



UMA PESQUISA EM MOVIMENTO: CRIANÇAS, TERRA, MINHOCAS E... MÃOS À HORTA

Play and interact in the spaces of the children's school research on the move: children, earth, earthworks and... hands to the garden

Carmen Lúcia Vidal **PÉREZ**
Departamento Educação, Sociedade e Conhecimento-
Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil
clvperez@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6943-4905> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

RESUMO

Afirmamos um modo de pesquisar com as crianças fundado na 'epistemologia da escuta' - uma atitude investigativa que envolve o estar à escuta, atenta as complexas relações entre o ouvir e o entender. Buscamos ouvir as crianças em outros registros, atentas ao seu dizer singular que coloca os sentidos instalados em 'estado de borda' e tecem encontros inventivos na Creche UFF - locus da presente investigação. Narramos a experiência de construção da horta da Creche UFF, coletivamente vivida com crianças de 2 (dois) a 6 (seis) anos e estudantes de graduação do Curso de Pedagogia-UFF. A pesquisa tem como foco os acontecimentos vividos pelas crianças e, os processos pedagógicos inventados na construção da Horta da Creche. Os resultados obtidos nos permitem compreender o ato de conhecer como experiência intensa que mobiliza emoções e desejos. Afirmamos a curiosidade espontânea da criança como potencializadora de novos conhecimentos pelo exercício da 'curiosidade epistemológica' e defendemos uma educação infantil dialógica e democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologia da escuta; Pesquisa com crianças; Curiosidade epistemológica.

ABSTRACT

We affirm a way of researching with children based on the 'epistemology of listening' - an investigative attitude that involves listening, attentive to the complex relationships between listening and understanding. We seek to listen to children in other registers, attentive to their singular saying that places the senses installed in 'state of edge' and weave inventive encounters at Creche UFF - locus of the present investigation. We narrate the experience of building the vegetable garden at Creche UFF, collectively lived with children from 02 (two) to 06 (six) years and undergraduate students of the Pedagogy Course-UFF. The research focuses on the events experienced by children and the pedagogical processes invented in the construction of Horta da Creche. The results obtained allow us to understand the act of knowing as an intense experience that mobilizes emotions and desires. We affirm the child's spontaneous curiosity as a potentializer of new knowledge through the exercise of 'epistemological curiosity' and we advocate a dialogical and democratic early childhood education.

KEYWORDS: Epistemology of listening; Research with children; Epistemological curiosity.

1. INICIANDO A CONVERSA

A pesquisa ora em tela se desenvolve na unidade de Educação Infantil da Universidade Federal Fluminense (doravante Creche-UFF) e enfoca os acontecimentos vividos pelas crianças e, os processos pedagógicos inventados com as crianças e experienciados na formação (inicial) de jovens professoras. A força inventiva do grupo de crianças e bolsistas¹ potencializa outras possibilidades de conhecimento, em diálogo com a proposta pedagógica da Creche UFF que "ênfatiza a brincadeira como fator promotor do desenvolvimento infantil" (COLINVAUX, 2011, p. 21) e tem como fundamento a organização do currículo por Projetos de Trabalho, a partir das formulações de Hernandez e Ventura (1998).

A pesquisa tem como foco a formação inicial de jovens professoras a partir das ações educativas voltadas para a criança pequena, portanto, os processos de produção de conhecimentos de crianças e professoras constituem o escopo da investigação.

Na pesquisa com as crianças e nas ações de iniciação à docência que desenvolvemos com um grupo de alunas do Curso de Pedagogia na Creche-UFF, assumimos a Educação Infantil como "espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução, reconstrução" (GARCIA, 2005, p. 21): processo vivo de construção coletiva, que se efetua no diálogo com os saberes docentes, os saberes das crianças e os saberes das diferentes áreas de conhecimento. Em nossas investigações com as crianças e nas ações de formação de jovens professoras, afirmamos o método como um traçado singular, um desenho provisório, o esboço de um trajeto que pode ser alterado a qualquer momento pela presença do outro, as crianças, portanto, defendemos o 'desvio' como método.

A perspectiva paradigmática que sustenta nossas ações de *investigação formação* e de *inter(in)venção*² no cotidiano da Creche-UFF, tem como princípio a participação (pedagógica e política) da criança e, se articula a construção de posturas éticas e estéticas comprometidas com a produção de alternativas que ampliem a capacidade das novas gerações de responder responsavelmente as situações-limites da vida, do homem, do mundo e, da vida do homem no mundo.

¹ Bolsistas de Iniciação à Docência (ID), estudantes do Curso de Pedagogia em formação inicial que integram a equipe do PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência.

² Termos juntos

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, desapossaram-nos dele. Acreditar no mundo significa suscitar acontecimentos, mesmo que pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempo, mesmo de superfície ou volumes reduzidos [...] É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo (DELEUZE, 1998, p. 218).

Criação e povo. Palavras inspiradoras que nos conduzem ao encontro do 'povo criança'³. Postura paradigmática que vê a criança como povo e a creche como território do povo criança – espaço de encontro com o outro e seus saberes e suas experiências. O povo criança tem linguagem, sintaxe e lógicas singulares, próprias da(s) infância(s) que o constitui. O povo criança é vontade de poder, é coletivo, é multiplicidade, é potência e afetos que engendram novas afecções. O povo criança subverte, inventa e cria. Criação e povo, palavras que potencializam práticas que deslocam o sentido do educar como formar e instruir, para educar como criação e potência.

Assumir a infância como povo implica em pensar a educação da criança como a 'novidade do novo', no dizer de Arendt (2000, p.50). O povo criança vê o mundo com outros olhos, um olhar singular que se volta para o pequeno, para o miúdo, para o insignificante. O povo criança participa da cultura produzindo uma cultura própria que interfere no contexto sócio, histórico, cultural mais amplo e, "reinventa o mundo, denuncia o novo no contexto do sempre igual e desmascara, mesmo sem ter plena consciência dessa potência, o fetiche das relações de produção e consumo" (SOUZA, 2016, p. 210).

Benjamin (1993, p. 82) nos lembra de que só a criança pode rememorar o novo. Concordando com Benjamin apostamos na potência criadora e inventiva do povo criança que habita o território da Creche UFF e, coletivamente vivemos uma série de experiências (inventadas e inventivas) que culminou com a produção de uma horta orgânica.

2. EM PAUTA: A EDUCAÇÃO ALIMENTAR NA CRECHE UFF

Pesquisas demonstram que as crianças são extremamente suscetíveis aos apelos da propaganda. As crianças brasileiras passam em média cinco horas por dia assistindo

³ Émile Chartier (Alain) nos apresenta a perspectiva de povo criança como relação entre iguais com suas leis próprias e seus interesses específicos, pois é somente na relação entre iguais que as crianças pensam, produzem e criam.

TV. Os estudos de Fontenelle et al (2016) demonstram que a propaganda televisiva influencia diretamente os hábitos alimentares das crianças e suas preferências – geralmente alimentos com alto teor calórico e baixo teor nutritivo. Isto se deve ao fato de que a maioria das propagandas de alimentos veiculadas para o público infantil promove alimentos obesogênicos, que associados ao excesso de horas frente à televisão, a falta de exercícios físicos e a ausência de uma alimentação adequada contribui significativamente para o aumento da obesidade infantil no Brasil.

Apesar da ampliação das mídias tecnológicas, a televisão ainda é a mídia mais popular no Brasil. Segundo dados do PNUD (2014), 98% dos lares brasileiros possuem televisão e 88% das crianças entre 02 e 11 anos passam quatro ou mais horas frente a TV. A televisão é um importante instrumento da indústria cultural na redefinição dos papéis sociais das crianças – de cidadã (família e escola) a consumidoras (televisão e internet). O capitalismo contemporâneo substituiu o sistema de produção pelo sistema de consumo, nesse sentido o consumidor é o grande agente social. Portanto, as crianças, ao se tornarem “clientes” e consumidores, passam a ocupar um importante papel nas relações de produção e na difusão e consolidação da cultura do consumo. Souza (2016, p. 205), num estudo que analisa a cultura do consumo e os modos de subjetivação contemporâneos nos chama atenção para o fato de que “não consumimos objetos, mas signos”. Portanto do ponto de vista da lógica do mercado o alimento é um signo – “o que vale é o valor agregado ao produto, não o produto em si” (SOUZA, 2016, p.205).

As crianças tentam compreender e se inserir no mundo em que vivem, portanto, é necessário que os adultos, pais e educadores, compreendam que as modelizações midiáticas produzidas pela cultura do consumo, da informação e da tecnologia na subjetividade infantil, cumprem a função de gerar expectativas e desejos engendrados pela lógica do capitalismo contemporâneo. As crianças são mais vulneráveis aos apelos da propaganda, que têm influência direta em suas escolhas alimentares, uma vez que o consumo do alimento está simbolicamente associado à ideia de diversão e de prazer.

Um dos maiores problemas socioambientais da atualidade é a questão da qualidade da alimentação consumida pelas populações. O enfrentamento das questões relativas à saúde da população e a preservação ambiental, envolve uma mudança paradigmática dos padrões de referência alimentar das sociedades contemporâneas. A criança como sujeito de direitos deve ter garantido o seu direito a uma alimentação saudável e o de viver num planeta que lhe ofereça os recursos naturais necessários para a sua sobrevivência, como água, alimentos e matérias-primas.

3. MÃOS À HORTA: CRIANÇAS, TERRA, MINHOCAS E... MUITAS DESCOBERTAS

O projeto Mãos à Horta surgiu da problemática enfrentada cotidianamente na creche sobre o tipo de alimentação que as crianças vinham colocando em seus pratos no almoço. A refeição é um momento pedagógico importante na rotina das atividades da creche: as crianças são responsáveis por colocar sua própria comida no prato, cabe aos adultos apresentar o cardápio e orientá-las sobre a importância de ingerir os alimentos necessários para a saúde do seu corpo. O desenvolvimento da autonomia, a emancipação, a consciência alimentar e a interação grupal são aspectos trabalhados nesses momentos com as crianças. Cada criança se serve com a quantidade de alimentos que deseja, a partir da percepção sobre seu próprio corpo – coloca no prato exatamente o que consegue e quer comer e, todos, coletivamente, adultos e crianças comem juntos.

Percebemos que muitas crianças não gostavam de comer alguns legumes e verduras disponíveis à mesa. Nossa observação foi levada para a “conversa na roda”. As crianças falaram sobre suas preferências e seus hábitos alimentares. Explicitaram o que gostavam e não gostavam de comer, o que determina suas escolhas na hora de selecionar os alimentos das refeições: a maioria não “gosta” de beterraba, cenoura, chuchu, inhame, por exemplo, que raramente lhes são oferecidos em casa, por isso se servem apenas de arroz feijão e carne (carne vermelha e frango – poucos comem peixe, pois alegam “não gostar”). As hortaliças nunca são escolhidas, pouquíssimas crianças escolhem alface, mas outras verduras não. Em relação às frutas banana e mamão são bem aceitas, laranjas e abacaxi só em suco, tangerinas e goiabas, muitas vezes recusadas. Suas preferências giram em torno de biscoitos, sucos de caixinha e todinho. A maioria das crianças têm preferências por alimentos anunciados nos comerciais de TV. Nesse dia o debate girou em torno das questões alimentares: hábitos alimentares saudáveis e importância da alimentação para a saúde.

Após a conversa, as crianças do Grupo Verde⁴, propuseram fazer uma campanha em toda creche ‘Chega de comida em preto e branco! Vamos colorir nosso prato!’. Com

⁴ A Creche UFF está organizada em 04 grupos designados por cores. Excetuando o Grupo Azul que é composto por crianças com 2 anos de idade e ingressantes na Creche, os outros 03 grupos,

cartazes e desenhos as crianças percorreram todas as outras turmas divulgando a campanha da 'Comida colorida'. A ideia empolgou a todos e pudemos sentir de imediato seu efeito no almoço do dia seguinte.

O Grupo Vermelho a partir da campanha 'Comida colorida', propôs que as crianças também fossem para a cozinha. Para tanto, cada turma ficou responsável de organizar sua 'ida à cozinha': definir o tipo de alimento que seria preparado e sua função – lanche ou almoço. Todas sem exceção escolheram lanche. Definir o cardápio do lanche, pesquisar os ingredientes, providenciar receitas e todo o material, foram atividades realizadas por todas as crianças. Destacamos o envolvimento dos pais e sua participação nas atividades. A campanha de conscientização alimentar, se desenvolveu em dois níveis: um com as crianças e as atividades propostas e planejadas por elas, outra com a 'roda de conversas com os pais' e sua participação nas atividades propostas pelas crianças. É importante destacar que a família tem um papel fundamental na dinâmica pedagógica da Creche UFF.

Entre as atividades realizadas destacamos a 'Festa da Julia', organizada e produzida pelas crianças do Grupo Verde e a produção de pizza (sem glúten) pelo Grupo Vermelho.

Figura 1 – Festa da Julia e Confeção da Pizza



Fonte: Acervo da Pesquisa

Verde, Vermelho, Amarelo são compostos por crianças com idades que variam de 3 a 6 anos. Cada grupo (inclusive o Azul) é composto por 16 crianças cada. As crianças (dos grupos Verde, Vermelho e Amarelo) mesmo pertencendo a um grupo de referência, transitam pelos outros grupos a partir de seus interesses, pois os espaços não possuem porta e toda criança tem a liberdade de escolher a atividade que quer participar, independente de seu grupo de origem.

A constatação de que a maioria das crianças recusa muitos alimentos por não os conhecer transformou-se numa questão de estudo e debate nos encontros semanais de orientação e pesquisa com as bolsistas (em formação inicial). Após estudos preliminares sobre a 'questão alimentar' na contemporaneidade e debates e reflexões coletivas sobre as preferências alimentares das crianças, elaboramos duas linhas de *inter(in)venção*: (i) ações cujo foco está no debate sobre consumo e alimentação; (ii) ações relativas a educação alimentar e educação ambiental, que também envolvessem os pais. Tal definição exigiu das bolsistas, muito estudo, muita pesquisa, para fundamentar as discussões no grupo de estudos sobre o tema, além de contribuir para o aprofundamento teórico das ações de orientação e planejamento coletivo.

Ressaltamos que a proposta pedagógica da Creche-UFF tem como matriz a organização do currículo por Projetos de Trabalho. Os projetos de trabalho se desenvolvem como ciclos de atividades permanentemente negociadas entre crianças e adultos e planejadas coletivamente. As etapas do projeto de trabalho que compõem o ciclo de atividades envolvem a definição do tema de estudo (índice) – coletivamente debatido e definido pela escolha das crianças através de votação – o índice é elaborado a partir da discussão sobre 'o que já sei, o que eu não sei e o que eu gostaria de saber ou saber mais' (sobre o tema de estudo). O debate sobre essas questões possibilita que os diferentes saberes que as crianças trazem sobre a temática eleita sejam explicitados, que diferentes informações sobre o tema circulem e que diferentes concepções sejam colocadas em diálogo. As conversas giram em torno das perguntas e das curiosidades que dão substância ao planejamento (coletivo) das atividades de busca de informações, de pesquisa, de experimentação e produção de novos conhecimentos, organizados em forma de dossiê (última etapa do ciclo de atividades) produzido coletivamente.

O trabalho por projetos rompe com a organização da prática pedagógica centrada no ensino e na figura do professor e inverte sua lógica: a aprendizagem passa a organizar a dinâmica curricular e o processo pedagógico. O trabalho por projetos instaura outra temporalidade – o tempo de aprender é definido pelo aprendiz, ou seja, um projeto não tem um tempo pré-determinado, acontece a partir do interesse da criança e sua duração é definida pela curiosidade, ou seja, enquanto as crianças demonstrarem curiosidade e interesse pelo tema estudado o projeto se prolonga. O trabalho por projetos é como um 'fazer com' as crianças e engendra experiências coletivas de produção de conhecimentos novos que apostam em outros caminhos para a aprendizagem.

Ao assumir um paradigma que se distancia das lógicas, práticas e teorizações tecnocráticas apostamos nas práticas produzidas em parceria com as crianças, na potência da curiosidade infantil e no desafio de inventar (coletivamente) com as crianças outras formas de ensinar.

Uma das ações desenvolvidas a partir da curiosidade das crianças do Grupo Azul no projeto Mãos à Horta foi a roda de experimentação: atividade de educação alimentar que despertou interesse sobre os diferentes tipos de alimentos. As bolsistas de ID Jessica Montuano e Julia Botelho registraram a repercussão desta atividade em seu caderno de campo.

Fragmento dos registros das observações no caderno de campo elaborado em dupla pelas bolsistas de ID Jessica Montuano e Julia Botelho

Que dia maravilhoso! Fizemos uma Roda de Experimentos. Levamos as crianças para o Pátio da Casinha, sentamos em uma lona circular, e começamos a nossa atividade. Levamos em uma sacola diferentes tipos de legumes e verduras para as crianças conhecerem: tocar, cheirar e descobrir. Foram três tipos de pimentões, três tipos de cebolas, cinco tipos de batatas, uma rama de cenoura. A cada alimento retirado da sacola, uma nova exclamação das crianças e um novo alvoroço. Tony participou da roda conosco e ficou sentado no meio o tempo todo! Quando ele tinha a oportunidade, nos entregava de volta o pimentão que estava disposto na bandeja no meio da roda. As crianças receberam a atividade muito bem. Foi uma experiência muito prazerosa para todos nós. Cortamos os pimentões ao meio e separamos todas as suas sementes, cortamos também as batatas ao meio para descobrir que cada uma tem uma cor por dentro... e que existe batata doce e batata doce roxa. São quase idênticas por fora, mas quando abre: uma é roxa por dentro. "Uaaau!", exclamaram muitas das crianças. Abrimos até as cebolas para ver sua cor por dentro, o que se deu início a uma crise de espirros e olhos lacrimejantes. Após a Roda, seguimos para a cozinha e cortamos todas as batatas e que foram cozidas para o almoço. Oferecemos batatas para todos. Na hora de se servirem, muitas crianças puderam experimentar batata doce cozida pela primeira vez. Não somente do Grupo Vermelho, como de todos os outros grupos. (MONTUANO e BOTELHO, caderno de campo, 25/09/2017, p. 18).

Transversalizando educação alimentar e educação ambiental e, a partir de um passeio pelo Campus da Universidade fizemos, coletivamente, um inventário das observações e questões levantadas pelas crianças, que deu origem ao subprojeto: 'Nossa amiga natureza', derivado do projeto 'Comida Colorida'. Tal perspectiva fundamentou as ações de educação alimentar que desenvolvemos no âmbito de cada projeto - uma abordagem transversal com conteúdos ampliados e conectados entre si, que possibilitou aprendizagens a partir do debate e da reflexão sobre questões alimentares, culturais e ambientais. O passeio pelo Campus trouxe novos elementos

para o estudo. A visita à horta de plantas medicinais proporcionou as crianças descobertas e novas aprendizagens.

O que importa é aprender a aprender, para construir conhecimentos. Ensinar não é transmitir e informar, ensinar é ensinar o sujeito aprendente a construir respostas, portanto, só se pode partir de perguntas. [...] Tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado (GERALDI, 2010, p 11).

Nesse sentido, rejeitar a permanência do mesmo é buscar uma Educação Infantil onde as crianças sejam alegres e felizes - espaço em que suas vozes são ouvidas, seus saberes valorizados e suas perguntas, interesses e curiosidades orientam o processo pedagógico; espaço em que as crianças participam nas decisões sobre o que aprender e estudar e fazem do conhecimento um acontecimento.

Nessa perspectiva a formação 'acontece' como um processo vivo de construção coletiva, que se efetua no diálogo com os diferentes saberes de crianças e professoras. No que se refere à pesquisa a convivência coletiva (com conflitos, tensões, negociações e trocas) e a partilha (de afetos, experiências, ideias, informações e conhecimentos), nos possibilita afirmar a confiança no 'fazer com' e a aprendizagem como resposta (exercício contínuo da pergunta) como princípios orientadores da formação da professora pesquisadora.

Os caminhos investigativos vividos com as crianças, as professoras e as estudantes do Curso de Pedagogia engendram movimentos de aproximações, tensionamentos e experimentações do pensamento, do afeto e do conhecimento. Vimos ao longo da pesquisa construindo com as bolsistas de ID outras possibilidades teóricas e metodológicas para a apropriação do conhecimento colocando a aprendizagem no centro do processo formativo. Portanto, a formação acontece nos movimentos que o coletivo cria.

- Antigamente, há muito tempo, quando não tinha farmácia nem remédio, as pessoas quando ficavam doentes tomavam chá das folhas das plantas e ficavam boas. **(Stella)**⁵
- Os remédios vêm das plantas e das folhas das árvores. **(Bela)**.
- Tem a folha de maracujá, que é uma fruta que faz suco e sorvete. Pois é a folha faz chá para as pessoas ficarem bem calminhas. **(Daiane)**
- Faz também um remédio chamado passiflora. **(Stella)**
- 'Passiflora', esclarece a professora. **(Juca)**

⁵ No sentido de garantir o anonimato das crianças substituímos seus nomes. É importante ressaltar que esta substituição se deu mediante o consentimento das crianças que escolheram os nomes pelos quais gostariam de ser referidas.

- Tem também a folha da arnica que faz pomada para botar quando a gente cai e fica roxo. **(Alfredo)**
- E 'o capim limão, que serve para quando a gente tá com dor na barriga e quer soltar pum'. **(Roque)**

Além das descobertas na horta medicinal, as crianças tiveram a oportunidade de observar as árvores do campus – frutíferas e ornamentais, bem como as plantas e as flores dos jardins. Coletaram diferentes tipos de folhas, posteriormente examinadas, estudadas, classificadas e organizadas na 'caixa da natureza', que foi disponibilizada para os outros grupos como material de estudo e investigação.

O movimento da pesquisa nos levou a problematizar a metodologia de Trabalho por Projetos e nos conduziu, após inúmeras discussões e debates ao que vimos chamando, como acontecimentos, para quem a relação com a experiência vivida é a base da aprendizagem e a inspiração do ensino.

Fragmento dos registros das observações no Caderno de Campo elaborado bolsista de ID Isabela Bernardo

No movimento dicotômico do tradicional/contemporâneo, percebemos que a pesquisa seria a melhor opção, ressignificando a nossa formação docente, pois entendemos que a formação da professora está sendo qualificada e potencializada quando nos assumimos como professoras-pesquisadoras: que reflete sobre seu fazer e toma os "erros" como elementos do próprio processo de formação, pois reflete sobre e aprende com eles – processo que Freire (1996) elucida ao afirmar que não há docência sem pesquisa. Tal movimento emerge da proposta de *investigação formação* que nos conduz a um trabalho de pesquisa constante como condição da atividade docente. Logo, não somos apenas pesquisadoras daquilo que queremos construir como conhecimento, mas também de nossa própria prática docente (BERNARDO – caderno de campo, 08/11/2017, p. 16).

A aprendizagem é um processo de descoberta, imprevisível, incontrolável, e implica risco. Aprender é arriscar, ou melhor, é arriscar-se com o outro, na aventura descobrir e conhecer, o que exige o exercício da confiança, portanto, no trabalho coletivo a confiança é um componente fundamental. Na pesquisa, o risco se manifesta, nos momentos de planejamento coletivo das atividades dos projetos. Planejar com as crianças é a princípio assustador, pois vai de encontro a tradição pedagógica moderna em que o/a professor/a é o centro do trabalho pedagógico articulador do ensino e regulador/avaliador das aprendizagens da criança. Fraturar essa lógica é um desafio, assusta e traz medo. Medo e ousadia, como nos lembra Freire (1993) são atitudes ambivalentes e complementares que atravessam o processo de formação da professora e exige coragem na tomada de decisões, tais como radicalizar o protagonismo da

criança nas relações educativas respeitando seus modos singulares de aprender e elaborar novos conhecimentos. A ousadia de planejar com as crianças implica risco e vem acompanhada do medo de enfrentar as dificuldades, pois sabemos que

[...] planejar com as crianças não é fácil, é um processo que envolve negociações, nem sempre tranquilas, com as crianças e das crianças entre si. No entanto, no planejamento coletivo as estudantes têm a oportunidade e constatar como uma prática educativa fundada na participação da criança qualifica a aprendizagem e ressignifica o ensino (PÉREZ e SILVESTRE, 2016, p. 53).

Ao refletirem sobre o planejamento feito com as crianças as estudantes percebem que o planejamento é apenas uma intenção, o que o qualifica são as conexões e trânsitos entre os diferentes campos de saber.

Fragmento dos registros das observações no Caderno de Campo elaborado bolsista de ID Letícia Teixeira

A medida que nossas *inter(in)venções* seguiam, mais conhecíamos as crianças e o que elas esperavam de nós. Nossa opção teórica nos proporcionou a autonomia necessária, para planejarmos nossas aulas semanais em função das demandas que as crianças apresentavam sobre o tipo de aula que gostariam de ter. Mesmo tendo o planejamento como base, nos abríamos para que a aula acontecesse de acordo com o envolvimento das crianças com as atividades. A experiência da aula como acontecimento nos permitiu enxergar novas formas de organização curricular. Não descartamos os planejamentos prescritos, apenas buscamos nos distanciar da linearidade dos mesmos, flexibilizando e permitindo que as aulas sejam conduzidas e produzidas pelas próprias crianças (TEIXEIRA, 2016a, p. 9).

A experiência de planejar com as crianças possibilitou ao grupo de estudantes refletir sobre os muitos e diversificados caminhos que o conhecimento percorre quando trabalhamos a partir de seu interesse: basta escutá-las e deixá-las nos guiar pelas suas curiosidades, interesses e perguntas. As perguntas das crianças se constituem no ponto de partida das experiências de aprendizagem e de ensino - um acontecimento que pautado na descoberta e na invenção toma a curiosidade como princípio de produção de novos conhecimentos.

Fragmento do relatório de pesquisa da bolsista de ID Letícia Teixeira

Nós entendemos que é com as mãos cheias de perguntas que conseguimos orientar o nosso trabalho, assim como diz Freire (1996) transformar as perguntas e as curiosidades em fonte de estudos e pesquisas mais aprofundadas. Para nós, a "pedagogia da pergunta" (FREIRE, 1996), se constitui como princípio orientador da nossa prática como professoras-pesquisadoras e, como base da aprendizagem e inspiração para o ensino, como fala Geraldi (2010). Aprendemos que no processo educativo as perguntas são mais importantes, as respostas são consequências das perguntas que formulamos. Portanto a escola precisa

praticar a pedagogia da pergunta ensinando as crianças a indagar o mundo, ao invés de exigir que respondam as perguntas que não formularam e que de um modo geral se afastam de sua curiosidade natural sobre mundo e as coisas. Na pesquisa aprendemos com as crianças a ensiná-las, num movimento em que todos aprendem com todos. Aprendemos mais do que ensinamos, as crianças têm coisas a ensinar e aprendemos com elas muito mais do que imaginamos. Nossa ação como professoras mediadoras do processo de aprendizagem da criança é potencializar suas capacidades e habilidades exercitando cotidianamente na sala de aula o movimento de passagem da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica tanto das crianças, quanto as nossas próprias. Apostamos na construção de outra forma de praticar a docência e numa outra escola, uma escola, como lembram Snyders e Freire, alegre e feliz! (TEIXEIRA, 2016b, p. 54).

As ações coletivas dos projetos 'Crianças na cozinha' e 'Nossa amiga natureza' se desdobraram em estudos específicos desenvolvidos pelos diferentes grupos da creche. Enquanto o Grupo Amarelo se dobrava sobre o estudo dos processos de germinação das plantas sementes e mudas, o Grupo Vermelho estudava os diferentes tipos de alimentos, o Grupo Verde o solo e os tipos de terra e adubos, e o Grupo Azul exercitava o paladar de frutas e legumes de diferentes sabores. Tais estudos deram origem ao projeto coletivo que envolveu toda a Creche: 'Mãos à Horta'. A bolsista de ID Luana Souza sintetiza em seu relatório de pesquisa as etapas do desenvolvimento do projeto.

Fragmento do relatório de pesquisa da bolsista de ID Luana da Silva Souza

O projeto mãos à horta é uma proposta pedagógica coletiva construída com as crianças. Após observarmos os movimentos que ocorriam em todos os espaços da creche, combinamos construir a horta e traçamos alguns planos para essa construção. Na roda todos puderam dizer o que sabiam, o que não sabiam e o que queriam saber sobre uma horta. Num momento de discussão coletiva levantamos as possibilidades de como fazer a horta e o que poderíamos e deveríamos fazer para construí-la. A primeira tarefa era decidir o local. Pedimos ajuda ao Sr. Sebastião, que cuida da creche e que, segundo as crianças "sabe tudo de planta". Na conversa com as crianças o Sr. Sebastião explicou que a horta deve ser feita em terreno plano e num espaço isolado, para que ninguém pise. Além do canteiro para o plantio é necessário fazer um sistema de drenagem – pequenas valas ao lado de cada canteiro para escoar a água. Cada grupo queria fazer a horta num lugar diferente e com a ajuda do Sr. Sebastião as crianças escolheram o lugar onde seria feito o primeiro canteiro. O senhor Sebastião com sua experiência orientou as crianças sobre as condições necessárias que devem ser consideradas na construção da horta: limpar bem o terreno, revirar a terra a uns 15 cm de profundidade, molhar a terra remexida por 20 dias, para ficar no ponto certo de plantar e delimitar o espaço da horta com estacas. Depois, antes de plantar tem que colocar adubo esterco de vaca (as crianças fizeram cara de nojo ao descobrirem que esterco era cocô), húmus e folhas secas. A conversa com o Sr. Sebastião rendeu muitas pesquisas na sala de informática. Foi emocionante ver as crianças acompanhando, discutindo e aprendendo com o Sr. Sebastião sobre o preparo da terra e a construção do canteiro.

Outra questão polêmica foi o que plantar? As crianças apresentaram muitas sugestões e após um longo debate e uma barulhenta votação ficou decidido o que cada grupo iria plantar - o Grupo Amarelo iria plantar alface. Enquanto nossos planos estavam sendo elaborados, outras pessoas também estavam se envolvendo no projeto e ajudando com o que fosse necessário. As tarefas foram divididas, pois todos na creche, inclusive os pais, participaram da construção da horta. O senhor Sebastião ficou responsável pela construção do canteiro, enquanto outros grupos (Vermelho, Azul e Verde) estavam fazendo planos sobre o que plantar. A coordenação da Creche se responsabilizou por disponibilizar algumas mudas e sementes para compor nossa horta. Os pais trouxeram sementes de frutas e legumes e se comprometeram a variar a oferta de alimentos nas refeições das crianças em casa. A horta ainda não estava pronta, mas os pais relatavam que as crianças cobravam as saladas nas refeições. Algumas famílias passaram a introduzir hortaliças nas refeições por exigência das próprias crianças.

Ao chegarem as mudas compradas pela coordenação da creche, as crianças do Grupo Amarelo levantaram um questionamento: *-De onde vêm as mudas das plantas?* Conversamos sobre como nascem as mudas: não nascem do nada, elas são as sementes plantadas e germinadas, que crescem e viram as grandes árvores ou plantas: *-Mas então nós vamos plantar a semente ou muda de alface?* Perguntou uma criança. Após a discussão decidimos plantar sementes, dessa forma poderíamos perceber todo o processo de germinação da planta. Planejamos com as crianças como aconteceria a atividade do plantio das sementes: buscar terra preta, selecionar as sementes, conseguir potinhos para servirem de sementeiras e água. As crianças conseguiram os potinhos no sucatório da creche e também borrifadores de água. Com todos os materiais disponíveis, mãos à horta!

Organizamos o berçário das sementes, as sementeiras na sala – as sementes ficam no berçário por uma semana, quando começam a brotar as mudas, aí pudemos levá-las para o chão de terra da horta. As crianças tiveram oportunidade de acompanhar e observar todo o processo de germinação até chegar a colheita! Mas o trabalho não parou aí, após o plantio das mudas, cada turma ficou responsável pela manutenção da horta: colocar folhas secas, irrigar o canteiro, manter a terra sempre úmida, limpar as ervas daninhas – descoberta fascinante e atividade empolgante. (SOUZA, 2017, p, 13).

'Plantar mudas ou sementes? De onde vêm as sementes? A gente também pode fazer mudas? O que é um caule? Tem planta que cura dor de barriga? Flor tem semente?' As conversas, em todos os grupos giravam em torno da produção da horta e das temáticas decorrentes. Cada experiência suscitava novos questionamentos, as crianças curiosas faziam perguntas e mais perguntas sobre como plantar, que tipo de terra de usar, o que plantar etc. O Grupo Verde pesquisou e analisou (com ajuda do senhor Sebastião)⁶ diferentes tipos de terra e preparação do canteiro.

Figura 3: Preparação do Canteiro

⁶ Sr. Sebastião, zelador da Creche-UFF. Seu nome foi alterado em função dos procedimentos éticos adotados na pesquisa.



Fonte: Acervo da Pesquisa

Em sala de aula as perguntas borbulhavam a cada dia novas questões surgiam e se dobravam em acontecimentos que fundamentados nas relações curiosidade-pergunta-construção de conhecimento novo possibilitavam descobertas. A partir da Pedagogia da Pergunta (Freire, 1985), a curiosidade espontânea da criança potencializava a produção de novos conhecimentos pelo exercício da 'curiosidade epistemológica' – que exige liberdade, criatividade e alegria. Uma educação infantil dialógica e democrática, no sentido freireano do termo, tem como tarefa fundamental propiciar a passagem da curiosidade espontânea da criança à curiosidade epistemológica, pois como nos lembra Freire (1985, p. 46) “[...] todo conhecimento começa pela pergunta...Mas curiosidade é uma pergunta!”. Exercitar a curiosidade das crianças, a formulação de perguntas e a busca de respostas é praticar a Pedagogia da Pergunta, cuja matriz é o caráter desafiador da curiosidade no processo de conhecimento. Tal perspectiva epistêmica não toma a pergunta como elemento direcionador do processo pedagógico, ou definidor de objetivos de estudos e métodos de ensino, pelo contrário, no âmbito da prática (e da formação) docente se constitui num desafio, pois as perguntas das crianças são o ponto de partida da prática educativa que fundamentada no diálogo torna-se capaz de promover a passagem da curiosidade espontânea à curiosidade epistemológica, através da exploração dos diferentes aspectos dos temas estudados, transversalmente articulados numa rede de conhecimentos formulada a partir da reflexão crítica das respostas encontradas.

As perguntas surgem dos saberes cotidianos engendrados na e pela experiência da criança com e no mundo. Freire e Faundez em a Pedagogia da Pergunta (1985) defendem a educação como ato dialógico e destacam o respeito ao conhecimento prévio do educando como condição fundamental de uma educação problematizadora: as perguntas das crianças funcionam como mediadoras da compreensão do mundo e das ações do homem no mundo; estão diretamente implicadas no ato de conhecer - a 'curiosidade epistemológica', ou seja, o interesse e a vontade de aprender (querer

aprender) tem sua origem na curiosidade, ingrediente indispensável à formulação de novos conhecimentos.

Toda criança é curiosa. A curiosidade está vinculada a sensibilidade e ao prazer de conhecer, no entanto, não pode ser ensinada, emerge espontaneamente da interação da criança com o mundo: se articula as formas mais complexas de pensamento - (pensamento não linear), engendra acontecimentos (emergentes e imprevisíveis) e potencializa aprendizagens (aprendizagens a partir da experiência). Segundo Freire (1985) a curiosidade é uma necessidade ontológica que caracteriza o processo de humanização do homem, "foi a capacidade de olhar curiosa e indagadora o mundo que tornou os homens e as mulheres capazes de agir sobre a realidade para transformá-la, transformando igualmente a qualidade da própria curiosidade" (FREIRE, 1985, p. 148).

As crianças pequenas são movidas pela curiosidade de conhecer e compreender o mundo em que vivem, o seu funcionamento e as suas 'coisas': indagam, questionam, constroem ideias, fazem conexões, estabelecem relações entre os saberes, criam vínculos afetivos e exercitando epistemologicamente sua curiosidade aprendem a pensar e conhecer o mundo. Dessa forma o ato de conhecer não é apenas um processo racional, mas uma experiência intensa que mobiliza emoções e desejos. Portanto as práticas que produzimos em parceria com as crianças apostam na potência da autoria e na invenção de outras formas de aprender (e ensinar), como registra a bolsista de ID Simone Molina em seu relatório de pesquisa.

Fragmento do Relatório de Pesquisa da bolsista de ID Simone Molina

Fomos para o parque e ao ar livre, nos esparramamos pela grama e com as mãos colocamos a terra nos potes e jogamos as sementes que eram muito pequeninas dentro do pote com terra. As crianças não acreditavam que de uma semente, tão pequena, nasceria um pé de alface. Incrédulas e inconformadas resolveram colocar várias sementes nos potes disponíveis. O plantio das sementes gerou novos questionamentos:

- As alfaces vão crescer e vão virar mudas? "**Zara**"
- Como faremos para levar pra horta as mudas? "**Dasha**"
- Como vamos fazer para cuidar para alface virar muda e não morrer antes de passar para a horta?" "**Antônio**".

As questões levantadas pelas crianças nos levaram a novas pesquisas e estudos. Decidimos buscar, coletivamente, respostas às perguntas levantadas pelas crianças.

- "Mas onde encontrar respostas" pra tudo isso? "**Dasha**"
- Na biblioteca que tem um monte de livro. "**Fafá**"
- Podemos usar também o computador". "**Joel**"

A proposta de pesquisar no computador foi vitoriosa. A ida ao laboratório de informática não estava planejada, aconteceu a partir da

proposta de Joel. Neste momento pude compreender como de fato a aula acontece a partir da criança. Estou começando a compreender o sentido da criança como protagonista do processo de aprendizagem e ensino. Recordo as palavras de Regina Leite Garcia: “não se trata de preparar a aula, mas de se preparar para a aula”. É incrível ver como teoria e prática se articulam. As questões que trabalhamos emergem do cotidiano e das conversas com as crianças e a partir de suas perguntas, como Paulo Freire (1985) nos aponta em *Por uma pedagogia da pergunta*. Entendendo que a *mediação* (Vygotsky, 2009) como ação docente é buscar organizar a prática de modo que a partir do diálogo e da problematização do vivido possamos possibilitar a passagem da curiosidade espontânea da criança em curiosidade epistemológica, como aponta Freire (1996) (MOLINA, 2017, p. 12).

É preciso ressaltar a importância dos registros das experiências cotidianas vividas pelas crianças. Elas se reconhecem em seus registros - reconhecem suas ideias e seus saberes. Os registros de suas pesquisas e experimentações socializam o conhecimento produzido, expressam seu modo singular de compreender o mundo e compõem a coleção de suas aprendizagens.

- Quando a gente foi estudar a horta a gente aprendeu um monte de palavras novas. **(Teté)**
- Até cocô de vaca, que tem outro nome... **(Hugo)**
- É esterco. **(Monica)**
- Quais as palavras que vocês aprenderam e que não conheciam? **(Luana - bolsista)**
- Horta. Erva daninha. Húmus. Semente. Muda. Tem um montão! **(Bela)**
- Vamos fazer uma lista das palavras que aprendemos. Cada um escreve a palavra que aprendeu. **(Luana - bolsista)**

O registro escrito das experiências possibilita a construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita e sobre sua função: podemos comunicar nossas ideias, pensamentos e sentimentos também pela escrita, pois tudo o que falamos pode ser escrito, embora escrever seja diferente de falar - percepções que as crianças vão construindo sobre a escrita a partir do registro sistemático de suas experiências. Nesse sentido consideramos os registros das crianças como exercício de autoria, como movimento vivo de construção (coletiva) de conhecimentos sobre a escrita, que se realiza no diálogo com diferentes campos do saber.

Ao pesquisar sobre sementes e mudas Valentim encontrou uma palavra desconhecida – caule. ‘O que é um caule?’ Como Valentim as crianças também não conheciam aquela palavra, não sabiam o que era um caule. Imediatamente a pesquisa muda de tema. A busca na internet de matérias sobre o assunto e os vídeos do youtube que pareciam atender a curiosidade das crianças, suscitavam novas perguntas e outros questionamentos. No entanto, Valentim não estava satisfeito.

- "Eu quero ver um caule de verdade". "Valentim"
- Tem "caule de verdade aqui" "Lorenzo"
- Tem. Se "tiver árvore tem caule". "Valentim"

Outra mudança, a pesquisa na sala de informática desdobrou-se numa pesquisa empírica, as crianças foram para fora observar as árvores. Luana registra em seu relatório:

Fragmento do Relatório de Pesquisa da bolsista de ID Luana da Silva Souza

Mudança de planos nunca foi um problema para nós, pelo contrário, mudar os planos com as crianças sempre foi uma possibilidade dentro de todo e qualquer planejamento que pudéssemos compor. Sabemos que o desejo das crianças muda a todo instante, novas possibilidades chamam sua atenção. Procuramos entender sua curiosidade, respeitar sua autonomia e atender seus desejos, ajudando-as a descobrir e compreender o mundo em que vivem (SOUZA, 2017, p. 28).

O plantio das mudas mobilizou a todos e o Sr. Sebastião foi o nosso grande professor. Para a manutenção da horta as tarefas foram divididas: o Grupo Azul ficou encarregado de colocar as minhocas na terra e cobrir a horta de folhas secas. Os grupos Amarelo, Vermelho e Verde, se revezavam na irrigação do canteiro, manutenção da terra e nas atividades de preservação da horta.

FIGURA 4 – Etapas da confecção da horta - Plantio das sementes



Irrigação e Cuidados com as mudas



Colheita



Fonte: Acervo da Pesquisa

Luana narra este acontecimento em seu relatório: A ida à horta era atividade obrigatória, diariamente os pais eram convidados pelas crianças para acompanhá-las na supervisão e manutenção da horta. Numa das visitas de “supervisão” Nicolau percebe que uma das hortaliças está caída ao examina-la constata que o seu caule está partido.

- Ela tá caída porque o caule está quebrado. **(Nicolau)**
- E você sabe o que é um caule, perguntou a mãe.
- Eu sei. Aqui todo mundo sabe. Olha só: toda a planta tem uma raiz, que fica embaixo da terra e prende a planta, além de ajudar ela crescer. Esse cabinho que está quebrado é o caule. Ele sustenta a planta e leva comida até as folhas. Isso aqui preso no cabinho, no caule, são as folhas que quando crescerem vão virar alfaces. **(Nicolau)**

Fragmento do Relatório de Pesquisa da bolsista de ID Luana da Silva Souza

Nicolau ao ser questionado sobre o caule nos deu uma aula sobre as plantas. Ele só tem três anos, mas conhece o processo de germinação e crescimento. Nicolau conhece o ciclo de vida e não aprendeu nos livros. Aprendeu brincando e experimentando com os amigos. Paulo Freire nos possibilita refletir sobre esse movimento. Podemos dizer que estamos envolvidos numa prática educativa problematizadora. As crianças aprenderam muitas coisas sobre as plantas e nós, aprendemos com elas muitas coisas sobre seu modo de aprender. Todos coletivamente aprendemos. Este é um processo de aprendizagem significativa pois aprendemos fazendo. Indagado Nicolau se sentiu confiante para explicar sobre a estrutura da planta. Mas tal confiança em seu saber só foi possível porque Nicolau se sente inserido no mundo em que vive, podendo dialogar livremente sobre ele e com ele. Nicolau como toda criança é livre no processo de construção do conhecimento e é essa liberdade que buscamos garantir nas práticas que estamos desenvolvendo na creche UFF, parafraseando Freire, não estamos mais falando de uma prática de dominação do saber, que nega o sujeito (a criança), que o isola e o desliga do mundo, mas de uma prática que chama para dentro do processo todos os sujeitos envolvidos - as crianças. Concluindo sobre esse assunto, as nossas mudas de alface nasceram, mas não conseguiram sobreviver – morreram. Mas não podemos dizer que tudo deu errado, de maneira alguma. Não estamos falando de prática que só considera o “sucesso” como resultado final, mas, de uma prática pautada em todo processo de construção de novos saberes e, para, além disso, uma prática que toma os erros como objeto de estudo para novas práticas. Nossa experiência com a horta foi um sucesso! (SOUZA, 2017, P. 32).

As crianças formam um coletivo que vive experiências compartilhadas, o que nos permite afirmar outras possibilidades para a educação – fundada no princípio da solidariedade, uma educação dialógica que potencializa outras formas de ser e existir no mundo e desconstrói a criança como sujeito subalternizado pela ação colonizadora da escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos em nossas investigações afirmar um modo de pesquisar com as crianças fundado no que vimos chamando de 'epistemologia da escuta', ou seja, uma atitude investigativa (e político-pedagógica) que busca o 'estar à escuta', sempre atenta às complexas relações entre o ouvir e o entender - tensão permanente no dizer.

Assim fundadas numa 'epistemologia da escuta' que busca entender as crianças em suas enunciações, desejos e potências, buscamos ressonâncias e não sentidos dados. Buscamos ouvir as crianças em outros registros, atentas ao seu dizer singular - que coloca os sentidos instalados em 'estado de borda' - que tece encontros inventivos no fazer cotidiano da Creche UFF.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. A Crise da Educação. In: POMBO, O. Prefácio e Tradução. **Quatro textos Excêntricos**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2000, p.21-52

BENJAMIN, Walter. **Mágia e Técnica. Arte e Política II**. A Infância em Berlim por volta de 1900. Rio de Janeiro. Editora: Brasiliense, 1993, 3ª ed.

BERNARDO, Isabela. **Caderno de Campo**. Registro de Pesquisa. Niterói: UFF, 08/11/2017.

BRASIL. **Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher (PNDS)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009, 298 pgs.

CHARTIER, Émile (Alain). **Reflexões sobre a Educação**. São Paulo, Saraiva, 1978.

COLINVAUX, Dominique (Organizadora). **Cadernos da Creche UFF**. Niterói: EDUFF, 2011

DELEUZE, Giles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.

FONTENELLE, L. **Criança e Consumo (Organizadora)**. Instituto Alana: São Paulo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Pedagogia da Pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1985, 2ª ed.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. O cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 1993, 5ª ed.

GARCIA, Regina Leite. **Revisitando a Pré-Escola (Organizadora)**. São Paulo: Cortez, 2005, 6ª ed.

GERALDI, Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artemed, 1998.

MONTUANO, Jessica; BOTELHO, Julia. **Caderno de Campo**. Niterói: UFF, 2017, 25/09/2017.

MOLINA, Simone. **Narrativa de uma experiência de formação**. Relatório de Pesquisa. Niterói: UFF, 2017, 45 pgs.

PÉREZ, SILVESTRI, Monica Ledo As teorias em movimento e a conversa como metodologia na formação de professoras. In: **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v.2, nº3. Rio de Janeiro: UNIRIO/UFRRJ/UERJ-FFP, 2016, pp:48-62

PNUD, IPEA. **Atas do desenvolvimento humano nas regiões metropolitanas brasileiras**. Brasília: PNUD, 2014, 120 pgs.

SOUZA, Solange Jobim de. Por uma crítica dos modos de subjetivação na cultura do consumo: crianças e adultos em ação. In: FONTENELLE, L. **Criança e Consumo**. Instituto Alana: São Paulo, 2016.

SOUZA, Luana Silva de. **Narrativas, trocas, relações de afeto: experiências e aprendizagens num processo de formação em ação**. Relatório de Pesquisa. Niterói: UFF, 2017. 53 pgs.

TEIXEIRA, Letícia dos Santos. **Caderno de Campo**. Registro de pesquisa. Niterói: UFF, 2016.

TEIXEIRA, Letícia dos Santos. **Alegria na Escola. Uma utopia?** Relatório de Pesquisa. Niterói: UFF, 2016b, 78 pgs.

NOTAS

UMA PESQUISA EM MOVIMENTO: CRIANÇAS, TERRA, MINHOCAS E... MÃOS À HORTA

Carmen Lúcia Vidal Pérez
Doutorado em Educação, Universidade Federal Fluminense
Departamento de Educação, Sociedade e Conhecimento

Endereço de correspondência do principal autor

Rua Leite Ribeiro 161, Fonseca, Niterói, R.J, Brasil, 24120-210

AGRADECIMENTOS

À CAPES pelo financiamento do projeto através do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID e peça concessão de 01 bolsa de Coordenação e 21 bolsas de Iniciação à Docência, no período de 2011 a 2018.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal.

Coleta de dados: TEIXEIRA, L dos S.; SOUZA, L.S.; MOLINA, S.; MONTUANO, J.; BOLTELHO, J. BERNARDO, I.

Análise de dados: PÉREZ, C.L.; Teixeira, L dos S.; SOUZA, L.S; MOLINA, S.;MONTUANO, J.; BOLTELHO, J. BERNARDO, I.

Discussão dos resultados: PÉREZ, C.L.; Teixeira, L dos S.; SOUZA, L.S; MOLINA, S.;MONTUANO, J.; BOLTELHO, J. BERNARDO, I.

Revisão e aprovação: PÉREZ, C L V

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

CAPES pelo financiamento do projeto através do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID e peça concessão de 01 bolsa de Coordenação e 21 bolsas de Iniciação à Docência, no período de 2011 a 2018.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica – Imagens do Acervo a Pesquisa.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Aprovação no Comitê PIBID-CAPES e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Plataforma Brasil – em análise.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 11-11-2019 – Aprovado em: 04-02-2020