhinha e o chão é lava.

**João:** Você pode me ensinar “mamãe e filinha”? Como que é?

**Sophia (4 anos):** Você... eu sou a mãe... eu sou a mãe e o Aldo (9 anos) é o pai e a Ana (8 anos) é o bebê, então, e brinca disso (ela usa os irmão para explicar e me ensina já dizendo como ocorre a brincadeira, é quase como se ela já fosse dividir os papéis de cada um para brincar, não há um “faz assim” antes de iniciar a explicação, a própria explicação já é a brincadeira). Eu brinco disso com a Ana (8 anos) e com o Aldo (9 anos).

**João:** Ah, vocês brincam disso. E você gosta dessa brincadeira.

**Sophia (4 anos):** É, e nós fomos passear e a Ana (8 anos) bateu a cabeça sem querer e saiu sangue.

**João:** Nossa, quantas coisas, mas muito obrigado (encerrei a gravação).

## **Apêndice 8 – 8ª INTERVENÇÃO – 27/10/2018 – CRIANÇAS OPINAM SOBRE O BAIRRO E SOBRE O PROJETO**

### **8A) RELATO BRINCADEIRAS – EDUCADOR JOÃO DIA – 27/10/2018 (8ª INTERVENÇÃO)**

#### **Observações**

Nesse dia fizemos um caça ao tesouro na “praça dos sábados” em comemoração (posterior) ao dia das crianças. Como forma de tornar a brincadeira mais dinâmica e lúdica, dividimos os participantes em 3 grupos (equipes azul, amarela e vermelha) e cada grupo tinha que encontrar 5 pistas escondidas no local em que ocorre o projeto. Para começar, cada grupo tinha que realizar uma tarefa que dava direito a uma pista (ex.: jogar a bola sem deixar cair por 10 vezes, etc.). Uma das tarefas era ver no mapa do bairro qual era sua casa e comentar sobre o bairro (essa tarefa foi inserida, pois fazia parte do cronograma da pesquisa e foi uma forma de tornar essa conversa mais lúdica). Segue a transcrição do vídeo:

**João:** Quem do grupo azul está aqui: Joaquim (12 anos), Jéssica (10 anos), Jeane (10 anos), Gadú (14 anos) e David (8 anos). Então assim, vocês conseguem identificar onde está a casa de vocês aqui nesse mapa (levamos um mapa colorido e impresso do “bairro das brincadeiras” para a atividade. Eles mais do que prontamente identificaram qual era a rua e qual a casa deles. Alguns mencionavam até mesmo os vizinhos. Assim que eles identificavam, eles ficavam dando batidinhas com o dedo indicador sobre o local no mapa). A da Jeane é a rua Dolores? (ela confirma enquanto aponta no mapa)

**Gadú (14 anos):** Não tem nada na minha rua (a rua dela fica em frente a um terreno baldio que, segundo as crianças, já foi prometido pela prefeitura que seria transformado numa quadra e/ou escola para o bairro)

**Joaquim (12 anos):** Aqui é minha casa, rua [inaudível] de Abreu

**David (8 anos):** professor, aqui é a rua Noel Rosa?

**João:** Bom, agora tem algumas perguntinhas que eu queria fazer para vocês, agora olhando aqui no mapa. O que vocês acham do bairro de vocês?

**Jeane (10 anos):** Que tem muito buraco

**Joaquim (12 anos):** As linhas da faixa [de pedestre] estão apagando

**Jeane (10 anos):** Tem muita água também, terra (ela está comentando referente ao período de chuva em que vários bueiros ficam entupidos e então algumas ruas ficam alagadas e cheias de terra – lama), chuva.

**Joaquim (12 anos):** As gramas altas (tanto na “praça dos sábados” como em alguns dos terrenos do bairro demora para a prefeitura passar e cortar a grama, então várias vezes o mato fica bem alto)

**Jeane (10 anos):** As árvores quando caem (estava um período muito chuvoso na época – tanto que não fizemos o projeto na semana anterior. Visto isso diversas árvores da cidade caíram, tivemos locais sem energia também)

**João:** O que vocês gostam no bairro de vocês

**Jeane (10 anos):** Bingo e eu gostaria das escolas com educação

**Joaquim (12 anos):** Eu gostaria do bairro limpo

**João:** Vocês estão dizendo o que vocês gostariam? (eles afirmam). O que mais?

**Jeane (10 anos):** CMEIs

**João:** Tem mais alguma coisa?

**Jeane (10 anos):** As luzes, os faróis (vários postes do bairro estão com luzes queimadas o que deixa algumas ruas muito escuras à noite. Parte disso ocorre devido ao tráfego que ocorre no período noturno no bairro), eletricidade.

**João:** E assim, e das coisas que tem no bairro de vocês, o que vocês gostam?

**Joaquim (12 anos):** “praça dos sábados”

**Jeane (10 anos):** A praça (ela refere-se a “praça dos sábados”, pois o bairro em si não conta com nenhum local de lazer. A própria “praça dos sábados” é de um bairro vizinho), o postinho, a UEM (aqui ela refere-se a nós, o Projeto Brincadeiras, pois várias vezes dizemos a eles que somos da UEM, que sempre vamos com o carro da UEM e por isso temos um horário limite para voltar e também contamos coisas sobre a universidade; sem contar o fato de que já fizemos alguns passeios na UEM – a visita ao museu multidisciplinar MUDI, ao teatro universitário e ao campo de futebol de lá).

**Joaquim (12 anos):** o postinho (há um posto de saúde na divisa entre o Cidade Alta e o Odwaldo, ele fica praticamente o lado da “praça dos sábados” e, por ter um pedaço da cerca com um buraco, várias vezes as crianças passam para beber água na torneira do postinho, outras vezes para se esconder durante a brincadeira de esconde-esconde e/ou simplesmente para “fugir” algumas vezes dos educadores na hora de ir embora).

**Jeane (10 anos):** O CMEI

**João:** ah, vocês já falaram um pouquinho (as outras crianças do grupo se dispersaram, mas partindo da ideia da pesquisa participativa, por mais que elas estivessem aceitado e de acordo, elas estão livres para não querer participar mais a qualquer momento), mas o que vocês não gostam, além do que vocês já falaram?

**Jeane (10 anos):** Eu não gosto dos buracos.

**Joaquim (12 anos):** Dos motoristas que ficam desgovernados e não prestam atenção (volta e meia vemos motos e carros passando com muita velocidade pelas ruas do bairro. Em um encontro que teve no início do ano passado num projeto chamado “prefeitura nos bairros”, vários moradores pediram lombadas e radares para evitar que os carros corresse muito pelo bairro. Em outros momentos, as crianças já nos relataram que acontecem atropelamentos e acidentes com certa frequência devido à irresponsabilidade de alguns motoristas).

**Jeane (10 anos):** O pessoal quando vai para o bar, aí toma ai depois vai... vai...

**Joaquim (10 anos):** matar as pessoas sem precisão

**Jeane (10 anos):** É (há um histórico de violência muito grande no bairro. Algumas vezes já presenciamos enterros acontecendo no salão comunitário da “praça dos sábados” e, em conversa com as crianças, elas já nos contaram que a maioria dos casos são assassinatos. Teve um rapaz uma vez que, segundo os relatos delas, estava em casa e de repente bateram da porta dizendo ser a polícia – que volta e meia aparece para revistar as casas em busca de drogas, muitas vezes sem mandato algum o que incomoda bastante os moradores e as crianças –, no entanto, quando ele abriu a porta era um rapaz encapuzado que deu um tiro na cabeça dele e fugiu. Muitos assassinatos acontecem por dívida de drogas e acertos de contas).

**João:** Ah... e assim, se vocês pudessem o que vocês, o que vocês mudariam no bairro de vocês?

**Jeane (10 anos):** Eu mudaria (apontando para o terreno vazio no mapa) ... as casas, mais hospitais

**Joaquim (12 anos):** As casas que estão abandonadas

**Jeane (10 anos):** As escolas

**João:** Ó, e assim, o que vocês acham que falta no bairro de vocês?

**Joaquim (12 anos):** A torneira (na “praça dos sábados” mais uma vez estamos sem a torneira).

**Jeane (10 anos):** Educação

**Joaquim (12 anos):** Um negócio de piscina que tem nesse espaço (apontando para o terrenos vazio no mapa – que fica no “coração” do bairro) não sei porque (aqui ele demonstra entender que o espaço, que poderia ser muito melhor aproveitado, está abandonado pela prefeitura que, segundo informações do projeto “prefeitura nos bairros”, disse que em outubro de 2017 começaria a obra de um espaço de lazer naquele local).

**Gadú (14 anos):** O prefeito prometeu, mas ainda não fez nada nesse espaço

**Jeane (10 anos):** O respeito dos motoristas no sinal (se ela pudesse ela mudaria para que os motoristas respeitassem o sinal).

**João:** É uma outra perguntinha, essa é sobre o projeto. Se vocês tivessem que explicar o que é o projeto nosso para algum amigo de vocês, para algum primo, para alguém, como que vocês explicariam nosso projeto? O que vocês diriam que é o nosso projeto?

**Jeane (10 anos):** Que é muito legal

**Joaquim (12 anos):** Quando eu falo para o David (8 anos) eu falo “vamos lá senão vou te bater” (risos)

**Jeane (10 anos):** Olha aqui professor. “vamos lá na “praça dos sábados” que é legal, que tem muita educação, que não pode bater nos amiguinhos

**João:** Mais alguma coisa?

**Jeane (10 anos):** As brincadeiras e as educações

**Gadú (14 anos):** Eu ia falar que acontece todo sábado e que é legal e divertido.

### **Segundo grupo (Vermelho)**

**João:** Quem do grupo vermelho está aqui (ressalto que as pistas e tarefas estavam em ordens diferentes, então cada grupo chegou num determinado momento para a atividade do mapa): Silmara (7 anos), Dago (7 anos), Évora (8 anos – primeira vez no projeto), Bruna (8 anos), Eloize (7 anos), Ellie (16 anos) e a Talita (8 anos) e o John (10 anos) e o Elivelton (5 anos). Olha, aqui no mapa a gente tem o bairro de vocês, (destacamos as ruas do bairro e colocamos uma área de outra cor sobre toda a pequena extensão do bairro), a gente está aqui na “praça dos sábados” (também destacada com uma etiqueta no mapa), aqui a gente tem a escola e aqui é aquele terreno vazio que tem em frente ao CMEI, então, por exemplo, lembra Ana Eloize (7 anos) que você mostrou sua casa aquele dia? (havia levado o mapa em outro encontro nosso, mas não deu para realizar a atividade com eles) nessa rua que você falou “Maurício Duarte”

**Eloize (7 anos):** Deixa eu ver (começa a apontar e a “contar” quem mora nas casas, ela começa de “cima” para “baixo”). A casa do Washington (16 anos), da Adelaide, do seu Antônio, da Lu, da Vanessa, da Néia, da Jéssica, da Sueli e a minha, AQUI A MINHA CASA

**Évora (8 anos):** A minha é essa (apontando no mapa, na mesma rua da Eloize – 7 anos)

**Bruna (8 anos):** E a minha, professor?

**João:** A sua é essa aqui “Décio Burali” (ela começa a contar as casas, a partir da esquina, para encontrar a sua. Nisso as outras crianças continuam procurando outras casas).

**Eloize (7 anos):** Aqui a casa do Erico e do Cauã (apontando no mapa).

**João:** E assim ó, o que vocês acham do bairro de vocês?

**Talita (8 anos):** Chato

**Eloize (7 anos):** legal

**Bruna (8 anos):** Bonito

**Dago (7 anos):** o meu bairro é muito legal

**Évora (8 anos):** Eu não gosto do meu bairro, é tudo sujo.

**João:** Tem alguma coisa aqui no bairro de vocês que vocês gostam?

**Silmara (7 anos):** Da “praça dos sábados” (diz com ênfase)

**Talita (8 anos):** Nada

**Silmara (7 anos):** Eu gosto do mercado

**Évora (8 anos):** Da “praça dos sábados”

**Bruna (8 anos):** Da “praça dos sábados” também

**Silmara (7 anos):** E você? (apontando para a Ellie – 16 anos, mas ela faz sinal com a cabeça como quem diz “de nada”)



**Marya (9 anos):** Do mercado, das gostosuras.

**Eloize (7 anos):** Eu gosto do halloween porque a gente pode pedir doces ou travessuras (estávamos perto desta data comemorativa, mas não é tão forte esta cultura entre as crianças do bairro, ainda mais pelo caráter religioso de muitas famílias).

**Bruna (8 anos):** Do silêncio da minha rua

**Évora (8 anos):** Minha mãe não deixa eu pedir doce nas casas dos outros não, “creio em Deus pai” (expressão religiosa), é dia dos esquecidos.

**João:** Ó, e no bairro de vocês o que vocês não gostam?

**Bruna (8 anos):** Quando a polícia vem lá (na rua dela)

**Évora (8 anos):** Quando acontece tiroteio.

**Bruna (8 anos):** Eu não gosto do trânsito.

**Silmara (7 anos):** De ficar “saindo toda hora”. Quando a polícia aparece aqui na frente eu não gosto de ficar saindo (coloquei em aspas, pois isso reflete o já mencionado. O fato da polícia “invadir” as casas em busca de drogas, colocando as pessoas para fora sem mandado e sem dignidade alguma. Ela dizer que não gosta de “ficar saindo toda hora” remete a recorrência com que acontecem essas revistas).

**Eloize (7 anos):** eu não gosto das lojas de roupas que só tem roupa sem graça (não há loja de roupas no bairro, no entanto, sabemos que a condição familiar dela é um pouco superior, ela também é uma das crianças que mora com o pai e a mãe, além da irmã mais nova. Isso pode sugerir ainda o fato dela falar sobre alguns assuntos mais “globalizados” como o halloween).

**Évora (8 anos):** Eu não gosto de ir para a escola (nessa hora as outras crianças respondem quase que em coro que também não)

**Silmara (7 anos):** Eu também não

**Eloize (7 anos):** eu odeio ir para a escola

**João:** Ó, e se vocês pudessem o que vocês mudariam no bairro de vocês?

**Évora (8 anos):** Nada

**Silmara (7 anos):** eu mudaria isso (aponta para o terreno vazio que, no caso, fica em frente a sua casa)

**Ellie (16 anos):** para uma quadra

**Évora (8 anos):** Eu tirava todos os policiais e os ladrões e eu tirava também a escola.

**Eloize (7 anos):** Eu tirava a escola e os adultos de mandar em mim

**Bruna (8 anos):** eu mudava o terreno vazio para uma casa.

**Eloize (7 anos):** eu também mudaria isso (o terreno) para uma loja de chocolate e uma sorveteria

**Marya (9 anos):** Eu mudaria para uma casa e uma escola.

**João:** E o que vocês acham que falta no bairro de vocês?

**Évora (8 anos):** Nada

**Ellie (16 anos):** Uma quadra

**Évora (8 anos):** Uma sorveteria. Um país das maravilhas cheio de chocolate

**João:** Ó, e a última pergunta é assim: se vocês tivessem que explicar para alguém, para um amigo de vocês sobre o nosso projeto, como que vocês explicariam o que é o nosso projeto?

**Silmara (7 anos):** Que é muito legal

**Évora (8 anos):** Aqui a gente só brinca (foi o primeiro dia dela no projeto)

**Bruna (8 anos):** É divertido

**Silmara (7 anos):** Tem os brinquedos também

**Bruna (8 anos):** que a gente gosta de todas as brincadeiras

**Eloize (7 anos):** professor, eu mudava isso aqui (apontando para outro terreno vazio, fora da região do Odwaldo) para um posto de gasolina para a gente poder sair para a balada (risos)

**João:** Ó, desse pedaço era isso, então gostaria de agradecer a vocês. (encerra a gravação).

### **Terceiro grupo (amarelo)**

**João:** Vine (12 anos – segundo ele “vou fazer 13”). Essa resposta pode ter relação com o fato de querer parecer mais velho), Brad (11 anos), Gibson (12 anos), Filipo (8 anos), Márcio (15 anos), Natalie (5 anos – irmã mais nova da Marya), Marya (9 anos), Hugo (4 anos), Davi Luiz (4 anos), Riana (9 anos), Gal (12 anos). Ó, a gente tem aqui o bairro de vocês.

**Vine (12 anos):** Aqui ó, Noel Rosa, minha casa é essa aqui (aponta no mapa antes mesmo de eu perguntar), acho que essa aqui é a do Brad (11 anos) (outras crianças começam a apontar suas casas, no entanto, nesse momento alguém vem conversar com o educador que estava gravando e não é possível ouvir).

**João:** Ó, eu gostaria de fazer algumas perguntas sobre o bairro. Primeiro eu queria ver de vocês o que vocês acham do bairro?

**Mayra (9 anos):** Legal

**Natalie (5 anos):** Legal

**Márcio (15 anos):** Uma merda

**Brad (11 anos):** Uma bosta

**Vine (12 anos):** Legal, só que as únicas coisas são as pessoas mesmo

**Gibson (12 anos):** Eu acho mesmo que ele (que o Vine – 12 anos). O problema são as pessoas.

**João:** Ó, das coisas que tem no bairro, o que vocês gostam?

**Marya (9 anos):** Aqui

**Márcio (15 anos):** O silêncio

**Natalie (5 anos):** Bagunça

**Márcio (15 anos):** De jogar bola

**Gibson (12 anos):** De jogar bola

**Vine (12 anos):** De jogar bola também

**João:** Ó, e por exemplo, o que vocês não gostam do que tem no bairro de vocês?

**Vine (12 anos):** Quase tudo

**Márcio (15 anos):** Drogas

**Brad (11 anos):** Os campinhos que têm ali (terreno vazio), podia fazer uma quadra, uma piscina. Uma quadra e uma outra “praça dos sábados”

**Natalie (5 anos):** Uma escola

**Vine (12 anos):** Na verdade o que a gente não gosta são as pessoas mesmo (diz isso desapontado), do resto a gente gosta de tudo.

**João:** ... E por exemplo, o que vocês mudariam do bairro de vocês?

**Vine (12 anos):** Nada

**Márcio (15 anos):** Tudo

**Vine (12 anos):** Eu mudaria aqui (apontando o terreno vazio), tipo, aqui tem dois (terrenos). Eu colocava uma escola aqui e aqui, não sei, um campo de futebol.

**Natalie (5 anos):** Aqui um mercado (apontando para um dos terrenos)

**João:** E assim, o que vocês acham que está faltando no bairro de vocês?

**Márcio (15 anos):** Humildade e respeito

**Brad (11 anos):** União

**João:** Bom, e para fechar (nenhum dos outros quis se manifestar então parti para a última pergunta). Se vocês tivessem que explicar o projeto para alguém, algum colega de vocês. Como vocês explicariam o nosso projeto? O que é o nosso projeto?

**Vine (12 anos):** A gente brinca

**Natalie (5 anos):** A gente aprende

**Marya (9 anos):** A gente ensina o que a gente faz

**Brad (11 anos):** Brincadeiras

**Vine (12 anos):** o Projeto Brincadeiras, hm...

**Brad (11 anos):** O livro do E.C.A

**João:** Mais alguma coisa? (sem manifestação), muito bem então. (encerra a gravação).