

“Vão ter que aprender muito sobre a gente”: elementos das crianças para uma discussão sobre aprendizagens na pré-escola

Claines Kremer¹

<https://orcid.org/0000-0003-2166-6971>

Carolina Gobbato²

<https://orcid.org/0000-0002-1126-7363>

Maria Carmen Silveira Barbosa³

<https://orcid.org/0000-0002-3416-4914>

Resumo

Este artigo tematiza as aprendizagens das crianças pequenas na pré-escola com o objetivo de compreender como elas as significam em seus cotidianos. Com bases teóricas na Pedagogia da Infância, busca-se ampliar o debate sobre as aprendizagens na/da Educação Infantil, visto que a Base Nacional Comum Curricular propõe um currículo não disciplinar e que a pré-escola precisa reafirmar-se como uma etapa não preparatória aos anos seguintes de escolarização. O percurso metodológico deste estudo foi construído a partir dos pressupostos da Pesquisa com Crianças, inspirada etnograficamente, e os dados foram produzidos em uma escola pública do município de Osório/RS, junto a 14 crianças de 5 anos de idade. As análises indicaram que as crianças identificam a pré-escola como um contexto em que são construídas tanto aprendizagens formais quanto cotidianas; além disso, que essas aprendizagens são significadas a partir das suas brincadeiras e nas suas interações. Considera-se que o ponto de vista das crianças sobre o que e como aprendem traz uma profícua colaboração para a construção de contextos educativos que valorizem os percursos de aprendizagem das crianças pequenas em sintonia com as especificidades das infâncias na primeira etapa da Educação Básica.

Palavras-chave: Aprendizagens. Crianças. Educação Infantil. Pré-escola.

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa de Estudos sobre Infâncias. Está vinculada ao Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas/UFRGS - CLIQUE. Possui Graduação em Pedagogia (2016) pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Atuou como professora e coordenadora pedagógica em escolas de Educação Infantil no município de Tramandaí/RS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: claineskremer@gmail.com

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias. Professora Assistente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) na Unidade Litoral Norte - Osório. Está vinculada ao Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas/UFRGS - CLIQUE, e ao Grupo de Estudos de Educação de Educação Infantil e Infâncias (GEIN). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: carolinagobbato@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Pós-doutora pela Universitat de Vic, Catalunya, Espanha. Professora Titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Estudos sobre as Infâncias. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: licabarbosa@uol.com.br

Abstract

This article it's focus on the learning of young children in pre-school aiming to understand how they give significance in their daily life. Based in the childhood pedagogy theories, we persuade to expand the debate about the learning in/from the Childhood Education, as we can see that the Common National curricular base proposes a non discipliner curriculum and that the pre-school needs to stand itself as not been a level of preparation for the next school years. The methodology course of this study was built from the pre thoughts of the children's research, inspired ethnographically, and the data were produced in a public school in the city of Osório/ RS, with 14 children at the age of 5 years old. The analysis indicated that the children identify the pre-school as a context where is been build formal learning as much as daily life learning; besides that, this learning become significant from their play time and their interactivity. It's considered that the children's point of view about how they learn brings a proficient collaboration for the construction of educational contexts that value the young children's course of learning lining with the childhood specificities in the first level of the basic education.

Keywords: Learning. Children. Childhood Education. Pre-school.

1 Introdução

Este artigo tem como tema as aprendizagens vivenciadas pelas crianças pequenas e compartilhadas em contextos de pré-escola. O objetivo da investigação foi compreender como elas as significam em seus cotidianos, com a intenção de contribuir para os debates contemporâneos da área da Educação Infantil (EI), intensificados com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017. Nessa direção, tomamos como base uma pesquisa desenvolvida durante o ano de 2016 em uma escola municipal de Ensino Fundamental no município de Osório/RS, com uma turma de pré-escola.

No centro das discussões expostas neste artigo, situa-se a construção dos pressupostos teóricos da Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999), que defende que o trabalho pedagógico com crianças de zero a cinco anos configura-se por meio de ações educativas, e não do ensino de conteúdos. Dessa forma, os princípios da Pedagogia da Infância nos provocam a (re)pensar os conceitos de aprendizagem presentes nas práticas pedagógicas de instituições destinadas ao atendimento de crianças pequenas. Os modelos canônicos de ensino não correspondem à identidade pedagógica que se almeja para as instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2009), pois fragmentam as aprendizagens, visto que têm como ponto central conteúdos a serem transmitidos às crianças, e que essa hierarquização pode carregar uma noção implícita de criança passiva.

Nesse sentido, um estudo recente realizado por Carvalho e Fochi (2017) nos incita a pensar sobre a importância do cotidiano nas ações educativas e nas aprendizagens das crianças. Os autores concebem que o cotidiano é considerado um potente catalizador de experiências de aprendizagens, o qual serve de via de acesso à criança “[...] para a compreensão dos

funcionamentos sociais que são construídos e que constroem a relação das crianças com o mundo” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 15).

Ainda que compreendamos a importância das discussões trazidas pela Pedagogia da Infância e situemos este trabalho nessa perspectiva, sabemos que o seu viés não é consenso entre pesquisadores da área. Na Educação Infantil, há um campo de disputa epistemológica, sobretudo no que se refere à noção de currículo e de aprendizagem. Algumas compreensões da Pedagogia Histórico-Crítica apresentam pressupostos diferentes da Pedagogia da Infância acerca de quais seriam as concepções pedagógicas adequadas para a educação de crianças pequenas em contextos institucionais (CARVALHO, 2015; 2019). Nessa perspectiva, o cotidiano e os saberes construídos nele devem ser trabalhados de forma dialética com os conteúdos formais, “[...] pois os conceitos cotidianos são os pontos de partida para a formação dos conceitos científicos” (ARCE, 2013, p. 9).

Além disso, as situações de brincadeira — que na Pedagogia da Infância são consideradas fontes privilegiadas para as crianças experimentarem, aprenderem e criarem (BARBOSA, 2014) — são tidas na Pedagogia Histórico-Crítica como momentos em que se deve ter intervenção de caráter pedagógico, uma vez que devem levar ao desenvolvimento de conceitos (ARCE, 2013, p. 9).

No campo legal, debater sobre as aprendizagens das crianças tornou-se cada vez mais urgente, uma vez que essa discussão ganhou amplitude no processo de construção da BNCC, homologada em 2017. O documento, no que tange à EI, segue as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) e concebe as crianças como sujeitos de direitos, indicando que devem ser assegurados a meninas e meninos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tais direitos expressos na BNCC devem ser garantidos nas creches e pré-escolas, em articulação com os princípios éticos, estéticos e políticos propostos anteriormente por meio das DCNEIs (BARBOSA *et al.*, 2016).

Ademais, a BNCC orienta a organização curricular para a Educação Infantil a partir de cinco campos de experiência: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Segundo Barbosa *et al.* (2015), o documento não fragmenta nem hierarquiza áreas de conhecimento “[...] ressaltando que os conhecimentos da linguagem, da matemática, das ciências humanas e da natureza se anunciam em todos os campos de experiências da Educação Infantil” (CAMPOS; BARBOSA *et al.*, 2015, p. 353).

Nesse cenário, os aportes teóricos e legais ora apresentados apontam grandes possibilidades de reflexão sobre as experiências de aprender das crianças; porém, para nós, é essencial também articular tais reflexões aos entendimentos das próprias crianças sobre as experiências que vivenciam. Desse modo, tomamos como ponto de partida o conceito de criança como

ator social e sujeito de direitos (CORSARO, 2009), que é coprodutora dos processos culturais da sua sociedade (CORSARO, 2009; COHN, 2005). Em nossa compreensão, as crianças são seres humanos competentes que elaboram teorias, constroem hipóteses e estabelecem relações nas realidades em que vivem (RINALDI, 2012), tendo um papel ativo nos seus processos de aprendizagem (ROGOFF, 2005).

Com isso, entendemos que, embora sejam fundamentais, não são apenas as grandes teorias e os dispositivos legais que podem colaborar na produção de novos conhecimentos sobre a aprendizagem. Os atores sociais também têm muito a nos informar sobre as suas experiências de aprendizagem no cotidiano da pré-escola. Diante desses pressupostos, compreendemos que a escuta e a participação das crianças para a produção acadêmica sobre a aprendizagem têm a sua relevância epistemológica, política e metodológica (AGOSTINHO, 2008). Por isso, buscamos, por meio de uma pesquisa com crianças, inspirada etnograficamente, compreender como as aprendizagens são significadas pelas crianças nos seus cotidianos na pré-escola.

Tais reflexões nos parecem uma importante justificativa para dar visibilidade às concepções, visões de mundo e teorias das crianças, contribuindo para a garantia dos seus direitos, assim como para trazer outras perspectivas e novos elementos para pensar a aprendizagem das crianças pequenas como objeto próprio do conhecimento pedagógico. Afinal, esse tema da aprendizagem envolve algumas das questões mais debatidas no âmbito da Pedagogia da Infância, não só brasileira, mas também internacional: o que e como aprendem as crianças, e qual é o papel do adulto nesse processo (LICHENE; ZANINELLE; PAGANO, 2017).

2 Metodologia

O desenho metodológico deste estudo foi constituído a partir de um exercício de escuta ativa (RINALDI, 2005) do ponto de vista das crianças sobre as suas aprendizagens, caracterizado como uma Pesquisa com Crianças (ALDERSON, 2005). O que orientou essa escolha metodológica foi a busca por adequar uma prática investigativa aos preceitos teóricos de pesquisa que consideram as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos. Ademais, tivemos a intenção de sustentar a participação de meninos e meninas, entendendo-a como um aspecto social, político e científico (AGOSTINHO, 2008), que pode e deve ser promovido nas investigações — especialmente naquelas que envolvem questões que lhes dizem respeito.

Além disso, reconhecendo que pouco sabemos a respeito dos conjuntos simbólicos próprios das crianças, tomamos emprestados alguns princípios do método etnográfico (FONSECA, 1998; GEERTZ, 1989), tendo em vista que as crianças elaboram e compartilham com os seus pares e com os adultos as culturas infantis (CORSARO, 2005). Essa inspiração etnográfica implicou a construção de uma pesquisa que se desenhou nas incertezas, no

desconhecido, na escuta das crianças, em que as relações foram se configurando não apenas no verbo, mas no signo, assim como nos risos, nas brincadeiras, nos choros, nos movimentos, nos olhares, nos desenhos, no silêncio.

Os dados foram produzidos com uma turma de pré-escola em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental situada no município de Osório/RS. O trabalho de campo foi realizado com uma visita semanal à escola durante os dois últimos meses de 2016. Foram acompanhados, durante esse período, os percursos, as jornadas, as brincadeiras e os itinerários de aprendizagens de um grupo de 14 crianças de cinco anos de idade.

As técnicas e os instrumentos para a produção de dados foram variados e consideraram o contexto e as relações que se construíam durante a investigação. Partimos da observação participante (GEERTZ, 1989; COHN, 2005), utilizamos o diário de campo (WINKIN, 1998) e realizamos rodas de conversas com as crianças (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005), gravações de áudio e vídeos, fotografias e recolha de desenhos (COHN, 2005) criados por elas nos seus cotidianos na escola. Essas abordagens metodológicas e os instrumentos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas.

Destaca-se que a atitude ética se manteve durante todo o percurso da investigação. Buscamos conservar uma postura investigativa humilde que, conforme apontam Graue e Walsh (2003), faz-se necessária não apenas na entrada em campo, mas no decorrer de toda a pesquisa. Esses autores destacam que o pesquisador deve ter como base para o trabalho de campo três pressupostos essenciais: as crianças são inteligentes; sabem construir sentido para o que vivem; e querem ter uma vida confortável (GRAUE; WALSH, 2003). Este último pressuposto teve relação com a opção de utilizar nomes fictícios para as crianças participantes, em vez de seus nomes reais, num ato de cuidado com possíveis implicações que alguns dados poderiam ter em seus cotidianos. Entretanto, essa escolha foi muito difícil, justamente por se tratar de uma pesquisa na qual se busca dar visibilidade e autoria às crianças e ao que elas pensam.

A análise dos dados permitiu a organização de dois eixos, que serão apresentados na seção seguinte. No primeiro, discutimos o papel das aprendizagens cotidianas e das aprendizagens formais nas jornadas diárias das crianças na pré-escola; no segundo, abordamos as interações e as brincadeiras como momentos organizados nos quais as crianças constroem e atribuem sentidos a essas aprendizagens.

3 As aprendizagens cotidianas e formais das crianças na pré-escola

A aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo congruente com as

demandas da cultura. A presença do outro, adultos ou pares, e a coerência de interações com conflitos, debates, construções coletivas são fonte privilegiada de aprendizagem. (BARBOSA; HORN *et al.*, 2008, p. 26)

A citação que inicia esta seção sublinha a importância dos sentidos que as crianças construíram e que compartilharam conosco sobre as suas experiências de aprendizagens no cotidiano da pré-escola. A fim de compreender o que as meninas e os meninos pensam sobre as suas experiências de aprendizagem, percebemos a intensidade com que vivem esse cotidiano e como constroem coletivamente as suas muitas aprendizagens.

Nos nossos primeiros encontros no cotidiano da pesquisa, Yago apontou o desafio que encontraríamos pela frente: “vão ter que aprender muito sobre a gente, porque a gente já sabe sobre nós”. A afirmação de Yago teve um peso enorme na pesquisa, pois lembrava-nos de que estávamos mergulhando em um universo simbólico que, embora compartilhado com adultos, é pouco conhecido por eles. As crianças se apropriam e recriam a seus modos esse universo compartilhado com os adultos. Nós, como aprendentes, precisamos encontrar um lugar naquele campo empírico para tentar compreender e traduzir a riqueza e a complexidade daquela experiência vivida.

A partir da leitura atenta das muitas linhas transcritas das conversas com as crianças no nosso diário de campo, percebemos que emergiam delas muitos discursos sobre aprendizagem, indicando-nos que precisávamos aprender sobre elas. Na tentativa de apreender o que, para as crianças, significava esse termo — tão presente nas suas narrativas sobre a escola e a infância —, convidamos os meninos e as meninas para que nos contassem sobre algumas das suas aprendizagens da pré-escola. A partir de interlocuções com elas, construímos a Tabela 1, apresentada a seguir.

Tabela 1 – Aprendizagens na pré-escola segundo as crianças.

APRENDIZAGENS FORMAIS E COTIDIANAS INDICADAS PELAS CRIANÇAS

Pular	A fazer bonequinhas com qualquer coisa	Escovar os dentes
Desenhar	Comer frutas	Amarrar os tênis (porque é importante para gente não cair)
Estudar	Usar o computador	Brincadeira com balão
Brincar	Fazer pesquisa das minhocas, das formigas, essa tua...	Aprendemos a achar amigos
Comer	Horas	A assoar o nariz
Tomar café com leite	Depois de comer, lavar as mãos	A nos limpar sozinhos
A jogar muito	Escrever	A fazer amigos
Jogos, regras	Ler	Fazer coisas com os olhos fechados
A fazer coisas com a família	Matemática	A fazer coisas com material reciclável

Fonte: Acervo da pesquisa, 2016.

Ao analisar a Tabela 1, podemos identificar que estão presentes tanto aprendizagens cotidianas quanto aprendizagens formais (BROUGÈRE; ULMANN, 2012). As aprendizagens cotidianas citadas, como aprender a assoar o nariz, limpar-se sozinho, fazer amigos, comer frutas e amarrar o tênis, são consideradas aprendizagens complexas para as crianças pequenas.

Na concepção de Brougère e Ulmann (2012), os saberes da vida cotidiana são pouco explorados nas instituições escolares, que muitas vezes os invisibilizam na medida em que hierarquizam e valorizam quase que exclusivamente as aprendizagens formais. Relegam-se ao segundo plano as aprendizagens da vida cotidiana, mesmo que estas “desenvolvem nossas capacidades de construir rotinas que nos permitem ultrapassar e tornar aceitáveis as dificuldades do mundo em que evoluímos” (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 3).

Entretanto, nota-se que, ao se interessarem por práticas diárias e de cuidado, e ao trazê-las para o âmbito da aprendizagem, as crianças participantes da pesquisa nos mostram que esses saberes cotidianos não são invisíveis para elas — pelo contrário, são válidos, reconhecidos e desafiadores. Essa constatação nos provoca a pensar sobre como os abordamos no currículo: se os consideramos na nossa ação de planejar, e por meio de qual perspectiva isso ocorre. Durante a pesquisa de campo, identificamos que o modo pelo qual as práticas educacionais e as vivências cotidianas eram ofertadas às crianças naquele espaço, possibilitava a construção dessas aprendizagens cotidianas.

No excerto a seguir, podemos constatar que a experiência de viver a pré-escola foi marcante para o grupo de crianças e que elas compartilhavam entre si o significado dessa experiência:

Em uma conversa, perguntamos se alguém gostaria de falar um pouco sobre a sua vivência na pré-escola.

Yago: a pré-escola tem muita brincadeira, tem muitos jogos, tem pega-pega, tem o [jogo] do abraço...

Miguel: a gente é muito bagunceiro!

Mariana: ali podia ter um cantinho.

Sara: mas tem o cantinho da beleza, da cozinha, do supermercado, e dos carrinhos. Eu brinquei de comprar lá na minha casa.

Leticia: eu vou sentir muita saudade!

Mariana: eu também!

Miguel: eu também!

Pesquisadora: do que vocês vão sentir saudades?

Mariana: eu vou sentir saudades de vir para a escola de manhã.

Pesquisadora: como assim? Por que saudades da manhã?

Leticia: é porque daí de tarde a gente pode ficar o teeeeeempo inteiro com nossas vós e com nossas mães.

Daniel: eu vou ficar com saudade do recreio mais cedo.

Yago: do cantinho ali.

Rafaela: dos brinquedos, aqueles que a gente faz qualquer coisa ali ó [Lego].

Mariana: eu vou sentir muuuuuta saudades da prô!

Sara: eu vou sentir saudade de tudo! Tudinho mesmo!

Crianças [falam todos juntos]: eu também. Eu também. Eu de tudo também!
Ariel: eu vou sentir saudade de muita coisa. Da prô, das brincadeiras e de vir de manhã também (DIÁRIO DE CAMPO, 2 de dezembro de 2016)

Os “cantinhos” que foram mencionados nas falas das crianças fazem referência aos espaços da sala que eram organizados por áreas para brincar. Sobre o modo como eram habitados, percebemos que as crianças permaneciam neles, exploravam e brincavam para além dos momentos do brinquedo; as mesas e as cadeiras existentes na sala serviam de suporte para algumas propostas desenvolvidas, mas eram usadas com centralidade. A análise dos dados indica como o arranjo do espaço da sala influencia nas possibilidades ofertadas às crianças para construir as suas culturas, para interagirem e aprenderem com os seus pares, bem como para organizarem os seus próprios enredos de brincadeiras (KREMER; GOBBATO; FORELL, 2018). Relacionamos isso ao fato de as crianças terem indicado “achar e fazer amigos” como aprendizagens significativas da pré-escola, conforme apresentado na Tabela 1.

Destacamos também que, no contexto pesquisado, encontramos um ambiente rico em aprendizagens cotidianas, conforme mencionamos anteriormente. Entendemos que um currículo organizado em áreas de conhecimento e centralizado no ensino de conteúdos disciplinares provavelmente não daria conta de oportunizar tais experiências de aprender às crianças pequenas. Com isso, percebemos que a organização curricular da pré-escola se aproximava da concepção de currículo descrita nas DCNEI (BRASIL, 2009) como o “[...]conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”. Ademais, também está de acordo com o que preconiza a BNCC no que tange à organização curricular por meio da intersecção de “campos de experiência de aprendizagens. Sobre os campos, segundo o documento, eles “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38).

Nesse sentido, por meio dos discursos das crianças, identificamos que as propostas ofertadas pela professora para a pré-escola distanciavam-se das abordagens que estancam disciplinas e conteúdos obrigatórios. Isso pode ter colaborado para que as crianças elencassem diversas aprendizagens cotidianas e as identificassem como “verdadeiras aprendizagens”.

Além disso, destaca-se que “ler, escrever, estudar, matemática e as horas”, elementos que representam ações formais de aprendizagem, também foram lembrados e, por isso, estavam presentes nas narrativas das crianças. Para Lazaretti e Mello (2018), “[o]corre que essa apropriação não se dá de modo espontâneo ou por vivências improvisadas” (2018, p. 120). As autoras, ancoradas na perspectiva Histórico-Crítica, defendem a necessidade de atividades estruturadas de ensino para a apropriação, por parte das crianças, dos elementos formais de aprendizagem.

Ao contrário dessa lógica, os dados desta investigação nos revelam que há também nesse cotidiano da pré-escola ações intencionais de ensino que se traduzem em ações planejadas, as quais promovem a construção e o compartilhamento de aprendizagens formais. No entanto, tais ações não ocorrem de modo prescritivo ou são consideradas como mais importantes do que as aprendizagens cotidianas. As afirmações das crianças expostas na Tabela 1 de que aprendem a “fazer pesquisa das minhocas, das formigas, essa [pesquisa] tua” são indicações de um tipo de ensino, de organização, de planejamento, de intencionalidade educativa que não deixa relegado ao segundo plano o “ler, escrever, matemática, as horas, estudar”, mas que os toma de modo articulado e integrado.

Nessa perspectiva, concordamos com Brougère e Ulmann (2012, p. 4): “Aprendizagens formais e informais, eruditas ou cotidianas, não se elaboram apenas para uns em espaços sociais instituídos e para outros no curso de uma prática social ordinária, mas se entrecruzam constantemente”. Trata-se de entender que, também para as crianças, tanto as aprendizagens cotidianas quanto as aprendizagens formais dizem respeito aos seus modos de perceber, de sentir e de compreender a sua relação com o mundo. Por isso, um currículo para a Educação Infantil não deve escolher entre uma ou outra nas propostas pedagógicas para as crianças pequenas. Porém, entendemos que as aprendizagens acontecem na construção de significados compartilhados entre as crianças e os adultos, num processo de coconstrução na experiência humana concreta, podendo ser dirigido alternadamente por crianças e adultos (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Na próxima seção, seguiremos com as análises dos dados apresentados na Tabela 1 e das descrições do diário de campo, trazendo também uma discussão sobre a relação entre as aprendizagens, as brincadeiras, as interações das crianças na pré-escola.

4 As aprendizagens compartilhadas nas brincadeiras e nas interações

A partir da análise dos dados da pesquisa, as brincadeiras e as interações configuraram-se como aspectos pedagógicos importantes a serem pensados com relação às aprendizagens das e entre as crianças. Um dado interessante para pensar essa relação foi o surgimento da palavra “brincadeira” na Tabela 1.

Ao indicarem a brincadeira como uma aprendizagem, as crianças nos revelam dois pressupostos: o de que ela é significativa em seus mundos, pois a valorizam como algo importante para aprender na pré-escola; e o de que não é inata, mas que exige esforço, dedicação e relações sociais envolvidas. Barbosa (2014), ao discutir sobre as culturas infantis, apresenta nas contribuições de Brougère referências para entendermos a dimensão cultural do ato de brincar. Segundo a autora, sistematizando os pressupostos de Brougère, as brincadeiras são um:

[...] comportamento não inato, [mas sim] interindividual, imersão em

conteúdos pré-existentes e apropriação ativa, produção de novas situações, modos de comunicação verbal ou não verbal, partilha, ludicidade, regra, ritmo, materialidades, e substâncias imateriais, indeterminação (BARBOSA, 2014, p. 660).

A brincadeira, que se destaca como um ponto central nas vivências das crianças na turma de pré-escola, é aprendida e tem uma importância fundamental para a estruturação de outras aprendizagens. Por meio dos contextos de brincadeira (ainda que não apenas por ela), as crianças concretizam as significações sociais, apropriam-se e transformam-nas (BARBOSA, 2014). Nesse cenário, ao discorrer sobre a importância da brincadeira para as crianças de zero a cinco anos, Kishimoto (2010) destaca que, por meio dela, as crianças têm a possibilidade de tomar decisões, conhecer a si mesmas e aos outros, explorar o mundo, repetir ações prazerosas. Assim, a relevância da brincadeira tem relação com a cultura da infância, pois a coloca como uma ferramenta para a criança aprender, desenvolver-se e se expressar.

Ademais, o brincar assume uma significação social e cultural para as crianças, pois é por meio das brincadeiras que elas vão se apropriando e interferindo no mundo em que vivem e que as cerca, uma vez que “[a] criança não brinca numa ilha deserta” (BROUGÈRE, 2001, p. 105): ela brinca com elementos materiais e imagináveis. O significado da brincadeira para as crianças participantes da pesquisa pode ser observado no seguinte trecho:

Pesquisadora: e brincar?

Leticia: ahhh, brincar! Brincar é uma coisa muiiito importante.

Sara: é se divertir.

Yago: é jogar cartinhas.

Davi: é uma coisa para gente fazer amigos.

Pesquisadora: como assim, muito importante?

Leticia: ai... é assim... tipo um estudo sabe? É tipo um estudo para gente!
(DIÁRIO DE CAMPO, 3 de dezembro de 2016)

Além de a importância da brincadeira estar evidente no discurso das crianças, é interessante também observar a maneira como elas a justificam. Ao utilizar o termo “estudo” no seu argumento para explicar o que é brincar, Leticia indica uma possível relação entre brincar e estudar na pré-escola, numa compreensão de que brincando se aprende e que se aprende ao brincar. Ainda, ao usar esse termo, pareceu-nos que Leticia busca no universo adulto uma tentativa de fazer com que a pesquisadora compreenda a importância que tem a brincadeira no seu mundo simbólico. É como se usasse o argumento “um tipo de estudo” para “convencer” de que ela é tão importante quanto as outras ações escolares, uma vez que faz isso a partir de uma interpretação própria de que, nos discursos adultos, o “estudar” é relevante. Trata-se de uma apropriação criativa de um termo usado para designar o estudo pelos adultos, mas reinventado pelas crianças, indicando as suas produções culturais.

Como apontado por Corsaro (2009), as culturas infantis são conjuntos de ações compartilhadas entre as crianças, construídas em articulação com os seus pares e com os adultos, e que assumem significações próprias. Em outras palavras, por meio de experiências situadas nos aspectos sociais e culturais do mundo adulto, as crianças negociam entre si, compartilham e produzem novas culturas. Sob essa ótica, a fala de Leticia apresenta elementos que sustentam a ideia defendida de que as crianças são atores sociais e coprodutoras de cultura, e que as culturas infantis não ocorrem de forma isolada, mas em compartilhamento entre adultos e crianças. No episódio que segue, o compartilhamento de significados entre as crianças fica mais evidente:

Depois de um tempo, notamos Rafaela tristonha olhando para um desenho. Ao perceber isso, nos aproximamos das crianças buscando entender a expressão chorosa do rosto da menina. Observamos que o desenho em sua mesa foi produzido em uma folha de ofício A4 com lápis de cor e travava-se da representação de uma menina segurando uma boneca. A menina do desenho tinha olhos azuis e uma lágrima no rosto (mais tarde entendemos que o azul dos olhos representava que a menina do desenho estava lacrimejando).

Pesquisadora: por que você está triste?

Rafaela: a Sara colocou minha bonequinha no lixo por causa que ela prometeu para a Lê.

Pesquisadora: como assim?

Rafaela: eu emprestei para a Érica e ela deu para Sara, daí a Lê fez ela prometer que ia jogar fora, daí como ela prometeu, ela foi lá e jogou.

Pesquisadora: o que é uma promessa para vocês?

Ariel: tu viu, profe? Como nossa sala funciona todo dia...

Leticia: promessa é tipo coisa do meu pai, porque depois que tu falou tem que fazer!

Ariel: é quando a gente diz uma coisa para a mãe da gente e cumpre!

Leticia afasta-se de mim, aproxima-se de Rafaela e lhe mostra um desenho.

Leticia: olha o que eu tô aprendendo contigo, Rafa, a fazer uma menininha.

Rafaela: por quê?

Leticia: porque é tão lindo os desenhos teus! Tu podia me ensinar mais!

Leticia sorri como se quisesse fazer as pazes. Rafaela sai, pega algumas folhas e sentam-se as duas e começam a desenhar.

(DIÁRIO DE CAMPO, 3 de dezembro de 2016)

Com esse episódio, podemos perceber que as crianças novamente realizaram uma apropriação de um significado adulto, referente ao termo “promessa”, e utilizaram-na para os seus interesses particularmente infantis. Desse modo, tanto o ponto de vista teórico quanto o campo de pesquisa nos apontam que reconhecer as culturas infantis e o modo como as crianças as produzem pode ser importante para pensar sobre as suas aprendizagens de forma a valorizar os seus saberes, os seus protagonismos e as suas diferentes formas de participar e interagir nos processos de aprendizagem na pré-escola. Identificamos também uma relação do evento descrito acima com as aprendizagens indicadas pelas crianças na Tabela 1, sugerindo que as crianças significam as suas aprendizagens na pré-escola por meio das suas brincadeiras, interações e

produções culturais infantis.

Também, na interação conflituosa de Rafaela e Leticia, causada pela colocação da boneca no lixo, podemos notar modos como as crianças fazem amigos, retomam amizades, pedem desculpas e reconciliam-se. Tal fato torna possível mais uma interpretação do porquê de as crianças terem indicado as ações como “achar amigos e fazer amigos” ao destacarem o que compreendem como as suas aprendizagens na conversa que originou a construção da Tabela 1. Evidencia-se assim a importância das interações e brincadeiras, propostas nas Diretrizes, como eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil (BRASIL, 2009) nesse espaço de vida coletiva para as crianças pequenas, bem como o reconhecimento das suas culturas infantis como elementos importantes para as crianças construírem as suas aprendizagens na pré-escola.

Para além disso, o diálogo entre Leticia e Rafaela e o desenho construído mostram como ocorrem as aprendizagens nas interações. Essa forma de compreender a aprendizagem, em que ela é construída com alguém mais experiente, aproxima-se da perspectiva da Psicologia Sociocultural. Nela, reconhece-se que a aprendizagem ocorre em comunidade, nas interações das crianças com os seus pares e sujeitos mais experientes. Na versão de Rogoff (2005) para essa abordagem, ela propõe como conceito orientador geral o entendimento de que “os seres humanos se desenvolvem por meio de sua participação variável nas atividades socioculturais de suas comunidades, as quais também se transformam” (ROGOFF, 2005, p. 21). Partindo desse princípio, a autora demonstra, por meio de inúmeros exemplos de regularidades e variações, os processos culturais do desenvolvimento humano. Logo, ultrapassando a histórica visão etnocêntrica e eurocêntrica dos estudos sobre a aprendizagem, ela é compreendida como um processo de participação variável no qual o sujeito assume novas responsabilidades e papéis, evidenciando a agência da criança nesse processo.

No episódio descrito anteriormente, podemos perceber que, a partir das interações que Leticia tem com Rafaela no seu cotidiano da pré-escola — e percebendo os desenhos elaborados pela colega no dia a dia —, a menina passa a envolver-se com os desenhos. A admiração de Leticia pelos desenhos de Rafaela a leva ao desejo de conhecer as lógicas de construção da colega, realizar tentativas próprias e sugerir à parceira que a ensine (“que tu podia me ensinar mais”), demonstrando a natureza cooperativa e participativa da relação ensino-aprendizagem.

Sob o ângulo teórico, Rogoff (2005), ao ampliar conceitualmente essa noção participativa, cunha o termo “participação orientada” para tratar das diferentes formas de aprender das crianças. Na palavra “participação”, a autora esclarece o papel ativo da criança na manutenção e ampliação dos processos culturais das suas comunidades e na identificação no lugar de ensinante para outra criança. Dessa forma, a autora diferencia esse conceito de um método de apoio à aprendizagem de habilidades e práticas socialmente almejadas no sentido vertical de adultos para crianças. Rogoff (2005, p. 233) elucida:

O termo “orientada”, no conceito de participação orientada é utilizado de forma ampla, para incluir interações cuja intenção é instrutiva, mas ir além delas. Além dos instrutivos, a participação orientada trata de sistemas de interação paralela ou distal, nos quais as crianças participam dos valores, das habilidades e das práticas de suas comunidades, sem intenção instrutiva, ou mesmo sem necessariamente estar juntas, ao mesmo tempo. Ela inclui formas variáveis de participação em atividades culturalmente orientadas, por meio do uso de instrumentos específicos e do envolvimento com instituições culturais.

Como forma de envolvimento das crianças nas suas aprendizagens, Rogoff apresenta situações que não são projetadas como instrução direta para as crianças, mas nas quais elas se envolvem em tipos de interações sociais que dão acesso a informações culturais das suas comunidades — como aconteceu no episódio do desenho das meninas. Isso também pôde ser observado nas nossas rodas de conversas, especialmente aquelas realizadas perto do encerramento do ano letivo, período em que as crianças se aproximavam da transição da pré-escola para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Os questionamentos das crianças em relação à próxima etapa escolar demonstravam aspirações de se apropriarem de determinadas informações culturais futuras:

Rafaela: quero saber se lá no primeiro ano eles brincam ou estudam.

Ariel: como é os desenhos de lá, sobre como que é os desenhos?

Yago: eles vão na pracinha ou só estudam?

Daniel: eles [crianças do primeiro ano] fazem a mesma coisa que a gente faz? Pulam corda, jogam bola, desenham?

Leticia: o que é a rotina deles?

Mariana: será que é muito difícil ler e escrever?

Érica: eu queria saber se lá no primeiro ano eles brincam e que coisas eles fazem lá. Será que eles brincam?

Lucas: será que lá eles sabem amarrar os sapatos?

Miguel: eu quero saber se lá no primeiro ano eles brincam na quadra e do quê. Eles têm jogos de xadrez na sala e sacola de jogos?

Ariel: eles aprendem os números lá? O que é a matemática deles?

(DIÁRIO DE CAMPO, 4 de dezembro de 2016)

Ao analisar as narrativas, destacam-se entre as perguntas das crianças questionamentos que pressupõem as suas expectativas em relação ao brincar e à alfabetização. Porém, Lucas e Leticia trazem outros elementos para a discussão, ao indagarem sobre amarrar sapatos e a rotina no primeiro ano do Ensino Fundamental. Isso reafirma a ideia de que, nas aprendizagens da pré-escola, tanto a leitura e a escrita quanto a brincadeira e outros saberes construídos no coletivo (como amarrar os sapatos) são importantes e estão sendo construídos juntos. Esse pode ser mais um indicativo de que, do ponto de vista das crianças, aprendizagens formais e aprendizagens cotidianas não são dicotômicas, e que não é necessário hierarquizá-las na pré-escola, uma vez que as próprias crianças as valorizam igualmente nos seus cotidianos, conforme vimos

abordando na seção de análise anterior.

Em síntese, os dados analisados indicaram que é por meio das brincadeiras, interações e da elaboração das suas culturas infantis que as crianças significam as suas aprendizagens, sejam elas eruditas ou cotidianas, e atribuem a essa vivência na pré-escola um grau de importância singular. As aprendizagens da pré-escola narradas e construídas pelas crianças foram produzidas a partir de ricas experiências relacionais e estéticas, nas múltiplas linguagens, em um espaço potencializado de criação em que não havia um *status* superior para uma aprendizagem ou outra, e em um cotidiano (como afirmaram as crianças) do qual certamente sentirão saudades.

5 Considerações finais

A pesquisa evidenciou que as crianças pequenas consideram o próprio cotidiano na pré-escola como um contexto em que são construídas tanto aprendizagens formais quanto cotidianas, significadas na convivência e na brincadeira. Com isso, o estudo nos aponta a necessária tarefa pedagógica de colocar em diálogo nas situações educativas o que pensam as crianças e as expectativas dos adultos acerca da ação pedagógica. O ponto de vista das crianças nos desafia a pensar nos modos como ocorre a articulação entre as aprendizagens cotidianas e formais, os saberes das crianças e o patrimônio cultural da humanidade, conforme preconizam as DCNEIs (BRASIL, 2009).

Nessa perspectiva, a análise dos dados também mostrou a relevância de um contexto que promova as brincadeiras, as experiências das crianças e as interações entre os pares e com adultos, assim como as práticas socioculturais nas aprendizagens. Assim, trouxe indicativos para pensar a ação de aprender na Educação Infantil, que não se restrinja a atos de ensino centralizados no adulto, pois as aprendizagens das crianças pequenas envolvem o corpo, as relações, as curiosidades, a ampliação de saberes, a apropriação de elementos culturais, a troca entre os pares, as ações cotidianas e de cuidados consigo e com o outro, entre tantos elementos significados pelas crianças no decorrer da pesquisa.

Por fim, consideramos que o ponto de vista das crianças evidenciado no estudo sobre como e o que aprendem e o modo como significam as suas aprendizagens contribui para problematizarmos as perspectivas como a aprendizagem vem sendo pensada na/para a primeira etapa da Educação Básica. Isso nos oferece pistas para realizarmos as nossas escolhas pedagógico-didáticas dentro da Pedagogia da Infância e, ao mesmo tempo, sugere que não há resposta única e que o tema precisa ser aprofundado.

¹ Bebês são crianças de zero a 18 meses; crianças bem pequenas são aquelas entre 19 meses e três anos e 11 meses; crianças pequenas são aquelas entre quatro anos e seis anos e 11 meses; crianças maiores são

as entre sete e 12 anos incompletos (BRASIL, 2009).

² Em decorrência de uma organização do município de Osório/RS, algumas turmas de pré-escola são atendidas em escolas de Ensino Fundamental.

Referências

AGOSTINHO, Kátia Adair. Pesquisa com crianças em contextos pré-escolares: reflexões metodológicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2008. p. 01–16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-4062-int.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2019.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 419–442, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a07v2691.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2018.

ARCE, Alessandra. É possível falar em Pedagogia Histórico-Crítica para pensarmos a Educação Infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 5–12, 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9695>. Acesso em: 17 dez. 2018.

BARBOSA M. C. S; HORN M. da G. Souza. **Projetos Pedagógicos na educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 mar. 2018.

BRASIL. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/UFRGS, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 20 fev. 2017.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Tradução Gisela Wajskop. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução Antonio de Padua Danesi. Campinas: Autores Associados, 2012.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **BNC e Educação Infantil - Quais possibilidades?** Retratos da Escola, v.9. n.17, p. 353-366, 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585>. acesso em: 22 de jan. 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, v. 38, n. 3, p. 466–476, 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Práticas de governo em livros de formação de professores de educação infantil: sensibilidades, disposições e conscientizações em discurso. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 21, n. 1, p. 84–104, 2019. Disponível em: <https://>

periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650981/18999. Acesso em: 18 mar. 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; FOCHI, Paulo Sergio. A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, p. 23–44, 2017. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3498>. Acesso em: 21 abr. 2018.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443–464, 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/37619733/William-Corsaro-Entrada-no-campo-aceitacao-e-natureza-da-participacao-nos-estudos-etnograficos-com-criancas>. Acesso em: 19 fev. 2019.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31–50.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, set. 1998, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: ANPED, set. 1998. p. 58–78. Disponível em: https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf. Acesso em: 4 fev. 2018.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

KREMER, C; GOBBATO, C; FORELL, L. Etnografia com crianças: significados da transição para o Ensino Fundamental. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 26, jan/abr 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/14064>. Acesso em: 22 de jan. 2019.

LAZARETTI, Lucinéia Maria; MELLO, Maria Aparecida. Como ensinar na Educação Infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. In: CAMPREGHER, Juliana Pasqualini; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 117–134.

LICHENE, Claudia; ZANINELLI, Francesca Linda; PAGANO, Maurizia Tina. Introdução. In: LICHENE, Claudia; ZANINELLI, Francesca Linda; PAGANO, Maurizia Tina (Orgs.)

Curricolo è responsabilità: la sfida del progetto 0/6 e oltre. Milano: Zeroseiup edizione, 2017.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. Tradução Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. 1999. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano.** Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 12, n. 13, p. 49–64, 2005. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678/1593>. Acesso em: 17 nov. 2018.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação:** da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papirus, 1998.

Data de submissão:23/09/2019

Data de Aceite:25/11/2019