

PIPOCAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CONVERSAS ENTRE AS CRIANÇAS DIZEM MUITO AOS EDUCADORES

*PEDAGOGICAL POPCORN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
CONVERSATIONS BETWEEN KIDS SAY MUCH FOR EDUCATORS*

*PALOMITAS EDUCATIVAS EM LA EDUCACIÓN INFANTIL: LAS
CONVERSACIONES ENTRE LOS NIÑOS DICEN MUCHO A LOS
EDUCADORES*

Juliana Terra*

Professora de Química da Rede Estadual de São Paulo
Guilherme do Val Toledo Prado**

Professor Livre-Docente da Faculdade de Educação da Unicamp e coordenador do
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC)

Resumo: Diálogos entre crianças na Educação Infantil associados às brincadeiras de faz de conta ou jogos têm sido explorados em estudos psicológicos, pedagógicos e antropológicos. A hipótese norteadora da reflexão é a de que não apenas estas relações dialógicas podem ser ricas para o educador (re)conhecer os sujeitos em sua turma; mas também aquelas espontâneas, além das brincadeiras. As narrativas chamadas “pipocas pedagógicas”, capturadas dos diálogos entre as crianças, podem ser um instrumento para registro dos educadores, pois permitem identificar ações que favoreçam os processos de desenvolvimento das crianças. Neste contexto, são apresentadas algumas dessas narrativas a partir das quais algumas reflexões foram elaboradas envolvendo temáticas complexas, como relações de gênero, drogas e religiosidade.

Palavras-chave: Pipocas pedagógicas. Diálogos criança-criança. Educação Infantil. Educador reflexivo.

* Doutora em Ciências pela Universidade Estadual de Campinas; Mestre em Química Analítica pela Universidade Estadual de Campinas.

** Doutor em Linguística Aplicada - Ensino e Aprendizagem de Língua Materna pela Universidade Estadual de Campinas; Mestre em Metodologia de Ensino pela Universidade Estadual de Campinas.

Abstract: *Dialogues established among children in early childhood education associated with spontaneous imaginative play or from various types of games, have been exploited in psychological studies, and educational or anthropological. The guiding hypothesis of reflection is that not only these dialogical relations can be rich for the educator knowing the subjects present in your class; but those established among children in moments of intentional conversation. The “pedagogical popcorn” captured the dialogues between children can be a valuable tool register to educators for identifying actions to promote various development processes of children. In this context, this paper brings some narratives and various reflections drawn from them involving issues such as gender relations, drugs and religion.*

Keywords: *Pedagogical popcorn. Child-child dialogues. Early Childhood Education. Reflective educator.*

Resumen: *Diálogos establecidos entre los niños en el entorno de la educación infantil, asociadas sobre todo con juegos de fantasía o más tipos diferentes de juegos, a menudo se han explotado en los estudios psicológicos y educativos o antropológico. La hipótesis que guía la reflexión es que no sólo estas relaciones dialógicas pueden ser ricas para el educador (re) conocer los temas presentes en su clase; pero las que entablan entre los niños en tiempos de conversación intencional, es decir, que no entran en los tiempos de juego, puede permitir una nueva mirada de los involucrados. El discurso, además de ser importante en las relaciones sociales, también proporciona la formación individual. El llamado “palomitas pedagógicas” capturada de los diálogos entre los niños de jardín de infancia puede ser una herramienta valiosa para el registro de los educadores de niños pequeños, ya que permiten la identificación de acciones y / o intervenciones que favorecen diferentes procesos de desarrollo en los niños, al mismo tiempo que estimula la reflexión sobre la práctica pedagógica personal adoptadas por el maestro. En este artículo, presentamos algunos relatos resultantes de las conversaciones entre los niños en un espacio de Educación Infantil a partir del cual se preparan diferentes pesos en relación con cuestiones tales como las relaciones de género, las relaciones étnicas y la raza, la religión, las drogas, interno, conflictos morales y reglas.*

Palabras clave: *Palomitas pedagógicas. Diálogos niño-niño. Educación Infantil. Profesor reflexivo.*

1 INTRODUÇÃO

Uma vez que as crianças aprendem a usar efetivamente a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico

muda radicalmente. Uma visão de futuro é, agora, parte integrante de suas abordagens ao ambiente imediato. Assim, com a ajuda da fala, as crianças adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio pensamento. (VYGOTSKY, 1994, p. 29-31).

Dentre as muitas contribuições de Vygotsky e seus comentadores, neste texto, destacamos aquelas que melhor podem contribuir para a compreensão das elaborações infantis na relação estabelecida com seus interlocutores privilegiados no contexto escolar: as crianças e seus docentes.

De modo bastante genérico, Vygotsky (1994) defende a ideia de que a partir da interação social os sujeitos vão construindo conhecimentos sobre o mundo que os rodeia e sobre si. Isso porque, no contato com o outro, há a possibilidade de alterar as zonas de desenvolvimento proximal a serem criadas e, a partir delas, os sujeitos passam a ser estimulados a alcançar um estágio de desenvolvimento diferente daquele em que se encontra cada um deles.

Embora cada sujeito seja percebido como único, a sua relação com o outro é de extrema importância na construção de sua identidade e de suas ações. No ambiente escolar de Educação Infantil as relações entre adulto-criança e criança-criança evidenciam-se como uma das principais maneiras que favorecem o desenvolvimento da criança (COUTO; ARENA, 2012; BARBOSA, 2007).

A sociabilidade infantil ocorre de diferentes maneiras, como, por exemplo, por meio dos conflitos, dos diálogos e das brincadeiras. Cada criança é detentora de diferentes emoções e linguagens resultantes de sua experientiação do mundo. Quando esses “conhecimentos” são compartilhados com o coletivo infantil, o mundo vai sendo recriado pela criança ao mesmo tempo que a própria identidade vai sendo (re) adquirida (CANAVIEIRA; CALDEIRON, 2011).

Na literatura há diversos estudos psicológicos, pedagógicos e/ou antropológicos sobre as relações entre as crianças no ambiente de Educação Infantil e, em geral, associados às brincadeiras de faz de conta ou dos mais diversos tipos de jogos (GEPEDISC, 2011). No entanto, pouco se encontra em pesquisas e estudos sobre o diálogo entre as crianças fora destes contextos, ou seja, das conversas que não fazem parte de jogos e brincadeiras.

O discurso, além de ser importante nas relações sociais, também constitui a formação individual, uma vez que, como afirma Ribeiro (2006), ele é carregado de valores da sociedade e da cultura nos quais os interlocutores estão envolvidos.

Neste contexto, é possível afirmar que os diálogos que as crianças estabelecem entre si são carregados de informações sobre cada criança tomada indivi-

dualmente, sendo uma rica fonte para que as intervenções educacionais no ambiente educacional sejam ressignificadas (CANAVIEIRA; CALDEIRON, 2011).

Assim, buscando apoio em alguns estudiosos, propomo-nos a uma reflexão sobre a importância da linguagem e do discurso entre as crianças no ambiente de Educação Infantil, bem como evidenciar como este modo livre de interação infantil pode auxiliar a ação dos educadores envolvidos neste espaço institucional.

2 A LINGUAGEM

Segundo Vygotsky (1994), a linguagem é um instrumento mediador das relações estabelecidas entre os sujeitos, ao mesmo tempo que possibilita às crianças a apropriação de capacidades humanizadoras (COUTO; ARENA, 2012). Portanto, a partir das palavras agenciadas pelas crianças, os sentidos do mundo e das relações que elas estabelecem com o mundo são internalizadas e passam a ser significadas em suas consciências:

As palavras são a matéria com que trabalha o pensamento; se faltam as palavras, falta o pensamento. A palavra estabiliza um sentido, organiza o mundo para aquele que passa a ver e conhecer a cultura humana e a natureza: com ela, amplia-se a memória, o conhecimento do mundo, o controle da própria conduta que se exerce pela linguagem interna. (MELLO, 2005, p. 38).

A linguagem, regulada pelo contexto e pela situação em que está presente, é carregada de sentidos que revelam as vivências de quem delas faz uso. Isto implica que cada indivíduo na relação interdiscursiva seja ativo e percebido como único, situado em um contexto histórico-social. E, este conjunto de sentidos revela parte do mundo objetivo de quem o pronuncia (BAKHTIN, 2003).

Claro que em um universo amplo de ações, como o que ocorre na Educação Infantil, esta “revelação” também está presente em outros momentos, como nas brincadeiras (jogos-de-papéis e faz de conta, por exemplo). Estudos relacionados a esta correlação são vários na literatura, mostrando coerência em observar as brincadeiras espontâneas das crianças nas escolas e creches para interpretar/conhecer um pouco mais cada uma delas (COUTO; ARENA, 2012).

Alguns relatos na literatura trazem a importância dos momentos de diálogo, da escuta alteritária, entre a criança e o adulto, fazendo destes momentos ferramentas pedagógicas relevantes para ações reflexivas no contexto escolar (TERRA; PRADO, 2013; TERRA et al., 2014).

O que refletimos aqui é que, além destas formas, há outras de incursão na vida real das crianças e, entre elas, pode-se incluir as relações dialógicas travadas en-

tre as próprias crianças em momentos de conversa intencional, sem qualquer “floreio ou disfarce”, vinculadas aos papéis assumidos nos diferentes jogos e brincadeiras, visto que as crianças incorporam em seus dizeres todas as relações constituídas nos ambientes das quais fazem parte, como apresentado por Vygotsky (1994).

3 RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE AS CRIANÇAS

De acordo com Freinet (1973), as relações sociais e culturais das crianças ocorrem de várias formas, sendo a fala (diálogo) uma delas. No diálogo em que a expressão livre está presente, cada criança pronuncia o mundo segundo suas necessidades, concepções e “verdades”.

Miranda (2008) ainda completa que os espaços de expressividade comunicacional e interativa entre os envolvidos na sala de aula permitem que cada um identifique a sua importância no contexto imediato da comunicação verbal.

A linguagem ocupa espaço em todos os momentos do cotidiano escolar das crianças. Até mesmo em uma cena que talvez fosse completamente insignificante, é perceptível que a criança tem saberes e que estes podem afetar a construção de sua identidade (RIBEIRO, 2006).

As crianças estabelecem diálogos entre si, expondo suas ideias e sentimentos; contando fatos, histórias e estórias; narrando medos e conflitos dos mais diversos. Nestas situações, os diálogos são constituídos a partir da realidade infantil, pois a criança tem consciência que não se trata de uma “realidade paralela”, mas de uma “realidade vivenciada” (COUTO; ARENA, 2012).

Quando não fazem parte das brincadeiras, os diálogos entre crianças implicam situações distintas, nas quais os sujeitos, ao conversarem entre si, reconhecem seus outros como legítimos para uma conversa (MATURANA, 2002). Assim se estabelece uma relação horizontal tendendo, portanto, a se expressarem de maneira autêntica, livre, embora continuem em seus diálogos trazendo o conjunto de significados que constituem seus Eus e que constituirão suas identidades futuras, como afirma Freire (1994).

Couto e Arena (2012, p. 170) reforçam a importância do educador em ultrapassar as emergências aparentes e buscar os sentidos das crianças, tentando apreender o seu discurso para compreender seu mundo interior: “Por meio da linguagem as crianças apresentam as formas intencionais de argumentação para o assunto tratado, constroem a consciência sobre si, sobre seu mundo e sobre os valores nele presentes.”

Pino (2010) faz diversas reflexões sobre o como, ao construir sua identidade pessoal, cada organismo interfere na identidade do outro. E, neste contexto, Pino

(2010, p. 742) afirma a importância do meio no desenvolvimento da criança, uma vez que “cada grupo específico de organismos e o seu respectivo meio formam um sistema interativo em que as mudanças de um deles produzem mudanças no outro, dentro, claro está, dos limites próprios de cada um.”

Vigotski (2010) reforça que esta relação dependerá da própria dinâmica do desenvolvimento, isto é, da etapa em que se encontra a criança e fundamentalmente dos modos de expressão que cada uma das crianças exercita em seu contexto social imediato.

Considerando o espaço da Educação Infantil como o meio que interage com as crianças; é preciso considerar que a troca criança-meio vai ocorrer de forma diferente de criança para criança. Isso porque, como critica Vygotsky (1994), o desenvolvimento humano não pode ser visto segundo uma forma parcelada. Para este autor, ao estratificar o desenvolvimento em aspectos e estágios, estamos comprometendo a visão das áreas potenciais de uma criança.

Portanto, o desenvolvimento infantil somente pode ser compreendido observando o seu conjunto, que resulta da soma dos Eus que constituem a criança.

A escuta pode ser uma forma fértil para se conhecer sobre estes Eus das crianças, permitindo investigar as concepções que elas possuem sobre os mais diversos contextos, escolares ou não, relacionadas ao convívio e à sociabilidade. E, como descrito anteriormente, as relações de diálogos em conversas intencionais entre as crianças tendem a ser mais ricas nas informações a serem adquiridas.

Como afirmam Canavieira e Caldeiron (2011, p. 154), “observar, entender e respeitar as relações estabelecidas entre as crianças não é tarefa fácil.” No entanto, é tarefa necessária e que requer intervenções apropriadas, pois as formas como estas ocorrem trazem consequências significativas na construção da identidade e na formação das crianças.

Paralelamente, Ferreira (2002) nos lembra que:

[...] as crianças não se “limitam” a reproduzir o mundo dos “grandes” à sua escala mas, “pelo avesso”, o reconstruem e ressignificam através de múltiplas e complexas interações com os pares, permite mostrá-las não só como autoras das suas próprias infâncias mas também como atores sociais com interesses e modos de pensar, agir e sentir específicos e comuns. (FERREIRA, 2002, p. 59, tradução nossa).

Muitas vezes, ao ouvir as ressignificações dadas ao mundo pelo olhar da criança, há a necessidade de intervenção do educador, o que não quer dizer que ela precisa ocorrer no exato momento em que se observa algo “inesperado”. Dessa forma,

uma possibilidade é trazer o que se escutou para uma conversa em roda, por exemplo, explorando os diversos conhecimentos das crianças sobre o tema, fazendo com que todos dialoguem; proporcionando um ambiente democrático e que estimule a autonomia da criança (TERRA; PRADO, 2013).

4 PIPOCAS PEDAGÓGICAS: EXEMPLOS DE REGISTRO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma vez tendo sido estabelecida a escuta do diálogo entre as crianças, mais do que “dar voz” aos autores envolvidos, é preciso “escutar as vozes e observar as interações e situações, sem abdicar do olhar do pesquisador, mas sem cair na tentação de trazer os sujeitos apenas a partir desse olhar.” (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p. 55).

Em outras palavras, é necessário encontrar uma alternativa para que o texto escrito traga a riqueza do discurso das crianças, garantindo a contextualização e a realidade das falas.

Como opção para registrar o que ocorre no ambiente escolar, Prado et al. (2011) sugerem o registro na forma de “pipocas pedagógicas”, definidas como pequenas narrativas que, de maneira breve e singular, revelam o “ver sensível” das relações humanas e de um “escutar sensível” das interações e diálogos entre os participantes da ação educativa, notadamente as crianças.

Cabe ressaltar que a escuta sensível vai além de um escutar com os ouvidos. Segundo Barbier (1998, p. 59), com a escuta sensível, aquele que escuta é capaz de “sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos.”

Santos (2006) completa ainda que, no espaço escolar, a escuta sensível permite que as crianças tenham a oportunidade de falar sobre coisas que são omitidas ou distorcidas no contexto da escola; o que reforça a importância dos diálogos entre as crianças, já que estes estão livres da opressão, do medo e de quaisquer ressalvas que desvirtuem o falar do sentir.

É neste contexto teórico, de registro dos diálogos das crianças a partir de uma “escuta sensível” é que foram registradas durante o primeiro semestre de 2013, ao longo do período de estágio em uma turma de crianças de quatro anos em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Campinas, as narrativas infantis, desprovidas de qualquer intenção de julgamento *a priori* por parte dos adultos participantes. Para evitar a identificação das crianças, seus nomes foram abreviados nas narrativas.

Prado et al. (2011) não colocam as “pipocas pedagógicas” como foco de explicação ou teorização dos acontecimentos narrados. Priorizam sim as narrativas constituídas nas singularidades de seus narradores a partir do rico material narrativo em que estão imersos, com o intuito de produzir nos ouvintes e/ou leitores o despertar da “centelha” interpretativa, como anunciado por Benjamin (1994). Paralelamente, Prado (2013) coloca ainda que os textos narrativos de si dos profissionais da educação podem auxiliar no exercício da metarreflexão e de tomada de consciência, tornando-se ferramentas auxiliares para os educadores no processo de reflexão sobre as suas próprias práticas realizadas ou por realizar.

A partir dessas indicações dos autores supracitados, selecionamos algumas narrativas para refletirmos o quanto os diálogos entre as crianças podem ser ricos de informações, pessoais e culturais, auxiliando o educador nas relações educativas para e com as crianças no contexto do ambiente institucional da Educação Infantil.

Entre as temáticas por nós selecionadas está a *relação de gênero*. Segundo Buss-Simão (2013) as noções de posicionamento de gênero envolvem uma variedade de conhecimentos e elementos sociais e culturais, sendo tão importante compreender o que as crianças sabem e aprendem sobre gênero, como observar os usos que elas dão a esse conhecimento nas relações que estabelecem.

O diálogo a seguir ocorreu logo após a páscoa, entre duas meninas:

- O ovo que ganhei é do Ben 10, disse Bi toda empolgada.
- Você não pode ganhar o ovo do Ben 10, disse Li.
- Mas foi o ovo que ganhei. Pelo menos ganhei um ovo, respondeu Bi brava.
- Tá, mas este ovo é de menino, Li finaliza a conversa. (informação verbal).

No diálogo entre Li e Bi fica evidente que a primeira possui uma visão de distinção de “coisas” que só podem ser de determinado gênero; não aceitando que um gênero tenha acesso àquilo que, na visão dela, é exclusivo do outro. Já para Bi, o tipo do ovo de páscoa que recebeu foi irrelevante, tendo sido mais importante a conquista de um.

As relações étnico-raciais é outro tema muito polemizado e discutido nos espaços de educação e de formação. Ao vivenciarmos o diálogo entre Abi, a única menina negra da turma, e Li, várias são as reflexões diante das quais nos deparamos:

- Me dá o lápis cor de pele?
- Mas qual é o lápis cor de pele? - pergunta Li, em dúvida.
- Abi estica seu corpo sobre a mesa e, alcançando a caixa, retira o “lápis cor de pele” e mostra para a Li.
- É este aqui, ó!

Li, pegando outro lápis, de cor bege, diz para a Abi:
- Mas esta é a cor da minha pele.
Abi então pega o lápis marrom e diz.
- Eu sei, esta é a cor de mim. É que este lápis aqui é chamado de “lápis cor de pele”. (informação verbal).

Abramowics e Oliveira (2010), entre outros aspectos sobre a questão étnico-racial no espaço de Educação Infantil, revelam que a maior parte das crianças negras nega a sua raça e constroem autoimagem negativa. Em geral, segundo as autoras, este sentimento é consequência da valorização da cor da pele branca como padrão de beleza.

Ao refletirmos sobre o diálogo entre Li e Abi percebemos que ambas reconhecem suas características étnico-raciais e não se sentem frustradas ou fazem qualquer menção pejorativa ou negativa em relação à cor da pele delas. Pelo contrário, o termo “cor de pele” dado ao lápis gera conflito cognitivo pelo fato de as crianças reconhecerem existir mais de um lápis “cor de pele”. Curiosamente, a criança negra tem plena clareza de que o nome dado ao lápis não condiz com esta diversidade de cores da pele e ela confirma saber que “ele não a representa”, mas revela uma aceitação e uma identificação corrente entre as crianças do “lápis cor de pele”.

Em outras palavras, para Abi, o nome “cor de pele” dado ao lápis é só uma nomeação aceita popularmente, como o é o “azul-calcinha” ou “verde-água”.

A questão religiosa parece ainda ser um tabu na maioria dos níveis escolares, não sendo diferente também na Educação Infantil. Não se dialogar sobre aspectos relacionados à religião não implica que eles não estejam presentes nas ações e interpretação de mundo que as crianças possuem; o que ficou evidente no diálogo de três meninas no refeitório:

- Minha tia fez um vestido lindo para mim. Ele é grande, chega lá no pé. Todo branco. É de noiva, contou Li para as colegas.
- De noiva de igreja? - perguntou La.
- É. Vou ficar linda. Com o cabelo preso, maquiagem. Vou andar bem devagarinho.
E andando quase desfilando, Li mostrou como teria que fazer.
- Eu não vou casar, disse He.
- Vai sim, He. Toda menina tem que casar de vestido branco na igreja, disse Li.
- Eu não vou na igreja. Antes eu ia, agora não vou mais, disse He. (informação verbal).

Na conversa das crianças fica nítido o posicionamento religioso de Li e a “inculcação” que esta manifesta com a necessidade de casar de branco e na igreja. A

defesa deste “pensamento” por Li gera conflitos em He, que afirma não ir mais à igreja e, conseqüentemente, de que ela não irá se casar.

Em especial, das crianças envolvidas neste diálogo, não temos informações que expliquem as razões, por exemplo, de He não ir mais à igreja.

Independente de que igreja as meninas falam na conversa, parece que há uma confusão de entendimento para He; que não reconhece o porquê não vai mais à igreja. Possivelmente, esta é uma informação que ela não depreendeu nas relações dialógicas estabelecidas em seu núcleo familiar.

Na “pipoca pedagógica” citada, as crianças não disseram simples palavras, mas o que pensam, suas verdades, seus pontos de vista sobre um mesmo assunto, porque as palavras estão sempre carregadas de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 2003).

Não polemizando sobre a necessidade ou não do Ensino Religioso, defendemos a ideia de que há necessidade de se dialogar sobre religião e crenças em todos os espaços de formação, uma vez que somente assim se reconhece o outro na sua individualidade e se respeita as diversidades neste contexto.

As drogas podem estar mais perto das crianças do que pensamos. Embora nos espaços escolares se evite tratar delas, em especial no universo infantil, estar atento aos diálogos pode nos permitir auxiliar os alunos a lidar com as mais diversas questões que compreendem o seu mundo singular.

As crianças brincavam nas mesas da sala de atividades com os mais diversos brinquedos, conforme o interesse de cada grupo de crianças. Indo juntas e de mãos dadas perguntarem à professora para deixá-las ir ao banheiro, Ga comenta com La: “- Sabe La, minha mãe foi internada ontem de novo.” (informação verbal).

Embora possa parecer apenas uma cena simples do universo infantil, o diálogo entre Ga e La traz um conjunto de muitas informações. A mãe de Ga sofre com dependência química, fato que é conhecido pela equipe gestora, pelos educadores e por alguns pais. Vendo-se próxima de uma colega, Ga se sentiu protegida e, de certa forma, viu em La uma pessoa a quem poderia confiar um “segredo”, sentimento que deveria estar lhe incomodando e precisava ser compartilhado.

Diante das idas e vindas da mãe à clínica de recuperação, parece que desta vez Ga buscou em uma colega novo apoio para a situação em que se encontrava; não conversando diretamente com a educadora ou com a auxiliar de sala e demais adultos da escola.

Estar atenta à conversa entre as crianças permitiria à professora e aos educadores à sua volta, saberem, por exemplo, sobre a angústia que a situação da mãe estava provocando à Ga. Segundo Paulo Freire (1996, p. 113): “Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições precise falar a ele.”

A *rotina* das ações pedagógicas é muito explorada em artigos e pesquisas acadêmicas. Segundo Barbosa (2008, p. 39), as rotinas, que regram e normatizam as ações nos espaços de Educação Infantil, embora tenham sido interpretadas de várias maneiras, devem ser significadas “como elementos integrantes das práticas pedagógicas previamente pensadas, planejadas e reguladas, com objetivo de ordenar e operacionalizar o cotidiano da instituição e constituir a subjetividade de seus integrantes.”

A rotina possibilita que a criança se oriente na relação espaço/tempo, o que a torna mais segura e autônoma. Ela deve, portanto, ser apresentada às crianças para que se habituem à sequência de eventos, tendo condições de preverem aquilo que está por vir (BARBOSA, 2008).

Já fazia mais de três meses que as crianças estavam habituadas com a presença semanal da estagiária nas atividades da turma, mas, por diversos motivos, fazia aproximadamente dez dias que a estagiária não ia à escola. Quando entrou na sala, a maioria das crianças saiu correndo para abraçá-la, beijá-la, etc. Bi, com cara de brava, vira para Pri e comenta: “- A “tia” não veio amanhã e nem depois. Ficou com falta.” (informação verbal).

A fala de Bi revela que a figura da estagiária na turma não é “entendida”. Aparentemente, coloca-se a estagiária como uma das crianças, cobrando dela a presença e possivelmente algumas ações.

Hernandes e Hernandes (2007) refletem sobre a difícil tarefa de definir quem é o estagiário no espaço escolar. Esta definição é complicada para todos os envolvidos, inclusive, para o próprio estagiário, que se vê em um “não lugar”: não tem o lugar de aluno e nem o lugar de professor.

Embora as crianças aceitassem a presença da estagiária, que frequentava as atividades da turma uma vez por semana, parece que faltou explicar a elas o porquê da presença da estagiária na sala.

A presença da estagiária na turma em apenas alguns dias rompia, de alguma forma, com a rotina que as crianças estão habituadas, gerando expectativas e dúvidas quanto ao andamento das atividades; o que nos remete a reafirmar a importância de ter participado às crianças sobre a presença e papel da estagiária na turma.

O *desenvolvimento moral infantil* é marcado pelo comportamento dos adultos que interagem com as crianças, pois estes são seus “modelos de conduta”. Além disso, as técnicas disciplinares que utilizam favorecem (ou não) a aceitação com compreensão (“desenvolvimento da consciência”) dos aspectos morais. Vinha (1999) ressalta a importância de adultos agirem sempre seguindo os mesmos princípios para fatos semelhantes, para que a criança vá desenvolvendo a sua moral de maneira significativa.

Durante uma brincadeira no pátio, Ra foi empurrado por Ig e caiu. Com a queda, machucou o joelho e, por conta disso, não compareceu à aula naquele dia. Cla estava indignada e dizia para Le: “- Ig devia ir na casa de Ra pedir desculpas. Ah se eu fosse a professora; eu faria ele ir, ah, faria.” (informação verbal).

Loos et al. (1999), ao discutirem sobre o desenvolvimento da moral, refletem a visão da criança sobre a culpa. Em um estudo comparativo com crianças de várias idades, os autores verificaram que, em geral, crianças menores de 10 anos não concebem a culpa como um sentimento, cujas ações provoquem uma reação emocional. Para estas crianças, qualquer ato que tenha sido feito e ocasionado algum dano a outrem, com intenção ou não, é associado à culpa.

Com o episódio anterior, não é possível afirmar sobre a visão da culpa das crianças envolvidas, mas é evidente que, para Cla, o “dano” sofrido por Ra, independente do contexto, requer um pedido de desculpas. Este parece ser o exemplo dado pelos adultos que a cercam, inclusive pela professora, quando uma conduta inadequada com um colega ocorre. No entanto, não ter visto esta ação sendo “cobrada” de Ig, numa situação que *a priori* é mais grave do que as que frequentemente ocorrem no ambiente escolar, Cla ficou indignada.

Em relação ao pedido de desculpas, Vinha (1999, p. 31) ressalta ainda que ele só é válido quando a criança está realmente arrependida do que fez. “Esse desejo de desculpa tem que ser um desejo interno dela, não por solicitação externa.”

As *regras* são necessárias em todos os ambientes sociais, sendo fundamental trabalhá-las com crianças desde pequenas. Além de promover a sociabilidade, por meio das regras é possível trabalhar com as crianças o significado de compartilhar, cooperar e respeitar, o que promoverá a autoestima e a autonomia dela (VERÍSSIMO; FONSECA, 2003).

Algumas meninas já haviam tomado o lanche e aguardavam os colegas em uma “rodinha”. Em coro começaram a cantar um “funk”. Com a empolgação da “cantoria”, as vozes se exaltaram e a professora logo mandou que todas parassem de cantar, pois aquela não era música para ser cantada por crianças da idade delas. Ni virou para as colegas, com as mãos na boca em forma de conchinha, como se tivesse

contando um segredo disse: “- No parque, quando a professora estiver longe, a gente canta. - Isso! - todas disseram em coro.” (informação verbal).

No diálogo entre as meninas, fica evidente que elas não entendem o porquê não podem cantar “funk”, mas sabem que, se a professora as ouvir cantando, haverá alguma punição. Então, interagindo entre si, as meninas tomam a decisão de reformular a regra, encontrando uma alternativa de “transgredi-la”, ou seja, cantar na ausência da professora para não sofrerem qualquer punição.

O sentido de transgressão pode ser exemplificado pelo comportamento da criança que, ao ver, ouvir e perceber o mundo à sua volta, percebe que o mundo adulto, cheio de obrigações e deveres, é um mundo contraditório, cujas regras e normas não oferecem um entendimento claro à sua mente infantil. Assim, busca fugir de seus deveres e das obrigações instituídas para testar sua compreensão das coisas, seu entendimento do mundo. (GUSMÃO, 2003, p. 204).

Possivelmente, o não reconhecimento pelas crianças da regra “imposta” se deva ao fato de que música em questão estar presente na vida cotidiana delas, nos espaços extraescolares. Atualmente, os meios de comunicação permitem que a criança entre em contato permanente com manifestações musicais de toda espécie e qualidade; indo além das músicas infantis ou comercialmente voltadas para as crianças (CATÃO, 2010).

Além disso, como a maior parte das crianças da turma analisada pertence às classes populares, onde o funk contempla a cultura, é quase certo que o acesso a este tipo de música não tenha restrição em seus lares.

Não queremos aqui trazer a reflexão quanto à permissão ou não do funk nas escolas de Educação Infantil, mas trazer para o diálogo a imposição de uma regra apenas nestes espaços, gerando conflitos de informação para as crianças que, portanto, não as legitimam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos perceber em cada um dos diálogos expostos, a linguagem exerce uma importante contribuição no desenvolvimento das crianças. Ela está presente nas formas mais diversas, sendo o diálogo intencional e não associado ao “faz de conta” uma das maneiras interativas recorrentes entre criança-criança.

Como vimos em cada uma das “pipocas pedagógicas” capturadas pelos adultos participantes do círculo interacional infantil, as crianças em seus diálogos conversam

sobre os mais diversos temas de suas vidas cotidianas: relações de gênero, relações étnico-raciais, religião, drogas, rotina dos adultos, conflitos morais, regras de conduta.

Tais Temas, muitas vezes, não são tratados pelos adultos porque eles os categorizam como impróprios para as crianças, como drogas ou relações de gênero, mas que as crianças, a partir de suas culturas infantis, muito podem contribuir para a produção de novas significações sobre as temáticas tratadas.

Embora pouco explorados na literatura, estes diálogos trazem muitas informações sobre as crianças e podem ser uma ferramenta de grande valia para as ações e reflexões das educadoras e demais profissionais da Educação Infantil. O que podemos observar, em cada um dos diálogos expostos, é que o universo cultural infantil é muito rico. Se há espaço e lugar na instituição de Educação Infantil para que os profissionais destes lugares os tomem como orientadores das práticas educativas, isso pode gerar uma compreensão mais ampliada das reais necessidades educacionais das crianças e da importância desses profissionais na ampliação do repertório cultural delas.

O registro de diálogos entre as crianças por meio destas breves narrativas – as pipocas pedagógicas – pode ser uma maneira alternativa para se pensar sobre o universo infantil e os processos de produção identitária das crianças, auxiliando ainda os educadores a refletirem sobre suas práticas e as formas de intervenção em favor desta produção (PRADO; MORAIS, ARAÚJO, 2011).

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago. 2010.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 277-326.

BARBIER, R. A Escuta Sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. G. (Org.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Ed. UFS-Car, 1998. p. 168-199.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. Edição Especial.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENJAMIN, W. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. p.197-221.

BUSS-SIMÃO, M. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 939-960, out./dez. 2013.

CANAVIEIRA, F. O.; CALDEIRON, A. C. Relações entre as crianças pequenas e a produção das culturas infantis: vistas, ouvidas e citadas. In: GEPEDISC (Org.). **Culturas infantis em creches e pré-escolas- estágio e pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 153-170.

CATÃO, V. M. Música e escola: um estudo sócio-histórico sobre musicalização. **Revista Uniabeu**, Belford Roxo, v. 3, n. 5, p. 114-127, set./dez. 2010.

COUTO, N. S.; ARENA, D. B. Jogo de papéis e linguagem: diálogos possíveis entre Vigotski e Bakhtin. **Revista Diálogos**: pesquisa em extensão universitária, Brasília, DF, v. 18, n. 1, p. 163-174, dez. 2012.

FERREIRA, M. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004. p. 55-104.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Estampa, 1973.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEPEDISC (Org.). **Culturas infantis em creches e pré-escolas- estágio e pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2011.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia, processo educativo e oralidade: um esnino reflexivo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 197-213, jan./abr. 2003.

HERNANDES, M. L. Q. G.; HERNANDES, P. R. Ih, Lá vem o Estagiário.... **Revista de Educação**, Itatiba, v. 10, n. 10, p. 107-112, 2007.

LOOS, H.; FERREIRA, S. P. A.; VASCONCELOS, F. C. **Julgamento moral: estudo comparativo entre crianças institucionalizadas e crianças de comunidade de baixa renda com relação à emergência do sentimento de culpa.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 12, n. 1, p. 47-70, jan./jun. 1999.

MATURANA, H. **Emoção e Linguagem na Educação e na Política.** Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2002.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L.; MELLO, S. A. (Org.). **Linguagens infantis - outras formas de leitura.** Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

MIRANDA, S. **A Construção da auto-estima na sala de aula:** comunicação e metacomunicação nas interações professor - aluno. Tese (Doutorado em Psicologia)– Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010.

PRADO, G. V. T. Viver, narrar, experienciar: pipocas pedagógicas como “outros sentidos” do trabalho docente. In: PRADO, G. V. T.; CAMPOS, C. M. (Org.). **Pipocas Pedagógicas:** narrativas outras da escola. São Carlos: Pedro & João, 2013. p. 7-18.

PRADO, G. V. T.; MORAIS, J. F. S.; ARAÚJO, M. S. Processos de (auto) formação docente no cotidiano da Escola: horizontes de possibilidades. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 11, n. 24, p. 53-67, jul./dez. 2011.

RIBEIRO, N. N. M. **Diálogos na Educação Infantil:** concepções de infância. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

SANTOS, M. J. E. Ludicidade e educação emocional na escola: limites e possibilidades. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 15, n. 25, p. 27-41, jan./jun. 2006.

SILVA, J. P.; BARBOSA, N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 41-64, jan./jul. 2005.

TERRA, J.; PRADO, G. V. T. Roda de conversa e seus encantos. In: ZAN, D. D. P. et al. (Org.). **Formação de Professores:** Caderno de Resumos dos Trabalhos Apresentados no XI Encontro de Estudantes de Graduação dos Cursos de Formação de Professores da Unicamp, 2013. p. 40. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56512>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

TERRA, J. et al. Estágio Supervisionado: uma experiência de formação inicial e continuada. In: STUCCHI, E. B. et al. (Org.). **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, p. 511-521, 2014 Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BygOX4KNX9_iX3pvVDNFRGg0Z2s/edit?usp=sharing>. Acesso em: 27 dez. 2015.

VERÍSSIMO, M. L. O.; FONSECA, R. M. G. S. Funções da creche segundo suas trabalhadoras: situando o cuidado da criança no contexto educativo. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, n. 37, v. 2, p. 25-34, jun. 2003.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VINHA, T. P. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. **Revista do Cogeme**, v. 14, p. 15-38, jul. 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Recebido em: 28 de outubro de 2015

Aceito em: 01 de fevereiro de 2016

Endereço para correspondência: Rua Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária Zeferino Vaz, 13083-865, Campinas, São Paulo, Brasil; gvptoledo@gmail.com