



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

“EU QUERIA AZUL, MAS A TIA QUIS MARROM”: CULTURAS INFANTIS NO
COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIANA PEREIRA SANTOS

CAMPINA GRANDE-PB

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

“EU QUERIA AZUL, MAS A TIA QUIS MARROM”: CULTURAS INFANTIS NO
COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIANA PEREIRA SANTOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Práticas educativas e diversidade

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Katia Patrício Benevides Campos.

CAMPINA GRANDE-PB

2024



RELATÓRIO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A aluna **Luciana Pereira Santos**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande – Mestrado Acadêmico em Educação, orientada pela Prof.^a Dr.^a Kátia Patrício Benevides Campos, submeteu à defesa de dissertação o trabalho intitulado: "EU QUERIA AZUL, MAS A TIA QUIS MARROM: SABERES CULTURAIS DAS CRIANÇAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL".

A defesa de dissertação foi realizada em sessão pública, no dia 29 de setembro de 2023, às 09h, no Auditório do Centro de Humanidades, Bloco BC-I da UFCG.

Integraram a Banca Examinadora as seguintes professoras: Prof.^a Dr.^a Kátia Patrício Benevides Campos (Orientadora/Presidente); Prof.^a Dr.^a Fernanda de Lourdes Almeida Leal (Membro Interno); Prof.^a Dr.^a Sílvia Helena Vieira Cruz (Membro Externo – PPGEd/UFCG); Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Oliveira (Suplente Interno) e Prof.^a Dr.^a Ana Luisa Nogueira de Amorim (Suplente Externo – DHPE/UFPB).

Após a apresentação oral da dissertação, pela mestranda, e a arguição, a banca se reuniu e emitiu o seguinte parecer:

O trabalho possui relevância acadêmica, política e social trazendo contribuições para o conhecimento sobre as crianças e suas experiências na Educação Infantil.
A banca apontou ajustes para posteriores publicações.

A banca atribuiu ao trabalho a seguinte avaliação:

Aprovado () Em exigência () Indeterminado () Reprovado

Campina Grande, 29 de setembro de 2023.

Orientador(a): Kátia Patrício Benevides Campos

Examinador(a): Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Examinador(a): Sílvia Helena Vieira Cruz

Mestrando(a): Luciana Pereira Santos

Aqui tem muita criança...é tanta criança que eu me sinto no meio do mundo como uma formiga

(Elma– 5 anos).

Quais são os “essenciais” da infância?
Poderemos, talvez, descobri-los
por meio dos sonhos das crianças, das suas
emoções, das falas dos seus corpos, dos seus desejos,
das suas resistências, das suas potências, das
suas particularidades e únicas formas expressivas, das suas
tendências, dos seus temperamentos, dos seus valores.
O segredo está em aprender a escutar e a ler essas “falas”.
Mas só se as crianças nos derem licença...

Adriana Friedmann

Dedico este trabalho às crianças, com as quais convivi durante o caminhar da pesquisa, por me permitirem observar os “essenciais” da infância, e que me abraçaram como se eu fosse uma delas “[...] metade adulta, metade criança”, para que eu pudesse escutar e ler as suas falas tão singulares e plurais.

Em especial, à Joaquim

AGRADECIMENTOS

Aos meus ancestrais, que através da matéria e da espiritualidade estiveram comigo nessa jornada. Aos que semearam a terra que vi fecundar, proporcionando a minha chegada até aqui.

A minha mãe, Josineide Maria Moreira Santos; e ao meu pai, Edmar Pereira dos Santos, que me deram a vida e dedicaram parte das suas vidas em prol do meu crescimento.

A meu esposo, Luiz de Andrade Gaião; e filho, Joaquim de Andrade Gaião, pela paciência e pelas horas de leveza compartilhadas em dias turbulentos. Sem vocês, eu não teria chegado ao final dessa jornada.

À professora orientadora, Katia Patrício Benevides Campos, pela competência e dedicação com que orientou esta dissertação, oportunizando referências teóricas e estudo sistematizado de suporte ao trabalho, sendo valiosa contribuição à pesquisa aqui apresentada; também pelo respeito e confiança no trabalho desenvolvido e, principalmente, por ser referência nos estudos sobre a infância.

Ao programa PPGED, em especial a Samara Kelly Macedo de Azevedo, a coordenadora Andréia Ferreira da Silva e aos/as colegas que estiveram presentes nas disciplinas, nos eventos acadêmicos, nas viagens do percurso João Pessoa-Campina Grande e nas trocas de mensagens pelo WhatsApp, com textos, frases de apoio e contribuições teóricas.

Aos professores e as professoras do curso de Mestrado em Educação, pela condução das disciplinas. Foram momentos de grande enriquecimento teórico, crítico e reflexivo.

Ao Grupo de estudos e pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais – Grão, pelas pesquisas desenvolvidas na área da infância.

Às professoras Fernanda de Lourdes Almeida Leal e Silvia Helena Vieira Cruz, por aceitarem o convite para compor a banca examinadora deste trabalho de dissertação, pelas respeitosas contribuições que teceram para o processo do trabalho.

Às amigas, Lia Raquel Sampaio Lima de Sousa, Simone de Fátima Alves Mendes e Roberta de Amorim Pontual Pereira, e ao meu amigo, Reginaldo Peixoto de Melo Neto, por serem referências de pessoas determinadas, que em grande medida me incentivaram a aprofundar meus conhecimentos, através de uma postura crítica e reflexiva.

Aos/as amigos/as Ana Maria Marques, José Rogério Silvestre e a Maria das Graças da C. Barbosa, que estiveram junto comigo antes e durante o ingresso no mestrado, avaliando meus textos e oferecendo bases para a minha construção teórica.

As/os amigas/os, Camila de Oliveira Bandeira, Diogo Francisco de Moraes, Djanilda Pereira de Barros, Elke Meneses Xavier, Iara Silvia de Lucena e Leônia Martins de Lira, pelo apoio e mesas-redondas.

À Vitorias Luciana Dantas, por sua generosidade e sagacidade no incentivo à pesquisa.

A Maria Cristina S. Vieira e Gerlane Cavalcanti de Souza, por auxiliarem-me, em diferentes momentos, nos cuidados com Joaquim.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI), pelos debates suscitados nos encontros que proporcionaram uma leitura inicial e coletiva da temática desenvolvida.

À equipe do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), professoras, gestora, supervisora, porteiros/as, psicóloga, auxiliares de sala, merendeiras, secretária e auxiliares de serviço gerais.

Por fim, em especial, às crianças, pela acolhida e por possibilitarem o devir da vida.

Escova

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam ali sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras [...]

Manoel de Barros

RESUMO

Este trabalho tem como tema as culturas infantis, tomando por objeto culturais infantis e, como objetivo geral, investigar as culturas infantis de um grupo de crianças no cotidiano do Centro Municipal de Educação Infantil Vila Sésamo¹. Desse modo, nossa pesquisa está fundamentada pelos estudos das culturas infantis, através das contribuições da Sociologia da infância, da Antropologia da criança, da História da infância, além dos trabalhos de autores e autoras dos campos da Educação e da Filosofia, que veem as crianças enquanto atores sociais que devem ser estudadas como grupo geracional (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2009), mas também situadas em sua condição social, cultural, histórica e geográfica. Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa de campo com traços de etnografia, de abordagem qualitativa e de caráter exploratório. Os sujeitos colaboradores da pesquisa constituem um grupo de crianças entre cinco e seis anos, matriculadas em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, localizado no município de João Pessoa, compreendendo a condições de geração e de classe nas quais as crianças estão inseridas (Arenhart, 2016). A produção dos dados se deu a partir de rodas de conversas, histórias para completar, conversas informais e observação participante, tendo como formas de registros o diário de campo, registros fotográficos e audiovisuais, além de desenhos feitos pelas crianças. Para subsidiar a análise dos dados, tomou-se como referência o método dos núcleos de significação e a hermenêutica-dialética. Como resultado, o estudo apontou que, sendo o currículo um artefato em disputa, subverte, dentro de uma cultura adultocentrada, o diálogo, tanto com os documentos legais, quanto com as relações mantidas pelos sujeitos criança-criança e crianças-adultos da instituição. Ainda, a pesquisa permitiu identificar as crianças enquanto produtoras criativas, que questionam formas autoritárias de poder, presentes em diversas formas de comunicação e que, portanto, reorganizam o ambiente através de uma postura ativa. Os resultados produzidos sugerem a fomentação de uma pedagogia da infância, cujo objeto sejam as próprias crianças, com seus saberes e conhecimentos.

Palavras-chave: Crianças. Culturas Infantis. Currículo. Educação Infantil. Saberes.

¹ Optamos por usar um nome fictício, para salvaguardar possíveis direitos de privacidade. O nome em questão surge de uma série infantil de coprodução brasileira entre a TV Globo e a TV Cultura do popular programa de televisão infantil norte-americana Sésame Street, com estreia no dia 12 de outubro de 1972. A escolha do nome das crianças faz referência aos personagens do programa e outros desenhos infantis.

ABSTRACT

This research has as its theme children's cultures, taking as its subject the cultures developed by children and, as a main objective, investigating the children's cultures of a group of children in the daily life of the Centro Municipal de Educação Infantil Vila Sésamo - CMEI. Thus, our research is based on studies of children's cultures, through the contributions of the Sociology of Childhood, Anthropology of the Child, History of Childhood, as well as the works of authors from the fields of Education and Philosophy, who see children as social actors to be studied as a generational group (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2009), but also situated in their social, cultural, historical, and geographical condition. Regarding the methodology, it is a field research with ethnographic traces with a qualitative approach and an exploratory nature. The collaborating subjects of the research constitute a group of children between five and six years old, enrolled in the Centro Municipal de Educação Infantil Vila Sésamo - CMEI, located in the municipality of João Pessoa, considering the generational and class conditions in which the children are inserted (Arenhart, 2016). Data collection was carried out through circle time discussions, fill in the blanks stories, informal talks and participant observation, with data recorded in field journals, photographic and audiovisual records, as well as drawings made by the children. To support the data analysis, the method of cores of meaning and dialectical hermeneutics was taken as a reference. As a result, the study pointed out that, being the curriculum an artifact in dispute, it subverts, within an adult-centric culture, dialogue, both with legal documents and with the relationships maintained by child-child and child-adult subjects in the institution. Furthermore, the research identified children as creative producers who question authoritarian forms of power, present in various forms of communication, and therefore reorganize the environment through an active stance. The results suggest the promotion of a pedagogy of childhood, whose object is the children themselves, with their knowledge and understanding.

Keywords: Children. Children's Cultures. Curriculum. Early Childhood Education. Knowledge.

¹ We chose to use a fictitious name to safeguard potential privacy rights. The mentioned name comes from a Brazilian co-production series between TV Globo and TV Cultura of the popular American children's television program Sesame Street, which premiered on October 12, 1972. The choice of the name of the children references characters from the show and other children's cartoons.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC Convenção sobre os Direitos da Criança
CMEI Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC Ministério da Educação
MLPC Movimentos de Mulheres e o Movimento de Luta Pró Creches
ONU Organização das Nações Unidas
PB Paraíba
PNE Plano Nacional de Educação
PPGEd Programa de Pós-Graduação em Educação
RCNEI Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RSL Revisão Sistemática de Literatura
TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG Universidade Federal de Campina Grande
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF Fundos das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Índice de Desenvolvimento Humano do município de João Pessoa 75
entre os anos de 1991 a 2010

Figura 2 – Bairro de localização do CMEI da pesquisa

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Combinações de palavras-chave	18
Quadro 2 –	Quantidade de pesquisas encontradas entre os anos de 2010 e 2020.	19
Quadro 3 -	Cronograma da pesquisa de campo	69
Quadro 4 –	Trâmites do Comitê de ética	
Quadro 5-	Organização dos pré-indicadores e dos indicadores	72
Quadro 6 -	Organização dos indicadores e núcleos de significação	96
Quadro 7-	“Eu queria azul, mas a tia quis marrom”: culturas infantis no cotidiano da educação infantil	103

LISTA DE DESENHOS

Desenho 1 -	Pesquisadora como pessoa que ajuda	86
Desenho 2 -	Imagem sobre a pesquisadora	87
Desenho 3 -	Casa de Beto	88
Desenho 4 -	Desenho – Crianças têm histórias	125
Desenho 5 -	Desenho – Bibi morre	135
Desenho 6 -	Bibi se multiplica	136
Desenho 7 -	O papel dos colegas	137
Desenho 8 -	Bibi é consolada por outras crianças	137
Desenho 9 -	Bibi com seus amigos	138
Desenho 10 -	Bibi encontra a bola	138

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 –	Comércio local	76
Fotografia 2 –	Comércio local	76
Fotografia 3 –	Criança atravessando a ponte de madeira	82
Fotografia 4 –	Parque com tobogã e ponte de madeira	82
Fotografia 5 –	Criança no escorrego	83
Fotografia 6 –	Criança brincando no balanço	83
Fotografia 7 –	Criança dentro no tobogã	84
Fotografia 8 –	Brinquedos quebrados	84
Fotografia 9 –	Acolhida com flores	91
Fotografia 10 –	Boneca da professora	112
Fotografia 11 –	Roda de conversa	114
Fotografia 12 –	A multiplicação das bolachas	119
Fotografia 13 –	Crianças caçando formigas	130
Fotografia 14 –	Criança explorando a área externa em frente as salas de referência	132
Fotografia 15 –	Vivência na área externa	132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I

1 CULTURAS INFANTIS E SABERES CULTURAIS DAS CRIANÇAS: UM OLHAR ATRAVÉS DAS POLÍTICAS PARA A INFÂNCIA	26
1.1 APONTAMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A CONSTRUÇÃO DO SEU CURRÍCULO	27
1.2 PROCESSOS HISTÓRICOS DAS CONCEPÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E DAS CULTURAS INFANTIS.....	41
1.3 O LUGAR DOS SABERES INFANTIS E DAS CULTURAS INFANTIS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	51

CAPÍTULO II

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS: ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E ÉTICAS DAS PESQUISAS COM CRIANÇAS.....	64
2.1 TRABALHO DE CAMPO: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS	67
2.1.1 Comitê de ética.....	70
2.1.2 Apresentação do município	73
2.1.3 Local da pesquisa e os sujeitos do campo de estudo.....	74
2.1.4 Reunião com o corpo docente e com as famílias	79
2.1.5 Descrição dos espaços e da rotina.....	80
2.1.6 Apresentação da pesquisa para as crianças.....	85
2.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS	89
2.2.1 Observação participante	90
2.2.2 Roda de conversas.....	92
2.2.3 Histórias para completar.....	92
2.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO: ATRIBUINDO SENTIDO AOS DADOS PRODUZIDOS NA PESQUISA A PARTIR DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO .	93

2.4.1 Levantamento dos pré-indicadores (fase analítico-organizativa)	95
2.4.2 Sistematização dos indicadores.....	96
2.4.3 Construção dos núcleos de significação	102

CAPÍTULO III

3 SABERES CULTURAIS INFANTIS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	105
3.1 SABERES CULTURAIS INFANTIS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	107
3.2 MANIFESTAÇÕES DAS CULTURAS INFANTIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	116
3.3 FAZER PEDAGÓGICO PARA A DISCIPLINA: CONCEPÇÕES DO SER CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	121
3.4 INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS-CRIANÇAS E CRIANÇAS-ADULTOS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	128
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICES	Erro! Indicador não definido.
ANEXOS.....	Erro! Indicador não definido.

INTRODUÇÃO

Este trabalho está vinculado ao programa de Pós-graduação em Educação – da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED), na Linha 2 – Práticas Educativas e Diversidade. Trata do tema das culturas infantis e tem por objeto culturais infantis no cotidiano da Educação Infantil. Para tanto, pauta-se no estudo do currículo da Educação Infantil, com referência nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e os estudos da pedagogia da infância. As motivações para o mestrado surgiram da vontade de pesquisar e refletir acerca dos estudos sobre crianças, infâncias e culturas infantis. Desse modo, o objetivo geral da pesquisa é investigar as culturas infantis de um grupo de crianças no cotidiano do Centro Municipal de Educação Infantil Vila Sésamo.

Por meio desta pesquisa, almejamos contribuir com os estudos na área da infância, das culturas infantis e do currículo na Educação Infantil. Para tanto, compreendemos, através da sociologia da infância, a infância como categoria estrutural (Qvortrup, 2010), considerando-se as diferenças de classe social, gênero, etnia, entre outras. Ainda, pensamos as culturas infantis como uma produção social, que se entrelaça aos saberes das crianças, suas subjetividades, mas que, ao mesmo tempo, perpassa as condições de geração e de classe nas quais as crianças estão inseridas (Arenhart, 2016).

Desse modo, nossa pesquisa está fundamentada pelos estudos das culturas infantis, através das contribuições da Sociologia da infância, da Antropologia da criança, da História da infância, além dos trabalhos de autores e autoras dos campos da Educação e da Filosofia, que veem as crianças enquanto atores sociais que devem ser estudadas como grupo geracional (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2009), mas também situadas em sua condição social, cultural, histórica e geográfica.

O interesse no desenvolvimento de estudo no tema das culturas infantis é fruto da experiência com crianças de quatro e cinco anos, vinculadas à rede pública municipal de ensino de duas cidades do estado da Paraíba: Bayeux e João Pessoa. Nestas, atuei² no exercício da docência, respectivamente, com uma turma do Infantil IV, no ano de 2017; e uma turma do Infantil II³, no ano de 2021. Trabalhar no segmento da pré-escola, sensibilizou-me no sentido de perceber as particularidades pedagógicas que emergem desses diferentes segmentos dessa etapa da Educação Básica. Como professora da

² Devido à particularidade da experiência descrita, neste primeiro momento da apresentação, optamos por usar a flexão do verbo na 1ª pessoa do singular

³ Infantil I e Infantil II, respectivamente, turmas com crianças de quatro e cinco anos.

Educação Infantil, percebi que precisava ampliar a compreensão acerca de elementos teóricos e metodológicos do meu campo de atuação.

Para compreender o movimento do/da professor/a diante da realidade, adotamos uma perspectiva dialética. Assim sendo, entendemos que a formação do profissional da educação ocorre de forma contínua. Isso porque consideramos, juntamente com Minayo (2004, p. 90), que “[...] o conhecimento é uma construção que se faz a partir de outros conhecimentos sobre os quais se exercita a apreensão, a crítica e a dúvida”. Portanto, o caminho percorrido, durante a formação inicial e o exercício da docência, tornam-se estradas de reflexão, de garimpagem das vivências e da formação de experiências que dão sentido ao fazer pedagógico.

Atuando sempre na perspectiva da reflexão-ação-reflexão, da modificação da realidade e da busca por novos pontos de vista, da mesma forma, ocorreu a busca do objeto da pesquisa, pois aprendemos com Minayo que

O conhecimento se faz a custo de muitas tentativas e da incidência de muitos feixes de luz, multiplicando os pontos de vistas diferentes. A incidência de um único feixe de luz não é suficiente para iluminar um objeto. O resultado dessa experiência só pode ser incompleto e imperfeito, dependendo da perspectiva em que a luz é irradiada e da sua intensidade. A incidência a partir de outros pontos de vista e de outras intensidades luminosas vai dando formas mais definidas ao objeto, vai construindo um objeto que lhe é próprio. A utilização de outras fontes luminosas poderá formar um objeto inteiramente diverso, ou indicar dimensão inteiramente novas ao objeto (Minayo, 2004, p. 9)

O ingresso no Mestrado em Educação, do Programa do PPGED, oportunizou conhecer teorias de autores/as, como Abramowicz (2022); Faria Filho (2004); Forquin (1993); Del Priore (2021); Santos (2018); Sarmiento (2007); Kincheloe; Steinberg (2001), entre outros/as, que promoveram o diálogo com outros pontos de vista, novas “intensidades luminosas”, que possibilitaram melhor compreensão e aprofundamento teórico da temática estudada.

Vale ressaltar que, no campo de trabalho, assumir a posição de professora do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, propiciou perceber as diferentes linguagens e as construções de tempos e espaços entre crianças de diferentes idades e classes sociais, seja por sua natureza individual ou coletiva. Ademais, nossos anos de docência, tanto como professora do campo quanto de áreas urbanas e da educação não-formal em assentamentos, conduziram-nos à busca da reflexão sobre as diferentes infâncias, das

crianças quilombolas, assentadas, do campo, das áreas urbanas etc. Portanto, são esses “feixes de luz” que incidem sobre a nossa pesquisa e nos inclinam na busca pelos detalhes para além das aparências (Minayo, 2004).

Assim sendo, os questionamentos do campo empírico, trazidos pelas vivências e observações da docência, possibilitam-nos perceber a necessidade de olhar para as especificidades da Educação Infantil, por exemplo, enxergando as crianças em detrimento do aluno, valorizando os direitos de aprendizagem e questionando o ensino pautado em prescrições de conteúdo. Nesse contexto, aprendemos também a apreciar os saberes das crianças, por meio de suas crenças, valores e práticas sociais; a vislumbrar as potencialidades do currículo a partir do cotidiano; e, por fim, a saborear as múltiplas linguagens, que emergem do cotidiano da Educação Infantil.

A experiência enquanto professora encontrou ressonância na ideia de Minayo (2004, p. 91) de que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática”. Outrossim, considerando a compreensão de que a experiência docente não é suficiente para responder às perguntas suscitadas no cotidiano da Educação Infantil, buscamos conhecer documentos oficiais do campo da educação e teorias que dialogassem com o fazer pedagógico. Isso posto, cresceu a necessidade de investigar e aprofundar nossas inquietações sobre o tema, não apenas na posição de professora, imersa no ambiente escolar, mas, sobretudo, como pesquisadora.

Não obstante, compreendemos que a partir do fazer cotidiano a função docente envolve reflexões do campo da pesquisa, o que ocorre, por exemplo, quando o pesquisador investiga as relações das crianças, dentro do contexto da instituição, por ocasião da realização do planejamento, para avaliar as crianças ou realizar a autoavaliação do trabalho pedagógico. No mesmo sentido, Macedo (2012), referenciando-se em Becker (2007), propõe a diferenciação entre o pesquisador estrito e o pesquisador amplo. O primeiro relaciona-se à função específica do pesquisador, em parceria com a universidade; já o pesquisador amplo diz respeito ao docente que, em função de sua prática, arquiteta e remodela seu conhecimento.

Assim sendo, compreendemos que o nosso processo de pesquisa começou desde a docência, mas ganhou novos contornos no domínio teórico-metodológico, enquanto pesquisadora discente do curso do Mestrado Acadêmico em Educação.

Nos movimentos da produção da pesquisa surgiram inquietações quanto aos aspectos das manifestações das culturas infantis produzidas no cotidiano da Educação Infantil; sobre a compreensão pelas crianças do trabalho pedagógico produzido na

instituição; e a respeito das relações que são construídas, entre crianças-crianças e crianças e adultos dentro de uma instituição de Educação Infantil e na construção do seu currículo.

No que diz respeito ao delineamento do objeto, este foi realizado inicialmente por meio de uma pesquisa exploratória, resultando no mapeamento da produção acadêmica existente sobre o tema da pesquisa. Selecionamos como recorte os trabalhos vinculados ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Quanto ao marco temporal da pesquisa, este levou em conta a promulgação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e os dez anos da sua vigência, ocorrida entre os anos de 2010 e 2020. Optou-se por fazer a pesquisa a partir do ano de 2010, considerando-se o primeiro ano como fase de implementação as diretrizes.

O procedimento de Revisão Sistemática de Literatura (RSL) possibilitou fazer um mapeamento amplo da produção científica, existente na área foco da pesquisa. Isso porque a pesquisa de caráter bibliográfico objetiva dar suporte para que o/a pesquisador/a possa aprofundar a discussão de um tema específico, auxiliando-o na escolha dos caminhos teóricos e metodológicos (Rocha, 2020).

A busca foi realizada na biblioteca digital e, através dela, pudemos identificar parte da literatura existente sobre a temática aqui investigada. Para tanto, foram usadas as seguintes palavras-chave: infâncias, culturas infantis, currículo, Educação Infantil, saberes das crianças e Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

Para a realização de uma pesquisa mais específica, fez-se necessário a combinações das palavras-chave, relacionadas ao objeto de estudo, por meio do uso de operadores booleanos (Marbán, 1987). Seguem, conforme o quadro⁴, as combinações realizadas.

Quadro 1 – Combinações de palavras-chave

Combinações	
1	Saberes das crianças AND Culturas infantis AND Currículo AND Educação Infantil
2	Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil AND Infâncias AND Culturas Infantis
3	Educação Infantil AND Saberes AND Currículo

Fonte: elaborado pela autora (2022)

⁴ Apenas os trabalhos posteriores à plataforma Sucupira puderam ser avaliados.

A partir das combinações destacadas no quadro 1, obtivemos quarenta e um trabalhos, presentes na Plataforma Sucupira, publicados entre os anos de 2010 e 2020. Nesse contexto, com as combinações “1. Saberes das Crianças AND Culturas Infantis AND Currículo AND Educação Infantil”, foram encontrados oito trabalhos; das combinações “2. Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil AND Infâncias AND Culturas Infantis”, nove trabalhos; pelas combinações “3. Educação Infantil AND saberes AND currículo”, vinte e quatro trabalhos.

Em seguida, realizou-se a composição do quadro 2, a partir da seleção dos dados quantitativos. Vejamos:

Quadro 2 – Quantidade de pesquisas encontradas entre os anos de 2010 e 2020.

Combinações	Quantidade de trabalhos encontrados entre 2010 e 2020
1. Saberes das Crianças AND Culturas Infantis AND Currículo AND Educação Infantil	8
2. Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil AND Infâncias AND Culturas Infantis	9
3. Educação Infantil AND saberes AND currículo	24
Total	41

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Com base na combinação que resultou na formação do quadro 2, identificamos a existência de quarenta⁵ trabalhos, os quais permitiram o mapeamento das principais temáticas abordadas nas pesquisas encontradas. Das quais destacamos Cavalcante (2015); Braga (2019) e Barros (2016). Observamos que estudos voltados à prática dos/das professores/as tratam da qualidade da Educação Infantil, aparecendo em dezesseis trabalhos, do total de trinta e sete identificados.

Outros trabalhos identificados versavam acerca da temática do letramento ou da alfabetização, a exemplo do texto de Lamb (2020) e Zerbinatti (2020). No que se refere

⁵ O trabalho “O brincar do ponto de vista das crianças: uma análise das dissertações e teses do portal Capes (2007 a 2012)”, de Monteiro (2014), aparece tanto na combinação “Saberes das Crianças AND Culturas Infantis AND Currículo AND Educação Infantil”, quanto na combinação “Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil AND Infâncias AND Culturas Infantis”. Devido a essa duplicidade, ficamos com o total de 40 resumos para serem analisados.

a essa temática, um dos objetivos, dos referidos trabalhos, era discutir as práticas de leitura na faixa etária infantil; assim sendo, discorreram sobre a importância da literatura no desenvolvimento ético, estético e intelectual do ser humano. Outra especificidade presente nas pesquisas encontradas, refere-se ao estudo da matemática, no campo da formação de professores, encontrada em Oliveira (2019) e Veroneze (2017).

Além das temáticas, acima referidas, outros temas como o brincar, a indústria cultural, a produção cultural, o gênero, a sexualidade e as práticas educativas antirracistas foram evidenciados durante o mapeamento das pesquisas.

Outrossim, no que se refere a campos de pesquisa, percebemos que nos trabalhos identificados, além dos espaços da Educação Infantil, outros locais apareceram em diferentes textos, a exemplo de espaços religiosos, de comunidades Quilombolas e de contextos familiares.

Aprofundando a pesquisa bibliográfica, dos trabalhos encontrados foram selecionados nove pesquisas, sendo seis em formato de dissertações e três de teses. Estes apresentaram aproximação com o estudo aqui desenvolvido, considerando o critério de tomar crianças, enquanto sujeitos na pesquisa, e a escuta de crianças como postura metodológica. Nesse sentido, o trabalho de Monteiro (2014) foi selecionado, por fazer uma análise das dissertações e teses do portal capes que referenciavam o brincar, a partir do ponto de vista das crianças.

Para a elaboração do quadro 2, foram feitas as leituras dos procedimentos metodológicos, utilizados nas referidas pesquisas, por meio da busca de apreender/mapear as técnicas desenvolvidas nas pesquisas com escuta de crianças. Tais procedimentos foram utilizados como aporte teórico no capítulo 3, que trata das análises, tanto no que dizem respeito às temáticas trabalhadas nas pesquisas voltadas para a infância, quanto para referendar os instrumentos metodológicos a serem utilizados na pesquisa, bem como enquanto fundamentos para refutar ou validar as análises realizadas. Abaixo destacamos o quadro 2, com os nove trabalhos encontrados.

Quadro 2 - Pesquisas encontradas tendo como critério as crianças como sujeitos na pesquisa

Nº	Nível	Autor/a	Ano	Título	IES
01	Mestrado	MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires	2014	O brincar do ponto de vista das crianças: uma análise das dissertações e teses do portal capes (2007 a 2012)	Universidade Federal de Pelotas

02	Mestrado	CASTELLI, Carolina Machado	2015	“Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo”: o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil	Universidade Federal de Pelotas
03	Mestrado	SOUZA, Aline Constancia De Figueiredo e	2020	O espaço físico de uma instituição de Educação Infantil: como as crianças significam esse lugar?	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
04	Doutorado	BASTOS, Luciete De Cassia Souza Lima	2018	EDUCAÇÃO: culturas das infâncias e identidades em construção no quilombo Sambaíba, Caetité-BA/Brasil	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
05	Mestrado	ALVAREZ, Vanessa Vargas	2015	Linguagens Infantis: as influências vividas nos momentos do brincar na Educação Infantil	Universidade Federal do Rio Grande
06	Mestrado	SOUZA, Rayffi Gumerindo Pereira De	2020	Educação Infantil do/no campo: como a pré-escola vê e vive as culturas infantis?	Universidade Federal de Campina Grande
07	Doutorado	SOUZA, Ellen Gonzaga Lima	2016	Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam	Universidade Federal de São Carlos
08	Doutorado	MIZUSAKI, Renata Aparecida Carbone	2020	Cirandas-paidia: retóricas de gênero na composição da educação com infâncias	Universidade Federal de Mato Grosso
09	Mestrado	SANTOS, Daniel Medeiros Dos	2019	Os desenhos na educação infantil: documentos para conhecer as crianças, suas infâncias e pensar sua educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Feitas as leituras dos trabalhos nomeados no quadro 2, pudemos identificar que apenas dois trabalhos não realizaram a pesquisa com traços de etnografia, sendo eles dos seguintes pesquisadores: Monteiro (2014), por tratar-se de uma pesquisa documental; e

Souza Lima (2016), que optou pela metodologia com base na Fenomenologia e na Semiótica da Comunicação.

A partir da leitura dos trabalhos, compreendemos que a utilização da abordagem do tipo etnográfica, na pesquisa com escuta das crianças, pode ser considerada uma abordagem que possibilita a aproximação do/da pesquisador/a aos sujeitos da investigação. Sobre essa questão, concordamos com a afirmação de Sarmiento (2009):

Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância. Eles transportam uma voz e participação mais directas na produção dos dados sociológicos do que é usualmente possível através de métodos experimentais de pesquisa ou do que inquerimos (Sarmiento, 2009, p. 9).

Desse modo, pesquisas que consideram a criança como sujeito produtor de cultura entendem a infância como sendo uma construção social, devendo, assim, proporcionar o estudo das relações sociais construídas pelas crianças, por meio da sua própria voz. Isso porque compreendemos que, de acordo com Souza (2008), o ato de

Investigar os sentidos e significados que as crianças atribuem a diversos fenômenos da sua vivência cotidiana na contemporaneidade – família, convivência com seus pares, escola, trabalho, lazer, violência física, sexual e/ ou psicológica – é uma tentativa de romper com a concepção dominante, que vê a criança como o *infante*, ou seja, àquele que não tem fala[...]” (Souza, 2008, p. 175)

A partir desse entendimento, compreendemos o trabalho de campo como comprometido, pois, nos explica Minayo (2004, p. 108), “A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem coletados como o modo de recolhê-los”. Desse modo, os estudos que se preocupam em democratizar o espaço de fala das pesquisas transgridem a ideia de crianças como seres imanescentes, oriunda das concepções pré-sociológicas.

Ainda, nos nove trabalhos encontrados, identificamos como instrumentos para a produção dos dados da pesquisa, as seguintes práticas pedagógicas: rodas de conversa, oficinas, observações participantes, produção de fotografias e desenhos, conversas informais e registros audiovisuais. Tais instrumentos possibilitam a participação das crianças, evidenciando suas falas, a partir de diálogos abertos e participativos.

Outrossim, observamos que os trabalhos analisados consideram a criança como produtoras de cultura, revelando a importância das relações, tanto na dimensão geracional

quanto nas relações intergeracionais, a exemplo da dissertação de Castelli (2015), que investiga as relações estabelecidas entre bebês de uma turma de Berçário 2 e crianças mais velhas, de uma escola de Educação Infantil. Ainda no texto citado, observa-se que essas interações costumam acontecer mais em dias de trabalhos de culminâncias, sendo, pois, pouco exploradas nas práticas escolares cotidianas. Tal achado evidencia uma pedagogia do controle, além de uma restrita utilização do espaço presentes nas práticas docentes. Ainda, vale salientar que é necessário analisar o que as professoras fazem com as crianças nessas circunstâncias, uma vez que, a partir da perspectiva das crianças, podemos perceber o que as crianças fazem com o que fazem com elas (Montandon, 2005).

Para além da pedagogia do controle, Souza (2020, p. 21) buscou investigar e analisar como as crianças percebem os espaços físicos de uma instituição de Educação Infantil e os significados que elas produzem acerca desse lugar. Para tanto, identificou “[...] através das falas e manifestações infantis, os significados que as crianças dão para esses espaços [...]”. Como resultado, esse formato de trabalho contribui para a produção de um olhar que visa destacar a fala das crianças em suas múltiplas linguagens.

Compreendemos que as pesquisas acima citadas têm em comum o fato de elegerem o sujeito criança como protagonista do tema investigado, considerando-as como interlocutoras. Esse modo de fazer pesquisa possibilita o reforço da utilização da concepção da criança como sendo um sujeito ativo, capaz de interpretar, ressignificar e construir o seu conhecimento de forma reflexiva e criativa. Nesse sentido, observamos constantes avanços na realização de estudos com as temáticas das crianças e das infâncias. Tal contribuição colabora na ampliação da discussão acerca dos conceitos de “crianças” e de “infâncias”, a partir de uma perspectiva social, uma vez que toma como aporte teórico a Sociologia da Infância, a Antropologia, a Psicologia Cultural, a Educação, a Geografia e a Filosofia da infância. Também adotamos nesse trabalho esse ponto de vista.

A partir dos estudos realizados com o material da RSL, nosso objeto de pesquisa ficou mais delineado, possibilitando a construção teórico-metodológica e uma definição mais clara dos instrumentos a serem utilizados na produção dos dados e na construção de estratégias para a fase da entrada no campo de pesquisa propriamente dito. Entendemos tais decisões como caminhos metodológicos, pois concordamos com Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 58), ao dizerem que “a compreensão do objeto investigado só ocorre quando o pesquisador se aproxima das determinações sociais e históricas desse objeto”.

A partir da assunção dessa perspectiva, percebemos que o contato com as crianças, o objeto da pesquisa foi ficando mais claro. Nesse sentido, concordamos com Minayo

(2004), ao afirmar que nas pesquisas sociais nada é dado, tudo é construído. Assim sendo, prática e teoria são indissociáveis, pois operam em movimento dialético entre o todo e as partes.

Não obstante, sobre esse modo de fazer pesquisa, Minayo (2004), com inspiração em Lévi-Strauss e Merleau-Ponty, afirma que o cientista social, ao se colocar no movimento de compreensão das formações culturais que não falam de si, ao se reportar ao contexto do seu fenômeno social, passa a promover um conhecimento filosófico espontâneo. A partir destes fundamentos, compreende-se que a relação hermenêutica do trabalho decorre do entendimento de que, ao pesquisar juntamente com as crianças, ou seja, não para elas, mas a partir delas, considerando o seu contexto social e cultural, estamos promovendo movimentos de busca, em torno da compreensão do objeto na sua relação com os sujeitos, tentando apreender os significados, a partir da sua totalidade histórico-cultural.

Essa fase do estudo aproximou-nos dos objetos e das categorias teóricas presentes nas pesquisas com crianças. O objetivo dessa investigação bibliográfica partiu da necessidade de evitar o processo chamado de ilusão da transparência (Bourdieu, 2004); uma espécie de ato de compreensão espontânea da realidade que, segundo Minayo (2004, p. 198), ocorre “[...] como se o real se mostrasse nitidamente ao observador. Essa “ilusão” é tanto mais perigosa, quanto mais o pesquisador tenha a impressão de familiaridade com o objeto”. A partir da Revisão de literatura, distanciamos-nos de uma análise fundada apenas na projeção das nossas próprias subjetividades e nos aproximamos da compreensão da possibilidade do todo referente ao objeto investigado, embasados com base em fundamentos teóricos específicos do campo da Educação Infantil.

Na busca de nos aprofundarmos em tais questões, deu-se a constituição de métodos e instrumentos de pesquisa capazes de produzir dados para refletir a respeito dos questionamentos acima referidos. Para dar conta de tais inquietações, buscamos investigar as culturas infantis de um grupo de crianças no cotidiano do Centro Municipal de Educação Infantil Vila Sésamo. Ainda, procuramos alcançar os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar aspectos das manifestações culturais infantis de um coletivo de crianças do CMEI Vila Sésamo; 2) Apontar concepções do ser criança produzidos na instituição pelas crianças; 3) Observar o cotidiano da instituição pesquisada, considerando a interação entre crianças-crianças, crianças-adultos e crianças-ambiente.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa está referendada pela abordagem qualitativa, de caráter exploratório, cujos sujeitos colaboradores são um grupo

de crianças, com idade entre cinco e seis anos, matriculadas em um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado no município de João Pessoa. A produção de dados, por sua vez, ocorreu a partir das seguintes práticas: rodas de conversas, histórias para completar e observação participante. Os dados produzidos foram registrados por meio de diário de campo, registros fotográficos e audiovisuais, além de desenhos feitos pelas crianças.

Para a produção dos dados, foi realizada uma pesquisa de campo, com traços de etnografia. Para a organização dos dados, utilizamos o método dos núcleos de significação, com análise dos dados a partir das categorias surgidas e da interpretação intranúcleos. O tratamento dos dados, por sua vez, tomou como referência a hermenêutica-dialética na busca da compreensão dos significantes, atribuídos pela análise semântica, e dos significados, imbuídos das estruturas sociológicas e das falas das crianças da pesquisa (Minayo, 2004).

O primeiro momento da investigação consistiu na realização de uma pesquisa exploratória, por meio do mapeamento da produção acadêmica, existente sobre o tema investigado, com recorte dos trabalhos submetidos ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o uso de Operadores Booleanos. Por considerar os estudos do currículo da Educação Infantil, a pesquisa considerou como marco temporal a promulgação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e os dez anos da sua vigência, ocorrida entre os anos de 2009 e 2020.

No segundo momento, partimos para o aprofundamento dos conceitos teóricos fundamentais ao desenvolvimento da pesquisa, o que resultou na construção do capítulo teórico do trabalho, intitulado: “1. Culturas infantis e saberes culturais das crianças: um olhar através das políticas para a infância”, organizado pelos seguintes tópicos teóricos:

O primeiro tópico, “Apontamentos das políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil e a construção do seu currículo”, perfila um caminho histórico que nos permite perceber que as políticas da infância conformam visões de crianças (Kuhlmann, 2015). Além disso, discute a noção da criança da Educação Infantil como sujeito de direitos, resultante da associação entre dois direitos: da assistência e da educação (Conceição, 2013). Desse modo, o capítulo discorre sobre o cuidar e o educar como processos indissociáveis da história da Educação Infantil. Ainda, com o desenvolvimento deste ponto, foi-nos possível identificar as contribuições legais para a compreensão da criança como sujeito de direitos.

Na discussão do segundo tópico, “A infância e as culturas infantis”, problematizamos o entendimento sobre os sentimentos da infância, a partir dos estudos

de Ariès, considerado como um marco, nos estudos sobre a infância enquanto categoria social, sendo seus estudos fundantes da infância moderna. No mesmo tópico, a partir do reconhecimento das crianças como sujeitos de culturas, tomamos como referências os seguintes autores: Abramowicz (2022); Arenhart (2016); Barbosa (2014) Kuhlmann Júnior (2015); Fernandes (2004); Prado; Martins Filho (2011); Del Priore (2021); Steenberg; Kinchecloe (2001), Corsaro (2011); Qvortrup (2010); Sarmiento (2009); Delgado (2018); Hoyuelos (2019); Dermatini (2009), dentre outros/as.

No terceiro tópico do capítulo, “O lugar dos saberes infantis e das culturas infantis no cotidiano da Educação Infantil”, refletimos sobre os saberes das crianças. Para tanto, comparamos pedagogias transmissivas e participativas na organização do conhecimento, na Educação Infantil, a partir da perspectiva da construção de uma nova escola da infância. Para tanto, trazemos como referências os/as seguintes autores/as: Barbosa (2014); Barbosa; Cruz; Fochi, Oliveira (2016); Rocha (2008); Morgado (2014); Sirgado (2000); Santos (2018); Campos; Reis (2018); Goodson (2020); Formosinho; Pascal (2019) entre outros/as.

No capítulo II “Percurso metodológicos: escolhas teórico-metodológicas e éticas das pesquisas com crianças”, descrevemos sobre a metodologia e os recursos metodológicos utilizados na pesquisa. Bem como, da responsabilidade ética de inserção no campo da pesquisa, e com os sujeitos (crianças e adultos), do local da pesquisa.

No capítulo III “Saberes culturais infantis no cotidiano da Educação Infantil”, organizamos os dados produzidos por categorias, sendo elas analisadas por meio dos núcleos de significação e a hermenêutica-dialética. Por fim, concluímos o trabalho por meio das considerações finais.

1 CULTURAS INFANTIS E SABERES CULTURAIS DAS CRIANÇAS: UM OLHAR ATRAVÉS DAS POLÍTICAS PARA A INFÂNCIA

Este capítulo trata da temática das políticas para a infância, das culturas infantis e das práticas curriculares. Situadas por um contexto histórico, políticos e ideológico, expressos nas concepções de crianças e de infâncias, presentes nas pesquisas e nas instituições educativas dirigidas à primeira infância⁶. Compreendemos que, nessa etapa

⁶ Para efeitos legais, A Lei n. 13.257, 2016), em seu Art. 2º, considera a primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança.

da educação, o currículo se alicerça como um conjunto de práticas, que articula experiências e saberes das crianças com conhecimentos históricos, artísticos, tecnológicos, científicos e culturais, objetivando suscitar o desenvolvimento integral desses sujeitos (DCNEI, 2009), conhecimentos esses que se materializam nas trocas decorrentes das interações do cotidiano e dos saberes expressos nas relações sociais.

Assim, a partir de Faria e Salles (2012, p. 65-66), compreendemos os saberes culturais das crianças, também denominados de conhecimentos informais, espontâneos, ou conhecimentos do cotidiano, como um conjunto de “[...] conceitos, instrumentos, atitudes, valores, procedimentos, estratégias [...]”. Tais saberes sofrem transformações que resultam das interações entre as condições estruturais e das ações interpretativas e individuais dos atores envolvidos. Dessa forma, o pensamento reforça a ideia expressa na Lei n. 13.257, de 2016, que subscreve a necessidade de “[...] incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito [...]”. Isso significa promover momentos de escuta dos saberes culturais das crianças e do entendimento das culturas infantis.

1.1 Apontamentos das políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil e a construção do seu currículo

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

O Direito das Crianças – Ruth Rocha

Consideramos a história da Educação Infantil na perspectiva da integração entre políticas de assistência à infância, sejam elas sociais, educacionais e/ou econômicas, pois concordamos com Conceição (2013, p.38), ao dizer que colocar “a criança pequena como sujeito de direitos implica pensar a sua educação a partir da associação de dois direitos, o de assistência e o de educação”. Nesse sentido, as formulações das políticas públicas, para a Educação Infantil, perpassam várias esferas: infraestrutura, formação de professores, relação família e escola, organização do espaço, entre outras.

Nessa direção, entre o final do século XIX e o início do século XX, começam a surgir, no Brasil, discussões e pesquisas em torno do tema da infância e de políticas públicas⁷ voltadas à formação de crianças, à movimentação para a criação de creches⁸ e jardins de infância. Trata-se de um período de fundação das instituições pré-escolares⁹, que, de acordo com Kuhlmann Jr (2015, p. 77-78), “[...] parte de um conjunto de medidas que conformam uma nova concepção assistencial, a assistência científica, abarcando aspectos como a alimentação e habitação dos trabalhadores e dos pobres [...]”. Nesse período ocorre a fundação do Instituto de Proteção de Assistência à Infância, do Rio de Janeiro, e a fundação da primeira creche brasileira, destinada para filhos de operários, pela Companhia da Fiação e Tecidos Corcovados (RJ), ambas em 1899.

Mesmo que o campo de assistência à infância, especialmente das concepções médico-higienistas, tenha sido uma forte composição de força para a constituição do atendimento à criança, é mister destacar que, mesmo nessa época já havia propostas educacionais, sendo elas parte integrante das políticas para a infância. No mesmo sentido, Kuhlmann Jr (2015, p.77) escreve que

[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens.

Portanto, a história da Educação Infantil é indissociável da questão assistencial e educacional, ou seja, do ato de cuidar e de educar. À vista disso, a mudança de ideias centra-se sobre o referido binômio, uma vez que se estabelece, entre eles, uma íntima relação com os condicionantes históricos e políticos, nos quais estão impressas concepções de crianças, infâncias, currículo, pedagogia, aprendizagem, socialização e prática pedagógica.

Nesse contexto, é a partir da Lei nº 2.040 (Lei do Ventre Livre), assinada pela Princesa Isabel e promulgada em 28 de setembro de 1871, que determinava livre todas as

⁷ Kramer (1995, p. 49), nos diz que “No que se refere ao atendimento da infância brasileira, até 1874 existia institucionalmente a “Casa dos Expostos” ou “Roda” para os abandonados das primeiras idades e a “Escola de Aprendizes Marinheiros” (fundada pelo Estado em 1873) para os abandonados maiores de doze anos”.

⁸ A esse respeito, Kuhlmann Jr (2015, p.78) adverte: “A creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças”

⁹ Ressaltamos que, para Kuhlmann Jr (2015, p. 77), “A grande marca dessas instituições, então, foi a sua postulação como novidade, como propostas modernas, científicas – palavras utilizadas fartamente nessa época de exaltação do progresso e da indústria”.

crianças de mulheres escravizadas nascidas desde então, que a questão do atendimento à infância ganha outros enfoques. Assim sendo, as mudanças sociais ocorridas no Brasil, impetradas pela nova condição de crianças nascidas livres, mas com mães em condição de escravidão, impulsionou a discussão da assistência à infância no Brasil, colaborando para a emergência do discurso da infância desvalida e da criança, enquanto problema social, ligado à imoralidade ou à incompetência das famílias. Nesse momento histórico, emerge a ideia de atendimento à criança pobre como solução para problemas como criminalidade ou mortalidade infantil.

No ano de 1930, a discussão sobre a temática da assistência à infância no Brasil é marcada pelo pensamento da política desenvolvimentista do Estado Novo e pelo processo de industrialização do país. No cenário internacional da época, havia uma política fascista, que, no campo educacional, materializava-se na pedagogia terapêutica, advinda dos alemães; e na medicina pedagógica, dos italianos (Corrêa, 2016). A aceitação de tais ideias colaborou para que a questão do menor infrator ou abandonado passasse a ser uma questão para a institucionalização. Tais ideias estavam alicerçadas nos discursos higienistas, que concebiam as políticas públicas para a infância como condição para a reabilitação de crianças deformadas física ou moralmente.

Como exemplo dessa concepção, temos a criação do Código de Menores de 1927, que, dentre outras prerrogativas, apoiava-se no estudo das causas do crime, marcadas por indícios psicológicos e físicos, supostamente identificados nos menores. Em consonância com esse pensamento, também existia o laboratório de biologia infantil, fundado pelo professor da faculdade de medicina e defensor da esterilização eugênica, o médico Leonídio Ribeiro, que funcionava no Instituto de identificação do Rio de Janeiro. Vejamos o que afirma Corrêa (2016, p.145) sobre a questão:

A coincidência entre a política internacional da época e a do Estado Novo se articulou, internamente, a uma série de iniciativas corporativas (dentre as quais as da corporação médica são apenas um exemplo) que retomaram e oficializaram tendências que vinham se delineando no cenário nacional desde os anos de 1920, mas que assumirão, nos anos 1930, uma nítida feição de política de Estado.

O processo de formação da sociedade capitalista, na década de 1930, a urbanização e a crescente industrialização do país promoveram a ideia de parâmetros de desenvolvimento como sendo responsabilidade do Estado para com os pobres. Dessa

maneira, a pobreza, que na idade média era entendida como fato natural, concebida pela ideia do pecado original¹⁰, passa a ser compreendida como um problema social e um empecilho para o progresso. Nesse sentido, Kuhlmann Jr (2015, p.56) argumenta:

No final do século XIX e início do século XX, novas propostas pretendem encontrar uma solução aos problemas trazidos pelas concepções e pelas experiências em debate no período anterior. Criaram-se leis e propagaram-se instituições sociais nas áreas da saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho, da educação. As instituições jurídicas, sanitárias e de educação popular substituíram a tradição hospitalar e carcerária do Antigo Regime. São iniciativas que expressam uma concepção assistencial a que denominamos assistência científica – por se sustentar na fé no progresso e na ciência característica daquela época.

Na ocasião, a relação de forças entre o Estado, a sociedade e a igreja colaborou para a criação de políticas de cuidados à infância, atribuindo, em consequência, uma corresponsabilidade a diversos setores, que Kuhlmann Jr (2015, p. 77) denominou de “[...] interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, médico-higienista e a religiosa”. Nessas circunstâncias, foram criados o tribunal de crianças, a cidade dos menores, os serviços de higiene mental e ortofrenia, e as clínicas de hábitos e de higiene mental, que tinham por objetivo encontrar as causas biológicas da delinquência infantil.

Todas essas questões colaboraram para o entendimento, difundido pelo Departamento Nacional da Criança, Projeto Casulo, da creche como um mal necessário (Vieira, 2016). Vejamos o que afirma o autor sobre a temática:

A creche nesse período foi também útil instrumento de socorro às mulheres pobres e desamparadas. Ela era um recurso ligado à pobreza. Ela se destinaria às mulheres “forçadas a trabalhar”: as mães solteiras, mulheres abandonadas por seus companheiros, viúvas e mulheres casadas que contribuíam com seu trabalho para aumentar o orçamento da família. As crianças eram vistas como portadoras em potencial de maus hábitos ou infecções, e como nascidas de união ilegítimas. A creche era proposta como um meio para disciplinar as mães e educar as crianças nos preceitos da puericultura, como um dispositivo de normatização da relação mãe/filho nas classes populares (Vieira, 2016, p. 168)

¹⁰ Kuhlmann Jr (2015, p. 55) salienta que: “Na idade média, a pobreza era vista ao mesmo tempo como uma benção que devia se buscar devotamente e como uma desgraça que se devia suportar piedosamente: a pobreza ou era adotada como voto sagrado, para melhor cumprir a vontade de Deus; ou tolerada como cruz a suportar ou resistir”.

A preocupação acerca dos cuidados propostos às crianças pobres, nas creches públicas, portanto, estava atrelada à ideia de progresso e de renovação. Esse modo de pensar se intensificou na década de 1930, por ser um período de crescente industrialização no país, de intensificação da lógica desenvolvimentista, de algumas correntes do Movimento da Escola Nova e da ampliação do pensamento liberal no Brasil, ideias que se somavam às ideologias fascistas, presentes no discurso eugenista. Sobre essa questão, explica Kuhlmann Jr (2015, p;165):

Assim, ao lado de normalizar as classes trabalhadoras por meio da educação, associava-se a defesa da universalização do ensino – que promoveria a educação moral para todas as classes – como instrumento de cidadania e fornecimento dos conhecimentos básicos necessários aos processos produtivos da sociedade industrial.

Tais fatores históricos alimentaram o discurso discriminatório sobre o ato do cuidar¹¹, reverberando, na década de 1970, em pesquisas que negavam a existência dos processos educativos nas instituições de atendimento à infância no período que corresponde as últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX. Todavia, essas instituições não se preocupavam apenas com os cuidados, mas também com a dimensão pedagógica. No mesmo sentido, Dantas (2018, p.21) coloca que:

[...] o primeiro jardim de infância foi criado por volta de 1840, pelo pedagogo Froebel, e objetivava além de educar e cuidar das crianças, criar alternativas para que os pais pudessem cuidar melhor dos seus filhos. Os Jardins de infância eram prioritariamente pedagógicos, porém acabou possuindo uma relação estreita com o assistencialismo, já que o assistencial passou a buscar essas instituições como solução para os infantes.

Pela afirmação da autora, compreendemos que as instituições de Educação Infantil não são posteriores às políticas assistenciais à infância, mas, através dos jardins da infância o assistencial vislumbrou outro meio de atendimento às crianças. Não obstante, destacamos que, juntamente aos projetos elaborados, por grupos particulares, em especial da classe médica destinada às políticas higienistas, religiosas e/ou moralizadoras, o poder

¹¹ Kuhlmann Jr (2015), Marcia Aparecida Oliveira; Tagma Marina Schneider Donelli; Simone Bicca Charczuk (2020); Rocha (2007), nos levam à reflexão da indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

público também sinalizava a necessidade do atendimento à criança em espaços educativos, postura advinda das pressões operadas pelos movimentos sociais, das universidades e da sociedade civil organizada.

Neste sentido, Kuhlmann Jr (2015, p. 77) coloca que: “[...] a infância, a maternidade e o trabalho feminino também são aspectos presentes na história das instituições de Educação Infantil”. Isso porque, juntamente com o fator econômico que, no caso do Brasil e de outros países capitalista-industriais, caminhou conjuntamente com o processo de urbanização e do crescimento do trabalho industrial, a expansão do trabalho feminino conspirou para a criação da assistência à criança.

Além dos espaços educativos, o trabalho infantil e a formação profissional de crianças foram considerados, na época ações de prevenção à criminalidade. Sobre essas temáticas, Lima (2021, p.92) explica que

As formas de definir as crianças “desvalidas” fizeram parte do processo de formulação cultural e histórica do trabalho infantil. As maneiras pelas quais as crianças pobres foram tratadas ao longo do século XIX evidenciam muitos preconceitos raciais e de classe. Os termos órfãos, bastardos, expostos e ilegítimos eram verdadeiros decretos de exclusão.

A percepção que se tinha a respeito das crianças pobres fomenta a ideia de uma educação para o disciplinamento e a formação para o trabalho como forma de prevenção da criminalidade. Assim, é que na Constituição de 1967 é permitido o trabalho, na condição de aprendiz, para crianças maiores de 12 anos¹². Tal contexto colabora para as críticas surgidas na década de 1970 quanto a concepções de educações compensatórias, o que atesta que visões de infâncias e crianças sofrem variações ao longo do tempo. Que vislumbrava uma educação compensatório uma alternativa de compensação cultural, reafirmando a visão da criança enquanto a daquela que falta alguma coisa.

Ainda na década de 1970, no Brasil, começa a crescer o movimento de luta por creches e, dessa maneira, o Estado é cobrado pela manutenção dessas instituições. Ressalta-se, como dito anteriormente, que o cuidar e o educar sempre esteve presente nas políticas públicas, o que possibilitou intensas trocas entre os órgãos de saúde, da assistência social e da educação, conforme explica Kuhlmann Jr (2002, p.473). Vejamos:

Na educação infantil, paralelamente ao jardim-de-infância situado em órgãos da educação, a creche e os jardim-de-infância ou as escolas

¹² Sendo revogado no parágrafo XXXIII da Constituição Federal de 1988, proibindo qualquer trabalho a menores de dezesesseis anos, salvo na condição de aprendiz, contudo, apenas a partir de quatorze anos.

maternais destinadas aos pobres subordinam-se aos órgãos de saúde pública ou de assistência. Mas a área educacional não deixa de se fazer presente no segundo caso, de modo que essas trajetórias paralelas encontram muitos canais de comunicação durante toda a sua história.

Por isso, na década de 1970, junto à luta pela expansão das creches, vemos ser fomentadas as discussões a respeito do lugar da criança e da Educação Infantil. Se, por um lado, a grande expansão decorre como resposta à proposta de ampliação do trabalho industrial feminino, advinda das lutas dos movimentos feministas para a criação desses espaços, e do entendimento da creche como um direito da mãe trabalhadora; por outro, nasce como necessidade de espaços para orientações pedagógicas (Kuhlmann Jr, 2015).

A partir da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, em 1959, reforça-se um novo olhar para as políticas de atendimento à infância. No mesmo sentido, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, em seu artigo 4º, passaram a estabelecer o atendimento em creches e pré-escolas como um direito, independente da condição social. Esse entendimento foi reforçado, em 1990, pelo artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, em 1996, pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Não obstante, tais avanços legais resultam das pressões surgidas, nas décadas de 1960 e 1970, em diferentes campos: a expansão da força de trabalho das mulheres, nos setores médios da sociedade brasileira¹³ e, de forma mais intensa, no trabalho industrial; as crescentes influências dos estudos da Psicologia Infantil; as pressões dos movimentos sociais para a oferta e o acesso a uma Educação Infantil de qualidade para as camadas populares.

Assim, a abertura política é marcada por fortes lutas sociais, incluindo: as ações dos Movimentos de Mulheres e o Movimento de Luta Pró Creches (MLPC); a Declaração dos Direitos das Crianças, publicada pela ONU em 1959; as discussões suscitadas, na década de 1970, sobre o direito da criança à educação; o reconhecimento do direito à Educação Infantil das crianças de 0 a 6 anos, pela Constituição Federal do Brasil de 1988;

¹³ Antes desse período, as mulheres já exerciam papel de chefia das famílias. Incluem-se aqui mulheres solteiras, viúvas, não podendo ser considerado o momento de inserção da mulher como força de trabalho, sem contextualizar o caráter de classe. Além disso, “muitas crianças e jovens eram recrutadas nos asilos de caridade [...] algumas a partir dos cinco anos de idade, sob a alegação de propiciar-lhes uma ocupação considerada mais útil, capaz de combater a vagabundagem e a criminalidade” (RIZZINI, 2021, p. 377)

a promulgação da Lei 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esses foram marcos importantes na história da Educação Infantil.

Vale destacar que, pela Constituição Federal do Brasil de 1988, a Educação Infantil passa a ser compreendida como um direito público e a efetivação da educação, como um dever do Estado, obrigatória, gratuita e para todos. Cabe frisar também a influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), propondo diretrizes no setor da educação, no sentido de cooperar com os países membros, para que eles possam atingir as metas de Educação para todos, pautados na ampliação do acesso e da qualidade em todos os níveis da educação.

É significativo frisar que, na década de 1990, com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96), a Educação Infantil é colocada no capítulo da Educação Básica. Desse modo, a inclusão da Educação Infantil como seção autônoma (Brasil, 1996) colabora para a valorização dessa etapa da educação. No mesmo sentido, concordamos com Barbosa (2012, p.16), ao dizer que a inclusão da Educação Infantil como etapa da educação básica “[...] foi uma importante resposta para as novas demandas e dinâmicas da cultura e da sociedade”. Essa mudança possibilitou que, no ano de 2016, a Educação Infantil fosse incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que até então era mantida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), em que a Educação Infantil não estava incluída.

Ainda a respeito da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (Lei nº 9.394/96), esta expõe, em seu artigo 22, o compromisso de desenvolver o educando mediante formação comum. Sobre essa temática, informa Santos (2018, p.03):

Ao compor a Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, tal como proposto no artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases, as instituições de Educação Infantil passaram oficialmente a ter como finalidade o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe uma formação indispensável para o exercício da cidadania [...].

Ainda, consideramos que a inclusão da Educação Infantil, no capítulo da Educação Básica da Lei de Diretrizes e Bases, fortalece a necessidade da articulação entre as etapas da Educação Infantil, Educação fundamental e Ensino Médio. Contudo, como alerta Barbosa (2012), sem que haja subordinação entre elas. Isso porque a etapa da Educação Infantil se respalda por especificidades que precisam ser demarcadas no campo

pedagógico, como o termo criança, em detrimento do conceito de aluno, que se relaciona com visões escolarizantes.

Ainda sobre suas especificidades, concordamos com Barbosa, (2012, p. 16), ao afirmar que o “[...] uso da palavra educação, e não ensino, demonstrando uma visão mais ampla dos processos pedagógicos necessários nessa faixa etária”, fato que reafirma o caráter da criança, na qualidade de protagonista do seu processo de desenvolvimento e reitera a discussão a respeito de uma pedagogia específica na Educação Infantil (Rocha, 2007).

Rocha (2001, p.31), problematizando o currículo na Educação Infantil, explica que este coloca a criança como sujeito da atenção, nas palavras da autora, evidenciando “[...] seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais”. Desse modo, considera as crianças e suas culturas enquanto vias para a efetivação do currículo, nessa etapa da Educação. Defende também a criação de uma pedagogia que tenha como objeto de preocupação o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, considerando-as como seres humanos completos, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, constitutivos de suas infâncias. Sobre o tema, Santos (2018, p. 3) esclarece:

Do mesmo modo, a área defende que a função social de creches e pré-escolas envolve a articulação de situações de cuidados e educação assegurando o pleno desenvolvimento das crianças de até seis anos de idade e não a preparação dessas para a escolarização futura.

Na mesma perspectiva, as DCNEIs (2012, p. 12) compreendem a criança como, “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra [...]”. Portanto, sujeito que produz e reproduz cultura e que, por interferência dessas experiências com os grupos sociais, constrói sentidos sobre a vida em natureza e em sociedade, uma vez que, por serem produtoras de cultura, são atuantes em seu processo de desenvolvimento.

A Constituição de 1988 (CF, 1988) e a LDBN/96 (BRASIL, 1996) ampliam, para toda a Educação Básica, a fixação de conteúdos mínimos e incumbem, ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e ao Conselho Nacional de Educação (CNE), a premissa de assegurar a formação nacional comum, por meio de diretrizes e bases educacionais.

Todavia, deixa a cargo das instituições estabelecerem suas diretrizes pedagógicas na Educação Infantil, não mantendo um currículo prescritivo sobre o que deve ser trabalhado, nesse nível da Educação Básica. Cabe, também aos entes federados e aos estabelecimentos educacionais, a construção do currículo pautado na diversidade territorial e cultural.

Com essa orientação, em 1998, é lançado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI); e, em dezembro de 2009, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação normaliza a Resolução nº 5, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Nesse documento, são apresentados princípios que

[...] articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. (DCNEI, 2009, p.1).

No referido documento, o currículo para a Educação Infantil está definido como sendo

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (DCNEI, 2009, p.1)

Para a construção do currículo, deve-se observar a legislação estadual e municipal, bem como as normas do respectivo sistema. No documento, está assegurada a autonomia das escolas e dos sistemas de educação na construção dos seus currículos, reverberando no exercício da equidade de direitos, nos primeiros anos da Educação Básica.

A determinação dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) colocou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Tal mudança apresentou-se como desdobramento da Constituição de 1988, no sentido de garantir, para essa etapa da educação uma proposta pedagógica que garanta a Educação Infantil como um direito da criança. Em mesma medida, para Barbosa *et al* (2016, p. 13), “[...] a educação das crianças, em unidades de Educação Infantil, passa a ser um direito desses sujeitos (e não apenas da mãe trabalhadora)”. Portanto, constitui-se como direito da criança e obrigação do Estado.

Com as alterações feitas na LDBEN, após a promulgação da Lei 12.796 (BRASIL, 2013), fica assegurada a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade e a Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade. Ainda na lei, está registrada a orientação de que os currículos devam ter uma base nacional comum, como descrito em seu artigo 26. Vejamos:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

Portanto, tal prerrogativa determina que exista um trabalho pedagógico específico para essa etapa da Educação Básica como também que a Educação Infantil seja compreendida como espaço de vivências e trocas culturais e, ainda, a necessidade de um currículo que tenha uma base nacional comum.

Do ponto de vista do currículo, o Plano Nacional de Educação (PNE) se constitui enquanto mais um avanço legal, atribuindo aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, com base na Lei nº 10.172/2001, o dever de elaborar planos decenais que fomentem uma educação de qualidade; medida que inclui avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação. Outrossim, sua execução é acompanhada por Comissões de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal.

Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação tem, como prioridade, o foco na melhoria da qualidade da educação em todos os níveis; na redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência exitosa na educação pública, assim como na democratização da gestão pública. Prioriza, especialmente, a participação da comunidade escolar, através de conselhos escolares e/ou equivalentes, estabelecendo prioridades e progressiva melhoria da qualidade da educação pública.

Vale destacar que, na Educação Infantil, o foco da qualidade do trabalho pedagógico concentra-se nas condições de sua efetivação. Trata-se da avaliação de como a Educação Infantil deve ser ofertada e de como se deve incluir o trabalho do/da professor/a e da gestão neste contexto. A este respeito, Jodete Füllgraf, Maria Malta Campos e Verena Wiggers (2006) analisam, através do levantamento de dados de

pesquisas recentes, a qualidade da educação nessas instituições. Trata-se, portanto, de um estado da arte a respeito do tema.

O estudo avalia a qualidade da Educação Infantil ofertada, adotando como critérios os seguintes temas: a formação dos/as professores/as, as propostas pedagógicas, as condições de funcionamento, as práticas educativas e a relação com as famílias. A esse respeito, a pesquisa ainda aponta que as mudanças legais, ocorridas nas décadas de 1990, e o processo de redemocratização do país possibilitaram maior destaque à discussão sobre a qualidade da educação para crianças de zero a seis anos de idade.

Por ter sido um estudo, preferencialmente de pesquisas empíricas, acerca da qualidade da educação nas instituições de Educação Infantil brasileiras, o trabalho se configura como um quadro de informações que trata da realidade das instituições que ofertam educação às crianças de seis meses a 6 anos. Os resultados da pesquisa apontam uma grande distância entre as metas legais e a realidade das instituições de Educação no Brasil em seu cotidiano. As autoras do estudo apontam que

Apesar das grandes diferenças regionais que caracterizam a realidade social brasileira, observam-se, no entanto, alguns padrões comuns registrados nas pesquisas, que indicam a persistência de modelos de atendimento para creches e pré-escolas ainda bastante resistentes à introdução das mudanças definidas na nova legislação (Campos; Füllgraf e Wiggers, 2006, p.117).

A partir do quadro desenvolvido pela pesquisa, foi identificada uma disparidade entre as concepções defendidas, nos documentos legais de orientação curricular, e as práticas observadas no dia a dia, os discursos da equipe ou mesmo o planejamento das propostas pedagógicas, nas instituições de Educação Infantil observadas. Assim, no segmento da pré-escola, identificaram modelos escolarizantes; e nas creches, propostas pedagógicas pouco desenvolvidas, sendo seu entendimento enquanto um direito prioritariamente da mãe; e, por fim, condições precárias das creches, apresentando-se inferiores ao segmento pré-escolar. Sobre a questão, discorrem as autoras:

[...] as creches aparecem sempre em situação mais precária, seja quanto à formação do pessoal, seja quanto à infra-estrutura material, adotando rotinas rígidas baseadas quase exclusivamente em ações voltadas para a alimentação, higiene e contenção das crianças (Campos; Füllgraf, e Wiggers, 2006, p.117).

Tais aspectos identificados pelas autoras relevam o fosso existente entre tais segmentos da Educação Infantil, que foi produzido historicamente. Ainda apontam que, aliadas a propostas de rotinas baseadas nos moldes assistencialistas, coexistem propostas mais inclusivas e aliadas às novas diretrizes legais. Dessa maneira, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p.117) exemplificam a identificação de pesquisas “[...] baseadas em uma visão da criança como sujeito de direitos, orientada pelos conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento e informada pelas noções de respeito à diversidade”, o que sugerem novas dinâmicas que emergem no campo da Educação Infantil

Desse modo, consideramos que é importante reconhecer que o fator qualidade deve considerar os aspectos da diversidade social e cultural das crianças e das desigualdades sociais, pois, de outra forma, estaremos sob o risco de negligenciar a própria função da educação pública. Por isso, o currículo na Educação Infantil deve estar pautado nas vivências e interações entre as crianças e os adultos e, em ações que considerem a dimensão física, psicológica, intelectual e social, além da ação da família e da comunidade.

Nessa perspectiva curricular, em referência às DCNEI, em 2017, após debates entre especialistas e realizações de audiências públicas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é homologada. Contudo, não sem controvérsias, já que, segundo Barbosa *et al* (2016, p. 15-16), “[...] para muitos, uma concepção de currículo como uma sequência de conteúdos disciplinares a serem transmitidos aos estudantes de maneira rígida e descolada de seus interesses é a que prevalece”, não constituindo-se esse como o entendimento da autora, nem da pesquisa aqui apresentada.

Todavia, a partir da leitura do texto de Barbosa *et al* (2016), percebemos a existência de consensos aceitáveis, em torno da busca de um documento que possa se materializar como orientação de política educacional integrada, que objetiva funcionar como referência nacional, na produção de currículos e propostas pedagógicas, para as secretarias de educação.

Tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) quanto a BNCC (Brasil, 2018) expressam um conceito de criança enquanto protagonistas de sua aprendizagem e enfatizam os saberes das crianças como espinha dorsal dos princípios norteadores do currículo. Os documentos buscam, pois, articular as crenças e os valores das crianças aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da humanidade. Vejamos textualmente as DCNEIs:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 1).

Ao considerar o currículo da EI como um conjunto de práticas que buscam integrar as experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos historicamente acumulados, o campo anuncia um momento de ebulição e de revisão de concepções sobre os conceitos de infâncias e crianças; de espaços coletivos de educação; das formas de socialização dos grupos infantis e de seus processos de apreensão do conhecimento e do seu desenvolvimento. Vejamos o que afirmam as DCNEI em seu art. 11 sobre o tema:

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (DCNEI, 2009).

Assim sendo, as discussões sobre os vieses que devem orientar o trabalho pedagógico do/da professor/a, dessa etapa da educação, também requerem uma análise crítica dos sentidos de infância e dos seus sujeitos nos seguintes aspectos: garantir a construção de uma pedagogia da infância, que possa dar conta do trabalho pedagógico, junto às crianças de até três anos em creches, e garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos, articuladas ao Ensino Fundamental, sem, todavia, antecipar processos, como prevê a DCNEI (2009), em seu artigo 11, considerando bebês e crianças como sujeito de direitos.

A concepção de que a criança é um sujeito de direitos, princípio que inclui o direito à participação na dinâmica social, pode ser considerada um ponto de ruptura na compreensão da infância moderna e da infância contemporânea, ou da 2ª modernidade (Sarmiento, 2004). Nesse sentido, os estudos da nova Sociologia da infância têm partido desta percepção de criança enquanto protagonista e vêm construindo o conceito de infância a partir de uma série de debates, oriundos dessa nova abordagem.

Contando com ampla participação social dos movimentos comunitários, do movimento de mulheres, do movimento de trabalhadores, das lutas dos/das profissionais de educação e do próprio movimento de redemocratização do país, o serviço de

atendimento de crianças em creches e pré-escolas passa pelo reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado.

Essas ações são resultantes de processos políticos e sociais, que expressam concepções em torno do que são as crianças e das infâncias, e alavancam, tanto pesquisas quanto o atendimento da criança nesses espaços educacionais. Desse modo, os movimentos de pensar a história da Educação Infantil perpassam pela discussão das imagens sociais das infâncias, do desenvolvimento da infância, dos saberes e das culturas infantis.

Para o próximo tópico, centraremos nossa atenção nas discussões em torno das concepções de crianças e infâncias, objetivando um aprofundamento que possibilite discutir o desenvolvimento da infância e das culturas infantis, a partir do entendimento de um desenvolvimento das concepções, em torno do tema e do campo de estudo que tratam das culturas infantis. Ainda, segundo Corsaro (2009), as políticas públicas e as práticas sobre a infância podem ser usadas para ajudar na interpretação das culturas infantis.

1.2 PROCESSOS HISTÓRICOS DAS CONCEPÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E DAS CULTURAS INFANTIS

Ocupar-se da história pode dar mais solidez à identidade e ao sentido do trabalho educacional

(Kuhlmann Jr, 2021, p. 287)

Corroborando com Kuhlmann Jr (2021), nesta sessão nos ocupamos dos processos históricos, pelos quais foram formulados os sentidos sociais das infâncias, entendendo-os como múltiplos e diversos. Assim sendo, pretendemos problematizar algumas das concepções oriundas desses processos, por meio dos quais vão se construindo percepções e discursos sobre as infâncias, seja nas suas visões unitárias, presentes em visões generalistas, seja nas visões plurais, que reconhecem a diversidade das infâncias em seus contextos sociais. Portanto, é a partir do olhar interdisciplinar e do discurso produzido que compreendemos os significados das diversas infâncias. Sobre a temática, esclarece Qvortrup(2010):

A perspectiva vertical – histórica – ilustra dessa forma, podemos dizer, *o desenvolvimento da infância* (ao invés do desenvolvimento da criança). Essa noção, o desenvolvimento da infância, propõe um entendimento de infância que é completamente diferente do seu equivalente individual. É uma noção cuja dinâmica se encontra nos parâmetros sociais, e não nas características individuais (Qvortrup, 2010, p. 637).

Em consonância com o referido autor, observamos que, ao fazermos um estudo sobre as imagens sociais da infância, temos a compreensão desta enquanto uma categoria estrutural. Em suas palavras, (2010, p. 639) “[...] a infância é separada da criança como indivíduo [...]” (Qvortrup, 2010, p. 639). Portanto, para termos a percepção histórica da infância, não precisamos necessariamente estudar as crianças como indivíduos, já que, ao estudar a estrutura em que elas vivem, falaremos da infância do ponto de vista estrutural que, como resultado das transformações sociais, assumem diferentes formas na sociedade.

Assim, Ariès (2019), com seus estudos, colabora com a construção da infância como um conceito social e histórico. Essa compreensão aguçou diversas discussões, o que fez emergir um novo campo epistemológico nos estudos sobre a infância. Embora, para Kuhlmann Jr (2015), Ariès desconsidere a diversidade social e cultural das diversas infâncias, vividas pelas diferentes realidades das crianças, são consideráveis as contribuições do autor para os estudos que tratam da temática das infâncias enquanto categoria social.

Ainda, Kuhlmann Jr e Fernandes (2004) destacam que, ao considerar a não existência de um sentimento de infância anterior à idade moderna, Ariès ignora outras formas válidas do sentimento da infância. Para o autor, é mais fecunda a busca de diferentes concepções sobre a infância em diferentes tempos e lugares. Neste sentido, à complexidade histórica e social vivenciadas pelas crianças, compõe a infância enquanto campo de experiências, tornando-se “em devir” e, neste ponto, sua efemeridade, ou transitoriedade, revela-nos a importância de um estudo sobre as infâncias em suas múltiplas facetas, investigando-se os sujeitos e suas realidades

As controvérsias nas quais está envolta a pesquisa de Ariès não excluem sua importância, apenas atestam a complexidade da realidade social. Desse modo, sua obra se constitui como relevante estudo aos que se propõem estudar as crianças e suas infâncias, pois, em todo caso, parece construir o conceito de infância moderna, tornando-se pioneiro em suas ideias da infância enquanto categoria social. Para Sarmiento (2009), essa construção social de infância, que considera a existência de um grupo que é

socialmente subordinado, por conta de sua condição etária, e condicionada em relação a outras categorias geracionais, é primordial à definição de infância moderna.

Mesmo antes da pesquisa do historiador Ariès, os estudos do filósofo Jean-Jacques Rousseau, com a publicação da obra *Emílio, ou da Educação* (1762), passou a influenciar, de forma significativa, a maneira como o ocidente começou a perceber a infância e seus significados. Dessa maneira, a criança que em alguns momentos era tida como um ser da “escuridão” e “inferior”, a exemplo da criança má, de Thomas Hobbes (2003), no discurso de Rousseau, passa a ser percebida como o bom selvagem¹⁴ e, por sua vez, a infância como etapa de desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse sentido, segundo Grumiché (2012, p. 24), “Rousseau descortina a infância em seus aspectos biológicos, psicológicos e morais. E procura alcançar a natureza infantil ou uma idéia de infância apropriada a esta natureza”. Assim, acreditava ser preciso dar maior atenção àquele grupo, que por sua natureza se distinguia dos adultos. A ideia de infância de Rousseau delineia um novo ideal social para a criança, que, para ser preservada, era separada da vida adulta.

As ideias de Rousseau e Ariès permitem-nos compreender a construção histórica dos sentidos atribuídos à infância moderna, pensamento que influenciou a forma como compreendemos as infâncias atualmente. Todavia, o fato de os estudos terem pontos convergentes não implica esquecer suas divergências. Dessa maneira, trazermos os conceitos de infância, a partir desses autores, não significa que ignoramos que outros conceitos de infância foram construídos antes, ou até mesmo, simultaneamente, ao tempo histórico dos teóricos citados.

O valor dado aos estudos de Rousseau e Ariès sobre as crianças e suas infâncias não significa dizer que, antes, as crianças vivessem sem cuidado, ou que não existisse um sentimento de infância. Vale notar que tais autores demarcam uma transformação nos estudos sobre as estruturas sociais; dos discursos sobre a infância e do papel social ocupado pelas crianças, que precisavam ser preservadas da vida adulta.

Para essas concepções etaristas de infância, a criança é compreendida através de parâmetros de normalidade, da incompletude ou da imperfeição. Desse modo, o fortalecimento da divisão entre o mundo das crianças e dos adultos, existente na concepção moderna da infância da Europa ocidental, focou a construção de uma sociedade adultocentrada. Esta possui, como forma de socialização, o modelo vertical em

¹⁴ Tese defendida por Rousseau que projeta o ser humano como puro e inocente em seu estado natural, sendo a sociedade responsável por sua degeneração.

que as normas, valores e crenças sociais dos adultos são transmitidas às gerações mais jovens, criando rotinas e práticas coletivas centradas na cultura adulta.

Outros autores contribuíram com a produção de sentidos acerca das concepções de criança e da infância. Sobre esta temática, Sarmento (2004) realizou um estudo das representações das imagens das crianças, denominando-as de concepções pré-sociológicas. Em tal estudo, o autor exemplifica os vários sentidos dados às infâncias por algumas dessas correntes.

Desse modo, descreve sobre: a teoria da exigência do controle dos excessos, presentes nos estudos de Hobbes, a qual aponta a necessidade do controle do Estado sobre a população adulta e, dos adultos no controle das crianças; a concepção da criança inocente, presente na obra de Rousseau; a teoria filosófica da sociedade de John Locke, que denomina a criança como ser imanente, uma tábua rasa que recebe a razão e o conhecimento, a partir da transferência; o conceito da criança naturalmente desenvolvida, empregada na psicologia do desenvolvimento de Piaget. Tais estudos visualizam as crianças como pessoa a ser preparada para a vida adulta e não, como um ser completo e ator social (Sarmento, 2004).

Não obstante, o discurso moderno, sobre a infância clássica, tomou como base a noção da diferença entre adultos e crianças, na relação de maturidade e imaturidade (Sacristán, 2005). Tal concepção não ocorreu na história de forma linear e descontextualizada dos sujeitos, ou seja, mesmo no século XX, crianças eram vistas como força de trabalho, inclusive em fábricas e em condições insalubres. O mesmo ocorre no nosso século, em que é possível perceber crianças em atividades que ferem o que preconiza a Lei 8.060/90 (BRASIL, 1990), que proíbe, às crianças menores de quatorze anos de idade, qualquer forma de trabalho, salvo na condição de aprendiz. Sobre a temática acima referida, Sarmento (2009, p.08) explica:

Em suma, a condição social da infância é simultaneamente homogénea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais, e heterogénea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais. A análise da homogeneidade mobiliza um olhar macro-sociológico, atento às relações estruturais que compõem o sistema social e a análise da heterogeneidade convida à investigação interpretativa das singularidades e das diferenças com que se actualizam e “estruturam” (Giddens, 1984) as formas sociais.

Dessa forma, pensar a infância é compreendê-la através do “devir”, que se configura a partir das relações que emanam das relações sociais. Dessa maneira,

problematizam-se concepções que pensam a criança como o não adulto, ao mesmo tempo que olha para a infância enquanto categoria estrutural. A esse respeito, concordamos com Arenhart (2016, p. 17), ao dizer que: “Essa diferença em relação aos adultos é, portanto, construída pelo pertencimento geracional e pode ser identificada nas formas culturais infantis”. Portanto, as culturas infantis não são independentes, nem tampouco subordinadas às culturas adultas, mas se constroem com autonomia através das interpretações atribuídas a estas pelas crianças.

Outrossim, o olhar que enxerga a criança através da negação, da ausência e da incompletude, ou sua negação como um ser completo, atestam uma perspectiva adultocentrada na construção nos discursos, produzidos dos sentidos de infância. A esse respeito, Sarmiento (2004, p. 28) afirma que

[...] a distinção da infância da adultez, que a modernidade ocidental produziu, não corresponde a uma só ideia da infância, nem origina uma única norma da infância. Não apenas vários autores têm chamado a atenção para a diversidade das formas e modos de desenvolvimento das crianças, em função da sua pertença cultural – isto é, sustentam que a cultura molda a infância, por contraponto à ideia de uma natureza universal da infância, suposta a partir de estudos centrados no ocidente [...] (Sarmiento, 2004, p. 28).

Por esse motivo, na segunda metade do século XX, notam-se crescentes discussões em torno da concepção generalista da infância por meio das contribuições da Sociologia e da Antropologia da infância. Assim, Barbosa (2014, p. 649) argumenta que “As culturas infantis exigem, certamente, uma perspectiva de complexidade e interdisciplinaridade para serem, efetivamente, compreendidas”. Portanto, a compreensão de tais culturas não se pauta na negação do passado, mas no estudo crítico de suas conceituações, no entendimento das crianças como grupo geracional; nas contribuições da Psicologia e da Pedagogia no século XIX, assim como nas atuais investigações das culturas infantis como fontes de problematização das questões sobre a infância. Refletindo sobre a questão, afirma Sarmiento (2009):

A Sociologia da Infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objecto de estudo: *as crianças como actores sociais*, nos seus mundos de vida, e a *infância*, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída. A infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa

uma posição estrutural. Essa posição é condicionada, antes de mais, pela relação com as outras categorias geracionais (Sarmiento, 2008, p.7).

Portanto, para a Sociologia da Infância, essa fase da vida não é definida pela ausência das características presentes no grupo adulto, mas pela presença de eixos estruturadores das culturas infantis e, através desses eixos, as crianças interagem de forma intergeracional com outros grupos sociais. Da mesma forma, atribui sentidos em sua relação entre pares. Por isso, compreendemos que os estudos das concepções da infância devem investigar os fatores da heterogeneidade que as influenciam, mesmo que sejam diferentes em relação ao contexto espacial, temporal e social. Isso porque, como afirma Sarmiento (2004),

O estudo dessas concepções, sob a forma de imagens sociais da infância, torna-se indispensável para construir uma reflexividade fundante de um olhar não ofuscado pela luz que emana das concepções implícitas e tácitas sobre a infância (Sarmiento, 2004, p. 29).

Contudo, não se pode esquecer que, em uma mesma época, coexistem diversas infâncias, portanto, diversas culturas a serem investigadas, contribuindo para o estudo não generalizado das infâncias.

Muitas discussões são suscitadas a respeito do lugar social da criança. De *enfant*, em seu sentido etimológico (Ariés, 2019), à protagonista de suas ações (Filho; Dornelles; 2018). Desse modo, a forma como concebemos a infância acompanha as mudanças históricas e culturais, ocorridas na própria sociedade (Rego, 2018). Tais mudanças têm relação direta com o surgimento de algumas ciências, como a Psicologia, a sociologia e a Antropologia. Entretanto, mais do que encontrar os equívocos de tais teorias, ou eleger uma como a mais exata, é preciso investigar a infância a partir da sua complexidade. A esse respeito, Kuhlmann Jr (2021, P.287) alerta que

Há posicionamentos que pretendem erigir uma disciplina como a referência principal ou única para o trabalho, às vezes até mesmo desqualificando as demais. Isso não ajuda e mais ainda: estimula práticas artificiais e mecanizadas, é um convite para se copiar modelos irrefletidamente.

Todavia, pensar dessa maneira não significa ignorar os distintos campos de vista de tais disciplinas, mas compreendê-las implica entender as relações sociais, sendo preferível falar em discursos sobre as infâncias, para não as simplificar, pois concordamos com Kuhlmann Jr (2021, p. 287), quando diz que “[...] há interpretações que fazem

polarizações que simplificam os processos entre um antes e um depois, entre mal e bem, entre assistência e educação, deixando de compreender as tensões existentes nas relações sociais”. Um estudo mais cuidadoso das fontes nos revela que a história não é uma briga de antagônicos. Sendo um movimento dialético, a história não é um encadeamento linear de fatos, do passado ao presente.

A respeito dos discursos sobre as infâncias, no campo filosófico, Walter Kohan (2007), preconiza o conceito de duas infâncias. Uma primeira seria a da continuidade cronológica, marcada por etapas de desenvolvimento e educada em conformidade com um modelo posto; já a outra infância, pertence ao devir criança, um conceito que tem na experiência a força criadora. Segundo Kohan (2007, p. 86-87), “[...] o próprio da criança é ser não apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento”. Do encontro do velho com o novo, surgem novas ideias, novas culturas.

Isto porque, o devir nos traz outras possibilidades que não somente a da criança cronológica. Portanto, não se trata de desqualificar uma infância em nome da outra. Conforme Kohan (2007), sobre as infâncias, não podemos:

[...] combater uma e idealizar outra. Não se trata, por último, de dizer como há que se educar as crianças. A distinção não é normativa, mas ontológica e política. O que há em jogo não é um deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas, o que pode ser (poder-ser como potência, como possibilidade real) o que é. Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a interromper, diversificar, revolucionar (Kohan, 2007, p. 98)

Está, pois, nessa força criadora e revolucionária, que habita as crianças, o princípio que justifica a necessidade da escuta das crianças na Educação Infantil, visto que, para Prado (2011, p. 111), “[...] independente de nossa idade cronológica, construímos formas de satisfação de nossas necessidades e fazemos isso com outros seres humanos”. Nesse sentido, por serem as crianças produtoras de cultura, os espaços destinados a elas, a exemplo da Educação Infantil, devem construir relações, por meio de diálogos, trocas e negociações.

Sendo a infância considerada uma categoria social do tipo geracional, as culturas infantis se configuram como aspecto relevante para diferenciação e compreensão da infância enquanto campo de investigação. A partir do olhar para as culturas das infâncias,

os estudos antropológicos passaram a dar ênfase às crianças como produtoras de relações sociais e não apenas como objeto de intervenções e cuidados (Schuch; Ribeiro; Fonseca, 2014).

Por meio das culturas infantis, na mesma medida em que a criança forma a sua personalidade, ela passa a contribuir na construção e modificação da sociedade, conhece o mundo e forma um valor estético, afetivo e social, atribuindo significados às palavras, aos objetos, gestos, expressões e relações, cuja interação ocorre de forma ativa e dinâmica. Nesse processo, as atividades práticas das crianças e seu convívio entre pares, dão-lhe ferramentas para uma reprodução interpretativa (Corsaro, 2011).

Dessa maneira, a criança interage de forma ativa e dinâmica, dando continuidade às culturas infantis, na mesma medida que as recomeça. Para o Corsaro, compreender os princípios geradores e as regras das culturas das infâncias é uma tarefa teórica e epistemológica que se encontra em boa medida por realizar. Constitui, deste modo, um desafio científico, imprescindível àqueles que se dedicam ao estudo das infâncias. incluindo-se, dessa forma, as especificidades das culturas infantis.

Neste sentido, os eixos das culturas infantis – interatividade, fantasia do real, reiteração e ludicidade (Corsaro, 2011) – nos oferecem nortes de compreensão das investigações com crianças, uma vez que entendemos, através dos estudos de Sarmiento (2009), que as crianças são produtoras de cultura. Dessa forma, é preciso compreender que o seu processo de transposição do real imediato e da construção criativa acontece pelo imaginário, nas formas lúdicas de interpretação e construção da realidade. Nos adultos, também ocorre esse processo, todavia, Garanhan e Tonietto (2017, 519) nos alertam que, “[...] na Cultura Infantil, o processo que permite a imaginação do real, pela fantasia, é o modo pelo qual a criança coloca em ação sua inteligibilidade”. Portanto, o brincar é parte operante do pensamento da criança.

Para Sarmiento (2004), o brincar compõe um eixo fundamental das culturas infantis. Conforme explica o autor,

Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas actividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, contínua e abnegadamente...Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério (Sarmiento, 2004, p. 15).

Assim sendo, para as crianças é pelo brincar que se constrói os significantes, por isso que, entre brincar e fazer coisas sérias, não há distinções (Kishimoto, 1998). Ademais, o brincar é uma atividade dotada de significados sociais e construções de jogos simbólicos. De acordo com Bomtempo (2011, p. 66), “O jogo simbólico individual pode, também, de acordo com a ocasião, transformar-se em coletivo com a presença de vários participantes”. Essa não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas significada por condicionantes sociais (Brougère, 1998).

Portanto, as crianças são co-construtoras do brincar, a partir das experiências lúdicas das quais participa. Desse modo, concordamos com Brougère (1998, p. 19), quando diz que “[...] o brincar torna-se o arquétipo de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples do real”. Esse modo de comunicação e de relação com o mundo é uma das marcas das culturas infantis que é produzida pelo sujeito social. Assim, visibiliza-se a infância que compreende a criança na condição de protagonista, uma vez que reconhece que ela tem um papel ativo no processo de comunicação entre seus pares, com os adultos e na sua aprendizagem.

A criança, é, pois, capaz de agir de forma a reproduzir e produzir cultura, através de estratégias próprias e criativas de interpretação; princípios que reitera a ideia de Rocha (2001, p. 31), quando anuncia que a Pedagogia da infância deve ter por “[...] objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição de seres humanos com diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.”. Portanto, as crianças têm com o mundo um convívio relacional, reelaborando e elaborando novas formas de sociabilidade.

Todavia, é preciso destacar que investigar as culturas infantis não é desconsiderar as relações existentes entre o adulto e a criança, visto que, segundo orienta Kuhlmann Jr (2021),

[...] seria impossível falar em um mundo da infância. Isso tanto porque as infâncias são plurais, quanto porque “mundo” supõe um território definido e as crianças não são habitantes de um “outro país”, são elementos integrantes do conjunto da cultura e da sociedade. Elas não seriam um território desconhecido, a se adicionar ao império da História, com uma agência colonizadora especial para administrá-las (Kuhlmann Jr, 2021, p. 287).

Assim como Kuhlmann Jr (2021, p. 287), consideramos que não há como isolar as crianças da sociedade, uma vez que, nas palavras do autor: “A idealização da infância

se sobrepõe à vida real de crianças em um mundo com pessoas de todas as idades”. Desse modo, as condições sociais e culturais presentes na sociedade proporcionam experiências positivas ou negativas para as crianças, e é desta maneira que a infância é vivida. A partir do que foi dito, compreendemos que as culturas infantis são assimiladas e reinventadas através das gerações e têm por características a relação existente com os contextos de vida das crianças, que têm origem nos elementos materiais e simbólicos da infância (Barbosa, 2014).

Nesse sentido, ainda se faz necessário reconhecer a diversidade cultural brasileira e as diferenças entre os sujeitos. Tal postura implica conhecer o trajeto histórico e as dimensões políticas e culturais das interações sociais e das concepções sobre crianças e infâncias. Portanto, as múltiplas infâncias materializam-se nos diferentes grupos e nas diferentes identidades que formam a sociedade brasileira, como as crianças ribeirinhas, quilombolas, indígenas, ciganas, camponesas, urbanas, todas afetadas pelas transformações sociais. Dessa forma, Lins *et al* (2014, p. 134) observam que

[...] a maneira de como a infância é vista atualmente é consequência dessas constantes transformações pelas quais passamos, e que é de extrema importância nos darmos conta destas transformações para compreendermos a dimensão que a infância ocupa atualmente.

Diante das discussões, compreendemos que é preciso construir concepções sociais das crianças e das infâncias, reconhecendo as múltiplas linguagens, saberes e conhecimentos, assim como desconstruindo a visão da infância enquanto espaço de negação, da não-fala, da não-razão, da incompletude, da falta de consciência ou do não trabalho¹⁵, uma vez que as crianças são detentoras de diversas formas de comunicação e de interações que ultrapassam os modos de vida e a comunicação dos adultos, desta forma, não se subordinando à cultura adulta.

Destarte, reconhecer as formas específicas de trabalho das crianças, que ficaram ocultas na análise da divisão do trabalho, é olhar as crianças a partir delas mesmas e de suas culturas. Vejamos o que afirma Prado (2013, p.152) sobre essa questão:

¹⁵ A esse respeito, Sarmiento (2004, p. 36) escreve que: “A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus cotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche”.

A construção histórica dessas culturas infantis, marcada pelo distanciamento das crianças do mundo dos adultos e por sua institucionalização, configura na sociedade contemporânea os primeiros espaços educativos pensados exclusivamente para este grupo geracional específico (de 0 a 6 anos). A separação da geração da infância de outras gerações não se deu, porém, pela institucionalização das crianças, mas pelo fornecimento de elementos fundamentais para a construção de concepções sobre a infância, em condições históricas, econômicas, sociais e políticas diversas.

A partir das questões postas, é necessário questionar-se sobre como as crianças vivenciam as suas culturas e entrelaçam os seus saberes, nos contextos educativos. Dessa maneira, procurando perceber não só o que aproxima as crianças e as professoras, mas investigar como são produzidas e reelaboradas as culturas nas relações entre criança-criança e criança-adulto (Prado, 2013).

No próximo tópico discutiremos sobre as pedagogias transmissivas e participativas que atravessam essas relações, em contextos da Educação Infantil. Para tanto, buscamos discutir os processos de socialização e compreensão da realidade na ótica das crianças, além de observar as trocas e negociações realizadas entre os sujeitos que compõem esses espaços.

1.3 O LUGAR DOS SABERES INFANTIS E DAS CULTURAS INFANTIS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê... É preciso transver o mundo.

Manoel de Barros

Iniciamos o tópico com o poema de Barros (1996). em que o autor diz ser preciso transver o mundo, o que afirma ser possível através da imaginação. Em seus poemas, o autor concebe a infância enquanto lugar de criação, sendo a criança aquela que enxerga no mundo não só os seus significados aparentes, mas que o interpreta a partir de seus sentimentos, refaz as significações a partir de interpretações próprias e transvê o mundo com a imaginação. Tal visão segue ao encontro do que é posto pelos estudos da Nova

Sociologia e dos estudos das culturas infantis, que concebe a socialização das crianças como um processo ativo e que, portanto, não se exaure na assimilação de códigos produzidos pela família, escola ou outros espaços sociais.

Nesse processo, concordamos com Belloni (2007, p 58), ao dizer que “[...] as crianças são também objeto da ação de várias instituições especializadas, entre as quais as mais importantes são a família, a escola, as igrejas e as mídias”. Isso implica considerar que existe uma ação diretiva nesses espaços de socialização que não pode ser ignorada no processo de compreensão da integração da criança à cultura. Portanto, pensamos que, através das culturas infantis, as crianças ressignificam e criam formas de se relacionar, sendo necessário compreender o lugar dos saberes infantis e das culturas infantis no cotidiano da Educação Infantil e, ao mesmo tempo, problematizar as imagens, valores, crenças e símbolos que são apreendidos pelas crianças nas instituições de Educação Infantil.

Para tanto, trazemos algumas concepções sobre a socialização das crianças e de seus processos de aprendizagem, problematizando as pedagogias transmissivas e participativas presentes nos currículos, bem como as propostas pedagógicas das escolas de massa. Dessa forma, partimos da concepção de criança enquanto um agente social que, de forma interpretativa e criativa, relaciona-se com as pessoas e constrói sua aprendizagem, posto que possui processos diferenciados de desenvolvimento, determinados pela interação entre aspectos biológicos, sociológicos, filosóficos e antropológicos e que, portanto, é produtora de cultura.

Para tal, devido ao caráter polissêmico da palavra cultura e seus novos conceitos, derivados dos estudos antropológicos (Barbosa, 2014), consideramos aprofundar o seu sentido. Assim, no dicionário Aurélio, encontramos a palavra cultura, em seu sentido antropológico, como sendo “[...] o conjunto complexo de códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva [...]; manifestação de um atributo geral da humanidade [...]” (Hollanda, online). Importante frisar que, mesmo na Antropologia, existem vários conceitos para a definição de cultura, fator que destaca a complexidade do significado da palavra.

A partir de Morgado (2014, p.2), consideramos que a apreensão e a continuidade da cultura resulta da aprendizagem. Por isso, nas palavras da autora, “[...] a cultura é também chamada de herança social”. Assim sendo, é na interação com o outro, nos mais diversos grupos sociais, que atribuímos sentidos e significados às nossas ações. Dessa forma, a autora nos diz que

[...] a cultura é passível de mudanças. Porém essas mudanças não afetam a sua essência uma vez que na construção de uma identidade cultural de um grupo social deve-se ter um reconhecimento coletivo dos padrões de comportamento e costumes. A cultura seria parte de uma memória coletiva da sociedade impossível de se desenvolver individualmente (Morgado, 2014, p.3).

Por isso, o indivíduo é formado pela cultura, por meio das interações com outros grupos sociais, e, fruto de suas experiências coletivas. Contudo, se o homem se constrói imerso à cultura, igualmente ele é intérprete de sistemas semióticos complexos e variados (Morgado, 2014). Dessa forma, as experiências individuais, que cada pessoa possui remodelam sua forma de se relacionar e interpretar o mundo. Do mesmo modo, as crianças, ao fazerem parte da sociedade, possuem seus próprios meios de significação e atuação nos diversos grupos. Assim, são construtoras das infâncias da mesma forma que se inserem nela. Ao consideramos as crianças enquanto sujeitos sociais, históricos e culturais, estamos, juntamente com os autores citados abaixo,

[...] afirmando que desejos, vontades, opiniões, capacidade de decidir, maneiras de pensar, de se expressar e as formas de compreender o mundo são construídas historicamente na cultura do meio social em que vive a criança. Significa dizer que cada ser humano que chega ao mundo traz consigo a história da humanidade e da cultura, erguida ao longo de muitos séculos. (Faria, Salles, 2012, p 57).

Isso porque seu processo de conhecimento decorre tanto de condicionantes internos, advindos da subjetividade que envolve as diversas percepções da realidade, quanto da realidade exterior, através da troca entre seus pares ou com as demais gerações, da cultura familiar, da classe social, do sexo, do seu pertencimento étnico-racial, ou seja, produzindo e compartilhando das culturas infantis. Ao interagir, a criança constrói compreensões da realidade, mas com especificidades de suas culturas. Portanto, as crianças não apenas reproduzem o mundo dos adultos e suas culturas, mas o reinventam, quando produzem novos significados (Faria; Salles, 2012).

No livro intitulado *As regras do método sociológico* (2004), Émile Durkheim defende que a educação tem por objetivo formar o ser social, pois, de acordo com o autor, os fatos sociais, “mesmo estando de acordo com sentimentos que me são próprios, sentindo-lhes interiormente a realidade, esta não deixa de ser objetiva; pois não fui eu quem os criou, mas recebi-os através da educação” (Durkheim, 2004, p.37). Nesse

sentido, o processo de socialização ocorre por via do poder imperativo, dado pela educação que impõe maneiras de *ver*, *sentir* e *agir*. Durkheim destaca que o papel da educação seria de transmitir a cultura vista como um produto a ser introjetado. Sobre essa questão, vejamos a reflexão das autoras citadas abaixo:

[...] à Pedagogia caberia contribuir na civilização do adulto e da sociedade. Portanto, a sua referência maior não tem sido a infância, mas o adulto civilizado. Não que a Pedagogia desconheça as peculiaridades das crianças, mas sua ação, de uma maneira geral, visa a adequá-las ao considerado aceitável. (Cruz; Schramm, 2019).

Sem desconsiderar os estudos feitos por Durkheim, compreendemos que o autor, ao tomar a socialização do indivíduo, aceitando como referência a força coercitiva e exterior, defende, pois, uma visão essencialista dos fenômenos sociais e da cultura, enquanto um conjunto de bens que serão adquiridos pelas pessoas, e do conhecimento como algo a ser transmitido e internalizado. Todavia, o próprio teórico afirma que só é possível observar um fato social na sua relação com outros fatos sociais. Desse modo, a ampliação do conhecimento que temos sobre as crianças e suas infâncias remodela nossa forma de ver os processos de socialização que as crianças vivenciam, colocando para a pesquisa novas questões, cuja perspectiva clássica, acerca da socialização das crianças, não consegue dar conta. A esse respeito, Rocha (2008, p.48) argumenta:

Assim, a negativa da perspectiva clássica da socialização das crianças - definidas como receptoras passivas da cultura - em certa medida é reforçada por uma concepção naturalista do desenvolvimento humano, em que prevalece a perspectiva de constituição da infância como modelagem, como reflexo de uma natureza biológica e natural. Em oposição, a maior importância dada ao papel da cultura - marcada por uma concepção culturalista das relações sociais da criança -, abriu caminho para a sua própria superação à medida que se passa a reconhecer, sobretudo na sociologia, a ação social das crianças, que admite não só que os significados são socialmente transmitidos, mas também construídos e transformados pela ação humana.

Desse modo, para a Sociologia clássica, prevalece a visão da infância enquanto fase natural do crescimento, uma etapa preparatória para a vida adulta, um momento pré-político (Sarmiento, 2007). Nessa perspectiva, fatores físicos, químicos e fisiológicos sobressaem-se na constituição do sujeito, que, no caso das crianças, são entendidas como incompletas e imaturas. Nessa lógica biologicista, a criança precisa ser preparada para

estar em sociedade, criando hábitos previamente estabelecidos por esta. Vejamos o que pontua Barbosa (2014) sobre a temática:

Nessa perspectiva, a relação das crianças pequenas com a cultura é apenas a de absorção, pois elas, vistas como recém-chegadas, apenas aprendem pelo processo de transmissão-assimilação da cultura adulta dominante. Essa concepção de cultura afirma uma ideia rígida de cultura e nega o corpo, as iniciativas das ações práticas localizadas, afirmando apenas a passividade dos sujeitos (Barbosa, 2014, p. 652).

Para o materialismo histórico e dialético, por ser resultado da história, toda ciência é histórica. Nesta ótica, a concepção de desenvolvimento abarca a complexidade existente nas relações de sociabilidade humana e na sua produção na história. Por sua vez, o social e o cultural surgem de um contexto que só pode ser explicado historicamente, compreendendo que, segundo Sirgado (2000, p. 49), a ciência “[...] é produto da atividade humana, não um dado puro da razão nem a simples expressão da realidade natural das coisas”. O mesmo autor, refletindo sobre estudos de Vigotski, afirma que a consciência se forma pelo convertimento das relações sociais em relações mentais.

Para Vigotski (2021), a criança, durante o seu processo de desenvolvimento, adquire contato com a cultura, na medida em que vai dando conta dos meios e formas de ação social. Para o autor, esses modos de pensamento cultural decorrem tanto dos conhecimentos espontâneos, quanto dos pensamentos não espontâneos das crianças. Da mesma maneira, o sentido nem sempre está associado à palavra, podendo ser modificado e ampliado pelos sujeitos, que se apoiam nas suas experiências. Pensar dessa forma não significa negar os fatores biológicos que estão presentes no desenvolvimento humano, pois, conforme explica Vigotski (2021, p.75),

No desenvolvimento do comportamento da criança, deve-se assim, distinguir duas linhas principais. Uma é a linha do desenvolvimento natural do comportamento, intrinsecamente ligado aos processos orgânicos gerais de crescimento e amadurecimento. A outra é a do aperfeiçoamento cultural de funções psicológicas, de elaboração de novas formas de pensamento, de domínio dos meios culturais do comportamento.

Para o autor, as funções psicológicas superiores são internalizadas pelo indivíduo através do social, e o sentido é dado pelo sujeito na medida em que ele participa dos significados culturais. Em mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) preconizam que a criança é

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p, 12).

Assim sendo, a criança está marcada pelo meio cultural no qual está inserida, ao mesmo tempo que o marca, quando atribui significados ao referido contexto. Podemos dizer que toda criança é um ser que produz culturas e se relaciona com outros grupos culturais, a exemplo da família, da escola, dos meios de comunicação. Desse modo, as DCNEI reconhecem que a criança é um ser social, que se desenvolve pela sociedade, mas que igualmente a transforma. Nessa perspectiva, Barbosa (2007, p.1062) aponta:

[...] é preciso compreender as dimensões do ser criança e viver a infância neste momento histórico e neste país; conhecer as novas estruturas familiares e suas culturas que estão sendo cotidianamente vividas e praticadas pelas crianças, como também repensar a legitimidade dos conhecimentos escolares e dos modos convencionais de socialização da escola, numa sociedade onde a multiplicidade de socializações pressupõe o confronto e o entrelaçamento entre as culturas.

Nessa lógica, a escola é o lugar de encontro de culturas – das crianças, das diversas infâncias, dos tempos, das famílias e da escola – e, sendo a cultura considerada campo de produção de significado, o currículo na Educação Infantil deve garantir propostas pedagógicas que assegurem tomadas de apropriação e articulação dos conhecimentos e das aprendizagens das crianças. Esse entendimento traz compreensões a respeito da criança, do currículo e do desenvolvimento humano, que passam a ser compreendidos por se afetarem mutuamente. Sobre a temática discorre Barbosa (2007, p.1051):

A ideia de que a escola é a ‘única’ instituição educativa e que os conhecimentos por ela transmitidos são os legítimos pode também ser analisada como uma estratégia de poder que visa legitimar um tipo de conhecimento, considerado legítimo ou oficial, em detrimento de outros, os populares, desqualificando assim outras formas de cultura e de estilos de vida.

Por ser um processo de seleção cultural, o currículo na Educação Infantil é uma produção sociocultural, oriunda tanto dos documentos e dos sujeitos que formulam as

diretrizes norteadoras do currículo quanto das relações estabelecidas nas instituições de Educação. Desse modo, são essas disputas entre os diferentes grupos sociais que constituem o currículo vivo; por isso, na sua produção existe a relação indissociável entre sujeito e conhecimento. Sobre o tema do currículo, afirmam Campos e Reis (2018, p. 119):

[...] entendemos que o currículo não contempla apenas conteúdos formais e atividades, mas também a construção de relações intersubjetivas, de atitudes e visões de mundo por meio da socialização realizada pela escola.

Em conformidade com os pensamentos das autoras acima referidas, compreendemos que a construção de um currículo amparado na experiência infantil requer a superação da ideia de que as crianças são seres sociais inertes no processo de socialização (Santos, 2018 *apud* James & Prout, 1997).

Portanto, é através das vivências, nas relações que as crianças estabelecem entre si e o mundo, que elas vão se apropriando das normas sociais, dos conhecimentos culturais e passam a usá-los em sua produção simbólica. E este é um dos processos da aprendizagem. Conforme Santos (2018, p. 6) são essas interações que suscitam a “[...] organização das práticas pedagógicas, possibilitando a recriação da vida cultural em termos de vivências que sejam potencialmente educativas”. Isso porque as culturas são entendidas como produção humana, resultantes de disputas e negociações, presentes nas escolas, nas famílias e em outros espaços sociais.

A produção do currículo na Educação Infantil é acompanhada das mudanças ocorridas nos processos sociais e formas de interação entre as pessoas. Por isso, vai além do prescritivo, pois é criada pelos saberes das crianças, pelas interações estabelecidas entre criança-criança e criança e adultos, o que varia a depender dos processos históricos que acompanham o universo da Educação Infantil.

Devido suas especificidades históricas, metodológicas e sociais, autores/as, como Barbosa (2012), Corsino (2012), Formosinho e Pascal (2019) e Rocha (2001), consideram que existe uma Pedagogia da Educação Infantil em construção. Sendo assim, é preciso problematizar como é possível pensar a identidade desse campo, sem esquecer os seguintes aspectos: processos históricos e dialéticos; disputas que são travadas cotidianamente nas formulações de políticas públicas, para a Educação Infantil; concepções que emergem sobre as crianças e suas infâncias, tendo como pauta emergente a discussão curricular na primeira infância, assim como uma Pedagogia infantil que seja crítica, reflexiva e dialógica. Posto isto, as concepções de crianças, infâncias, currículo e

de práticas pedagógicas revelam nossas concepções teóricas e crenças e projetam um ideal pedagógico.

Nessa perspectiva, a construção de um currículo na Educação Infantil, que dialogue com os saberes infantis e que, por sua vez, veja as crianças como ativas nos processos de socialização, de desenvolvimento e de aprendizagem, subverte a lógica burocrática do modelo de educação tradicional, colaborando para a transformação dos fundamentos de pedagogias transmissivas em pedagogias participativas. Nas pedagogias participativas, a prática pedagógica propõe, como princípios epistemológicos, o respeito pela diversidade e a análise entre o todo e as suas partes (Formosinho; Oliveira Formosinho, 2019).

Desse modo, alinha-se a organização do conhecimento e a tomada das decisões não só “para”, mas “com” as crianças, postura que acompanha a visão de infância e que respeita suas subjetividades, atendendo às expectativas que as crianças têm sobre o mundo e ampliando o entendimento que elas organizam a respeito da sociedade. Nessa ótica, os fatores que compõem o significado de crianças e infâncias são fundantes dos direcionamentos das políticas públicas para a Educação Infantil.

Ademais, o currículo dessa etapa flui das discussões que são travadas em um ambiente social vivido (Maia, 2019). Desse modo, esse conjunto de saberes compõe a Educação Infantil e se materializa em suas singularidades e, da mesma forma, materializa-se no ambiente coletivo, por meio das relações que são construídas entre as crianças, a escola e as famílias. Portanto, conforme explicam os autores abaixo citados, não podemos esquecer que,

Devido à globalização, às migrações maciças e à livre circulação de capitais, bens, serviços e pessoas inerentes a esse processo de globalização, está presente na maioria das sociedades atuais uma importante dimensão intercultural. A dimensão cultural e comunitária da escola tornou-se tão importante quanto a intelectual; as escolas, sejam elas vistas como comunidades de profissionais ou vistas como comunidades de aprendentes, são bens sociais e culturais essenciais da sociedade atual (Formosinho; Oliveira Formosinho, 2019, p. 10).

A dimensão intercultural acima referida passa pela discussão a respeito das políticas públicas para a Educação Infantil, fato que evidencia algumas mudanças presentes nessa etapa da educação. Nesse contexto, inclui-se a imagem da criança nos processos didático-metodológicos, passando de meros repetidores de conteúdos transmitidos para sujeitos que assumem um papel ativo de participação no processo de

aprendizagem. Portanto, assumir esses princípios implica adotar um conceito de criança como agente social e cultural.

A partir deste conhecimento, é necessário observar que, se as crianças são constituintes da realidade social, elas não podem ser analisadas por meio de um conceito genérico e idealizado. Da mesma forma, dentro das pluralidades que emergem de um contexto cultural, social e histórico, e considerando a diversidade de saberes que emergem dos seus grupos, torna-se necessário pensar nas experiências infantis como fonte elucidadora para a produção do currículo na Educação Infantil. Portanto, a compreensão da criança como sujeitos de direitos, consolidada na Constituição de 1988, possibilita reconhecer sua capacidade de produção do conhecimento como aspecto que vai além da reprodução social. Assim sendo, afirmar que as crianças são atores sociais significa vê-las enquanto agentes políticos que atuam para a formação da escola democrática.

Dessa maneira, compreendemos que as crianças produzem saberes e conhecimentos a respeito das experiências cotidianas das quais participam, uma vez que a construção do conhecimento é sempre uma ação realizada pelo sujeito no meio em que vive (Formosinho; Formosinho, 2019). Assumir essa ideia colabora para que possamos substituir o pensamento sobre os conceitos de criança passiva pelo de criança protagonista; de criança universal e abstrata pelo de criança plural, que atribui significado e confere sentido ao que produz e ao que é produzido, tomando como princípio a educação como um ato político (Freire, 1980).

Devido às questões apresentadas, compreendemos que o currículo está sempre em disputa e negociações. Desse modo, é necessário conhecê-lo a partir da visão relacional dos sujeitos e das políticas que o atravessam. Isso porque os saberes produzidos pelas crianças, nos ambientes institucionalizados, vão além dos documentos e conteúdos selecionados, na condução de sua educação, e, mais especificamente, do potencial que emerge das relações entre os sujeitos, quer seja entre as crianças e os adultos, ou entre elas e seus pares.

Assim, as diferentes formas de compreensões sobre as crianças, dentro de um contexto histórico e cultural, fazem-se imprescindível, pois a cultura lança novas formas de informações, interações e diálogos, o que permite que a sociedade seja reorganizada de diferentes formas a cada dia. Nesse sentido, a criança vê e transvê o mundo, em suas formas particulares e coletivas. Refletindo sobre a temática, Sarmiento (2009) afirma que

Em alternativa à reprodução passiva, Corsaro contrapõe a tese da “reprodução interpretativa”, conceito que pode ser associado ao de “estruturação” de A. Giddens (1984), e que exprime a ideia de que as crianças, na sua interação com os adultos, recebem continuamente estímulos para a integração social, sob a forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que, ao invés de serem passivamente incorporados em saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais. (Sarmiento, 2009, p.15).

Essas reproduções interpretativas acontecem no âmbito das culturas de pares. Contudo, acreditamos que tais culturas são articuladas com as culturas dos adultos. Assim, para Sarmiento (2004, p. 15), “[...] seria desajustado compreender as culturas da infância desligadas das interações com o mundo dos adultos”. Mas, acreditamos que entre o que os adultos e as crianças falam existem elementos simbólicos próprios de cada grupo. Dessa forma, ao compreender a Educação Infantil enquanto troca de experiências e saberes, colocamos em discussão as pedagogias transmissivas e participativas, evidenciando que as pedagogias participativas reconhecem as crianças por suas culturas.

Partindo dos fundamentos expostos, observamos que é preciso problematizar quais concepções de currículo e de criança se fazem presentes nos Centros de Educação Infantil do município de João Pessoa e nos documentos que norteiam suas práticas pedagógicas. Nas pedagogias participativas, a organização se faz de forma contextualizada, para comunidades e crianças concretas. A esse respeito, Formosinho e Oliveira Formosinho (2019) destacam diferenças entre as pedagogias transmissivas e participativas, em sua forma de organização do conhecimento, nas concepções de ensino e aprendizagem e na organização do processo educativo.

Assim, Formosinho e Oliveira Formosinho compreendem que nas pedagogias transmissivas a criança é vista de forma genérica e a sua socialização, de modo passivo. Por isso, essas pedagogias apresentam um caráter prescritivo e abstrato do currículo e do conhecimento. Assim sendo, a relação entre Educação Infantil e a educação obrigatória, ao mesmo tempo que coloca essa fase da educação como um direito, também a aproxima dessa pedagogia abstrata, desvaloriza o planejamento participativo e tenta converter crianças em alunos. Nesse sentido, as autoras nos alertam sobre a importância de considerar a formação de pedagogias participativas como forma de garantir os direitos das crianças.

Nesse contexto, sinalizamos a necessidade do surgimento de novas pedagogias, capazes de dar conta da realidade e das relações dos sujeitos. Isso porque pedagogias transmissivas, que pautam os objetivos da educação na transmissão de saberes às gerações seguintes e em conhecimentos que se respaldam na imagem da criança como um ser passivo, não abarcam a complexidade da educação, nem das relações sociais.

Continuamos a nos debruçar sobre a dimensão da prática pedagógica que assegure pedagogias pautadas, segundo Fernandes (2019, p.12), “[...] a partir de um enfoque de direitos, que respeitem as crianças na sua condição de cidadãos e não de meros alunos, alunos estes que, muitas vezes, são subsumidos a personagens secundárias”. Como resultado, no que se refere à organização do processo educativo, as pedagogias participativas constroem um currículo contextualizado, baseado em histórias de vida e nas relações dos sujeitos e de suas subjetividades. Nessa perspectiva, o/a professor/a cria situações de aprendizagem e atua como mediador do conhecimento e facilitador do processo de aprendizagem. Em consonância com esses pensamentos, Prado (2013, p.143) salienta que se deve produzir práticas pedagógicas,

confrontando os saberes das crianças, suas culturas infantis inscritas na troca, na negociação e no compartilhar e fazer as coisas juntas, com a lógica de uma sociedade dominante, sem negociações, que afirma que elas não podem, não conseguem e não entendem. Ou seja, dois pontos balizam essa busca: a herança social, sua natureza e garantia de reprodução do mundo da ordem, numa sociedade excludente como a nossa; e a transgressão, a possibilidade de questionar o que existe e de instaurar uma nova ordem, por meio da cultura e das relações com a sociedade apreendida por suas contradições e vazios, que permitem o novo, o inusitado, a descoberta.

Em consonância com as afirmações do referido autor, compreendemos que a maneira como olhamos para as infâncias, valorizando, ou não, suas culturas e seus saberes, implica diretamente na forma como se configura a prática pedagógica. Nesse sentido, concordamos com Formosinho e Oliveira Formosinho (2019, p.27), ao afirmarem que “A pedagogia organiza-se em torno de saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças, valores e princípios”. Portanto, a práxis é o lócus da Pedagogia e, por isso, a articulação entre conhecimentos e saberes é produzida na ambiguidade, nos conflitos e nas negociações.

As crescentes discussões, quanto à construção social da infância, suas culturas, saberes, assim como a relação com o conhecimento e a aprendizagem, afetam diretamente

o campo das pesquisas sobre as infâncias e crianças, uma vez que estas passam a ser consideradas como categoria geracional, a serem investigados. Nesse sentido, salientamos que Martins Filho (2011) destaca as pesquisas do sociólogo Fernandes (1961) que, no século XX, apresentam como caminho metodológico a investigação das culturas infantis.

Ao tomar como foco as interações infantis, a pesquisa de Florestan Fernandes, já na década de 1940, constitui-se como um significativo estudo acerca da construção do sujeito criança nas pesquisas. Nele, o folclore é investigado tendo como referência as culturas infantis, ressaltando a relação entre as crianças e seus pares para a construção do objeto investigado. Dessa forma, a pesquisa reafirma a ideia de que as crianças possuem um sistema simbólico de interpretação e de produção de cultura.

O destaque da obra de Fernandes permite-nos o debate sobre as culturas, tendo por sujeito as crianças, mas na relação com os adultos. Para Abramowicz e Moruzzi (2016, p. 29), "[...] o foco principal de Florestan foi o de evidenciar os processos de socialização das crianças por meio daquilo que ele denominou de 'cultura infantil' no debate com a 'cultura adulta'", não se ocupando, porém, de uma investigação propriamente das culturas infantis a partir das crianças. Vale ainda lembrar que, no estudo, Florestan trouxe sua marca e uma especificidade para os estudos sociológicos da infância no Brasil, ou seja, uma representação de criança e de infância atravessada por elementos étnicos, sociais, etários e de gênero.

Nesse sentido, Paulo Freire (1980), importante teórico da época, destaca a dimensão cultural e a valorização do educando como sujeito ativo, no seu processo educativo. Conforme Candau, (p.8, 2020), "[...] pode-se considerar que o pensamento do autor já adiantava aspectos importantes do que hoje se configura como a perspectiva intercultural na educação". Desse modo, ao dialogar com os conhecimentos trazidos pelo universo vocabular dos sujeitos, por meio das palavras geradoras, Freire valoriza saberes, crenças e valores, que emergem do universo cultural dos sujeitos que, ao mesmo tempo, ensinam e aprendem.

Nesse sentido, a Sociologia da Infância, a partir dos estudos culturais, valoriza os saberes que emergem dos contextos infantis, pois compreende as crianças como produtoras de saberes e teorias, que emergem nas vivências cotidianas das quais participam. Para Friedmann (2013, p. 26), "[...] as crianças constituem grupos ou 'territórios' com suas estruturas e seus modelos de comportamentos particulares, seus gêneros de vida, com seus direitos, culturas, rituais, linguagens". Tal ideia colabora para

que possamos olhar para as crianças e valorizar as suas linguagens, recorrendo à escuta atenta, sensível e consciente do protagonismo da criança e do seu processo de desenvolvimento, pois é dentro dessas estruturas que elas constroem as culturas infantis.

Portanto, as pesquisas que se interessam sobre o que e como as crianças produzem cultura, busca compreender as formas de construção e interpretação da sociedade pelas crianças. A este respeito, Cabral e Dias (2019) apontam, a partir de Qvortrup (1993), que as crianças são construtoras da infância e da sociedade. No mesmo sentido, Sarmiento (2005) argumenta:

[...] Constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles (Sarmiento, 2005, p. 363).

Ao longo da história, as crianças sempre contribuíram para a construção da sociedade, pelo fato de existirem relações sociais entre as gerações de crianças e adultos, ao que Qvortrup (2011, p. 324) chamou de pacto geracional: “[...] um acordo não escrito sobre formas pelas quais obrigações e recompensas são distribuídas entre gerações”. Nesse caso, há um acordo tácito em relação à convivência, na qual obrigações e recompensas são distribuídas entre a geração de crianças e adultos. Essa relação intergeracional confere às crianças a condição de sujeitos que, por constituem grupo autônomo, afetam e são afetados pela sociedade.

Assim, as crianças fazem parte da sociedade como participantes, reproduzindo e produzindo culturas infantis. Sobre a temática, Corsaro (2011, p. 16) afirma: “Para as próprias crianças, a infância é um período temporal. Por outro lado, para a sociedade, a infância é algo estrutural”. Assim sendo, à medida que as crianças crescem, outras aparecem para compor a categoria geracional infância; essa constante troca faz com que a própria infância deva ser compreendida dentro de um determinado contexto, logo, não permitindo generalidades. Nesse sentido, há um movimento da infância em que as crianças são sujeitos que se relacionam, apropriam-se do conhecimento e o significam a partir de suas culturas.

No próximo capítulo abordaremos os percursos metodológicos e as escolhas teórico-metodológicas e éticas da pesquisa.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS: ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E ÉTICAS DAS PESQUISAS COM CRIANÇAS

[...] Ou se tem chuva e não se tem sol, ou se tem sol e não se tem chuva! Ou se calça a luva e não se põe o anel, ou se põe o anel e não se calça a luva! Quem sobe nos ares não fica no chão, quem fica no chão não sobe nos ares. É uma grande pena que não se possa estar ao mesmo tempo nos dois lugares! Ou guardo o dinheiro e não compro o doce, ou compro o doce e gasto o dinheiro. Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro! [...]

Cecília Meireles

Iniciamos o capítulo metodológico, problematizando o nosso lugar de professora e de pesquisadora nesta pesquisa que desenvolvemos, através do poema *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles (2012), citado como exemplo pela professora Nélia Macedo (2012), no texto *Alterar, alterar-se: ser professora, ser pesquisadora*. Nosso diálogo com a citada autora ocorreu devido à problematização relatada por ocasião da sua experiência de campo e do seu entendimento sobre a complexidade de ser pesquisadora, no local em que exercia a docência.

Nesse sentido, o poema reitera a dificuldade na produção de escolhas: “[...] Mas não consegui entender ainda qual é melhor: se é isto ou aquilo [...]” (Meireles, 2012, p. 63). Assim sendo, consideramos oportuno iniciarmos o capítulo metodológico trazendo discussões referentes às pertencas das posições de ser professora e pesquisadora, imersa no espaço da instituição da Educação Infantil.

Assinalamos que estar como pesquisadora não implica a negação do ser professora, pois não somos simplesmente isto ou aquilo, antes, somos constituídos por diferentes conhecimentos, resultantes de nossas experiências com o mundo. Desse modo, não é possível abdicarmos de parte do que somos, quando chamados a atuar em determinados contextos, uma vez que somos seres completos e complexos, em contínuo processo de devir. Nesse contexto, ser pesquisadora, com a responsabilidade de formular

objetivos e questionamentos específicos a serem investigados e, simultaneamente, professora, mesmo que temporariamente afastada do trabalho docente, são posições que apresentam desafios que podem resultar em conflitos éticos e metodológicos, durante toda a produção da pesquisa.

Tais desafios aparecem no processo da produção da pesquisa através de alguns questionamentos, entre eles: como estabelecer relações com as crianças e os adultos da instituição, *locus* da pesquisa, sem causar desconforto? Como construir caminhos junto às crianças, sujeitos nas pesquisas e, ao mesmo tempo, negociar essa relação com os adultos, responsáveis pelas mesmas, em um ambiente ainda marcado por uma cultura da não alteridade? Além do mais, como conciliar o papel de professora e pesquisadora de forma produtiva? E, por fim, como não nos afetar, no sentido de paralisar, pelas histórias trazidas pelas crianças em um contexto de disciplinamento familiar e institucional.

Todavia, para além de serem limitadores da pesquisa, tais inquietações podem ser tomadas como uma necessidade de se fazer pesquisas com crianças. Ao mesmo tempo, colocam para o trabalho com a pesquisa a necessidade de se pensar caminhos metodológicos e instrumentos para a produção dos dados que possam transpor a ilusão da transparência, muitas vezes, produzida nos primeiros contatos com o fenômeno estudado (Minayo, 2004).

Acreditamos que pensar em pesquisas com crianças é estar atenta às relações de poder que existem nas relações sociais entre crianças e adultos; contudo, sem ficar na sua superficialidade. Nesse sentido, Qvortrup (2010) considera que só resolveremos o dilema da proteção, em detrimento ao da participação, quando ampliarmos e intensificarmos os debates sobre as desigualdades nas relações de poder.

Nesse contexto, optamos por fazer a pesquisa com crianças porque tomamos como fundamento a teoria que considera a criança enquanto produtora de cultura e conhecimento. Compreendemos que, nesses processos investigativos, a pesquisadora deixa de ocupar a posição central no processo da pesquisa, para caminhar ao lado dos sujeitos da pesquisa, compartilhando hipóteses e sugerindo percursos da pesquisa (Goldenberg, 1997; Camargo e Garanhani, 2022). Nestes processos, as crianças passam a ser coparticipes dos caminhos metodológicos da pesquisa, o que significa negociar, junto aos sujeitos investigados, as escolhas dos procedimentos da pesquisa.

Para tanto, ressaltamos que ler as falas das crianças é se posicionar para além da escuta, como afirma Rocha (2008), sendo necessário auscultá-las. Portanto, esse modo de fazer pesquisa implica compreender os sentimentos das crianças através dos sonhos, do

lúdico, da imaginação e dos desejos que demonstram ter, o que, para Friedmann (2020, p.9), significa entender das “[...] suas resistências, das suas potências, das suas particularidades e únicas formas expressivas, das suas tendências, dos seus temperamentos, dos seus valores”. Compreender ainda suas crenças, seus valores, através da análise da singularidade dos modos de se expressarem, por meio das diferentes linguagens (Malaguzzi, 2016).

A partir das questões acima referidas, propomo-nos a refletir sobre como as culturas infantis se expressam no cotidiano da Educação Infantil. Para tanto, consideramos a necessidade de observar aspectos das manifestações das culturas infantis produzidas no cotidiano da Educação Infantil; compreensões das crianças do trabalho pedagógico produzido na instituição; e as relações que são construídas entre crianças-crianças e crianças e adultos, dentro de uma instituição de Educação Infantil e na construção do seu currículo.

Desse modo, identificar o caminho metodológico, de produção e análise dos dados selecionados, tornou-se fundamental à pesquisa que ora desenvolvemos, cujo objetivo geral é investigar as culturas infantis de um grupo de crianças no cotidiano do Centro Municipal de Educação Infantil Vila Sésamo. E que tem por objetivos específicos: 1) Identificar aspectos das manifestações culturais infantis de um coletivo de crianças do CMEI Vila Sésamo; 2) Apontar concepções do ser criança produzidos na instituição pelas crianças; 3) Observar o cotidiano da instituição pesquisada, considerando a interação entre crianças-crianças, crianças-adultos e crianças-ambiente.

Trata-se, pois, de uma pesquisa de campo¹⁶, no domínio da Educação Infantil, e, dessa forma, reafirmamos o compromisso de observar os valores éticos em torno dos sujeitos da pesquisa, concordando com Marchi (2018, p.731) que “[...] aqui se registra uma dupla necessidade ou duplo elo a ser atingido: a participação das crianças nas atividades do observador (pesquisa) e a participação do observador nas atividades das crianças”. Temos por compreensão a participação das crianças como premissa necessária à pesquisa.

Vale notar que, antes do encaminhamento do projeto ao comitê de ética, entramos em contato com a instituição, campo da pesquisa, na pessoa da supervisora pedagógica, objetivando nos inteirarmos da possibilidade do desenvolvimento do estudo nas

¹⁶ Antes da execução da pesquisa de campo, submetemos o projeto ao comitê de ética, em cujo texto consta os seguintes elementos: os procedimentos metodológicos, os termos de assentimentos (crianças e adultos), os possíveis riscos da pesquisa e suas formas de reparação.

dependências do CMEI. Por meio de conversa informal, a referida profissional informou que a instituição estava aberta à pesquisa. Para tanto, solicitou que fizéssemos o requerimento à sua direção. O primeiro contato ocorreu, portanto, com o objetivo de averiguar a viabilidade da pesquisa. Todavia, na ocasião não houve contato com as crianças, nem tampouco com os demais agentes da escola, já que ainda não estávamos de posse da autorização do comitê de ética.

2.1 TRABALHO DE CAMPO: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Para subsidiar o trabalho de campo da pesquisa, selecionamos fundamentos das ciências sociais. Para este campo, o objeto de estudo é histórico (Minayo, 2004) e, assim sendo, consideramos que sua natureza demanda um estudo qualitativo. Nessa ótica, ao estudar os fenômenos sociais, o cientista social se ocupa do universo humano a partir de uma reinterpretação dos acontecimentos sociais (Baccarin, 2016). Esse modo de interpretação se faz por meio da busca de significados, construídos no movimento de aproximação e afastamento do fenômeno, visto que os significantes são produzidos junto às estruturas sociológicas de um contexto real, através da relação entre o todo e a parte.

Dessa forma, é preciso considerar o estranhamento que possibilita, ao pesquisador/a, ir além do conhecimento que está na superfície. Todavia, Santos (2012, p. 144) nos alerta quanto ao fato de que “[...] não se pode desconsiderar que a familiaridade também representa uma forma de apreensão da realidade e que pode permitir ao pesquisador conhecer como se dá a organização de um determinado grupo”. Portanto, estranhamento e familiaridade possibilitam o trabalho de compreensão do conjunto de práticas e das ideologias de um determinado grupo social, colaborando no entendimento dos símbolos e das relações de poder que emanam dessas relações (Bourdieu, 1989).

A partir desses fundamentos, consideramos que o real não se resume a sua aparência, uma vez que, conforme explica Minayo (2004, p 22), o “[...] pensamento tende a dividir, a separar, a fazer distinção sobre momentos e objetos que nos apresentam”. Nesse sentido, estruturas psicológicas e estruturas sociais podem ser complementadas e contestadas, a partir do pensamento dialético.

O nosso objeto de estudo são os saberes culturais das crianças no cotidiano da Educação Infantil. Para investigá-lo, procuramos construir significados passíveis de existir dentro de uma estrutura social, pois concordamos com Minayo (2004, p.22), quando afirma que “[...] a realidade tem camadas e a grande tarefa do pesquisador é de apreender além do visível”. Nessa direção, com o trabalho aqui apresentado, buscamos

conhecer os aspectos qualitativos do fenômeno através da compreensão dos significados, embora não nos limitemos apenas a eles, utilizamo-nos das falas, dos discursos e das expressões das crianças.

A preocupação em colocar em evidência os sujeitos crianças, pouco ou quase nunca considerados nas tomadas de decisões na instituição de Educação Infantil, sem, contudo, estabelecer diferenças hierárquicas e qualitativas entre as suas falas e as falas dos adultos, responsáveis por sua educação e cuidado – famílias e professoras –, constitui outra característica deste estudo que o alinha à abordagem qualitativa.

No intuito de buscar uma aproximação dos sujeitos com o contexto do fenômeno social, no qual estão inseridos, adotamos uma metodologia de pesquisa que dialoga com traços advindos do campo da etnografia. Dessa forma, para dar conta do objetivo de investigar as culturas infantis de um grupo de crianças no cotidiano do Centro Municipal de Educação Infantil Vila Sésamo, avaliamos como necessário adotar o seguinte fundamento expresso na fala de Camargo e Garanhani (2022, p.05):

[...] a imersão do pesquisador no universo do outro. Não se trata apenas de visitar o outro, mas de sair do seu lugar para conviver com e como o outro, se desprover das pré-noções para construir conhecimento a partir de uma experiência que inicia, sensorialmente, no universo do outro. Isto é, o pesquisador vai construir o conhecimento na etnografia, do modo de ser e viver do outro, pela experiência que viveu com ele.

Acreditamos que o caráter etnográfico da pesquisa possibilitou maior envolvimento com as crianças e suas culturas, e nos permitiu passar um tempo significativo junto as mesmas, possibilitando considerar o contexto de interação entre os pares e os adultos. Assim sendo, conhecemos suas rotinas, os métodos utilizados pelas professoras na rotina com as crianças, os espaços e os materiais que eram para elas disponibilizados no seu dia a dia. Portanto, o tempo de convivência com as crianças nos proporcionou aprofundar a compreensão de suas construções simbólicas, resultado que só foi possível mediante a utilização do estudo do tipo etnográfico.

Assim, percebemos o tempo de pesquisa como fundante nesse processo de inserção no campo. De acordo com a responsável pelo CMEI e as necessidades para alcançarmos os objetivos delimitados, estabelecemos dois meses de trabalho de campo, atuando em dois dias por semana. Entendemos esse espaço temporal como período suficiente para realizar um estudo do tipo etnográfico que permitisse organizar o *corpus*

do trabalho, compreender as relações do campo e, manter a aproximação necessária com as crianças. Na tabela abaixo, expomos a descrição do cronograma da pesquisa de campo.

Quadro 3 - Cronograma da pesquisa de campo¹⁷

Data	Produção dos dados	Horário
22/09/2022	Reunião com as famílias e a equipe da escola/ Autorização do TCLE pelas crianças	Tarde
27/09/2022	Apresentação da pesquisa para as crianças	Tarde
30/09/2022	Autorização do TCLE pelas crianças	Manhã e tarde
05/10/2022	Observação participante	Manhã e tarde
11/10/2022	Observação participante	Manhã e tarde
14/10/2022	Roda de conversa com a temática “O que é uma criança?”.	Tarde
18/10/2022	Esclarecimento sobre a pesquisa para as professoras da escola e observação participante	Manhã e Tarde
20/10/2022	Observação participante.	Tarde
22/10/2022	Observação participante.	Tarde
01/11/2022	História para completar, do livro “Bibi vai à escola”	Tarde
11/11/2022	Roda de conversa com a temática do livro “Bibi vai à Escola”	Tarde
21/11/2022	Observação participante	Tarde
15/12/2022	Observação participante	Tarde

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Em vista do objetivo do trabalho, os dados foram produzidos por meio da escuta das falas das crianças, decisão que nos levou a secundarizar as informações trazidas pelos adultos, apresentando-as com o intento de contextualizar as experiências vividas na instituição pelas crianças, através dos relatos das professoras sobre as crianças e das vivências propostas no cotidiano da instituição, e possibilitar a análise dos dados, a partir do enfoque da hermenêutica-dialética. A propósito, Minayo (2004, p.224) esclarece:

[...] podemos afirmar que a hermenêutica busca a compreensão do texto nele mesmo “entender-se na coisa”. Ela se distingue do saber técnico que quer fazer da compreensão de um conjunto de regras disciplinadoras do discurso. Distingue-se também da lingüística, cujo principal objeto é a reconstrução do sistema abstrato de regras de uma linguagem natural. Com relação à linguagem, a hermenêutica toma como seu campo as experiências fundamentais de um falante comunicativamente competente.

¹⁷ Informamos que a turma era acompanhada por duas professoras titulares, sendo uma no período da manhã e outra no período da tarde. No decorrer da pesquisa a professora titular do turno da manhã não quis dar continuidade à pesquisa, sendo preservado o seu direito, o que nos fez continuar a pesquisa no período da tarde.

Portanto, consideramos que a hermenêutica nos ofereceu base para um olhar mais profundo das palavras, que ganharam sentido em nossos processos de comunicação e nos contextos de interação; enquanto a dialética nos convidou a observar as contradições que emanavam nos discursos. Dessa forma, a hermenêutica e a dialética foram utilizadas como campos complementares na busca da compreensão do todo em constante transformação.

2.1.1 Comitê de ética

A apresentação do projeto ao comitê de ética foi um momento relevante do processo de pesquisa, por considerarmos a questão da ética extremamente necessária, mais especificamente nas pesquisas com crianças. Desse modo, essa etapa foi compreendida como sendo não apenas um mero cumprimento de etapas burocráticas, mas enquanto roteiro de reflexão frente à conduta ética na pesquisa. Nessa fase, foram alinhadas as posturas teórico-metodológicas à ética, o que implicou pensar na nossa postura frente às crianças, considerando a diferença entre adultos e crianças, e concebendo que desigualdade e diferença não se constituem dentro do mesmo campo semântico, uma vez que, conforme concebem Carvalho e Müller (2010, p. 70),

A diferença nos remete ao universo das composições subjetivas, singularizadas em cada ser humano, porquanto afeitas à própria constituição e ativação do sujeito. Ela diz respeito à expressão dos modos de ser de cada um, como margens referenciais que, no lugar de delimitar, apenas indicam o posicionamento do sujeito ao pensar, ao falar, ao desejar, ao criar, ao lutar, enfim, ao mostrar-se em sua própria diferença. Deste modo, a diferença entre crianças e adultos tão somente denota o lugar provisório de seus sujeitos”.

Quanto à ideia de desigualdade, esta supõe valor hierárquico entre atores, sentido que refutamos por considerar as crianças enquanto sujeitos capazes de comunicar seus desejos, opiniões e de serem construtoras de hipóteses. Portanto, considerar a categoria da diferença é, pois, conceber que a criança se comunica não apenas de maneira verbal. Assim sendo, o choro, o silêncio, o sorriso, a transgressão, a recusa, o convite, um abraço se constituem como potentes formas de comunicação.

Essa postura de adoção dos atos de escuta das crianças e de compreensão das diferenças se constituiu enquanto norte para a ética em nossa pesquisa. Assim, pontuamos alguns cuidados éticos que tivemos:

- I. Apresentação da pesquisa e dos objetivos a todas as crianças da turma investigada, aos seus responsáveis e aos adultos da instituição;
- II. Planejamento do tempo da pesquisa junto às crianças, considerando um período suficiente para o estabelecimento de laços de confiança;
- III. Respeito às decisões das crianças e das professoras na aceitação da participação da pesquisa, bem como de sua continuidade;
- IV. Esclarecimento quanto aos objetivos da pesquisa, sempre que necessário;
- V. Cuidados nas maneiras de ouvir e falar com as crianças, respeitando os seus tempos, suas curiosidades, suas falas e seus silêncios;
- VI. Esclarecimento quanto aos possíveis danos, bem como suas formas de reparação.

Ainda sobre a escuta, salientamos que, de acordo com Carvalho e Müller (2010, p. 67), “[...] ouvir representa abrir mão de qualquer possibilidade de juízos e de valores que possam corromper a tonalidade do que é dito pela criança, não cedendo lugar à tentação de querer ouvir o que se pretende ouvir”. Contudo, conceber as crianças enquanto coparticipes na produção dos dados não significa considerar que a elas foram dadas as condições para análise, uma vez que esta etapa da pesquisa é uma função exclusiva do/a pesquisador/a.

Desse modo, embora o compromisso ético das pesquisas perpassasse pelo crivo do/a pesquisador/a, o processo de validação das suas condições éticas não é exclusivo de sua atuação. Assim sendo, no dia 01 de junho de 2022 solicitamos a aprovação da nossa pesquisa no comitê de ética, através da Plataforma Brasil. Para tanto, enviamos a documentação necessária para atestar o compromisso com a seguridade dos sujeitos investigados.

O processo de construção dos documentos necessários à realização da pesquisa também nos orientou quanto aos cuidados necessários para assegurar uma postura ética na ocasião da entrada no campo. Neles, incluímos a necessidade de assegurar o bem-estar das crianças e dos demais sujeitos. Abaixo, segue trâmite transcorrido e o histórico desta etapa do processo de pesquisa.

Quadro 4 – Trâmites do Comitê de ética

- HISTÓRICO DE TRÂMITES							
Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	01/06/2022 13:53:07	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	CONEP	

«« « Ocorrência 21 a 21 de 21 registro(s) » »»

- HISTÓRICO DE TRÂMITES							
Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	27/06/2022 11:57:34	Parecer do relator emitido	1	Membro do CEP	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	
PO	24/06/2022 14:07:58	Aceitação de Elaboração de Relatoria	1	Membro do CEP	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	
PO	23/06/2022 14:18:47	Confirmação de Indicação de Relatoria	1	Coordenador	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	
PO	23/06/2022 11:56:45	Indicação de Relatoria	1	Coordenador	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	
PO	23/06/2022 07:49:42	Aceitação do PP	1	Secretária	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	
PO	23/06/2022 07:26:33	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	
PO	21/06/2022 09:57:26	Rejeição do PP	1	Secretária	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	PESQUISADOR	Prezada Pesquisadora, 1-Corrigir os seguintes doc Ver mais >>
PO	20/06/2022 19:50:26	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	
PO	15/06/2022 15:06:14	Rejeição do PP	1	Secretária	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	PESQUISADOR	Prezada Pesquisadora, 1-Corrigir os seguintes doc Ver mais >>
PO	01/06/2022 16:00:25	Submetido pela CONEP para avaliação do CEP	1	Administrador	CONEP	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	

«« « Ocorrência 11 a 20 de 21 registro(s) » »»

- HISTÓRICO DE TRÂMITES							
Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	04/08/2022 07:37:51	Parecer liberado	2	Coordenador	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	PESQUISADOR	
PO	01/08/2022 15:48:48	Parecer do colegiado emitido	2	Coordenador	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	
PO	28/07/2022 09:31:37	Parecer do relator emitido	2	Membro do CEP	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	
PO	27/07/2022 10:58:35	Aceitação de Elaboração de Relatoria	2	Membro do CEP	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	
PO	22/07/2022 10:39:14	Confirmação de Indicação de Relatoria	2	Coordenador	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	
PO	22/07/2022 09:32:18	Indicação de Relatoria	2	Coordenador	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	
PO	19/07/2022 15:02:55	Aceitação do PP	2	Secretária	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	
PO	19/07/2022 12:21:37	Submetido para avaliação do CEP	2	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	
PO	27/06/2022 16:13:28	Parecer liberado	1	Coordenador	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	PESQUISADOR	
PO	27/06/2022 15:52:15	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG	

«« « Ocorrência 1 a 10 de 21 registro(s) » »»

Fonte: Portal do governo brasileiro/ Plataforma Brasil

No dia 04 de agosto, após o trâmite transcorrido, tivemos o parecer liberado¹⁸. No dia 12, do mesmo mês, comparecemos à escola. Na ocasião, disponibilizamos, para a pessoa responsável pela direção da instituição, o projeto de pesquisa, informando os objetivos, a metodologia, o tempo e os instrumentos para a produção dos dados; o termo de compromisso e divulgação dos resultados da pesquisa; o termo de anuência institucional; os termos de consentimento livre esclarecido das professoras, das famílias e das crianças; o cronograma da pesquisa; a declaração de aprovação no comitê de ética (Plataforma Brasil) e um documento emitido pela Secretaria de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da UFCG, atestando a regularidade de meu vínculo ao Programa.

No mesmo dia, informamos ainda da necessidade de uma reunião prévia com as professoras e os responsáveis pelas crianças. Esse encontro foi realizado no dia 22 de setembro de 2022. Em conversa informal, a supervisora pedagógica da escola informou que a nossa pesquisa seria divulgada para a comunidade, no dia da reunião de família, que estava programada no calendário da escola. Informou ainda a possibilidade de ocorrer uma única reunião, devido à dificuldade das famílias em comparecer a encontros escolares, em razão dos compromissos de trabalho. Dessa forma, a primeira reunião ocorreu conjuntamente com a reunião já prevista ao calendário da instituição.

2.1.2 Apresentação do município

A pesquisa realizou-se no município de João Pessoa, capital do estado da Paraíba. Considerando a relevância histórica para a pesquisa aqui apresentada, percebemos como necessário um momento de apresentação do município em diversos aspectos, como: sua localização geográfica, assim como os seus aspectos histórico, cultural, econômico e político. Nestes aspectos, João Pessoa é um município brasileiro, localizado no estado da Paraíba que está entre as coordenadas latitude: -7.11532, longitude -34.861, 7° 6'55'' Sul, 34° 51'40'' Oeste. Segundo os dados do IBGE de 2022, com área territorial de 210,044km², população de 833.932 pessoas e densidade demográfica de 3.970,27hab/km.

Ainda, em 2010 contava com 96,9% de nível de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0.763 (IBGE). Abaixo, a figura com o IDH do município, segundo os dados do IBGE (2010).

¹⁸ Parecer Número: 5.561.477

Figura 1 - Índice de Desenvolvimento Humano do município de João Pessoa entre os anos de 1991 a 2010



Fonte: IBGE (2010)

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) faz uma análise comparativa dos níveis de alfabetização, educação, itens de riqueza, esperança de vida, natalidade e outros fatores de qualidade de vida, com base nos indicadores de outros países. O objetivo é avaliar a qualidade de vida da população. A partir da figura 1, com o Índice de Desenvolvimento Humano do município de João Pessoa entre os anos de 1991 a 2010, percebe-se que o município teve um aumento de 0,213. Como o índice avalia com vários critérios, não é possível analisar o fator educação de forma isolada, mas nos oferece um dado quantitativo de melhora na qualidade de vida da população pessoense.

Quanto ao clima, o município apresenta temperatura anual em torno dos 26° C, com raras temperaturas abaixo dos 21° C, com clima tropical úmido e altas temperaturas (IBGE, 2010). Conta com extensa área litorânea, sendo a cidade mais a oriente do Brasil.

2.1.3 Local da pesquisa e os sujeitos do campo de estudo

A instituição, campo de pesquisa, está localizada na área urbana, na região periférica da capital da Paraíba, onde é possível ver pequenos comércios, com muita movimentação durante o dia, mas principalmente à noite, com ruas estreitas e pequenas calçadas, mas ocupadas pelos moradores para comércio ou socialização entre vizinhos. Durante a visita de campo ao entorno da escola, não foi possível perceber crianças, brincando nas calçadas ou nas ruas durante o dia. À noite, encontramos algumas crianças que brincavam nas calçadas ou nas ruas, mas não eram as crianças do grupo investigado. Durante o reconhecimento do campo, foi possível identificar um fluxo de comércio local, com locais de venda de churrasco, açai e lanches diversos, além de lojas de utilidades e materiais de construção.

Fotografia 1 – Comércio local



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

Fotografia 2 – Comércio local



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

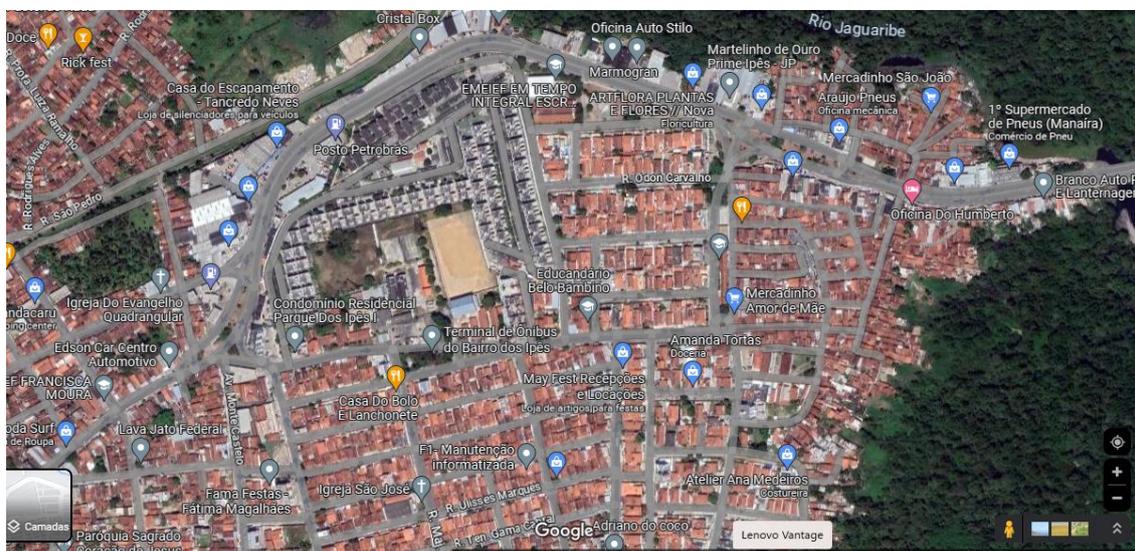
No bairro existe uma área de mangue, vegetação que ocupa uma parte do litoral das regiões de clima tropical e subtropical, havendo o estigma das crianças que moravam próximas a essas áreas, diferentemente das que moravam em condomínios ou mais próximas à avenida principal. Esse fato atesta a complexidade do espaço geográfico, que, para Milton Santos (2008), se difere da configuração espacial por não ser um espaço apenas técnico, mas, sobretudo, social. A partir de um trecho do diário de campo, em que uma funcionária expressa que há muitas crianças do bairro vizinho que estão matriculadas no CMEI, podemos analisar essa complexidade. Segue o trecho do diário de campo da situação descrita:

Quando perguntei a respeito do bairro, indagando se haveria algum lugar específico para conhecer, uma das funcionárias fez o relato de que poucas crianças da sala investigada moravam naquela região próxima ao mangue, citando o nome de três crianças. Acrescentando que muitas delas vinham do bairro vizinho, por ser um local que não possui creche para crianças dessa idade. Em seguida, expôs que uma das mães seria “metida” e que destratava as funcionárias por ter uma condição social diferente. Ainda, relatou que a criança em questão não gostava da comida do CMEI, referindo-se de forma pejorativa a sua forma de comer “só você vendo ela comendo, parece que tem nojo”. Ao citar outras crianças da turma ainda identificou como sendo de outro espaço,

apontando para o lado da avenida principal (Diário de campo, 20/10/2022).

Percebemos que existe uma relação entre a maneira como veem as crianças e o espaço que elas moram, o que aponta para diferentes concepções sobre as crianças por sua condição social. Na Figura 2, é possível perceber a condição geográfica do espaço. Todas as áreas citadas pela funcionária pertencem ao mesmo bairro, mas há uma separação do espaço geográfico, a partir das condições sociais e culturais das famílias. Abaixo a foto com o recorte da área relatada.

Figura 2 – Bairro de localização do CMEI da pesquisa



Fonte: Google Maps (2023)

A escolha do campo de estudo ocorreu a partir da experiência enquanto professora de escola pública do referido município. A opção pelo CMEI não ocorreu de forma neutra, mas está atrelada ao fato de querer desenvolver a pesquisa com crianças de 4 e 5 anos da rede pública de educação.

Concordamos com Minayo (2004, p.11, grifos da autora), por entender que nas pesquisas sociais não há neutralidade, visto que elas incorporam “[...] a questão do SIGNIFICADO e da INTENCIONALIDADE como inerentes *aos atos, às relações e às estruturas sociais*[...]”. Por isso, o interesse no município dar-se a partir da minha condição de professora efetiva da prefeitura municipal de João Pessoa. Portanto, todas as escolhas da pesquisa abarcaram o critério da intencionalidade fruto das minhas experiências sociais, da minha condição de classe e do meu histórico de vida.

Na época, surgiram como opções dois CMEIs do município, sendo o CMEI Vila Sésamo o que melhor se adequou aos objetivos da pesquisa, devido a: a) ser o CMEI que desenvolverei minha prática pedagógica logo do egresso da licença para o mestrado, oportunizando a continuidade aos estudos e a retribuição da pesquisa, tanto enquanto professora pesquisadora, quanto na referência do trabalho para aprimoramento da prática educativa; b) ser um CMEI considerado de referência em suas práticas pedagógica pela secretaria municipal de Educação de João Pessoa; e c) ser um CMEI com maior parte do quadro de professoras efetivas, situação que ajuda a garantir a efetividade da pesquisa, tendo em visto a não estabilidade das professoras contratadas.

Assim, a pesquisa teve como campo de estudo um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), da Rede Pública Municipal de João Pessoa, Paraíba. O lugar oferece Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos, existindo ainda crianças com 6 anos por completarem tal idade no decorrer do ano letivo, o que acontece devido ao corte etário para egresso no Ensino Fundamental. A instituição abarca apenas o segmento da Pré-escola, com três turmas de Pré I (4 a 4 anos e 11 meses) e quatro turmas do Pré II (5 a 5 anos e 11 meses), com total de sete turmas.

Em nossa primeira visita ao CMEI, buscamos conhecer melhor o espaço da pesquisa. Através da supervisora e da diretora, nos inteiramos de algumas particularidades da instituição, como o número de turmas, funcionárias e rotina das crianças. A princípio, a supervisora sugeriu que a pesquisa fosse realizada com a turma do pré-escolar II, da turma A. Em conversa informal, a supervisora justificou que a escolha pela turma A se deu por considerar a professora da turma referida como a mais aberta ao desenvolvimento da pesquisa e com o trabalho pedagógico mais alinhado às propostas do CMEI.

Contudo, optamos por deixar que as crianças realizassem a escolha. Para tanto, fizemos uma visita às turmas, em companhia da diretora da escola. No caminho, fomos

observando a forma como as crianças reagiam à nossa presença no local. No dia em questão, a turma do pré-escolar II, da turma D, foi a mais interessada.

Ressaltamos que estávamos abertas à iniciativa das crianças em participarem da pesquisa reforça o entendimento de que a investigação pode ser pensada junto aos sujeitos investigados. Consideramos, a partir de Rocha (2008, p. 46, grifos da autora), que “[...] a ênfase na escuta justifica-se pelo reconhecimento das crianças como *agentes sociais*, de sua competência para a ação, para a comunicação e a troca cultural”. Nesse sentido, identificamos maior interesse das crianças que vieram até a porta da sala e fizeram perguntas referentes à presença da pesquisadora, sobre o que nós estaríamos fazendo.

Além das perguntas expressas de forma verbal, os olhares e gestos das crianças também foram interpretados, entendendo suas diferentes formas de linguagens (Malaguzzi, 2016). Como ainda não havíamos realizado a reunião com as famílias, nesse primeiro contato fizemos apenas o reconhecimento inicial.

2.1.4 Reunião com o corpo docente e com as famílias

Já em posse da aprovação do Comitê de Ética para a realização da pesquisa, fizemos uma apresentação do estudo em que colocamos os objetivos e os procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como negociamos o tempo de permanência no campo. Sendo acordado o prazo de dois meses, durante dois dias da semana (terças e quintas), e nos dois turnos (manhã e tarde). Na ocasião, a reunião aconteceu com toda a comunidade escolar – professoras, equipe técnica da escola, auxiliares de sala e os demais agentes, e às famílias das crianças, o que possibilitou que toda a comunidade presente pudesse conhecer e questionar sobre a validade e sobre os benefícios da pesquisa.

Contudo, na dinâmica do campo, algumas dúvidas foram surgindo, tanto por parte das professoras, quanto pelas crianças. Nesses momentos, retornávamos aos pontos da pesquisa para esclarecer as dúvidas, o que ocorreu tanto em conversas informais, como, no caso das professoras, através de uma reunião mais detalhada explicando todas as etapas do projeto, sendo a sala das professoras o local da reunião. Outras vezes, percebíamos essa necessidade para o grupo de crianças, em que os esclarecimentos aconteciam também nas conversas informais ou nas rodas de conversa.

Esses momentos se mostraram relevantes em dois sentidos, tanto para nos aproximar dos sujeitos que fazem parte do contexto escolar quanto para conhecer as preocupações das professoras no que se refere à conduta ética da pesquisa, como vemos no relato de uma das professoras:

“No começo eu achei meio desconfortável alguém na sala, mas depois que conheci o trabalho entendi [...] sei que você é professora também e sabe das condições de trabalho...não está aqui para julgar” (Diário de campo, 18/10/2022)

Várias crenças são expressas na fala da professora e comprovam o fator positivo na proximidade do pesquisador ao campo de pesquisa, possibilitando à pesquisadora ir do familiar ao estranho e do estranho ao familiar. Outro sentido atribuído em relação ao trecho descrito diz respeito à identificação da professora com a pesquisadora, por serem do mesmo contexto social: “sei que você é professora também e sabe das condições de trabalho...” E por fim, fala da importância do tempo da pesquisa e da necessidade dos esclarecimentos tanto antes, quanto durante a pesquisa de campo.

Por isso, durante a permanência no campo, reafirmamos os objetivos da investigação, esclarecendo dúvidas e estando atentas aos possíveis desconfortos das professoras, das crianças e demais funcionários/as. Para tanto, deixando espaço, a partir de conversas informais, para que pudessem colocar suas falas, dúvidas e preocupações.

2.1.5 Descrição dos espaços e da rotina

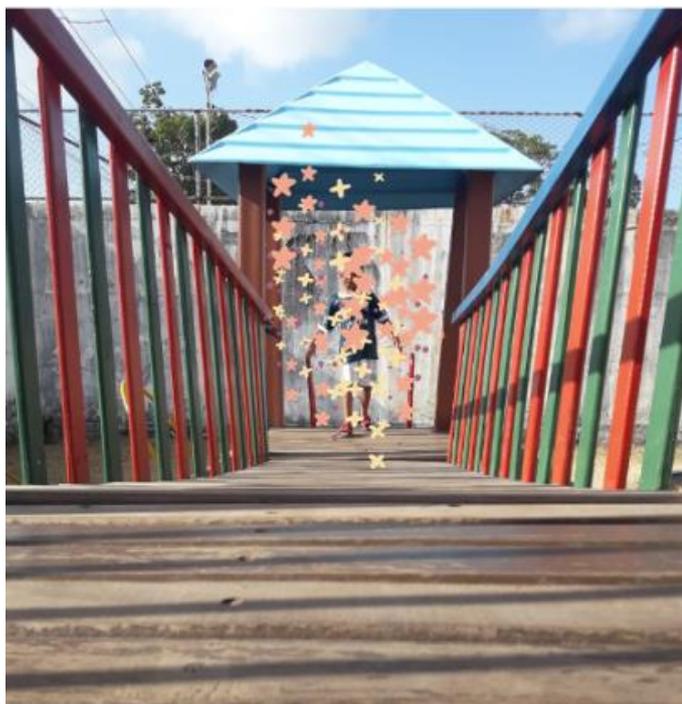
O CMEI de realização da pesquisa é um dos noventa CMEIs do município de João Pessoa¹⁹. É antigo, mas já passou por algumas reformas. No começo do seu funcionamento, trabalhava enquanto instituição de Educação Infantil, nos turnos manhã e tarde com diferentes grupos de crianças. Com o tempo, passou a ser no período integral, das 7 horas às 17 horas, como Centro Municipal de Educação Infantil, com suas atividades diárias das 7 horas às 17 horas, com rotina integral para um mesmo grupo de crianças. Funcionava, dessa forma, quando do período da pesquisa.

¹⁹ Informação retirada do site: Lista-CMEIS-jan.2020.pdf (joaopessoa.pb.gov.br)

Ao chegarem na escola, as crianças eram levadas às suas salas de referência e recebidas pela professora responsável pelo turno da manhã. No caso da turma investigada, no horário das 7h às 7h:30min, as crianças ficavam no parque externo, dividindo o espaço com mais uma turma. Em seguida, voltavam para a sala e compartilhavam de uma vivência pedagógica; depois, a professora distribuía as peças de encaixe, ou outro brinquedo disponível na sala e à escolha das crianças. Nesses momentos, as crianças podiam brincar sentadas ou no chão, mas, por vezes, eram interrompidas pela professora, que lhes mandava fazer silêncio ou se sentar nas cadeiras. Em seguida, tinha o banho e o almoço. Depois do sono da tarde, havia a rodinha com músicas, leitura ou contação de história. Logo após, participavam de outra vivência pedagógica e, ao terminarem, ficavam nas brincadeiras livres até a hora de irem para casa.

No CMEI em questão, percebemos o espaço com pouca diversidade de materiais (caixa de areia, árvores, argila, cordas, elásticos, gravetos, folhas, horta, entre outras possibilidades que não existiam). Possui um grande parque, com tobogã e uma ponte de madeira, quatro balanços (muito disputados pelas crianças, principalmente os dois mais novos) e alguns brinquedos de plástico quebrados. Outra observação quanto ao local é sobre o material, com brinquedos em sua maioria de plástico e pouco resistentes. Em conversa informal, uma das professoras justificou não usar o parque no período da tarde por ser uma área descoberta, estando muito quente, principalmente, no período da tarde. Vejamos algumas imagens do parque:

Fotografia 3 – Criança atravessando a ponte de madeira



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Fotografia 4 – Parque com tobogã e ponte de madeira



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

Fotografia 5 – criança no escorrego



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

Fotografia 6– criança brincando no balanço



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

Fotografia 7 – criança dentro no tobogã



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

Fotografia 8 – Brinquedos quebrados



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

No momento da pesquisa, o planejamento do CMEI era feito de forma coletiva por todas as professoras da escola e com a orientação da supervisora. Portanto, consideramos o “estranhamento” de algumas professoras em executar as atividades como fruto desse tipo de planejamento, em que a professora passa a ser uma mera reprodutora de atividade pela motivação de registrá-las em fotos. Isso reverbera na relação entre adultos e crianças, sendo um dos critérios de avaliação da qualidade da Educação Infantil.

Também não havia espaço de biblioteca para leitura de livros e/ou práticas de contação de história e atividades artísticas, sendo elas realizadas dentro da sala de referência.

Através da descrição dos espaços buscamos estudar o fenômeno social em sua totalidade, com referência ao espaço geográfico e às relações existentes entre adultos e crianças dentro da instituição. São essas referências que nos possibilitam uma interpretação contextualizada do objeto investigado. Assim, observamos que a sala de referência era o lugar onde as crianças passavam a maior parte da rotina, saindo para as brincadeiras no parque externo, com duração de 30 min, e para tomar banho, almoçar e jantar, atividades as quais as crianças faziam de forma automática, para cumprir uma rotina, sendo momentos conduzidos pelas auxiliares de sala.

Na sala de referência, víamos pouca diversidade de materiais. Embora existissem muitos brinquedos de plástico, algumas bonecas e brinquedos de encaixe, não vimos brinquedos de madeira, jogos, ou materiais de pintura, desenho ou escultura disponíveis para as crianças. Ainda em relação ao espaço, era mobiliado por mesas e cadeiras menores e adequadas à altura da criança, que ficavam nos extremos da sala, permitindo um espaço para momentos de roda no centro da sala. Havia um lugar para guardar os brinquedos, os colchões e um canto com livros, mas pouco utilizado e sem rotatividade no acervo. Nas paredes, encontrávamos as atividades das crianças, mas sempre com o uso do A4, não existindo outros suportes das expressões artísticas.

2.1.6 Apresentação da pesquisa para as crianças

O primeiro contato com as crianças do grupo investigado ocorreu no dia 27 de setembro de 2022. Em nosso trabalho, optamos por falar primeiramente com os adultos, para depois pedir a autorização das crianças na pesquisa. Deixamos claro que essa opção se justifica por compreendermos que, mesmo com a autorização das crianças, não poderíamos ter a participação delas, sem a autorização dos seus responsáveis. De toda forma, mesmo com a autorização dos responsáveis, enfatizamos que foram respeitadas as decisões das crianças que não quiseram participar da pesquisa.

Das 22 crianças matriculadas na turma, duas delas disseram não querer participar, mas se envolviam nas propostas da pesquisa, sendo sempre bem aceitas, contudo, suas falas não fazem parte da análise da pesquisa. Tendo em vista que a pesquisa foi realizada

no final do ano, as crianças já estavam adaptadas à rotina. como visto a partir do trecho do diário de campo:

“Antes de entrar na sala fiquei um tempo observando a turma. Elas tinham acabado de acordar, mas pareciam já bem cientes da rotina de ir ao banheiro, lavar o rosto e se sentarem nas cadeiras [...] algumas crianças passavam sem demonstrar perceber a minha presença, outras olhavam curiosas...até que uma das crianças, o Beto, parou e disse já me conhecer... ele fora uma das crianças que demonstraram curiosidade quando do nosso dia de reconhecimento do campo (Diário de campo, 27/09/2022).

Ao entrar na turma, esta pesquisadora foi apresentada pela professora como “tia”. Depois da apresentação inicial feita pela professora de referência, pedimos para que fizessemos uma roda no centro da sala. Ao nos apresentar, dissemos às crianças que éramos uma pesquisadora e perguntamos a elas se sabiam o que isso significava. Em seguida, solicitamos que fizessem um desenho das suas ideias. As crianças demonstraram várias hipóteses, que revelavam suas expectativas em relação à pesquisa: desenho 1, “A senhora veio aqui para dar dinheiro a Bel porque ela é pobre”. Vejamos o desenho 1:

Desenho 1: Pesquisadora como pessoa que ajuda



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

No desenho 1, a criança considerada pobre e que precisa de ajuda é pintada com o lápis preto, cabelo, blusa, short. Enquanto a outra criança, é pintada com maior diversidade de cores e cabelos amarelos. A Professora é pintada com cores mais claras e com uma coroa. Todos aparecem felizes no desenho, o que demonstra a percepção da criança quanto às diferenças das classes sociais entre a criança e a pesquisadora. A forma de representação da pesquisadora também atesta uma aceitação à pesquisa, à medida que são usados elementos como corações nos desenhos feitos pelas crianças. Como pode ser visto no Desenho 2:

Desenho 2: Imagem sobre a pesquisadora



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

Em outros diálogos, foram aparecendo essa concepção da pesquisadora como a pessoa que ajuda. Na descrição do seu desenho, o 3, por exemplo, a criança afirma: “[...] agora a senhora é minha mãe, e eu vou morar na sua casa”. Nessa direção, vejamos o trecho do diário de campo que contextualiza a produção do desenho:

[...] Inicialmente tentou fazer um trem igual ao do colega ao lado, mas, ao sentir dificuldade para fazer optou por desenhar outra coisa. Desta vez, mostrou interesse em construir uma narrativa junto à pesquisadora, representando através do desenho o nosso diálogo. À medida que eu respondia às perguntas feitas por Beto, ele representava no papel através do desenho. Pareceu curioso para saber onde eu morava e como era a minha casa, perguntando-me se na minha casa tinha porta e telhado; eu

respondi que sim e ele desenhou uma casa com portas e janelas; em seguida, fez uma segunda casa (menor), a dele; que estava ao lado da minha (maior), também com portas e janelas. Disse que na casa dele não tinha portas, mas que iria desenhar mesmo assim. Começou a falar da família e disse que a mãe estava no céu. Ao terminar o desenho, disse que agora eu seria a mãe dele e que iria morar comigo. Ao desenhar minha casa, Beto a faz maior que a dele, estamos próximos e ele está na minha casa, como pode ser visto no desenho 2. (Diário de campo, 27/09/2022).

Desenho 3: Casa de Beto



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

As crianças produzem hipóteses sobre o mundo, a partir de referências que possuem dentro das relações sociais que estabelecem, da mesma forma que buscam elementos para compor suas narrativas. No desenho 3, a casa de Beto, ele relata que sua mãe havia ido para o Céu e vê na minha presença a imagem de uma pessoa que pode ocupar esse lugar. As hipóteses das crianças são estabelecidas pela afetividade, sobre como deveria e poderia ser a sua vida, as suas relações, tendo esse se mostrado como um traço importante dentro da investigação. O traço das culturas infantis aparecem aqui a partir da construção da realidade por meio da fantasia do real, uma construção criativa do mundo e suas possibilidades.

No decorrer da pesquisa, fomos observando que as hipóteses das crianças foram se aproximando mais do conhecimento sobre o que é uma pesquisa e do papel da pesquisadora, o que foi encontrado a partir das seguintes falas: Por que a senhora tá aqui?...já sei...acho que é porque a gente tem muita história”; “eu não entendia porque a senhora não tinha um computador...meu pai pesquisa no computador; “Queria que você fosse uma pesquisadora criança para comer junto com a gente”; “Ela não é tia...ela é pesquisadora”. Essas hipóteses foram criadas na relação com os saberes das crianças, suas crenças, valores e conhecimento do mundo. Através dessas falas, fomos percebendo a aceitação das crianças à pesquisa.

2.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

Os procedimentos adotados para a produção dos dados fizeram-se através de observação participante, histórias para completar, rodas de conversa, com seus registros realizados por meio de diário de campo, fotografias e desenhos. A partir dos dados produzidos, buscou-se compreender, identificar e analisar as ações que as crianças assumem no sistema simbólico de suas culturas infantis, indo do empírico para o interpretativo (Marchi, 2018).

No caso de pesquisas com crianças, são necessários procedimentos adequados, que deem conta das especificidades produzidas pelas culturas infantis, como pôr-se a altura das crianças e adequar a linguagem a esse grupo específico. Assim, aquilo que produzimos e como produzimos está intrinsecamente ligado ao objeto e aos objetivos do que se pretende investigar. Não obstante, estivemos atentas para o que o campo tinha a dizer, o que significou compreender que, ao entrar no campo, ao estudar os eventos sociais em espaços reais, devemos evitar conceitos prévios que distorçam os dados produzidos e, ao mesmo tempo, aproveitarmos as sensações como pontos de tomada de consciência.

Por isso, duas vezes na semana, participamos de momentos em que as crianças estavam em sua turma ou nos diversos espaços da instituição, como parque externo, refeitório, na hora do banho e em outros espaços. Nesses momentos, estivemos atentas para as suas brincadeiras, conversas, linguagens, expressões, nas relações que eram desenvolvidas nestes espaços, como também ao tempo em que se realizavam as atividades. Partilhamos, assim, de suas rotinas no CMEI. A partir de tais observações,

fazíamos registros durante ou posteriores às falas, por meio de um caderno de campo, fotografias ou gravações de áudio e imagem.

2.2.1 Observação participante

Compreendemos o instrumento enquanto uma postura metodológica, um procedimento, já que os eventos observados, os locais e os momentos de observação são sempre pontos de reflexão, em uma pesquisa de campo do tipo etnográfica. Conforme cita Minayo (2004), a partir de Lévy Strauss: “Numa ciência onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador é, ele mesmo, uma parte da observação (MINAYO, 2004, p. 22 *apud* STRAUSS, 1975, 215)”. Por isso, optamos por estar sempre próximas às crianças, mantendo-nos a sua altura, brincando e sentadas no chão do parque junto às crianças, nas etapas de interação. Dessas relações, emergem e são atribuídos os significados dos fatos sociais.

A escolha do local para observar as interações das crianças se deu de forma intencional, pois pretendíamos nos aproximar delas, de modo que pudéssemos olhá-las nos olhos, para que, dessa maneira, fôssemos acolhidas em seu universo de interações por meio da paridade. Tal postura baseia-se na ideia de Minayo (2004, p. 144) de que “[...] é preciso considerar a observação participante como um processo que é construído duplamente pelo pesquisador e pelos atores sociais envolvidos”, não se constituindo como uma simples vontade do/a pesquisador/a, mas uma autorização dos agentes investigados. Ademais, a observação participante constituiu-se a partir do rigor metodológico necessário ao ato investigativo, possibilitando maior aproximação da investigadora aos sujeitos investigados.

Na condição de observadora participante, estivemos fortemente ligadas ao nosso objetivo de estar próximas aos significados das crianças, sendo, em vários momentos, instrumento da pesquisa, visto que tomava decisões importantes para a investigação, a exemplo do local que ficaria para observar, ou de que forma reagiria às iniciativas das crianças. Nesse sentido, segue relato registrado no diário de campo através da observação participativa:

“[...] sentei-me na grama junto ao balanço, na intenção de ver a reação das crianças a minha presença, até que uma das crianças de outra turma se aproximou e me entregou uma flor. Não demorou para que outras

crianças se aproximassem, curiosas e acolhedoras, trazendo mais flores para me entregar. Como estava com um buquê de flores nas mãos uma criança trouxe-me um copo “olha, tia, um jarro...é um copo...” (Diário de campo, 30/09/2022).

A minha postura enquanto pesquisadora, de sentar-me junto a elas, em seu local de brincadeiras, que era o parquinho, as aproximou. Essa relação informal no campo é uma das características da observação participante. Mas, ainda segundo Minayo (2004, p. 108), “essa `informalidade aparente`, reveste-se, porém, de uma série de pressupostos, de cuidados teóricos e práticos que podem fazer avançar ou também prejudicar o conhecimento da realidade proposta”. Vejamos na fotografia 12:

Fotografia 9 – Acolhida com flores



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

No relato do diário de campo, meu corpo comunicou que eu estava ali para falar com elas, produzir os dados junto com elas, não os coletar de forma mecânica. As crianças responderam através de gentilezas, curiosidades e aproximação, como pode ser visto fotografia 12. A postura metodológica de escutar as crianças por seus pontos de vista influencia a dinamicidade da observação participante.

2.2.2 Roda de conversas

A roda de conversa, por ser um espaço de trocas e reflexão, vem sendo utilizada como procedimento de produção de dados em pesquisas com crianças, no intuito de se chegar aos dizeres das crianças, que são expressos por gestos, falas, entonações, recusas, e que, segundo Ribeiro, Krüger-Fernandes e Borges (2021, p. 63), são “[...] preponderantes na compreensão enunciativa infantil”. Tal instrumento possibilita a escuta mais democrática, possibilitando à criança a condução na produção dos dados. Destacamos que, ao utilizarmos esse procedimento com crianças, rompemos com a lógica do adulto pesquisador, como o produtor dos dados, e conferimos às crianças a capacidade de falar sobre o objeto da pesquisa, contribuindo para a construção de um espaço democrático e de alteridade. Assim, Souza (2020, p.94-95) esclarece:

A roda de conversa possui uma peculiaridade também em relação ao sujeito adulto, que é mais experiente e, geralmente, vivencia relações em que, mesmo sem optar, exerce uma ação de superioridade em relação às crianças. A potencialidade da roda da conversa emerge como um processo em que o adulto-educador permite-se ser levado pelos movimentos vindos das crianças, garantindo espaço para o acontecimento ou para o devir.

Ao colocarmos-nos na roda, ficamos no mesmo campo de visão das crianças, olhando-as nos olhos, postura que demonstra interesse no que as crianças têm a dizer, pois rompe com a questão da autoridade. Promover o exercício democrático a partir das rodas de conversa é um ato metodológico que dialoga com a pesquisa que busca construir relações de alteridade baseadas em trocas e construções coletivas, além de ofertar espaços para as falas das crianças com temas de seus interesses.

2.2.3 Histórias para completar

Segundo Cruz e Cruz (2015, p. 161), esse procedimento de pesquisa “[...] Trata-se de inícios de histórias que são contados às crianças, sendo-lhes incentivado, em seguida, que imaginem como poderia ser a sua continuação”. Ao nos utilizarmos das histórias para completar, compreendemos que as crianças podem se expressar de diversas formas, colocando-as para que falem no lugar de um outro, sem que tenha a necessidade de dar respostas para agradar os adultos.

Ainda, as crianças podem se sentir constrangidas de falarem de si, principalmente de assuntos que envolvam seus desconfortos, o que pode levá-las a darem respostas na expectativa de agradar os adultos. Desse modo, não é possível, em algumas situações, saber suas verdadeiras impressões sobre o assunto discutido, devido ao controle do Ego (Cruz, 2004). Por esse motivo, esse procedimento metodológico surgiu da necessidade de escutar crianças da turma, a partir de outras linguagens.

Cruz (2004) aponta o recurso das histórias para completar como forma de fazer as crianças falarem a partir de uma terceira pessoa, sentindo-se, assim, mais confortáveis para falarem o que sentem, sem preocupação de julgamentos, ou de forma a adaptar o discurso para o que o adulto gostaria de ouvir. Contudo, vimos que o procedimento poderia funcionar melhor em pequenos grupos, o que não foi possível durante a pesquisa.

2.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO: ATRIBUINDO SENTIDO AOS DADOS PRODUZIDOS NA PESQUISA A PARTIR DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

O procedimento metodológico dos núcleos de significação nos possibilita apreender os processos de construção de sentido dos sujeitos frente à realidade, através de uma análise dialética, permitindo interpretar as significações produzidas pelos sujeitos-criança no processo dialético entre sentido e significado. Tais interpretações só podem ser realizadas dentro de um contexto histórico, pois o ser humano é formado dentro de uma relação dialética do social e da história, sendo, de acordo com Reis (2019, p. 37), “[...] capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos”. Tais sentidos só podem ser atribuídos pelos sujeitos dentro dos seus contextos sociais, atestando a relação indissociável, entre indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição (Aguiar; Aranha; Soares, 2021).

O método dialético tem por abordagem teórico-metodológica o Materialismo histórico e a Psicologia sócio-histórica, pois, segundo Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 58), pressupõe “[...] que a compreensão do objeto investigado só ocorre quando o pesquisador se aproxima das determinações sociais e históricas desse objeto”, o que lhe torna possível compreender os processos de significado e sentido que se operam nas relações sociais.

O método em questão dialoga com o tema posto na pesquisa, no sentido de que as culturas infantis são produzidas a partir das crianças em seu cotidiano, ressignificando e

introduzindo no mundo novas impressões (Barbosa, 2014). Dessa maneira, as culturas infantis são produções sociais, culturais e históricas, e só podem ser interpretadas com o movimento dialético das ações desses sujeitos.

No método dos núcleos de significação, a partir da leitura flutuante e da organização do material produzido, constroem-se os pré-indicadores, que são agrupados por similaridade, complementaridade ou pela contraposição de ideias. Em seguida, são organizados os indicadores e conteúdos temáticos, de maneira a categorizar os modos de pensar, agir e sentir dos sujeitos. Nesse sentido, segundo Aguiar (2001, p. 130), “[...] para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o significado da fala”, indo da aparência das palavras em uma dupla direção entre significantes (análise semântica) e significados (estruturas sociológicas).

Quanto aos passos da pesquisa, a análise está organizada a partir de três momentos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Entretanto, em se tratando de análise em pesquisas qualitativas, concordamos com Gomes (2001, p.68) ao afirmar que “[...] não devemos nos esquecer de que, apesar de mencionarmos uma fase distinta com a denominação ‘análise’, durante a fase de produção de dados a análise já poderá estar ocorrendo”. Esse processo de análise é contínuo, pois, no decorrer do processo de análise, estávamos sempre a voltar às falas dentro de seus contextos.

A partir da leitura flutuante dos dados, estabelecemos algumas categorias de análise, o que se deu à luz das referências teóricas que compõem o trabalho aqui apresentado. Para isso, realizamos a transcrição do material produzido, junto às crianças, que se constituiu como o *corpus* de análise. Amparamo-nos, como o ponto de partida, na interpretação das falas transcritas, porém, sem esquecer, como alertam Aguiar; Aranha e Soares (2021, p. 3), “[...] das relações sociais e históricas que forjam os sujeitos e todas as suas expressões”. Portanto, lembramo-nos das indispensáveis categorias da totalidade e da historicidade presentes no processo analítico.

Para a composição do material de análise, após a leitura flutuante, consideramos a leitura das palavras com significado para a composição do quadro com os pré-indicadores, seguindo destes para o agrupamento em indicadores; e, por fim, realizamos a organização dos núcleos de significação, que ocorreu pela articulação dos indicadores em busca de significados. Damos continuidade agora a cada uma dessas etapas.

2.4.1 Levantamento dos pré-indicadores (fase analítico-organizativa)

A partir do material produzido, durante as observações, as rodas de conversa, as histórias para completar, e das transcrições feitas desse material, realizamos a leitura flutuante na busca de identificação de palavras que revelassem indícios da forma de pensar, agir e sentir dos sujeitos (Aguiar; Soares; Machado, 2015). Ressaltamos que nossa referência é a palavra inserida na história, por compreender que a palavra só tem significado quando a linguagem se realiza na práxis (Aguiar; Soares; Machado, 2015). Entendemos que, sendo as palavras fruto de um contexto social e cultural, seus significados se convertem em funções psicológicas apenas quando mediadas pela história, não sendo a realidade algo exterior ao indivíduo (Vigotiski, 2001).

Para tanto, fizemos uma leitura e releitura flutuante das transcrições dos dados transcritos e organizados em um quadro, na intenção de aprofundar o conhecimento do material. As evidências das categorias aparecem representadas sob forma de fragmentos da observação que, como explicam Aguiar e Ozella (2013, p. 309), são “[...] trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado”. Consideramos que no ato científico são necessários recortes e, a partir de tal pensamento, fizemos várias leituras do material, selecionando os pré-indicadores por sua frequência, reiteração ou eloquência.

Neste sentido, foram selecionadas os fragmentos de falas que demonstravam medo, angústias, formas de organização das crianças no espaço, concepções e discursos que se revelavam para interpretação do tema investigado na pesquisa. Além das queixas que mais apareciam nos relatos das crianças, como na seguinte fala: “A tia fica olhando pela câmera...a tia fica olhando... ela fica espertinha [...] ela coloca câmera pra ver... que chato [...] a outra tia, da porta outra”. Ou quando revelavam concepções sobre o significado de criança ao falarem que: “O Lucas Neto tem a metade criança com metade adulto...e isso aí é porque um adulto metade de uma criança compra brinquedo para brincar [...]. As palavras foram investigadas a partir de um contexto, da intensidade e da quantidade de vezes que as crianças as produziram.

Foi no processo de composição dos pré-indicadores que as palavras começaram a ganhar sentido. Em mesma medida, Aguiar; Aranha e Soares (2021, p. 8) explicam que os pré-indicadores “[...] representam a materialidade originária da formação do indicador, ou seja, a sua matéria-prima”. A organização, por meio do quadro de pré-indicadores, nos possibilitou voltar às palavras para afirmação, refutação ou esclarecimento dos

agrupamentos encontrados, sempre atrelado ao contexto de sua produção. A partir dos critérios de similaridade, complementariedade e contradição, organizamos os pré-indicadores, assim como formamos os indicadores, que emergiram da busca de voltar ao todo, às estruturas totalizantes, e às questões centrais da pesquisa (Aguiar; Aranha; Soares, 2021).

2.4.2 Sistematização dos indicadores

Acabada a etapa de levantamento dos pré-indicadores, volta-se para o processo de formação dos indicadores, a partir dos critérios de similaridade, complementariedade e/ou contraposição (Aguiar; Ozella, 2006, 2013). Para organização dos indicadores, transcrevemos, à esquerda de um quadro, os pré-indicadores, que surgiram das diversas temáticas do material produzido das falas das crianças. Isso possibilitou uma análise mais coerente, indo do empírico ao interpretativo, na busca do não-explícito, o que nos levou a uma menor diversidade de temas presentes nas falas dos sujeitos (Aguiar; Ozella, 2006; Silva, 2017).

Os indicadores agrupam as diversas falas oriundas do coletivo investigado, na busca de entender o fenômeno social. Somando-se a isso, Aguiar; Aranha e Soares, (2021, p. 8) compreendem que os indicadores têm a capacidade de “[...] articular dialeticamente significações dispersas nas falas”, que, à primeira vista, não poderiam ser inferidas sem o agrupamento dos dados produzidos em indicadores. Considerando o processo de elaboração e organização dos pré-indicadores e indicadores, compomos o quadro a seguir:

Quadro 5- Organização dos pré-indicadores e dos indicadores

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<ol style="list-style-type: none"> 1. “[...] na minha casa não tem porta, nem janela, mas vou desenhar assim mesmo” 2. “[...] a minha mãe está no céu [...] agora a senhora é minha mãe, e eu vou morar na sua casa” 3. “[...] e ela (Bibi) chorou por que ela tinha medo que algum coleguinha chutasse a bola nela... então ela chorou pra tudo quanto é lado...e aí amanhã ela veio de novo... ela se multiplicou porque tinha um poder e ficou uma boneca horrorosa... porque ela não tinha nem um corpo...ela se multiplicou...e ai isso...é um negócio [...] ela tava indo viu um gato bem 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A fantasia do real e o modo criativo na construção da realidade

<p>fofinho que se multiplicou e virou esse daqui...e pronto acabou”</p> <p>4. “Olha essa história aqui...a Bibi tá morta...Goku invadiu a escola e matou a Bibi”</p> <p>5. “Tia, Emily²⁰ me ligou...ela trabalha no trabalho da minha mãe...ela fez pasta de dente de elefante com a gente”</p>	
<p>2. “Adivinha qual é a brincadeira? [...] batatinha frita 1, 2, 3 [...] nessa brincadeira se olhar pra trás morre”</p> <p>3. “Tia, vamos jogar o jogo da velha? [...] quem perder a velha pega debaixo da cama. Você vai ser o x e eu a bola”</p> <p>4. “Quero brincar agora...adivinha a música com emoji [...] músicas do TikTok com emoji...tá? Tem que adivinhar [...] é auuuu...late coração...cachorro late coração”</p> <p>5. “Tia, agora eu falo uma cor de cabelo e você adivinha o personagem, tá? Tem o cabelo azul e corre”</p> <p>6. “Olha, tia, dá pra virar um beyblad, [...] a gente junta as peças para ficar mais”</p> <p>7. “Minha mãe fez a feira da bolacha...porque quando a gente não tem o que comer a gente come bolacha...eu gosto de comer bolacha...mas aqui só pode comer três...ai...a gente parte pra ficar muito...e brinca de comidinha”</p>	<p>2. O brincar no desenvolvimento e na aprendizagem</p>
<p>PRÉ-INDICADORES</p>	<p>INDICADORES</p>
<p>3. “Quem falar a palavra errada coloca a cara no pano de meleca”.</p> <p>4. “Aquele é a turma da pipoca...a tia anota o nome das crianças que não se comportam...pra não brincar”</p> <p>5. “[...]eu chamo de escola de nada não presta...porque ela obriga Come Come a dormir quando não quer, e a “tia de cima” filma ela quando isso acontece”</p> <p>6. “Eu faço um cocô [...] eu sou um lixo [...] eu não gosto de brincar na creche [...] porque é ruim [...] porque eu sou um lixo...eu não sou...não sou cabeça de ovo...eu não sou lixo... a tia feia disse que eu sou um lixo”</p> <p>7. “A tia fica olhando pela câmera...a tia fica olhando... ela fica espertinha [...] ela coloca câmera pra ver... que chato [...] a outra tia, da porta outra”</p>	<p>3. Punições e castigos como forma de disciplina</p>

²⁰ Apresentadora do programa Lab da Emily, programa de entretenimento e ciência, originário da Netflix.

<p>8. “Que é pra olhar pra comer...porque eu como...aí eu não como...ela me filma”</p> <p>9. “[...] aí a pessoa também...a mãe pode até bater na pessoa e deixar a pessoa de castigo...se a mãe deixar a pessoa na madrinha e a pessoa não se comportar com o priminho...o priminho apanha e fica de castigo”</p> <p>10. “Só pode bater nas crianças”</p> <p>11. “[...] a tia bota eles de castigo... e se ficarem bagunçando mais ainda a tia deixa ela sem brinquedo... A tia já deixou Come Come sem brinquedo porque ela tava desobedecendo”</p> <p>12. “Porque quando tem um movimento muito alto como o som a minha cabeça ela fica fazendo zoada...aí ela fica querendo avomitar...Quando eu tenho vontade de avomitar eu não gosto porque eu sinto dor...Quando eu como algo que minha mãe gosta de dar pra mim eu começo a vomitar</p>	
<p>4. “Uma criança é obediente...não desobedece...a tia... a mãe... e a professora...nem a vó... nem a madrinha... nem o pai... nem o padrinho”</p> <p>5. “A senhora é adulto e eu sou criança [...] eu sou criança porque obedeço”</p> <p>6. “eu nunca aprontei...nunca...nunca...nunca...deus me livre... minha filha... tá doida?”</p> <p>7. “Lá em casa minha mãe toda vez... ela nunca me bateu porque eu sempre me comporto lá... e toda vez que eu sempre me comporto ela me dá um picolé [...] se eu não me comporto ela dá em mim...não me dá mais nada...não me deixa brincar na rua”</p> <p>8. “[...] porque as crianças têm que obedecer os adultos...porque os adultos não podem apanhar... porque só podem apanhar se a mãe dos adultos baterem nele [...] então as crianças têm mãe, tem que apanhar...se desobedecer”</p>	<p>4. Conceito de obediência no sentido de ser criança</p>
<p>5. “Sei não...ahh! eu sei...criança no Dia das Crianças gosta de comer doce...aprontar”</p> <p>6. “[...] criança gosta de comer doce, aprontar. Quando come doce bagunça a casa... apronta...come sal com açúcar... eu não sei o que é isso!”</p> <p>7. “No desenho da família Barroso as crianças aprontam”</p> <p>8. “Aqui na creche a gente brinca, mas as professoras não brincam porque são adultos”</p> <p>9. “[...] vamos escorregar... tia? [...] você é criança e metade de um adulto pode brincar [...]é...é... o</p>	<p>5. Sentidos atribuídos pelas crianças sobre o que é ser criança</p>

<p>adulto metade de uma criança e a criança metade de um adulto”</p> <p>10. “O Lucas Neto tem a metade criança com metade adulto...e isso aí é porque um adulto metade de uma criança compra brinquedo para brincar [...] minha metade adulto mexe no celular”</p> <p>11. “Queria que você fosse uma pesquisadora criança para comer junto com a gente”</p> <p>12. “Criança é uma pessoa que come doce”</p> <p>13. “Eu gosto de comprar uma bebê Alive daquela que tem fraldinha comidinha”</p> <p>14. “[...] é um menino p brincar com brinquedo e ganhar presente no Natal”</p> <p>15. “Quando eu crescer eu vou usar maquiagem de adulto”</p> <p>16. “Por que a senhora tá aqui?...já sei...acho que é porque a gente tem muita história”</p> <p>17. “A senhora parece uma adolescente[...] porque é magra...minha mãe é gorda”</p> <p>18. “Ei, por que você tá fumando no parquinho? Não pode fumar aqui...[...] ela não pode fumar aqui porque é adulto”</p>	
<p>PRÉ-INDICADORES</p>	<p>INDICADORES</p>
<p>6. “Ela não fala...só fala com tia quando ela quer focar”</p> <p>7. “Eu tenho vergonha de falar com a professora porque a minha unha vai cair”</p> <p>8. “Quando vim pra escola eu chorei também...porque eu tava com medo... [...] achava que as crianças iriam me bater [...] mas os coleguinhas brincaram comigo”</p> <p>9. “Ela achou uma bola então ela ficou feliz e foi brincar com os colegas”</p> <p>10. “Eu gosto do pátio, mas às vezes não...aqui tem muita criança...é tanta criança que eu me sinto no meio do mundo como uma formiga... eu não gosto quando tem muita criança...eu nunca vou no tobogã porque tem muita criança”</p> <p>11. “Eu gosto do recreio porque tem outras crianças...e meu melhor amigo tá na outra turma”</p> <p>12. “Eu gosto de soltar pipa porque eu toro os meninos”</p>	<p>6. Relações de interação entre pares de crianças e adultos na socialização</p>
<p>13. “meninos brincam de carrinho...mas na vida real não é assim....porque os meninos aqui brincam de boneca...é... porque eles gostam de ser o pai e o cachorro”</p>	<p>7. O conceito de gênero nas interações infantis</p>

<p>14. “No parquinho...mas a gente brinca de terror...por que os meninos estão sempre correndo e gritando”</p> <p>15. “Meninas não podem brincar de pegar menino...porque eles brincam assim... e os meninos inventaram essa brincadeira”</p> <p>16. “Eu queria que aqui tivesse maçã...nunca tem fruta aqui...mas os meninos não gostam de fruta”</p> <p>17. “Nos desenhos, meninas brincam de boneca”</p>	
<p>PRÉ-INDICADORES</p>	<p>INDICADORES</p>
<p>18. “A melhor brincadeira é a amarelinha...porque ela tem um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez...os números são importantes...porque tem crianças que têm nome de números [...] algumas crianças têm [...]...eu acho que se apontar para o A (letra) é um...e se eu apontar para o B (letra) da dois...porque se eu juntar 1 com 1 da dois”</p> <p>19. “Um dia fizemos uma pasta de dente de elefante, eu gostei porque a professora usou a cor azul e vermelho, igual o homem aranha”</p> <p>20. “Eu gosto de pintar...Gostei quando tia trabalhou os pintores com a gente...uma vez apareceram três pintores aqui na sala da gente...Romero Brito...Ivan Cruz... só que o outro eu esqueci o nome”</p> <p>21. “[...] Eu gostei de encontrar os meninos aqui fora...uma vez eu achei cinco...que um tava aqui...olha...que quando a pessoa vê tem que sair correndo pra bater...não é bater assim, olha...o outro tava ali...eu achei todos menos um... porque ele tava quase dentro do mato”</p> <p>22. “outra vez a gente brincou de pega, pega aqui...eu gostei muito porque aqui fora é mais legal...eu gosto de brincar de pega alto”</p> <p>23. “Todos os nomes começam com uma letra...qual é a letra do seu nome...Julia começa com Ju...porque ali tem todas as letras do nosso nome...Iago tem som de I...mas começa com y”</p>	<p>8. Conhecimentos escolares e saberes culturais</p>
<p>24. “Eu queria que aqui tivesse uma casa na árvore...mas eu amo o parquinho...amo mais do que pecinha...porque no parquinho a gente brinca de muitas coisas...escorrega...é muito legal”</p>	<p>9. Reconstrução e negociação das regras e na ocupação dos espaços através do brincar</p>

<p>25. “Eu queria que a tia fosse agora pro parquinho... eu gosto muito do parquinho porque eu caí de bunda no chão”</p> <p>26. “Eu gosto muito do parquinho...lá tem muito espaço...e muitos brinquedos... e as crianças brincam de herói”</p> <p>27. “agente brinca pouco aqui...porque quando começa já terminou”</p> <p>28. “tia, vem brincar com a gente...a senhora vai ser a filha[...] ali é a cozinha...”</p>	
<p>29. “[...] Posso contar outra? É uma chapéu...e depois é vermelho...e levou umas coisas bem saudável e nhac...e a história da chapeuzinho vermelho e do LOBO MAU”</p> <p>30. “Não queria ficar o tempo todo aqui...passa muito tempo...eu gosto quando minha mãe vem me buscar eu peço pra ficar no parquinho”</p> <p>31. “Vamos misturar para ficar um monte [...] a tia deu pouco...mas nós agora tem um mói”</p> <p>32. “Tia, eu posso contar uma história? Depois de Bel sou eu que conto...”</p>	10. Criança nas rotinas
<p>33. “O horário que eu mais gosto é a tarde porque tem a rodinha”</p> <p>34. “Uma das coisas que mais gosto de fazer na creche é a rodinha...porque falo das coisas que fiz”</p> <p>35. “Mas você só vai escutar... só vai escutar eu e Ji hoje? Ou vai escutar todas as crianças? [...] Se Beto chegar aqui vai mexer nas coisas... ele vai mexer no mesmo baldinho, no mesmo livro...mas tem que escutar todas as crianças [...] porque você veio escutar nós..ora”</p> <p>36. “Gosto mais da tarde porque tem a rodinha”</p> <p>37. “Aquela boneca que tia fez ficou aqui na amarelinha...[...] é a que a tia fez aqui...eu queria que o cabelo da boneca fosse azul, mas a tia quis marrom... a boneca ficou ali, mas a gente entrou só para tirar foto...não dá pra brincar ali porque ali só pode a tia...você não pode porque você não é tia...é pesquisadora”</p> <p>38. “[...] mas não brincamos ali...só tiramos fotos... e eu achei isso ruim”</p> <p>39. “Eu gosto das histórias...a tia contou a história dos animais...eu também conto histórias pra tia”</p>	11. A negociação com as crianças nos espaços

40. “Eu gosto mais do horário da tarde...porque eu gosto da rolinha...mas eu fico chorando porque eu sinto saudade da minha mãe”	
--	--

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Após essa etapa, organizamos um segundo quadro, em que, à esquerda, colocamos os pré-indicadores, tendo-os sempre como referência da palavra contextualizada. A reflexão dos indicadores, possibilitou a construção dos núcleos de significação.

2.4.3 Construção dos núcleos de significação

Nessa etapa, passamos a organizar os núcleos de significação, de maneira a compreender e agrupar os indicadores para que revelassem de forma mais densa, mas também abstrata, a realidade estudada. Isso porque a realidade como todo social é mais rica, dinâmica e complexa do que qualquer discurso construído sobre ela. A esse respeito, Aguiar; Soares; Machado (2015, p. 62) afirmam que, dentre as etapas dos processos de análise, “[...] esta é a que mais se distancia do empírico e se aproxima da realidade concreta, isto é, dos sentidos que o sujeito constitui para a realidade na qual atua”, pois, constrói o sentido em sua totalidade, através das contradições que emergem do encontro dos indicadores.

Os núcleos de significação permitem a compreensão dos/as pesquisadores/as a respeito das condições subjetivas dos sujeitos nos contextos social, político, econômico, em síntese, histórico, permitindo a compreensão do fenômeno social na sua totalidade (Aguiar; Ozella, 2006; Silva, 2017). Segue o quadro 6 explicitando os Indicadores que contribuíram para a elaboração e organização dos Núcleos de Significação:

Quadro 6 - Organização dos indicadores e núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de significação
1. A fantasia do real e o modo criativo na construção da realidade	1. Manifestações das culturas infantis na Educação Infantil
2. O brincar no desenvolvimento e na aprendizagem	

3. Punições e castigos como forma de disciplinamento	2. Fazer pedagógico para a disciplina: concepções de criança na educação infantil
4. Conceito de obediência no sentido de ser criança	
5. Sentidos atribuídos pelas crianças sobre o que é ser criança	
6. Relações de interação entre pares de crianças e adultos na socialização	3. Interações entre crianças-crianças e crianças-adultos na construção do currículo da Educação Infantil
7. O conceito de gênero nas interações infantis	
8. Conhecimentos escolares e saberes culturais	4. Saberes culturais infantis no cotidiano da Educação Infantil
9. Reconstrução e negociação das regras e na ocupação dos espaços através do brincar	
10. Crianças nas rotinas	
11. A negociação com as crianças nos espaços	

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Com os quadros organizados, compomos as categorias de pesquisas: manifestações das culturas infantis na Educação Infantil; fazer pedagógico para a disciplina: concepções de criança na educação infantil; Interações entre crianças-crianças e crianças-adultos na construção do currículo da Educação Infantil e saberes culturais infantis no cotidiano da Educação Infantil. Ressaltamos que a leitura dos núcleos parte de uma interpretação explicativa e não descritiva, pois, entendemos que a análise explicativa possibilita a interpretação da dinâmica social em sua complexidade histórica, não linear e mutável, que resultam das tensões humanas. Segue o quadro 7- “EU QUERIA AZUL, MAS A TIA QUIS MARROM”: CULTURAS INFANTIS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Quadro 7- “EU QUERIA AZUL, MAS A TIA QUIS MARROM”: CULTURAS INFANTIS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

categoria 1	Manifestações das culturas infantis na Educação Infantil
categoria 2	O fazer pedagógico para a disciplina: concepções do ser criança na Educação Infantil
categoria 3	Interações entre crianças-crianças e crianças-adultos na construção do currículo da Educação Infantil

categoria 4 –	Saberes culturais infantis no cotidiano da Educação Infantil

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Apoiadas em Aguiar, Soares e Machado (2015), concordamos que, embora façamos a sistematização dos núcleos de significação por etapas, levantamento de pré-indicadores, sistematização dos indicadores e núcleos de significação, esse processo não acontece de forma linear e se modifica durante o processo de teorização e reflexão da temática estudada (Sousa, 2008).

Trata-se de um processo dialético em que o/a pesquisador/a deve considerar princípios, como: a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelos sujeitos; as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo; bem como as significações constituídas pelos sujeitos como não estáticas e sim, dinâmicas, transformando-se na atividade da qual os sujeitos participam, pois, a relação do sujeito-pesquisador com o sujeito-pesquisado é dialética.

Enquanto parte constitutiva da investigação, a metodologia se fez e refez no campo, modificando-se por processos produzidos pelo campo e os sujeitos da pesquisa, oferecendo um norte do que deveria ser realizado, produzido e observado. Configura-se, segundo Júnior, Melo e Santiago (2010, p. 32), “[...] também como uma elaboração, por parte do pesquisador, na interação com o objeto de investigação e suas fontes de dados”. Desse modo, faz-se importante a discussão que revela o caminho metodológico trilhado no processo da investigação.

O que fazemos é tentar encontrar caminhos de reflexão, não como pontos de chegada, mas de interpretação de sentidos sempre em movimento com a práxis que emerge entre o real e o imaginário, em suas trocas infinitas. Compreendemos que estamos realizando o que Thompson (2000, p. 359) chama de “uma interpretação de uma interpretação, [...] re-interpretando um, campo pré-interpretado”, mas que só ganha sentido a partir dos sujeitos. É nesse sentido que passaremos à análise Internúcleos dos dados produzidos, a partir dos núcleos de significação.

3 SABERES CULTURAIS INFANTIS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

[...] Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o

primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras [...]

(Manoel de Barros)

Ao falar de uma forma poética das palavras, Barros (2009, p.17) nos leva a refletir quanto às histórias que elas carregam, mesmo nos seus mais distantes significados. Nas palavras do autor: “[...] as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas”. Não obstante, não seria possível “escovar palavras”, fora de seus contextos, apartado das estruturas sociais que atribuem seus sentidos. Foi esse o fio condutor da nossa análise, em que passamos dias compreendendo e interpretando as pertenças de cada uma das sentenças, palavras e gestos produzidos pelas crianças, durante a pesquisa.

A metodologia do trabalho concebe os fenômenos sociais como produtos da atividade criadora que emerge da postura da pesquisadora frente ao fenômeno investigado. Portanto, ao fazermos pesquisa social, reconhecemos a condição histórica dos fenômenos sociais, a não neutralidade e o compromisso com uma teoria imbricada na práxis (Minayo, 2004). Dessa maneira, ao ter como objetos culturais infantis no cotidiano da Educação Infantil, mantemos com os sujeitos – as crianças – e o fenômeno social, uma relação de reciprocidade. Dessa forma, os dados foram produzidos com os sujeitos, não a partir deles ou para eles, mas dentro das suas determinações sociais, culturais e históricas.

Apoiando-nos nos estudos de Abramowicz (2018); Carvalho e Müller (2010); Qvortrup (2010); Cruz, et al. (2017), entre outros/as, acreditamos que as crianças comunicam os seus desejos, formulam hipóteses e teorias, agindo ativamente, na sociedade. Portanto, entendemos a realidade como um dado contínuo, mutável e parcial. Sobretudo, por concordamos com Minayo (2004), quando afirma que os significados e as intencionalidades são produtos das relações e das estruturas sociais.

No mesmo sentido, concordamos com Vigotski (2001), ao conceber que a interpretação da realidade vai além do que podemos perceber com os sentidos. Ainda, consideramos o valor da interpretação do pesquisador/a, nas pesquisas qualitativas, o que requer a objetivação própria das investigações científicas (Sousa, 2008). Assim, as interpretações se operam na complementariedade entre objetividade e subjetividade. A esse respeito, Minayo (2004) esclarece que, nas pesquisas humanas, a objetividade não é

realizável, pois a interpretação de um fenômeno social transpassa pela interpretação subjetiva do/a próprio/a pesquisador/a. Não obstante, no processo incessante da compreensão da realidade, utilizamo-nos da seriedade das teorias e dos procedimentos técnicos que nos remetem à objetivação do trabalho científico.

Portanto, essa análise é resultado de uma pesquisa que se realiza, possuindo as autoras (crianças e a pesquisadora) e a intérprete (pesquisadora), como sujeitos de um mesmo contexto ético-político e cultural, mas carregados de suas subjetividades. Portanto, imbricados em um contexto histórico repleto de símbolos e significados.

Nesse caminho, optamos por investigar as culturas infantis de um grupo de crianças, no cotidiano do Centro Municipal de Educação Infantil, Vila Sésamo. Ainda, identificar aspectos das manifestações culturais infantis de um coletivo de crianças do CMEI Vila Sésamo; Apontar concepções do ser criança produzidos na instituição pelas crianças; Observar o cotidiano da instituição pesquisada, considerando a interação entre crianças-crianças, crianças-adultos e crianças-ambiente.

Ressaltamos que, ao analisar o material produzido, através dos núcleos de significação, tomamos como ponto de investigação a totalidade do fenômeno social, o que nos permitiu interrogar as falas, a partir do contexto das práticas sociais e dos sujeitos produtores desta realidade.

3.1 SABERES CULTURAIS INFANTIS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerar a criança enquanto sujeito implica reconhecê-la na qualidade de participante de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, Barbosa (2013, p. 220-221) acrescenta, ao dizer que “[...] as crianças não aprendem somente aquilo que ensinamos a elas. Elas aprendem, porque querem compreender o mundo em que vivem. Querem dar sentido às suas vidas”. Esse processo de compreensão do mundo é costurado pelos saberes que as crianças produzem em suas relações e são contextualizadas pelas práticas sociais as quais vivenciam.

Nesse sentido, concordamos com Carvalho e Fochi (2017, p. 15), quando apontam o cotidiano como forma de estruturar o trabalho da Pedagogia da Educação Infantil, pois, segundo os autores, é a partir dele que “[...] ocorrem aprendizagens que servem de vias de acesso para a compreensão dos funcionamentos sociais que são construídos e que

constroem a relação das crianças com o mundo”. Ou seja, é nas situações reais que as crianças conferem sentido ao que as cercam e vivenciam aprendizagens significativas.

Ao encontro das discussões levantadas, observamos que, ao relatarem sobre suas vivências, na instituição, as crianças preferiam atividades ao ar livre e não direcionadas. Como expresso nos relatos produzidos, durante as observações participantes:

Eu queria que aqui tivesse uma casa na árvore...mas eu amo o parquinho...amo mais do que pecinha...porque no parquinho a gente brinca de muitas coisas...escorrega...é muito legal (Bel, 5 anos).

Eu queria que a tia fosse agora pro parquinho... eu gosto muito do parquinho porque eu caí de bunda no chão (Beto, 5 anos).

Eu gosto muito do parquinho...lá tem muito espaço...e muitos brinquedos... e as crianças brincam de herói (Garibaldo, 5 anos).

Ao falarem sobre o que gostam de fazer na instituição, as crianças apontaram o momento do parquinho como o de maior interesse. Nas atividades externas, que, neste caso, ocorriam, durante 30 min diários, as crianças possuíam maior autonomia, controle e, conseqüentemente, mobilização dos seus saberes, uma vez que, nesses momentos, as crianças podiam escolher do que iriam brincar, como por exemplo: das brincadeiras de herói, e escolher quais amigos iriam compor seus grupos para as brincadeiras, como exemplificado na fala de Ji: “Eu gosto do recreio porque tem outras crianças...e meu melhor amigo tá na outra turma”. Tal fala aponta que existem outras formas de construção de grupos, que ultrapassa sua condição enquanto criança, pois elas se reconhecem não apenas enquanto grupo de criança, mas como sujeitos que se relacionam, e que, portanto, escolhem com quais crianças preferem vivenciar suas experiências.

No CMEI da pesquisa, além da divisão por faixa etária, existe a divisão por turmas, sendo elas: A, B, C e D. Desse modo, o encontro entre duas dessas turmas ocorre apenas no momento do recreio e nas datas comemorativas. Ainda, em conversa informal, a secretária expressou que não é permitido que irmãos estudem na mesma turma, o que subsidia a nossa interpretação de que a instituição desvaloriza os saberes culturais das crianças no cotidiano da Educação Infantil.

Além do já apontado, o espaço do parque também proporcionava às crianças diversidade de brincadeiras, como brincar de menino pega menina, chão é larva, escorregar e cair, brincadeiras que não eram possíveis, no espaço da sala de referência, ou em outros espaços. Nesse sentido, Kremer e Barbosa (2021), embora reconheçam as distinções entre a Pedagogia da Infância e a Antropologia da Criança, revelam o

significado dado por essas teorias às circunstâncias informais de aprendizagem e à valorização do cotidiano das crianças, em seus processos de desenvolvimento.

Portanto, há uma aproximação com as teorias de Formosinho e Oliveira Formosinho (2019), quando afirmam que, ao se valorizar a diversidade cultural que está presente, na escola pública de massa, transitamos de uma pedagogia transmissiva para uma pedagogia com foco na participação e, conseqüentemente, mais democrática.

Assim, tendo como ponto de partida os relatos das crianças, observamos que, quando suas culturas aparecem, no cotidiano da instituição, as vivências se apresentam de forma mais positiva às crianças. Isso pode ser expresso a partir dos relatos a seguir:

Um dia fizemos uma pasta de dente de elefante, eu gostei porque a professora usou a cor azul e vermelho, igual o homem aranha (Ji, 6 anos).

Eu gosto de pintar...Gostei quando tia trabalhou os pintores com a gente...uma vez apareceram três pintores aqui na sala da gente...Romero Brito...Ivan Cruz... só que o outro eu esqueci o nome (Grover, 5 anos).

Todos os nomes começam com uma letra...qual é a letra do seu nome...Julia começa com Ju...porque ali tem todas as letras do nosso nome...Iago tem som de L... mas começa com y (Elma, 6 anos).

A partir do que é colocado pelas crianças, averiguamos que os saberes se expressam no currículo cotidiano, sendo os conteúdos sociais fundamentais nos seus processos de aprendizagem. Não obstante, a escola não é o único espaço educativo, visto que as crianças trazem saberes que constroem em outros espaços (Vasconcelos, 2010).

A esse respeito, observamos que os desenhos animados assistidos por elas fazem parte do seu mundo simbólico e carregam significações que são mediadas por signos que aparecem nesses outros contextos. Como exemplo, em suas brincadeiras, referem-se ao filme Round e a série Jogo da Lava²¹, ambos com alusão às brincadeiras infantis. Além dessas referências, ainda encontramos os saberes que são compostos pelas crianças na relação com as famílias, nos centros religiosos, nos programas de televisão, entre outros espaços, que operam no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças no cotidiano da Educação Infantil. A esse respeito, Faria e Salles (2012) afirmam:

[...] a criança constrói uma história pessoal, que vai se fazendo na cultura familiar e que se define em função da classe social de sua família, do espaço geográfico que habita, do seu sexo, de seu

²¹ Série disponibilizada pelo serviço de streaming da Netflix.

pertencimento étnicorracial, das especificidades de seu desenvolvimento e das vivências socioculturais que tem em função desses fatores (Faria; Salles, 2012, p. 57).

Ainda em relação ao processo de desenvolvimento e da aprendizagem, partimos dos estudos de Vigotski (2009) e Smolka (2000) para compreendermos que as formas de apropriação das práticas sociais não se restringem ao pressuposto da internalização, mas explicam, sobretudo, a sua relação com a significação. Para Vigotski (2009), as funções mentais são relações sociais internalizadas. Ou seja, a apropriação da cultura pelo sujeito ocorre dentro de uma categoria relacional, transformando-se o signo em instrumento psicológico. Dessa maneira, do ponto de vista histórico-cultural, a construção do desenvolvimento e da aprendizagem passa pela cultura, que é sempre significada pelo sujeito dentro de um coletivo (Smolka, 2000).

Em nossa pesquisa percebemos momentos em que as crianças se identificam com o que é proposto pelo CMEI Vila Sésamo, o que é apontado pelas respostas positivas expressas nos relatos de Gil, Grover e Bel, que veem seus saberes legitimados. Como exemplos, temos o uso das cores do homem aranha na pasta de dente de elefante, ou da relação entre gostar de pintar e de ter trabalhado com as informações sobre os pintores. Além disso, vimos a valorização das atividades reais, com a visita dos pintores. Pelo exposto, entendemos que, ao verem os signos de suas culturas sendo utilizados nas experiências vivenciadas, na instituição pesquisada, as crianças se reconhecem no currículo, vivendo momentos mais prazerosos e significativos.

Do contrário, também percebemos que o não reconhecimento das falas, valores e crenças das crianças a afastam do conhecimento proposto pela instituição, o que é exposto através de suas contestações, de suas transgressões e de falas negativas em relação à instituição: “...tempo todo aqui...passa muito tempo...eu gosto quando minha mãe vem me buscar eu peço pra ficar no parquinho” (Bel); “[...]eu chamo de escola de nada não presta...porque ela obriga Come Come a dormir quando não quer, e a tia de cima filma ela quando isso acontece”; e, “[...] ela tá assim (se escondendo embaixo das carteiras) porque a tia quer que ela durma... e ela não gosta”. Tais manifestações se configuram enquanto denúncias que as crianças fazem de ações de violências que se apresentam no cotidiano da instituição e comprovam que as crianças exercem diferentes linguagens para comunicar o que sentem, pensam e vivenciam.

A partir dos dados exemplificados, entendemos que as crianças não aceitam, de forma passiva, aquilo que lhes é imposto (Bissoli, 2014), imprimindo mudanças às regras

das rotinas pré-estabelecidas pelas professoras da instituição e movimentando o currículo através do cotidiano. Tal compreensão foi reforçada através de outra situação observada e registrada em diário de campo:

Após a atividade dirigida, as crianças se sentaram nas cadeiras e aguardaram que a professora entregasse o jogo de peças de encaixe. Ao fazê-lo, a professora distribuiu as peças colocando uma quantidade para cada criança. Essa organização era contestada pelas crianças; no entanto, elas não verbalizavam para a professora que não queriam brincar de forma separada. Mas reorganizavam o espaço para brincarem de forma coletiva, o que vemos expresso em suas palavras: “Vamos misturar para ficar um monte [...] a tia deu pouco... mas nós agora tem um mói [...]. Ao juntarem as peças recebidas as crianças passavam a brincar de forma coletiva e tinham mais peças do que as disponibilizadas pela professora. (Diário de campo, 11/10/2022).

A não aceitação da organização da forma inicial do espaço demonstra que as crianças não apenas reproduzem o que sugerem os adultos, mas elas intervêm, adequando-o às suas necessidades, ou a dos seus pares. Nesses momentos de distribuição das peças, observamos que não havia a articulação ou a escuta dos saberes das crianças à experiência sugerida pela professora, uma vez que, em suas escolhas, as crianças organizavam-se, preferencialmente, de forma coletiva, embora, na organização da rotina escolar, prevalecesse a sugestão de atividades individuais.

Tal situação gerava situações de desconforto entre a professora e as crianças, pois, ao levantarem-se para brincar com outras crianças que estavam mais distantes de suas cadeiras, elas eram advertidas a voltarem para seus lugares. Ainda, não havia constância da professora para a permissão, ou não, da movimentação das crianças, o que fazia com que esses momentos fossem feitos ao acaso, transitando entre a permissão e a não permissão da reorganização do espaço pelas crianças.

Outra situação que reforça essa interpretação é a da proposta da Semana de Arte, idealizada pelo departamento da Educação Infantil da Secretária Municipal de Educação, mas que seria executada dentro dos CMEIs, pela supervisora, professoras e crianças. A partir da observação, vimos relatos da supervisora e das professoras, que sinalizavam como negativo o curto tempo para a realização da atividade que deveria ser feita junto com as crianças e entregue no departamento da Educação Infantil e, em seguida, exposta no hall da prefeitura municipal de João Pessoa. Cada turma produziria uma arte a ser exposta. Na turma investigada por nós, as professoras construíram uma boneca feita de caixas e papéis de diversos tamanhos. Embora as crianças tivessem seguido a construção

da boneca, elas não participaram da elaboração, da escolha dos materiais, ou do tipo de arte a fazer, cabendo a elas apenas acompanhar o que era feito pelas professoras.

Tal informação não foi relatada pelas crianças, mas, percebemos o estranhamento delas para com a proposta. Como podemos perceber a partir das seguintes falas:

[...] é a que a tia fez aqui...eu queria que o cabelo da boneca fosse azul, mas a tia quis marrom... a boneca ficou ali, mas a gente entrou só para tirar foto... não dá pra brincar ali porque ali só pode a tia...você não pode porque você não é tia é pesquisadora (Bel).

Ao não serem interrogadas sobre a confecção da boneca, sobre quais materiais utilizar, de que cores ou formatos, o trabalho era entendido pelas crianças como sendo da professora, assim, “Aquele boneca que tia fez ficou aqui na amarelinha...[...] (Zoe); “[...] mas não brincamos ali...só tiramos fotos... e eu achei isso ruim” (Garibaldo). Embora tivessem interesse na boneca (no trabalho pedagógico desenvolvido), as crianças atribuíam como sendo um trabalho da professora, já que não se reconheciam na produção. Vejamos a foto do trabalho realizado.

Fotografia 10 – Boneca da professora



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

Tais interpretações são validadas em outro momento, ao regressarem do parque externo, quando foi proposto pela professora, que as crianças assistissem a um vídeo²², que tratava da construção de um parque naturalizado. A atividade era parte integrante de um projeto sobre meio ambiente que estava em curso no CMEI. Como recurso para que as crianças assistissem ao vídeo, a professora utilizou um Chromebook, pequeno e de difícil visualização para todas as crianças da turma. A respeito, segue relato do diário de campo:

Durante o vídeo as crianças ficam inquietas, estão sentadas no chão e algumas delas parecem não se interessar pelo que está sendo passado. A professora chama a atenção das crianças, mas não há mudança de comportamento; as crianças se movimentam no chão, sem muito interesse no que está sendo reproduzido. A professora então diz que se não estão interessados ela vai tirar o vídeo, e desliga o aparelho antes do seu término. Em seguida, explica às crianças que farão um desenho coletivo. Em que opta por dividir as crianças em grupos menores para a realização do desenho. Enquanto um grupo menor de crianças realiza a atividade do desenho coletivo, outras crianças da turma ficam brincando, de maneira não direcionada, com os brinquedos da sala. Havendo revezamento das crianças do grupo que pudessem acrescentar suas impressões ao desenho coletivo (Diário de campo, 11/10/2022).

Esses momentos de estranhamento, no cotidiano da Educação Infantil, são manifestações das contestações das crianças a um currículo imposto, como, por exemplo,

²² O vídeo em questão pode ser encontrado no *Youtube*, através do link “Parques Naturalizados: Paisagens Para o Brincar - *YouTube*.”

das frequentes agressões ocorridas entre as crianças, a falta de atenção dada às crianças para algumas das atividades, ou a forma como Come Come corria pela escola e se escondia embaixo das carteiras, quando era obrigada a dormir. A falta de diálogo dos adultos com as crianças, existente na instituição, demonstra uma concepção de criança como receptora de conteúdo e desqualifica os saberes que são produzidos por esses sujeitos. Contudo, os dados apontam que as crianças também são produtoras do currículo, mesmo que à revelia dos adultos, não sendo a professora a única detentora da construção do currículo na Educação Infantil, mas sendo este um constructo do cotidiano.

Mesmo que as situações elucidadas possam não legitimar as falas das crianças, constatamos que, em outros momentos, elas têm suas falas legitimadas. Percebemos, ainda, que, quando há espaço para a escuta, as crianças se sentem respeitadas e reconhecidas em suas capacidades, o que atesta o caráter das contradições que se entrelaçam pelo e no cotidiano, pois não existe apenas contexto de negação das falas das crianças. Vejamos:

Eu gosto das histórias...a tia contou a história dos animais...eu também conto histórias pra tia e ela escuta (Emília).

Tia, eu posso contar uma história? Depois de Bel sou eu que conto... (Grover).

Mas você só vai escutar... só vai escutar eu e Ji hoje? Ou vai escutar todas as crianças? [...] Se Beto chegar aqui vai mexer nas coisas... ele vai mexer no mesmo baldinho, no mesmo livro...mas tem que escutar todas as crianças [...] porque você veio escutar nós...ora (Bel).

Gosto mais da tarde porque tem a rodinha” “Eu gosto mais do horário da tarde...porque eu gosto da rodinha... mas eu fico chorando porque eu sinto saudade da minha mãe (Elma).

Na rotina da tarde, sempre após o horário do sono, as crianças partilhavam o momento da rodinha. E, ao contrário do que encontrado na pesquisa de Silva (2015), que relata, em sua pesquisa, pouco espaço para a participação das crianças, na rodinha da instituição investigada, observamos que no CMEI Vila Sésamo, o momento da rodinha se compunha de um espaço de trocas entre a professora e as crianças. Percebemos através das falas: “O horário que eu mais gosto é a tarde porque tem a rodinha” (Zoe), “Uma das coisas que mais gosto de fazer na creche é a rodinha...porque falo das coisas que fiz” (Ênio). Assim, como na pesquisa de Ribeiro, Fernandes e Borges (2022), percebemos que as rodas de conversa se apresentavam como espaços para processos argumentativos com crianças e fortalecimento da instituição como um espaço democrático.

Ainda é importante dizer que, durante a rotina, as crianças ficavam com duas professoras diferentes, uma para o horário da manhã e outra, para o horário da tarde, o que tornava o ambiente diverso no que diz respeito à relação crianças e professora. Outro ponto destacado é que não era permitido que a professora ficasse com uma mesma turma nos dois horários. Dessa maneira, as professoras que tinham um contrato de 40h tinham que ficar com duas turmas diferentes, uma em cada um dos horários.

Nas rodas de conversa, as crianças tinham oportunidade de expressar suas opiniões, crenças e valores. Além disso, era possibilitado a elas trazerem os assuntos que eram de seus interesses. Nesse sentido, quando Oscar afirma: “Ela não fala...só fala com tia quando ela quer fofocar”, interpretamos que Come Come fala com a professora sobre aquilo que é de seu desejo conversar. Abaixo, segue o registro de um desses momentos da rodinha:

Fotografia 11 – Roda de conversa



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

As crianças do grupo investigado tinham, na rotina diária, os momentos de roda, o que colaborava para o fortalecimento democrático e para a alteridade na relação entre adultos e crianças, na medida em que ambos podiam conduzir os assuntos que eram tratados na roda. Isso porque as crianças se sentiram à vontade para falar das suas rotinas, conduzir a conversa e dialogar com os pares e com os adultos. Nesses momentos,

observamos que a professora deixava que as crianças conduzissem a conversa diante de seus interesses, mas que trazia novos elementos culturais à roda, como histórias de seu repertório, músicas, compartilhando assuntos de seu cotidiano. Nesses momentos, as crianças ficavam à vontade, demonstrando motivação para participar da roda com opiniões, falar das suas experiências e das suas rotinas.

A partir das mudanças ocorridas nas concepções das imagens sociais da infância, a criança vem sendo compreendida como autora de seus processos de aprendizado e desenvolvimento. Essa perspectiva gera transformações nas funções sociais e políticas da Educação Infantil, reverberando no cotidiano dessa etapa da educação, que interpela por novas propostas didáticas que evidenciem as crianças como produtoras de cultura, com vista à democratização dos saberes e das relações.

3.2 MANIFESTAÇÕES DAS CULTURAS INFANTIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao observar as crianças, em seu cotidiano, algumas questões foram sendo produzidas, entre elas, como pensar em uma cultura infantil, sem reduzi-la à cultura adulta. Considerando a criança, enquanto capaz de produzir significados, fomos construindo formas de identificar aspectos das manifestações culturais infantis, a partir de suas falas. Ainda, sobre a abordagem das crianças como sujeitos de cultura, concordamos com Barbosa (2014), uma vez que também compreendemos que as culturas infantis são impressas e reelaboradas de forma geracional e intergeracional, a partir do cotidiano das crianças e, ainda, mantendo como alicerce dados materiais e simbólicos próprios da infância, como a ludicidade e a fantasia do real.

A forma lúdica contida, nas explicações das crianças, revela uma realidade a ser lida e que é revelada pelos afetos depositados por elas. Nesse sentido, concordamos com Alvarez (2015, p. 90), quando diz que “As crianças procuram, através da criação de situações lúdicas, expressar seus desejos”. Como exemplo, apresentamos a fala de Beto, ao construir e falar sobre o seu desenho: “[...] na minha casa não tem porta, nem janela, mas vou desenhar assim mesmo”. Beto usa da forma lúdica para expressar a realidade, o que também aparece na seguinte fala: “[...] a minha mãe está no céu [...] agora a senhora é minha mãe, e eu vou morar na sua casa”. Na construção do desenho, Beto não se limitou a fazer o que eu havia solicitado, mas aproveitou da oportunidade para expressar seus desejos e suas vontades.

Outro momento que nos oferece igual interpretação, deu-se a partir da observação das crianças em suas brincadeiras de faz-de-conta, como podemos analisar a partir do trecho do diário de campo:

Ênio: [...] agora eu vou ser o pai.
 Rosita: mas você já foi...agora é Garibaldi...você pode ser o cachorro
 (Garibaldi consente com a cabeça)
 Ênio: então eu não vou brincar mais
 Bel: Ele só quer ser o pai pra mandar

Nesse sentido, Bissoli (2014, p. 594) discorre: “[...] os temas das brincadeiras das crianças são aqueles presentes em seu cotidiano e passíveis de observação”. Portanto, ao realizarem a brincadeira de faz de conta, as crianças podem interpretar outros papéis sociais que estão presentes na sociedade. Mas, não o fazem através da imitação da cultura adulta e sim, através de uma reprodução criativa, tendo no brincar uma das suas mais fortes formas de apresentação. Outro ponto observado diz respeito à reinterpretação das crianças a partir de signos construídos pela cultura midiática, o que fica claro a partir da análise do seguinte diálogo:

Emília: Ela foi jogar um jogo, aí ficou assim (mostra os desenhos nas costas da boneca que estava riscada com caneta da cor preta).
 Pesquisadora: que jogo foi esse?
 Ji: aquele, tia, que conta até três...
 Grover: ela ficou cheia de sangue
 Pesquisadora: e agora?
 Emília: o Beto vai levar ela pro médico, ele é o pai.

O jogo em questão se relaciona com o filme *Round*, cuja classificação etária do filme é para maiores de 18 anos, mas as crianças conheciam os detalhes do filme e o relacionavam nas suas brincadeiras. Ainda, o filme tem inspirações nas brincadeiras infantis, sendo o jogo em questão o da batatinha frita 1, 2, 3. Esse forte elemento da cultura infantil, o brincar, é identificado pelas crianças como forma de linguagem entre elas, o que faz com esse recurso lúdico também agregue no sentido de identificação das crianças com o filme.

Na continuidade da brincadeira, as crianças não se prolongam nos diálogos, mas passam a realizar uma série de procedimentos, já compreendidos pelas crianças, sobre as formas de cuidados oferecidos para uma pessoa que está doente. Isso revela que as crianças se apropriam da cultura adulta em suas brincadeiras. A figura do pai (Beto)

aparece como aquela de proteção, o pai é o que cuida. A esse respeito, Corsaro (2009, p.134) aponta:

A apropriação e o enriquecimento de modelos adultos pelas crianças se referem primariamente a status, poder e controle. Ao assumir papéis adultos, as crianças adquirem poder (são “empoderadas”). Elas utilizam a licença dramática da brincadeira imaginativa para projetar o futuro – a época em que terão poder e controle sobre si mesmas e sobre os outros.

Outro momento em que pudemos observar a influência da mídia, nas brincadeiras infantis, deu-se através dos seguintes relatos: Grover: “Adivinha qual é a brincadeira? [...] batatinha frita 1, 2, 3 [...] nessa brincadeira se olhar pra trás morre”; Beto: “Tia, vamos jogar o jogo da velha? [...] quem perder a velha pega debaixo da cama. Você vai ser o x e eu a bola”; Grover: “Quero brincar agora...adivinha a música com emoji [...] músicas do TikTok com emoji...tá? Tem que adivinhar [...] é auuuu...late coração...cachorro late coração”; e, Ji: “Tia, agora eu falo uma cor de cabelo e você adivinha o personagem, tá? Tem o cabelo azul e corre²³”

Acerca desse assunto, Kincheloe e Steinberg (2001) compreendem que existe um currículo midiático, presente nas brincadeiras infantis, atestando a existência de uma produção corporativa da cultura infantil. Trata-se, segundo as referidas autoras, de uma “[...] *pedagogia cultural*, que enquadra a educação numa variedade de áreas sociais, incluindo, mas não se limitando à escola [...]” (Kincheloe; Steinberg, 2001, p. 14, grifos das autoras). Tal pedagogia ganha espaço em vários momentos, considerando que as crianças possam socializar e interagir, mediante as brincadeiras. Sobre esse tema, Barbosa (2007, p.1069) explica:

As crianças se misturam, assimilam e produzem culturas que provêm da socialização tanto da cultura dos videogames, das princesas, das redes, dos CDs, como também da cultura dos amigos, do futebol, dos laços de afeto, da vida em grupo na escola e na família, tudo em um mesmo espaço e tempo social e pessoal. Estas diferentes experiências não são simplesmente somadas umas às outras, ou convivem paralela e fragmentariamente. De acordo com Lahire (s.d.), a pluralidade dos seres é permanente e ativamente construída, há um núcleo que é permanentemente móvel.

²³ Com referência ao desenho animado infantil Sônic.

Dessa maneira, percebemos que a cultura midiática está presente, nas trocas culturais entre as crianças, compartilhando, com o imaginário infantil, os seus processos de socialização e em suas brincadeiras. Portanto, compreendemos que as crianças interagem dispondo de elementos postos, socioculturalmente, mas a partir da fala de Barbosa (2007, p. 1067), segundo “[...] princípios geradores das culturas infantis [...]”. Estes princípios são fundantes de suas culturas: a ludicidade, a interatividade, a reiteração e a fantasia do real, atribuindo significado e sentido às suas experiências a partir de uma reprodução interpretativa.

Destacamos que, embora a cultura midiática faça parte das culturas infantis, ela não é fruto de mera reprodução, uma vez que ganha novos contornos, ao fazer parte das brincadeiras das crianças, que as ressignificam em seus contextos de interação. As crianças são produtoras de cultura, logo, podemos identificar a cultura midiática presente em seus discursos, mas não sem uma reflexão crítica da realidade. As crianças são sujeitos ativos, que interpretam as diversas situações sociais com seus próprios códigos.

Na mesma medida, Kramer e Barbosa (2021, p. 498) defendem que “[...] as culturas infantis são intimamente relacionadas às aprendizagens das crianças e conclui-se que elas devem ser consideradas na discussão de processos educativos na pré-escola”. Tal afirmação pode ser confirmada na fala de Ji, sobre uma vivência realizada pela professora: “Tia, Emily²⁴ me ligou...ela trabalha no trabalho da minha mãe...ela fez pasta de dente de elefante com a gente”. A identificação com a vivência, pode ser compreendida pela experiência de Ji com o programa de televisão Lab da Emily²⁵. Novamente, verificamos a influência midiática, nas culturas infantis, e a criação da realidade através da fantasia do real.

Nesse mesmo sentido, o momento da merenda não é um simples processo mecânico, pois observamos expressas brincadeiras, como constatamos a partir da seguinte fala: “Minha mãe fez a feira da bolacha...porque quando a gente não tem o que comer a gente come bolacha...eu gosto de comer bolacha... mas aqui só pode comer três... ai... a gente parte pra ficar muito... e brinca de comidinha”. A hora do lanche é também o momento do brincar, o que colabora com os pensamentos de Sarmiento e Kishimoto (1998), quando dizem que é pelo brincar que a criança vivencia a realidade. Vejamos o registro das bolachas:

²⁴ Apresentadora do programa Lab da Emily, programa de entretenimento e ciência, originário da Netflix.

²⁵ Quando perguntamos a Ji quem era Emily, ele disse ser uma cientista com experiências legais, informando-nos ainda que passava na Netflix.

Fotografia 12 - a multiplicação das bolachas



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

Tais experiências nos levam a concordar com Barbosa e Kramer (2021, p. 502), que conceituam as culturas infantis como “[...] uma construção que se dá no coletivo, em que as crianças, por meio de experiências situadas nos aspectos sociais e culturais da cultura ampla da qual fazem parte”. Dessa forma, embora as culturas infantis não sejam vivenciadas em um mundo sem adultos, elas são significadas, de forma criativa, por elementos próprios da infância, o que Corsaro (2011) chamou de reprodução interpretativa. Dessa maneira, as culturas infantis são ressignificadas a cada novo grupo de criança, da mesma forma que contribuem, para que o indivíduo possa produzir sentido, remodelando e preservando as culturas.

Em mesmo sentido, Arenhart (2016, p. 18), ao falar sobre as culturas infantis, argumenta que “[...] as crianças não só assimilam a cultura, mas também a constroem e a modificam e fazem isso tanto por meio da relação com os adultos como e, principalmente, pela relação com outras crianças, como interior de seus grupos de pares”. Nessa direção, são significativas as brincadeiras e as trocas de regras realizadas pelas crianças em seu cotidiano, assim como o uso do lúdico na construção do real.

3.3 FAZER PEDAGÓGICO PARA A DISCIPLINA: CONCEPÇÕES DO SER CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao investigar o cotidiano da Educação Infantil, percebemos que o aspecto do disciplinamento se compôs em importante categoria de análise do trabalho. Aparecendo em diversos momentos da pesquisa, o que nos fez perceber que as práticas de moralização discutidas por autores como Kramer (1995) ainda consubstanciam o fazer pedagógico direcionado para essa faixa de idade. A mesma compreensão aponta Barbosa (2006, p.184), quando diz:

As ações rotineiramente realizadas nas creches e nas pré-escolas abrangem atividades que estão intrinsecamente ligadas a valores sociais e hábitos culturais dominantes (...) e essa tarefa moral é realizada quase sem nenhum questionamento, nem quanto ao conteúdo do que está sendo transmitido, nem quanto à forma como isso é feito. Segue-se utilizando com grande frequência os critérios de feio ou bonito, bom ou ruim, bem ou mal-educado, entre outros, para avaliar o comportamento das crianças.

Neste sentido, é preciso questionar as relações de poder encontradas nessas instituições. Por esse motivo, entendemos ser necessário, na busca de contextualizar as falas das crianças, colocar as falas dos adultos, no sentido de melhor interpretar o material produzido, sem, contudo, deslegitimar as falas das crianças, já que a pesquisa tem como sujeitos as crianças e os dados produzidos, através de suas falas. Como ilustração, vejamos o que ocorre no trecho do diário de campo a seguir:

Uma das crianças pergunta à professora se eles irão fazer alguma atividade. Ao fazer a pergunta, usa a expressão “nós vai?”. A professora pergunta com tom de voz que censura o saber da criança: “nós vai? Nós vai? Nós vamos”. [...] Grover (6 anos) propõe que façamos a brincadeira de quem falar a palavra errada coloca a cara no pano de meleca (Diário de campo, 11/10/2022).

Nesse sentido, vemos que a fala da professora não considera o saber da criança, respondendo com aspereza para adequar a fala da criança a um português considerado padrão. Contudo, Grover se apropria de uma situação de correção (quanto à norma culta/cultura escolar), feita pela professora, para inventar a brincadeira, que tem como punição para quem falar a palavra errada, colocar o rosto no pano de meleca (cultura infantil). Podemos interpretar que a relação feita entre “falar a palavra errada” e usar o

“pano cheio de meleca” se relaciona com o fato de, nas relações entre adultos e crianças, acontecerem punições, castigos e chantagens. É preciso deixar claro que tais situações não foram vivenciadas pela mesma criança, mas, ao levar o castigo para as brincadeiras, a criança passa a ter controle dessas punições, inclusive exercendo poder entre seus pares.

Tal posicionamento da professora é fruto de uma cultura adultocentrada, baseada na relação intergeracional que se estabelece como forma da relação de poder existente nas relações entre as gerações, acrescida pela concepção de criança enquanto ser que precisa aprender para ser. À vista disso, segue-se uma concepção de criança que deve ser direcionada para o disciplinamento e a obediência; ou ainda pautada em uma concepção prospectiva da criança incompleta ou imatura, que necessita ser conformada para viver em sociedade.

Outro dado produzido, na pesquisa de campo, que atesta nossa interpretação, acontece quando a professora se utiliza de um quadro branco para escrever os nomes das crianças que não se comportam da forma que é esperada pela cultura escolar. Nas palavras das crianças:

Aquela é a turma da pipoca...a tia anota o nome das crianças que não se comportam...pra não brincar” (Ênio), “[...] a tia bota eles de castigo... e se ficarem bagunçando mais ainda a tia deixa ela sem brinquedo... A tia já deixou Come Come sem brinquedo porque ela tava desobedecendo (Bel).

As punições ocorrem, geralmente, pela proibição das crianças à brincadeira ou pela subtração do brinquedo como meio de coação da criança. O fazer pedagógico aqui apresenta-se como forma de controle dos corpos das crianças, de sua docilização, o que Foucault (2014), em seu livro vigiar e punir, descreve como corpos dóceis. Nesse sentido, concordamos com Macedo (2014, p.131), quando descreve sobre a pedagogia do controle, exemplificando que “A escola moderna não foi pensada para abrigar a infância, mas para educá-la, adestrá-la e instruí-la, portanto, foi preciso se construir dispositivos disciplinadores de controle”. Nesse sentido, a infância é construída como o tempo da moralização e da adequação do indivíduo às regras sociais. Assim, concordamos com Dorneles (2018) quando diz:

[...] moralização infantil significa aqui os processos de inscrição do social (outro) nos pequenos, da fabricação da subjetividade infantil a partir de uma racionalidade adulta e concepção de infância, onde as condutas, as sensibilidades dos pequenos devem ser controladas,

direcionadas, ajustadas, conforme os mecanismos de normatização e, desse modo, estabelecendo ordem, razão e poder balança nas tomadas de decisões nas relações intergeracionais (Dorneles, 2018, p. 13-14).

A partir das falas das crianças, podemos perceber que essa mesma lógica de chantagens e agressões verbais são empregadas pelas famílias. Fato também revelado por Castelli (2015, p. 139) que, em sua fala, revela que “[...] as práticas de cuidado foram relacionadas (tanto em casa, quanto na escola) ao disciplinamento e à moralização [...]”. Temos a mesma interpretação, a partir da fala de Rosita. Analisemos:

Lá em casa minha mãe toda vez.... ela nunca me bateu porque eu sempre me comporto lá... e toda vez que eu sempre me comporto ela me dá um picolé [...] se eu não me comporto ela dá em mim...não me dá mais nada...não me deixa brincar na rua.

Outro ponto destacado, na fala das crianças, é que, além dos castigos morais e psicológicos, agrega-se, nas famílias, o castigo físico, o que podemos atestar nos seguintes relatos:

Porque quando tem um movimento muito alto como o som a minha cabeça ela fica fazendo zoadá...aí ela fica querendo avomitar...Quando eu tenho vontade de avomitar eu não gosto porque eu sinto dor...Quando eu como algo que minha mãe gosta de dar pra mim eu começo a vomitar (Elma).

[...] aí a pessoa também...a mãe pode até bater na pessoa e deixar a pessoa de castigo...se a mãe deixar a pessoa na madrinha e a pessoa não se comportar com o priminho...o priminho apanha e fica de castigo (Bel).

Nessas ações, as crianças compreendem e constroem o sentido de ser criança como aquela que pode apanhar do adulto. Essa relação entre adultos e crianças consubstancia a construção, do que Almeida (1997), reportando-se a Wallon (1946), chama de construção do socius. Nesse sentido, para os autores, o outro se compõe como um elemento fundamental para a construção do eu; nas palavras de Almeida (2017, p. 117, grifos da autora): “[...] a consciência de si e do outro (e do mundo) se elaboram a partir do estabelecimento de uma relação conflitual entre o *eu* e o *não-eu*”, o que implica na importância do social para a construção da subjetividade. Vejamos como isso se expressa no seguinte relato: “Eu faço um cocô [...] eu sou um lixo [...] eu não gosto de brincar na creche [...] porque é ruim [...] porque eu sou um lixo...eu não sou...não sou

cabeça de ovo...eu não sou lixo... a tia feia disse que eu sou um lixo” (Garibaldo). No mesmo momento em que Garibaldo diz ser um cocô e não gostar de brincar, tais falas aparecem se contradizer, quando nega ser um lixo, o que nos leva a crer serem falas externas ao seu Ego, mas que transitam na construção do seu eu psíquico.

Assim, vemos como vão sendo construídas pelas crianças as concepções sobre o ser criança como o sujeito que desobedece e que pode ser castigada, fisicamente, quando não seguir as ordens dos adultos, diferentemente daquele que obedece, que recebe como recompensa uma premiação. Vejamos esse fato no trecho a seguir:

Zoe: [...] aí a pessoa também...a mãe pode até bater na pessoa e deixar a pessoa de castigo...se a mãe deixar a pessoa na madrinha e a pessoa não se comportar com o priminho...o priminho apanha e fica de castigo.
Pesquisadora: mas pode colocar um adulto de castigo...e bater no adulto?

Zoe: só nas crianças

Pesquisadora: por que só as crianças podem apanhar?

Zoe: porque as crianças têm que obedecer os adultos...porque os adultos não podem apanhar... porque só podem apanhar se a mãe dos adultos baterem nele

Pesquisadora: ahh...então a mãe dos adultos podem bater? Adulto pode continuar apanhando

Zoe: então as crianças têm mãe, tem que apanhar...se desobedecer

Outras falas tiveram o mesmo sentido, como quando Rosita diz que “Uma criança é obediente...não desobedece...a tia... a mãe... e a professora...nem a vó... nem a madrinha... nem o pai... nem o padrinho”. Ou quando distinguem um adulto de criança tendo como critério a obediência, como na fala de Zoe: “A senhora é adulto e eu sou criança [...] eu sou criança porque obedeco”.

Contudo, outros conceitos aparecem, nas falas das crianças, sobre o sentido de ser criança, os quais contradizem as falas que colocam as crianças como sujeitos obedientes: “Sei não...ahh! eu sei...criança no Dia das Crianças gosta de comer doce...aprontar”, “[...] criança gosta de comer doce, aprontar. Quando come doce bagunça a casa... apronta...come sal com açúcar... eu não sei o que é isso!”. Concepção que é reforçada nos desenhos infantis, como o caso do Programa do Youtube da família Barroso: “No desenho da família Barroso, as crianças aprontam”.

Desse modo, apontamos que, na relação entre adultos e crianças, a partir das falas das crianças, uma relação adultocentrada, expressando que elas transitam em lugares com pouco espaço para a alteridade. Tal fato é reforçado pelas seguintes falas: “Aqui na creche a gente brinca, mas as professoras não brincam porque são adultos”; “Queria que você

fosse uma pesquisadora criança para comer junto com a gente”. Porém, isso não impede que as crianças busquem alternativas de construção mais igualitárias através das suas culturas. Vejamos:

Pesquisadora: o que vocês fazem aqui?
Grover: a gente brinca.
Pesquisadora: quem é que brinca aqui?
Grover: todo mundo.
Pesquisadora: as professoras também?
Grover: não... né.
Pesquisadora: por que as professoras não brincam?
Grover: porque elas são adultos [...] vamos escorregar... tia?
Pesquisadora: mas eu posso? Eu sou criança ou adulto?
Grover: você é criança e metade de um adulto.
Pesquisadora: como funciona isso?
Grover: é...é... o adulto metade de uma criança e a criança metade de um adulto
Pesquisadora: como é isso, me explica... quero entender.
Grover: o Lucas Neto tem a metade criança com metade adulto...e isso aí é porque um adulto metade de uma criança compra brinquedo para brincar.
Pesquisadora: sua metade adulta faz o que? Grover: mexe no celular (14/10/2022).

Apesar das reivindicações das crianças, que, em suas falas, cobram por mais tempo de brincadeiras para a construção das suas rotinas, os adultos, da instituição, não parecem escutar o que as crianças têm a dizer, o que dificulta a fomentação de um espaço democrático. Todavia, quando perguntamos às crianças o que elas têm a nos dizer, elas nos dizem que têm muito a falar, como dito por Bel: “Por que a senhora tá aqui?...já sei...acho que é porque a gente tem muita história”

Desenho 4 – Crianças têm histórias



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

Outros conceitos do ser criança apareceram em suas falas, como aquela que ganha brinquedos, come doce. Ou mesmo da interpretação das crianças por atributos físicos “A senhora parece uma adolescente[...] porque é magra...minha mãe é gorda”. A esse respeito, Castelli (2015) aponta que “[...] o corpo é uma forte característica na identificação das idades e das etapas da vida por parte das crianças” (2015, p. 68). Mas, em nossa pesquisa, o que prevaleceu foi a relação entre obedecer e desobedecer, sendo os castigos e as punições fortes elementos para a construção desses sentidos atribuídos ao sentido de ser criança, o que deve explicar a ideia das crianças acerca da condição do ser adulto como fonte de poder.

Assim sendo, pesquisas, como a de Dias (2005) e Godoi (2010), apontam que, nas creches públicas, o corpo é desapropriado das crianças, por meio do exercício de uma pedagogia para o disciplinamento. Todavia, declaram que tal prática não é aceita, de forma passiva, pelas crianças. Isto porque, em suas palavras, consideram que “[...] as crianças são dinâmicas e há um embate constante tentando rompê-la. Isto é perceptível através das vozes, dos movimentos, dos gestos, das expressões, das brincadeiras e dos sentimentos construídos por elas” (Godoi, 2010, p. 27-28). Tal fato aparece em suas supostas transgressões, ao relatarem se sentirem incomodadas, quando são filmadas por não quererem dormir, ou comer.

O mesmo acontece quando pergunto a Grover como ele chama o espaço se é escola, creche ou CMEI e ele responde: (nas palavras da criança): “Escola de nada não presta”, ao ser questionado do porquê de a escola não prestar, diz que não gosta da

professora, porque ela obriga Come Come a dormir, quando não quer e, que a “tia de cima” a filma quando isso acontece. Ao mesmo tempo, a violência e o castigo são marcas da cultura presente como prática pedagógica do cotidiano da instituição. A mesma queixa é feita por Garibaldo, como podemos observar no trecho abaixo

Pesquisadora: o que vocês fazem aqui na creche?
 Garibaldo: eu faço um cocô [...] eu sou um lixo [...]
 Pesquisadora: e tem alguma coisa que você não goste de fazer aqui no CMEI?
 Garibaldo: Brincar
 Pesquisadora: por que você não gosta de brincar? Garibaldo: porque é ruim... Porque eu sou um lixo
 Por que você tá dizendo que é um lixo?
 Garibaldo: eu não sou...não sou cabeça de ovo...eu não sou lixo
 Pesquisadora: e quem disse que você é um lixo?
 Garibaldo: a tia
 Pesquisadora: qual tia?
 Garibaldo: a tia feia.
 Pesquisadora: e quem é a tia feia?
 (Garibaldo aponta para fora da sala)
 Garibaldo: é a câmara que a tia fica olhando... ela fica espertinha [...] ela coloca câmara pra ver ...que chato
 Pesquisadora: você ta falando de mim?
 Garibaldo: não... é a outra tia, da porta outra
 Pesquisadora: por que ela coloca essa câmara?
 Garibaldo: que é pra olhar pra comer
 Pesquisadora: quem comer?
 Garibaldo: eu olhei...safadinha...a tia da outra porta...
 Pesquisadora: você sabe por que ela filma você?
 Garibaldo: sei...porque eu como...aí eu não como ...ela me filma (conversa informal, Garibaldo/ 6 anos) (01/11/2022).

A relação estabelecida entre crianças e adultos é posta por uma visão etária entre as gerações, sendo a cultura adulta a referência. Contudo, concordamos com Castelli (2015, p. 67), quando diz “[...] que tanto a idade quanto as expectativas são construções culturais.”. Portanto, muitas das exigências de posturas das crianças perpassam por construções sociais e estão, intimamente, ligadas ao ideal de sociedade que desenvolvemos. Para Castro (2010, p. 23-24), “[...] a participação de crianças ficou condicionada às suas possibilidades de demonstrar as mesmas capacidades que se espera que adultos demonstrem”. Assim, a concepção de criança inscrita, na modernidade, se sustenta no parâmetro das diferenças entre crianças e adultos. Nas palavras de Paula (2007, p. 36),

As marcas do Projeto da Modernidade estão impressas não somente nos projetos que se tenta construir, muitas vezes de forma solitária (se é que isso seja possível), como também na tentativa de impor disciplina e limite por meio de regras e normas, na instituição unívoca de ordens arbitrárias, na universalização de conceitos e práticas, resultado de um sistema social que prima pelo homogêneo; na fragmentação e limites do tempo, na ausência de partilha de sentidos e significados entre adultos e crianças, em cujo a lógica adulta sobrepõe-se sem crítica da criança, enfim, situações que ainda perduram no cotidiano dos espaços educativos da Educação Infantil, talvez pela falta de percepção e reflexão sobre a realidade em que se vive.

Assim, o binômio existente entre disciplina e transgressão constrói o currículo da Educação Infantil nas interações que perpassam os sujeitos dessa instituição, sejam eles adultos ou crianças. Contudo, as interpretações, que os adultos conferem à transgressão das crianças, parecem ignorar as suas falas, o que aponta, como dito por Paula (2007), que “[...] tendemos a ver rupturas nessas leis toda vez que o comportamento de alguém nos confunde ou nos afronta” (Jamake Highmater *apud* Paula, 2007, p. 42). Neste sentido, as crianças estariam sempre um passo atrás, sendo preparadas moralmente e fisicamente para apenas exercer sua condição de sujeito na fase adulta.

3.4 INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS-CRIANÇAS E CRIANÇAS-ADULTOS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao considerarmos que todo ser humano é por sua genética um ser social (Wallon, 2007), acreditamos que a própria condição orgânica do ser humano já é interpelada pelo social, sendo as interações humanas o ponto de partida da construção da identidade. Portanto, é nas trocas de experiências que os saberes são socializados e produzidos, proporcionando ao sujeito não apenas uma inserção ao meio cultural, como também ser co-construtor das dinâmicas sociais e remodeladoras do espaço.

Dessa forma, ao nascerem, as crianças passam a integrar um mundo carregado de valores, regras e crenças, sendo assim, atribuem novos significados aos atos do cotidiano à medida em que se relaciona com o ambiente²⁶. Na mesma direção, Faria e Salles (2012,

²⁶ É oportuno salientar a conotação dada por Cruz e Cruz (2017, p. 72) à palavra ambiente, pois, nas palavras das autoras a: “[...] refere-se ao espaço físico (caracterizado, por exemplo, pelo tamanho, pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração) acrescido das relações que nele são estabelecidas (incluindo os afetos, os conflitos e as ambiguidades existentes nas trocas entre as crianças, entre estas e os adultos e entre estes)”.

p.57) compreendem que as crianças constroem suas histórias na interação com outras crianças. Nas palavras das autoras:

[...] produzindo e partilhando uma cultura da infância, constituída por ideias, valores, códigos próprios, formas específicas de compreensão da realidade, que lhe permitem não apenas reproduzir o mundo adulto, mas ressignificá-lo e reinventá-lo.

As especificidades das culturas infantis perpassam as relações que são construídas das interações entre as crianças. O que podemos observar, a partir do cotidiano do grupo investigado, foi que as relações acontecem a partir do brincar coletivo. Nas palavras das crianças: “Quando vim pra escola eu chorei também...porque eu tava com medo... [...] achava que as crianças iriam me bater [...] mas os coleguinhas brincaram comigo”; “Ela achou uma bola então ela ficou feliz e foi brincar com os colegas”; e, “Eu gosto de soltar pipa porque eu toro os meninos”. Na relação com seus pares, as crianças atribuem sentido e significado às suas experiências e encontram o conforto do seu grupo social. Nesse sentido, Sarmiento (2004) explica:

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com seus pares, através da realização de actividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com as experiências negativas. Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessário para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento (Sarmiento, 2004, p. 14).

Logo, observamos que a criança, ao mesmo tempo que se constrói com o outro, através das experiências coletivas, também confere novos sentidos aos conhecimentos já produzidos. Através do grupo social, as crianças criam consciência do seu eu, de sua personalidade. Neste mesmo sentido, Belloni (2007, p. 58) nos diz “A estruturação da personalidade se realiza na prática interativa das crianças com seu universo de socialização [...]”, pois é a partir das diversas linguagens que ocorrem através das interações que as crianças constroem o seu pensamento.

A esse respeito, Horn (2004, p. 17) explica que “[...] a confrontação com os companheiros lhe permite constatar que é uma entre outras crianças e que, ao mesmo tempo, é igual e diferente delas”. A alteridade que se estabelece entre os sujeitos

possibilita compreender as diferenças e estabelecer relações para a construção da identidade.

Neste sentido, o encontro com o outro pode, por vezes, gerar desconfortos, motivado por diversas razões: falta de espaço, tensões entre as crianças, barulho excessivo, local não atrativo. Encontramos esse desconforto na fala de Elma: “Eu gosto do pátio, mas às vezes não...aqui tem muita criança...é tanta criança que eu me sinto no meio do mundo como uma formiga... eu não gosto quando tem muita criança...eu nunca vou no tobogã porque tem muita criança”. Nesse caso, para declarar seu desconforto, Elma se compara a uma formiga no meio do mundo. Aqui estão presentes dois elementos que representam contrários em relação aos seus tamanhos. Em outro momento, em conversa informal, retornamos para Elma para entender melhor o contexto da sua fala. Segue trecho da conversa:

Pesquisadora: outro dia você falou que se sentia como uma formiga no meio do mundo... fiquei pensando no que você disse... Pode explicar o que quis dizer?

Elma: que assim... as formigas estão ali... mas às vezes ninguém vê...aí se vê machuca

Pesquisadora: você já viu alguém machucando uma formiga aqui?

Elma: já sim... O Garibaldo... o Beto e os outros meninos sempre pegam elas

Pesquisadora: e o que elas sentem quando isso acontece?

Elma: não sei... Acho que elas ficam com raiva.

Fotografia 13 – Crianças caçando formigas



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

Ainda, é no cotidiano que as crianças podem validar ou refutar conceitos pré-estabelecidos. Vejamos nas falas das crianças: “Meninos brincam de carrinho...mas na vida real não é assim...porque os meninos aqui brincam de boneca...é... porque eles gostam de ser o pai e o cachorro” (Elma); “No parquinho...mas a gente brinca de terror...por que os meninos estão sempre correndo e gritando” (Rosita); “Meninas não podem brincar de pegar menino...porque eles brincam assim... e os meninos inventaram essa brincadeira” (Bel) “Nos desenhos, meninas brincam de boneca” (Elma).

Observamos, dessa forma, o ambiente de interação entre as crianças, como forma de construção de identidades sociais, de gênero, de etnia, entre outras identidades. No ambiente da instituição investigada, mesmo com poucos espaços de interação entre as crianças, por suas falas, podemos identificar a construção de suas identidades de gênero, que eram ampliadas através de seus saberes prévios em relação aos saberes construídos nas interações entre as crianças.

Ao entender que as crianças também aprendem na interação com outras crianças, o planejamento do ambiente deve abarcar situações que proporcionem à criança o contato com o outro. Nesse contato, a criança assume diferentes papéis, o que lhe permite construir a sua personalidade e ter maior conhecimento de si (Horn, 2004). Nesse mesmo sentido, tomamos como referência os estudos de Almeida (2014, p. 601), que coloca:

[...] a relação Eu-Outro permeia toda a constituição psíquica do indivíduo, desde quando recém-nascido (de forma sincrética, nebulosa) até a morte; que, conforme o indivíduo vai se reconhecendo como eu, também vai reconhecendo o Outro, pois a elaboração do Eu e do Outro para a consciência faz-se simultaneamente.

Essa relação ocorre não apenas entre as crianças e seus pares e os adultos, mas concordamos com Cruz e Cruz (2017) quando tomam o ambiente enquanto um terceiro educador, que, por isso, contribui para a construção da percepção ética, estética e política das crianças. As autoras ainda apontam que “A organização do ambiente da instituição de Educação Infantil nunca é neutra, mas reveladora da concepção pedagógica e dos princípios predominantes sobre educação, criança e processos de ensino e aprendizagem” (Cruz; Cruz, 2017, p. 72). Da mesma forma, a partir do ambiente, podemos inferir conceitos de infâncias e crianças que são socialmente construídos.

Quando não possibilitamos o encontro entre os sujeitos, subtraímos deles oportunidades de comunicação e de trocas de experiência. A partir de Cruz e Cruz (2017), compreendemos

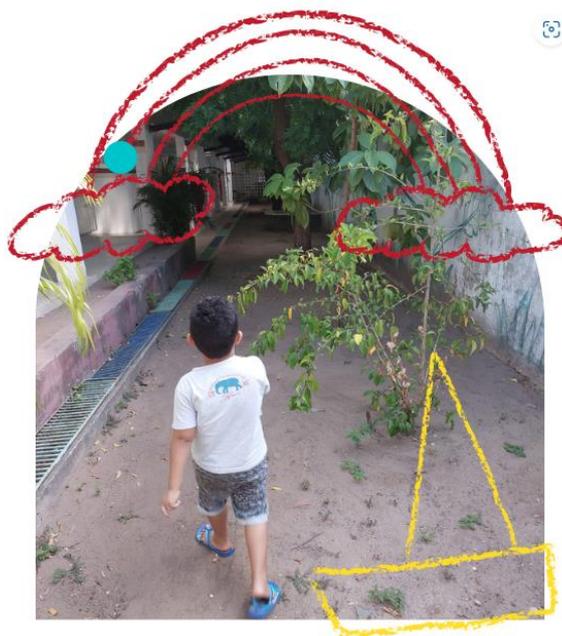
[...] que a escola deve ser um lugar habitável também significa que ela seja um espaço de encontro e comunicação (entre pessoas e entre estas e o espaço, os objetos etc.), um lugar dinâmico, interrelacional, qualificado e aberto às múltiplas possibilidades de atuações humanas (Cruz; Cruz, 2017, p. 75).

Dessa forma, observamos como necessário descrever o ambiente da instituição, analisando a forma como as crianças se relacionam com o espaço. A partir disso, vemos que, em frente às salas, é possível ver um jardim que, mesmo pouco cuidado, ou explorado pelas crianças, aparece nas suas falas como o lugar em que se sentem bem em estar. Nele, são também realizadas algumas vivências, a exemplo do que foi relatado por Juca:

Eu gostei de encontrar os meninos aqui fora...uma vez eu achei cinco...que um tava aqui...olha...que quando a pessoa vê tem que sair correndo pra bater...não é bater assim, olha...o outro tava ali...eu achei todos menos um... porque ele tava quase dentro do mato.

No espaço, ainda havia algumas árvores e maior possibilidade de encontrar recursos naturais mais atrativos, como terra, folhas, formigas, borboletas, que eram elementos significativos para as crianças, que estavam sempre buscando interagir com o ambiente natural. Vejamos algumas imagens:

Fotografia 14 – Criança explorando a área externa em frente as salas de referência



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

Fotografia 15 – Vivência na área externa



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

Outra explicação que colabora com esse entendimento é de Horn (2004, p. 20), pois considera que “[...] quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica”. Esse fato pode ser comprovado nas falas das crianças que se manifestam, de forma positiva, nas atividades em que podem exercer, de forma mais autônoma, seus saberes. Neste sentido, concordamos com Iturra (2002, p. 142) ao dizer que “[...] o saber da criança passa pela sua forma de interagir com o mundo”, o que também encontramos na pesquisa de Souza (2016), ao afirmar:

[...] a cumplicidade no brincar é o que garante o bom convívio da comunidade com as pessoas em estado de erê. Raio de Sol só aceitou a presença da pesquisadora quando está se dispôs a brincar de bonecas; para tanto, precisei me sentar, sujar a minha roupa, movimentar-me e priorizar a brincadeira” (Souza, 2016, p. 143).

Isso foi identificado, em nossa pesquisa, ao observarmos as interações entre as crianças, como colocado por Juca: “Outra vez a gente brincou de pega, pega aqui...eu gostei muito porque aqui fora é mais legal...eu gosto de brincar de pega alto”. Concordamos com Souza (2016, p. 142), quando diz que “Brincar é o caminho que o corpo usa para conversar”. Além de se ter no brincar uma forma de alteridade entre

gerações, pois, através das brincadeiras, a criança representa, de forma simbólica, as atividades que participa, o que lhe possibilita interpretar e agir sobre o mundo, além de compreender-se como sujeito, o que é primordial no seu processo de desenvolvimento da personalidade (Bissoli, 2014).

Ainda, nas brincadeiras de fantasia vivenciam experiências sempre mais elaboradas, podendo experimentar situações de medo, controlado pelo campo da segurança, que é proporcionada pela fantasia. Segundo Horn (2004, p.18-19),

[...] nas situações de imaginárias vividas pela criança, como a do faz-de-conta, ela é levada a agir no âmbito da zona do desenvolvimento proximal, tendo em vista que se comporta de maneira sempre mais avançada do que na vida real. Nesse processo, a brincadeira aparece como importante promotora de desenvolvimento, constituindo-se em uma atividade em que a criança aprende a atuar em uma esfera cognitiva que depende de motivações internas. Como consequência disso, constrói aprendizagens ao desenvolver ações compartilhadas com outras crianças, apropriando-se de um saber construído em uma cultura.

Por meio das novas significações, que são construídas na interação com o ambiente, com outras crianças e adultos, as crianças apropriam-se de um saber construído em uma cultura. Nesse sentido, Almeida (2014, p. 596) aponta que “O recém-nascido necessita do Outro não só para a sobrevivência física, não só por sua condição de fragilidade quando comparado a outras espécies, mas também para sua sobrevivência cultural”. Essa afirmação atesta a importância do espaço, da diversidade das trocas de experiência, do contato entre as crianças, da interação entre os adultos da instituição.

Ainda em relação ao espaço do CMEI, além da sala de referência, não foi possível identificar outros locais destinados ao brincar. Em alguns momentos, as professoras utilizavam-se de uma parte do refeitório para realizar atividades que estavam dentro do planejamento. Contudo, tais atividades eram realizadas, muitas vezes, de forma burocrática, a exemplo de tirar fotos das crianças realizando uma determinada atividade. Quando isso acontecia, a atividade era realizada em pouco tempo, o que variava de acordo com o tempo proposto pelas professoras, acrescidos da negociação das crianças que solicitavam brincar um pouco mais.

Quando o tempo era considerado insuficiente, havia queixas das crianças, algumas professoras apresentavam maior flexibilidade em relação às reclamações e continuavam a brincadeira por mais tempo. Nesses casos, as crianças pareciam aceitar com menos resistência o retorno à sala; em outros casos, menos flexíveis, algumas crianças ficavam

mais resistentes, correndo e “escapando” da professora para continuar a brincadeira. O que pode ser identificado no trecho do diário de campo:

Enquanto estava no refeitório observei que algumas professoras levavam suas turmas para uma área mais vaga do local. Cada uma delas produzia a mesma atividade com diferentes grupos de crianças. A professora colocava um pano que representava o rabo de um coelho, atrás de uma delas. Ao sinal, a criança que estava com o rabo deveria correr; enquanto as outras deveriam correr para tentar alcançar o rabo e tirá-lo, sendo o vencedor. Algumas professoras só faziam a atividade uma única vez, tirava fotos e regressavam com as crianças para a sala de referência. As crianças demonstravam sua insatisfação de forma verbal ou se negando voltar para a sala, correndo ou se escondendo embaixo das mesas (Diário de campo, 05/10/2022).

Em relação às paredes, pudemos observar a territorialização do interesse e do pertencimento através da exposição do trabalho das crianças, que ficavam entusiasmadas em mostrá-las. Os espaços como secretaria, direção e sala das professoras não se mostravam convidativos às crianças, estando claro para elas a divisão desses espaços, como podemos ver no trecho do diário de campo a seguir:

Pedi para que uma das crianças me mostrasse o espaço. Queria conhecer a partir de sua perspectiva, os caminhos, descaminhos, chegadas, as recusas de estar, para a partir desse movimento compreender sua visão a respeito do CMEI. O primeiro lugar foi o parque externo, e ao passar pela secretaria relatou que naquele lugar não poderíamos entrar, porque era o lugar das `tias´ ou do castigo (Diário de campo, 05/10/2022).

Além da produção dos dados, a partir da observação participante, outro caminho que utilizamos para compreender a relação que as crianças estabeleciam com o ambiente da instituição foi o procedimento da história para completar (Cruz; Martins, 2017), utilizando-nos do vídeo com a história “Bibi vai à escola²⁷”. Nesta, a personagem Bibi, uma criança que está indo pela primeira vez à escola, aparece apreensiva sobre o que irá encontrar, ao chegar para o seu primeiro dia de aula. O objetivo foi perceber impressões que as crianças teriam sobre o espaço escolar, compreendendo a partir de suas falas projetadas em um outro.

²⁷ Na história, Bibi enfrenta o desafio de ir à escola pela primeira vez. A expectativa quanto ao que iria encontrar nesse novo ambiente desperta em Bibi o medo do imprevisível. A história trabalhada teve como objetivo possibilitar que as crianças falassem das interações vivenciadas no espaço, contudo, sem que tivessem que falar de si mesmas.

Dividimos a passagem do vídeo em dois momentos. No primeiro, passamos os 55 segundos iniciais do vídeo e paramos antes de Bibi chegar à escola. Em seguida, pedimos para que as crianças escrevessem, a partir de desenhos, como seria a continuação da história de Bibi. A partir de uma roda de conversa, realizamos a socialização das histórias. Vejamos alguns dos desenhos feitos pelas crianças e dos relatos expressos:

Desenho 5: Desenho – Bibi morre



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

Desenho 6: Bibi se multiplica



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

Nos desenhos 5 e 6, percebemos a fantasia do real, nas narrativas das crianças, para a produção da narrativa da história de Bibi, relatando seus medos em terceira pessoa. Todavia, a criança utiliza não só os elementos encontrados, no CMEI, mas traz suas experiências dos espaços escolares e não escolares, como do currículo midiático. Nessa direção, vejamos o relato abaixo:

Relato 1:

Ji: olha essa história aqui...a bibi tá morta.

Ênio: o Goku invadiu a escola e matou ela.

Ji: bem macabro isso sim.

Relato 2:

Grover: [...] e ela (Bibi) chorou porque ela tinha medo que algum coleguinha chutasse a bola nela... então ela chorou pra tudo quanto é lado...e ai amanhã ela veio de novo... ela se multiplicou porque tinha um poder e ficou uma boneca horrorosa... porque ela não tinha nem um corpo...ela se multiplicou...e ai isso...é um negócio [...] ela tava indo viu um gato bem fofinho que se multiplicou e virou esse daqui.

As crianças representam o medo do imprevisível, ao irem, pela primeira vez, ao CMEI, a partir dos relatos produzidos, no diálogo surgido com o instrumento história para completar. Assim sendo, também vemos que os elementos para continuar a história de Bibi fazem parte dos sentimentos que elas manifestam, ao irem para um lugar desconhecido, encontrando conforto entre seus pares. Vejamos alguns desenhos que falam dessa confiança nos pares:

Desenho 7: O papel dos colegas



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

Desenho 8: Bibi é consolada por outras crianças



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

Desenho 9: Bibi com seus amigos



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

Além dos pares, os brinquedos aparecem como forma de consolo para as crianças. Como exemplo, temos a participação de Ji que, em roda de conversa, fala sobre o significado de seu desenho: “Ela achou uma bola então ela ficou feliz e foi brincar com os colegas[...]. O brinquedo torna-se, assim, um amigo, mais do que um objeto de

conforto, pois a relação estabelecida entre a criança e o objeto está envolta em relação de cuidado e afeto. É, por vezes, doloroso o distanciamento da criança do objeto personificado.

Desenho 10: Bibi encontra a bola



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

Não obstante, Émile Chartier²⁸ considera que as crianças remodelam o espaço, não por concessão do adulto, mas por ser um grupo com relações políticas próprias. Conforme explica Gallo (2010, p. 113), “Para Alain, a característica mais importante da instituição escolar é a de permitir o agrupamento das crianças e a constituição do povo criança; tudo o mais, o ensino, por exemplo, é secundário”. É na relação de pares que as crianças constroem seu saber.

Em várias falas das crianças, elas identificaram, como o melhor momento da rotina, a hora que estavam no recreio, como podemos observar: “Eu gosto do recreio porque tem outras crianças...e meu melhor amigo tá na outra turma”. Algumas crianças revelavam o desconforto em relação ao tamanho do espaço, considerando-o pequeno em relação à quantidade de crianças, queixando-se do barulho ou da falta de oportunidade de brincar nos brinquedos mais concorridos.

Nesse sentido, concordamos com Horn (2004), ao dizer que o espaço é socialmente construído. Tal entendimento indica uma construção democrática e coletiva

²⁸ “Em sua obra *propos sur l'éducation*, composta por uma série de textos escritos ao longo das décadas de 1910 e 1920, ele apresenta a ideia de *peuple enfant*, que poderíamos traduzir como “povo infante” ou mesmo “povo criança” [...] para Alain (Émile Chartier), as crianças constituem um “povo”, com relações políticas próprias, que encontra seu lugar natural na escola” (GALLO, 2010, p. 111).

entre crianças e adultos, mas, a partir da observação, ainda notamos que, no CMEI, prevalece um ambiente de cultura adultocentrada, em que o espaço atua mais como elemento disciplinador do currículo do que gerador de potencialidades. Todavia, as crianças reivindicam por esses espaços. Nas palavras de Horn (2004, p, 37), há uma “‘infantilização’ do processo de aprendizagem”, amparada na construção das interações, sem que haja uma democratização das falas entre crianças e adultos. Nesse sentido, o espaço evidencia uma não confiança na capacidade da criança de ser protagonista dessa organização.

De outro modo, consideramos que é nas interações do cotidiano que são vivenciadas situações de aprendizagens significativas pelas crianças. É nas trocas e nas negociações que o currículo se organiza e se estrutura. Assim, o currículo é composto por sujeitos com histórias de vida, por contextos sociais que emergem do campo sócio-histórico e cultural.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que as crianças me deem licença
De poetizar suas vidas
De trazer para a minha
Seus dizeres, suas pérolas.
Que são tantas, tão profundas,
Muitas perdidas, esquecidas.
Tantas vezes ditas,
De tão diversas maneiras,
A maior parte ignoradas,
Algumas quiçá enxergadas.
As trago para a frente do palco da vida,
Para que possam ser sentidas,
Para que possam ser partilhadas,
Para que possam ser integradas...
Às nossas vidas.
Que as crianças me deem licença.

Adriana Friedmann

Iniciamos as nossas considerações finais com as palavras de Friedmann (2011), no sentido de problematizarmos a delicadeza e seriedade exigidas nas pesquisas com crianças, uma vez que o campo de estudo com tais sujeitos emerge das novas visões sobre as crianças e suas infâncias. Dessa maneira, nas pesquisas com crianças, é preciso que pensemos em formas de produção dos dados que busquem a autorização das crianças à escuta de suas falas, dos seus sentimentos e sensibilidades. Para tanto, é preciso que “[...] as crianças nos deem licença para conhecer de seus saberes e de suas culturas”. Ainda, salientamos que o campo da Educação Infantil vem passando por significativas modificações em seus postulados epistemológicos, que evidenciam as crianças como protagonistas e produtoras de cultura.

O aparecimento das crianças como atores nas pesquisas possibilitou reafirmar que tais sujeitos são produtores de conhecimentos e, portanto, possuem o direito que suas vozes sejam visibilizadas. Este posicionamento interfere tanto para a compreensão da sua cultura, quanto para seu reconhecimento como grupo, historicamente invisibilizados.

Essa invisibilidade aparece dentro do cotidiano da Educação Infantil do nosso campo de pesquisa, no qual ainda se sobrepõe um ambiente adultocentrado e com práticas de disciplinamento, pautados na concepção de criança como um ser incompleto a ser maturado para a vida adulta e o convívio em sociedade, o que foi possível perceber tomando-se em consideração os achados apontados tanto na terceira, como na quarta categoria, em que prevalece a visão da infância como etapa de preparação para a vida adulta, e da criança enquanto um ser imanente, a ser moldado ou corrigido.

Assim sendo, quando consideramos as crianças sujeitos nas pesquisas, é preciso pensar nos aspectos éticos, na relação com as crianças e com os adultos. Isto porque, para além da relação com as crianças, os pesquisadores e pesquisadoras devem encontrar mecanismos de negociações, com os adultos responsáveis por tais sujeitos, sem subtrair as vozes das crianças, ou colocá-las em segundo plano. Na mesma medida, é necessário adaptar a linguagem da pesquisa para que os objetivos possam estar claros à criança; contudo, sem desconsiderar a capacidade comunicativa desses sujeitos (Campos, 2012).

Rocha (2008, p.45) destaca que, “[...] quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões

corporais, gestuais e faciais”. Portanto, os instrumentos de produção dos dados devem ser pensados e adaptados aos seus sujeitos e às especificidades das pesquisas com crianças.

Nessa ótica, pesquisas que reconhecem a produção cultural das crianças consideram necessário investigar as crianças por meio de suas falas e, nas suas relações com os pares e com os adultos, escutar as vozes das crianças e interessar-se pelo que elas têm a dizer. Nesse sentido, concordamos com Demartini (2011, p. 23), quando diz que “[...] colocar em diálogo as perspectivas infantis, as de professores e investigadores, parece indicar novas perspectivas para a incorporação das crianças como participantes da produção do conhecimento sobre elas próprias”. Portanto, são esses diálogos que parecem indicar novas formas de pesquisas com crianças, mais abertas às diversas culturas e, em vista disso, mais democráticas.

Compreendemos que a valorização das múltiplas linguagens das crianças, possibilitou-nos conhecer as culturas locais, o que nos conferiu uma melhor atuação no sentido de evitar possíveis constrangimentos, aos quais as crianças poderiam estar expostas durante a pesquisa. Desse modo, os sujeitos da pesquisa foram diretamente afetados e beneficiados por tal experiência, uma vez que se reconheceram na condição de sujeitos falantes e produtores de conhecimento, como identificamos nas falas das crianças que se reconheciam como produtoras de histórias, ao perguntarem sobre quando e como seriam ouvidas.

Assim, observamos que pesquisas que se proponham a escutar as crianças, parecem indicar novas concepções para incorporação desses sujeitos como produtores do conhecimento e integrantes da sociedade. Reconhecer que as crianças estão no mundo de forma ativa e reflexiva ressignifica os discursos existentes sobre tais categorias, colabora para a redefinição ou fortalecimento dos direitos, dos espaços e dos discursos produzidos a respeito das crianças e de suas infâncias.

Há, dessa forma, na pesquisa aqui apresentada uma relação imbricada entre a teoria e a prática, pois, assim como Minayo (2004), reconhecemos que a prática não é menos teórica, e a teoria só se realiza na prática. Isto quer dizer que, ao mesmo tempo em que as concepções que temos a respeito das infâncias interferem na maneira como nos relacionamos com elas, nossa relação junto a elas, seus grupos e suas culturas acrescentam novas maneiras de compreendê-las.

Consideramos que as crianças são capazes de produzir conhecimentos, indo além da reprodução social. Assim, compreender como as crianças, através das suas culturas infantis, interagem com os saberes culturais produzidos na Educação Infantil, torna-se

uma investigação necessária para o campo da pesquisa. Portanto, a relevância dada às pesquisas e as culturas infantis advém da mudança paradigmática, que se acentua nos anos de 1980 e 1990, principalmente com teóricos da Sociologia da infância.

Essas novas concepções de crianças e infâncias consideram se utilizar de instrumentos metodológicos participativos, os quais possibilitem que a criança, o pesquisador ou a pesquisadora possam estabelecer novas formas de relacionamentos. Isso significa ouvi-las, mas, principalmente, interessar-se pelo que elas têm a dizer (Rocha, 2008). É preciso pensar junto com elas, não apenas para elas, e encontrar estratégias de comunicação, bem como instrumentos diversificados para produção dos dados, o que nos implicou rever nossos instrumentos e optar por alternativas metodológicas mais próximas às crianças do grupo investigado.

Nesta medida, a compreensão do que seja a produção cultural se pauta no entendimento das experiências que se realizam na relação do sujeito com o mundo, o que implica compreender a cultura em uma perspectiva dinâmica, não sendo domínio ou acúmulo de objetos e saberes. Tal modo de conceber a produção cultural leva em conta as especificidades históricas e territoriais dos sujeitos, na mesma medida em que o reconhece em suas singularidades, não sendo este um acessório da cultura, subordinado a determinações políticas e econômicas, mas elemento integrante da produção e reprodução da vida social.

Ao buscar compreender as concepções das crianças sobre o sentido de criança, percebemos o valor das culturas infantis para a definição do conceito de criança, como no caso em que Grover define a pesquisadora como “[...] criança e metade de um adulto” o valor cultural presente no ato de brincar apareceu enquanto experiência importante para que a pesquisadora fosse percebida enquanto “metade criança”. Portanto, compreender as culturas infantis nos ofereceu instrumentos para interpretar as diferentes linguagens das crianças, suas necessidades, angústias e reflexões.

Por fim, destacamos a relevância social da pesquisa aqui desenvolvida, visto que este estudo propõe a escuta de crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil do município de João Pessoa; oferece subsídio teórico a posteriores pesquisas na área da infância, das culturas infantis e da escuta de crianças; aprofunda a discussão do currículo na Educação Infantil através da escuta das falas das crianças, o que subsidia uma prática atrelada à realidade dos sujeitos e à construção de um currículo, pautado na aprendizagem narrativa e do cotidiano; reflete sobre a realidade da Educação Infantil no Brasil, pela

ótica das crianças; e colabora para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, que procura conhecer o universo das crianças, considerando-as sujeitos produtores de saberes e conhecimentos.

6 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 25-37, jul./dez.2016. Disponível em DOI: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v2i2.94>: Acesso 30 de maio de 2022.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. Em A. M. B. Bock, O. Furtado & M. G. Gonçalves (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia** (pp. 95-110). São Paulo: Cortez, 2001.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 94 (236), Abr 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjkq4zjP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2022.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**. 45, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2022. <https://doi.org/10.1590/198053142818>.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.51, e07305, 2021. <https://doi.org/10.1590/198053147305>

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. A importância do outro na transmissão e apropriação do conhecimento e na construção da consciência de si e do mundo. **Temas Psicológicos**. v.5 n.3 Ribeirão Preto dez. 1997.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A questão do Eu e do Outro na psicogenética walloniana. **Estudos de Psicologia I**. Campinas I 31(4) I 595-604 I outubro - dezembro 2014 <https://doi.org/10.1590/0103-166X2014000300013>.

ALVAREZ, Vanessa Vargas. **Linguagens Infantis**: as influências vividas nos momentos do brincar na Educação Infantil. Dissertação. Universidade Federal Do Rio Grande. Rio Grande, 2015.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Brincar na rua. **Vou crescer assim mesmo: poemas sobre a infância**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016, p. 12.

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em: redalyc.org/articulo.oa?id=189132834002. Acesso em: 03 mai. 2022. doi: 10.7213/diálogo.educ.14.043.DS01.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007 1059 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KsN57fkpqH35MtdpqcHfmZL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O que é básico na Base nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**. Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016 DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p11.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; KREMER, Claines. Culturas infantis, brincadeiras e aprendizagem escrita na pré-escola. **Revista Teias**. v. 22, n. 67, out./dez. 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.53442

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas*. 1 ed. Alfabeta: Rio de Janeiro, 2018.

BASTOS, Luciete de Cassia Souza Lima. **Educação**: culturas das infâncias e identidades em construção no quilombo Sambaíba, Caetitê-BA/Brasil. Tese. Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Minas Gerais, 2018.

BECKER, H. M. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 2007.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007

BISSOLI, Michelle de Freitas. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 19, n. 4 p. 587-597, out./dez. 2014. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-73722163602>

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. KISHIMOTO, Tizuko Morchida(Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação** . 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Editora Bertrand Brasil S. A: Rio de Janeiro, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **FNDE. FUNDEB – Manual de Orientação**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação. Balanço do primeiro ano do Fundef**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN. 9394/1996**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e Bases da Educação n.º 12.796, de 04 de abril de 2013**.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação**: lei n.10.172 de 9/1/2001. Brasília, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 1 ed. Cengage Learning: São Paulo, 1998.

CABRAL, Fernanda Mendes; DIAS, Adelaide Alves. A criança nas imagens de infância: da (in)visibilidade ao protagonismo social. **Revista Teias**. v. 20 • n. 56 • Jan./Mar. 2019.

CAMARGO, Gisele Brandelero; MARYNELMA, Camargo GARRANHANI. A etnografia, o menos-adulto e a triangulação na pesquisa com crianças. **Revista Educação em Questão**. v. 60 n. 64 (2022): abr./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28542/16001>. Acesso em: 15 abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n63ID28542>.

CAMPOS, Katia Patricio Benevides; REIS, Janice Anacleto Pereira. Infância, criança e Educação Infantil: saberes curriculares. In: SALVINO, Francisca Pereira; ROCHA, Gutemberg Gonçalves (orgs.). **Currículo e formação docente**: múltiplos diálogos. Curitiba: Appris, 2018.

CAMPOS, Malta Maria. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; Müller, Fernanda. Ética na pesquisa com crianças: uma problematização necessária. In: Müller, Fernanda (org.). **Infância em perspectiva**: políticas pesquisas e instituições. Cortez: São Paulo, 2010.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. Rodrigo Saballa de Carvalho Paulo Sergio Fochi (Orgs). **Em Aberto**. Brasília, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez. 2017

CASTELLI, Carolina Machado. **“Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo”**: o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015. Acesso em: 10 setembro. 2022.

CASTRO, Lucia Rabello (coord.). **Falatório**: participação e democracia na escola. Rio de Janeiro: Faperj, 2010.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006

CANDAU, Vera Maria. Didática, interculturalidade e formação de professores. **Revista Cocar**. Edição especial, N.8. Jan./Abr./2020 p.28-44. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

| PP. 37–46 CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini. Políticas públicas para a educação da criança pequena: uma análise das décadas de 1970 a 1990. **Jornal de políticas educacionais**. n. 13 | Janeiro-Junho de 2013

CORRÊA, Mariza. A cidade de menores: uma utopia dos anos 30. In: FREITAS, Marcos Cezar (Orgs.). **História social da infância no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

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

CORSARO, William. Métodos Etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009b.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

COSTA, Lidiane Natalicia. MAHL, Marcelo Lapuente. O sentimento de infância na perspectiva de Philippe Ariès. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 03, Vol. 08, pp. 31-36. Março de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/sentimento-de-infancia>

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa**. GT: Educação de crianças de 0 a 6 anos/ n. 07, 2004.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças e pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Apresentação. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2012.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A perspectiva de crianças sobre a creche. **Revista Eventos Pedagógicos**. v. 6, n. 3 (16 ed.), edição especial temática, p. 155-175, ago./out. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51950/1/2015_art_shvcruzrcacruz.pdf. Acesso em: 09 set. 2022.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 49, n. 174, p. 16-34, out./dez. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/sJ3HkbjgbTDmRLd49mrQ4dt/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 11 de setembro de 2022.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; Cruz, Rosimeire Costa de Andrade. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Em Aberto**. Brasília, v. 30, n. 100, p. 71-81, set./dez. 2017.

DANTAS, Elainy Lourenço Claudino. **A indissociabilidade entre cuidar e educar nos espaços do berçário**. Monografia. João Pessoa, UFPB, 2018

DELGADO, Ana Cristina Coll. Manuel Jacinto Sarmiento: a emergência da sociologia da infância em Portugal. In: REGO, Teresa Cristina (org). **Cultura e sociologia da infância**. 1 ed. Curitiba-PR: CRV, 2018.

DEMARTINE, Zelia de Brito Fabri. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: autores associados, 2011.

DORNELES, Edson Bertin. **A falta de limites: processos de moralização infantil em uma instituição de educação de crianças pequenas em Porto Alegre**. Tese. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre 2018

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 9 edição. Editorial Presença. Lisboa, 2004.

FERREIRA, Eliane MARIA; SARAT, Magda. “Criança (s) e infância (s)”: perspectivas da história da educação. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 14, n.27 , jul./dez. 2013. p. 234 - 252.

FERNANDES, Natália. Infância e o Direito à Educação: dos ditos aos interditos. **Revista entreideias**. Salvador, v. 8, n. 2, p. 11-26, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.9771/re.v8i2.28749>

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogias participativas na escola de massas. FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (orgs). **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação**. Penso: Porto Alegre, 2019.

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil: diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica**. 2 ed. Ática: São Paulo, 2012.

FLORESTAN, Fernandes. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pro-Posições**. v. 15, n.1 (43)– jan./abr. 2004.

FORQUIN, Jean-claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. Freire: educar é um ato político. **Diário do povo**. [S. L], p. 6, 14 de ago. 1980.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: Da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 jul. 2022.

FRIEDMANN, Adriana. **Paisagens infantis**: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. 1ª ed. Panda books: São Paulo, 2020.

GALLO, Sílvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. KOHAN, Omar Walter(orgs). **Devir-criança da filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GARANHANI, Marynelma Camargo; TONIETTO, Marcos Rafael. A cultura infantil e a relação com os saberes da educação física na escola. **Movimento**. Porto Alegre, v. 23, n. 2., p. 517-528, abr./jun. de 2017.

GODOI, Elisandra Girardelli. Avaliação na Creche: o disciplinamento dos corpos e a transgressão das crianças. **Educação: Teoria e Prática** - v. 20, n.35, jul.-dez.-2010.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

GRUMICHÉ, Mônica Cristina Dutra. **Da ideia da infância em Jean-Jacques Rousseau ou do “sono da razão”**. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2012.

GUIMARÃES, Daniela. Educação Infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, Patrícia (orgs). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas-SP: Autores associados, 2012.

HOBBS, T. **Leviatã**. Tradução: João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antônia. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ITURRA, Raúl. **A epistemologia da infância**: ensaios de Antropologia da Educação. In: Educação Sociedade e Cultura, 2002.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KINCHELOE, Joe L; STEINBERG, Shirley R. **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 1 ed. Cengage Learning: São Paulo, 1998.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KUHLMANN JR. Moysés, M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M. C. de. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN JR, Moysés Jr.; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A Infância e sua Educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHLMANN JR, Moysés Jr. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LIMA, Ana Cristina Pereira. Crianças “desvalidas” e o dever de trabalhar: ensino profissional e assistência à infância pobre no século XIX em Fortaleza (CE). **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS**. v. 13, n. 25, Edição Especial de 2021. DOI: <https://doi.org/10.14295/rbhcs.v13i25.11896>

MACÊDO, Lenilda C. de. **A infância resiste à pré-escola?** Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2019.

MACEDO, Nélia Mara Rezende. Alterar, alterar-se: ser professora, ser pesquisadora. PEREIRA, Rita Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

MAIA, Marta. **“Isso é o que eu não sei responder”**: o currículo nas palavras das crianças. Ética: pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil. Campinas-SP: Papyrus, 2019.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica. As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. V. 1. – Porto Alegre: Penso, 2016.

MARCHI, Rita de Cassia. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, Junho, 2018. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200727&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jan. 2021.

MARBÁN, Rocío M. **Operadores booleanos en la recuperación de información**. Guatemala: OEA-ICAITI, 1987.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: autores associados, 2011.

MARTINS FILHO, Altino José; DORNELLES, Leni Vieira (orgs). **Lugar da criança na escola e na família: a participação e o protagonismo infantil**. Porto alegre: mediação, 2018.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. Ilustrações de Beatriz Berman. 7. ed. São Paulo: Global, 2012.

MELO, José Carlos de. Entrevista com o professor dr. Moysés Kuhlmann Júnior – Fundação Carlos Chagas – FCC. **Revista Humanidades e Inovação**. v.8, n.68, 2022.
MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIZUSAKI, Renata Aparecida Carbone. **Cirandas-paidia: retóricas de gênero na composição da educação com infâncias**. Tese. Universidade Federal De Mato Grosso. Mato Grosso, 2020.

MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educação Social**. Campinas, v.26, n.91, maio/ago.2005. Disponível em: <http://www.naobataeduque.org.br/documentos/b60be7c27b82f86708f13147f5347c4d.pdf>. Acesso em: 15 de novembro de 2018.

MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires. **O brincar do ponto de vista das crianças: uma análise das dissertações e teses do portal capes (2007 a 2012)**. Dissertação. Universidade Federal De Pelotas. Pelotas, 2014.

MORGADO, Ana Cristina. As múltiplas concepções da cultura. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**. v. 4, n.1, mar. 2014.

OLIVEIRA, Marcia Aparecida; DONELLI, Tagma Marina Schneider; CHARCZUK Simone Bicca. Cuidar e educar: o sujeito em constituição e o papel do educador.

Psicologia Escolar e Educacional. 2020, v. 24. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020213679> Elocid - e213679

ONU. **Declaração dos Direitos da Criança.** 20 de novembro de 1959. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DeclDirCrian.html> Acesso em 23 de março de 2022.

PAULA, Elaine de. **“Deu, já brincamos demais!” As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina?** Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC 2007.

PRADO, Patrícia Dias. **“Agora ele é meu amigo”:** pesquisas com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.* Campinas, SP: autores associados, 2011.

PRADO, Patrícia Dias. Relações de idade e geração na Educação Infantil: ou porque é bem mais melhor a gente ser grande. **Pro-Posições** | v. 24, n. 1 (70) | p. 139-157 | jan./abr. 2013.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil.** 7 ed. Editora contexto: São Paulo, 2021.

QVORTRUP, Jeans. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>

QVORTRUP, Jeans. A volta do papel das crianças no contrato geracional. **Revista Brasileira de Educação.** v. 16, n. 47, p. 323-332, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27519919004>. Acesso em: 30 junho. 2022.

REGO, Teresa Cristina. **Cultura e sociologia da infância: estudos contemporâneos.** 1 ed. CRV: Curitiba, 2018.

REIS, Janice Anacleto Pereira dos. **O brincar na educação infantil: práticas de professoras do município de Lagoa Seca/PB.** Dissertação. Universidade Federal de Campina Grande, Centro Humanidades, 2019.

RIBEIRO, Lady Daiane Martins; Krüger-Fernandes, Larissa; BORGES, Fabrícia Teixeira. Conversar e argumentar: Rodas de conversa como estratégia de pesquisa sobre processos argumentativos com crianças. **Revista Latina de Sociología (RELASO).** v. 11 núm.1 (2021) pp. 59-87. ISSN-e 2253-6469 DOI: <https://doi.org/10.17979/relaso.2021.11.1.8361>

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores no Brasil. In: PRIORI, Mary Del. **História das crianças no Brasil.** São Paulo, SP: Contexto, 2021.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Descaminhos da democratização da Educação na Infância**. Universidade Federal de Santa Catarina. Comunicação apresentada no Congresso Educação e Democratização – 2 e 3 de Maio de 2007- Aveiro – PT

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, n. 16. jan/Fev/Mar/Abr 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100004>.

ROCHA, Ruth. **Os direitos das crianças**. 1 edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ROUSSEAU, Jean- Jacques. **Emílio ou da Educação**. R. T. Bertrand Brasil, 1995. Obras Políticas I, Ed. Globo, Porto Alegre, RS, 1958.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Daniel Medeiros dos. **Os desenhos na educação infantil**: documentos para conhecer as crianças, suas infâncias e pensar sua educação. Dissertação. Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte. Natal, 2019.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Núbia de Oliveira. Intimidade e estranhamento na pesquisa com crianças. PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nelia Mara Rezende [orgs.]. **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos. Currículo da educação infantil – considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**. 2018; Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xchDQ9dsNn6DzRzBsgr3wmP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698188125>.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In Vasconcellos & Sarmento (Org). **Infância (In)Visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007.

SARMENTO, Manuel. Gerações de alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n 91, p. 361-378, Maio/ Ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 abril. 2022.

SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel (coord.). **As crianças**: Contextos e Identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade”, In: M.J. Sarmiento, e A. B. Cerisara, (Coord.). **Crianças e miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto. Asa. (9-34), 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências, In M.Sarmiento & M. C. S Gouvea (org). **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. Petropolis: Editora Vozes. 2009.

SCHUCH, Patrice; RIBEIRO, Fernanda Bittencourt; FONSECA, Claudia. Infâncias e crianças: Saberes, tecnologias e práticas. Civitas - **Revista de Ciências Sociais**. 13 (2), 205-220, 2014.

SCHUCH, Ribeiro. Infâncias e crianças: Saberes, tecnologias e práticas. **Civitas**: revista de Ciências Sociais, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 205-220, maio-ago. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16467>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SILVA, Thomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: autêntica, 2010

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Rev. Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho/00. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2022.

SOUZA, Aline Constancia De Figueiredo e. **O espaço físico de uma instituição de Educação Infantil**: como as crianças significam esse lugar? Dissertação. Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte – UFRN. Natal, 2020.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima. **Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam**. Tese. Universidade Federal De São Carlos. São Carlos, 2016.

SOUZA, Rayffi Gumercindo Pereira de. **Educação Infantil do/no campo**: como a pré-escola vê e vive as culturas infantis? campina grande – PB, dissertação, 2020

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**. ano XX, nº 50, Abril/00

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. “Você vai ter que aprender a desobedecer!” **A participação das crianças na relação pedagógica**: um estudo de caso na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Teoria e método em psicologia**. 2 ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. Editora WMF Martins Fontes: São Paulo, 2009

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotiski. 1 ed. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Expressão Popular: São Paulo: 2021.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Termo de compromisso e divulgação dos resultados da pesquisa das pesquisadoras



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José. CEP: 58107 – 670.
Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br.



TERMO DE COMPROMISSO DO(S) PESQUISADOR(ES)

Por este termo de responsabilidade, a orientadora Kátia Patrício Benevides campos e orientanda Luciana Pereira Santos, responsáveis pela pesquisa “EU QUERIA AZUL, MAS A TIA QUIS MARROM”: CULTURAS INFANTIS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde e suas normatizações complementares, homologadas nos termos do Decreto de delegação de competências de 12 de novembro de 1991, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos, outrossim, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes a presente pesquisa, respeitando a

confidencialidade e sigilo dos documentos correspondentes a cada participante incluído na pesquisa, por um período de 5 (cinco) anos após o término desta.

Apresentaremos sempre que solicitado pelas instâncias envolvidas no presente estudo, relatório sobre seu andamento, assumindo o compromisso de:

- Preservar a privacidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- Assegurar que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão encaminhados para a publicação e para as instituições co-participantes, como forma de retorno e contribuição aos serviços.

Em cumprimento às normas regulamentadoras, **declaramos que a produção dos dados do referido projeto não foi iniciada** e que somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande (CEP-CES-UFCG), os dados serão coletados.

Campina Grande, data (____, ____, 2022)

Kátia Patrício Benevides Campos

Orientador(a)/Pesquisador (a) responsável

Luciana Pereira Santos

Orientando (a)

APÊNDICE B- Termo de anuência institucional

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Eu, _____,
autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: “EU QUERIA AZUL, MAS A TIA
QUIS MARROM”: CULTURAS INFANTIS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL no Centro de Referência em Educação Infantil, tendo como pesquisador
responsável a pesquisadora Luciana Pereira Santos.

Campina Grande, data (__, __, ____)

Nome, função e instituição da pessoa que está autorizando
(incluir carimbo e assinatura)

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre esclarecido às professoras

Termo de consentimento livre esclarecido às professoras

Eu, _____, professora da turma, _____, estou ciente da pesquisa intitulada “EU QUERIA AZUL, MAS A TIA QUIS MARROM”: CULTURAS INFANTIS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL no Centro de Referência em Educação Infantil. Este estudo tem como objetivo analisar, a partir das perspectivas das crianças, como os saberes escolares interagem com as culturas infantis.

Fui informada pela pesquisadora **Luciana Pereira Santos**, de maneira clara e detalhada de todas as etapas da pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novos esclarecimentos, sabendo que tenho liberdade de recusar responder qualquer pergunta sem que sofra ameaça ou prejuízo: físico, psicológico ou financeiro. Assim, como garantia de privacidade da minha identidade seja por meios orais ou midiáticos.

Se me sentir prejudicado(a) durante a realização da pesquisa, poderei procurar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP para esclarecimentos no endereço abaixo discriminado:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ HUAC

Rua.: Dr. Carlos Chagas, s/ n,

São José, Campina Grande – PB,

E-mail.: cep@huac.ufcg.edu.br,

Telefone.: (83) 2101 – 5545.

Campina Grande-PB, ____ de _____ de 2022.

Luciana Pereira Santos
Pesquisador (a) Responsável

Assinatura do responsável

APÊNDICE D- Termo de consentimento livre esclarecido às famílias

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

“EU QUERIA AZUL, MAS A TIA QUIS MARROM”: CULTURAS INFANTIS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

O menor _____ está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado, desenvolvido sob responsabilidade da professora Dr^a Kátia Patrício Benevides Campos, orientadora do projeto desenvolvido pela pesquisadora Luciana Pereira Santos. O presente documento contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Estou ciente que:

- I) A pesquisa tem por objetivos: investigar as culturas infantis de um grupo de crianças no cotidiano do Centro Municipal de Educação Infantil Vila Sésamo. Ainda, procuramos alcançar os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar aspectos das manifestações culturais infantis de um coletivo de crianças do CMEI Vila Sésamo; 2) Apontar concepções do ser criança produzidos na instituição

pelas crianças; 3) Observar o cotidiano da instituição pesquisada, considerando a interação entre crianças-crianças, crianças-adultos e crianças-ambiente.

- II) A pesquisa se destina à valorização da pesquisa científica por meio de um estudo pautado na ética e no apreço ao conhecimento;
- III) Serei ressarcido de quaisquer danos causados pela pesquisa, podendo desistir da participação do menor em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer coação ou danos.
- IV) A pesquisadora compromete-se em voltar à campo para esclarecimentos e acompanhamento do bem-estar dos sujeitos participantes.
- V) Garantias quanto a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração na pesquisa quando desejar, sem necessidade de qualquer explicação ou penalização;
- VI) De que todas as informações serão resguardadas apenas para fins da pesquisa, sendo vedada qualquer forma de utilização das imagens para fins comerciais. Ainda, mantendo-se em sigilo e privacidade da identidade dos/das participantes em todas as fases da pesquisa.

Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa.

() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa

() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

- VII) Garantia de recebimento de uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com todas as páginas rubricadas e aposição de assinatura na última página, pelo pesquisador responsável;
- VIII) Garantia de ressarcimento por possíveis despesas obtidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes;
- IX) Garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- XI) Caso me sinta prejudicado(a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande, localizado na Rua Prof^a. Maria Anita Furtado Coelho, S/N, Sítio Olho D'Água da Bica, Bloco: Central de Laboratórios de Análises Clínicas (LAC), 1º andar, Sala 16. CEP: 58175 – 000, Cuité-PB, Tel: 3372 – 1835, E-mail: cep.ces.ufcg@gmail.com;
- XII) Poderei também contactar o pesquisador responsável, por meio do e-mail luciana.santos@estudante.ufcg.edu.br

Campina Grande, data (____, ____, 2022)

()Participante da pesquisa / ()Responsável

Pesquisadora responsável pelo projeto

Luciana Pereira Santos

APÊNDICE E- Termo de consentimento livre esclarecido às crianças

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇAS)

EU,

autorizo a minha participação na pesquisa intitulada ““EU QUERIA AZUL, MAS A TIA QUIS MARROM”: CULTURAS INFANTIS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL”. Este estudo tem como objetivo conhecer, a partir das falas das crianças, como as atividades da escola interagem com o que as crianças já sabem.

Fui informado(a) pela pesquisadora **Prof. Luciana Pereira Santos**, de maneira clara e detalhada de como acontecerá a pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei perguntar sobre a pesquisa e tirar todas as dúvidas que tiver. Também, poderei mudar a decisão de continuar na pesquisa se assim o desejar. Declaro que aceito a participação no estudo, sabendo que tenho liberdade de recusar responder qualquer pergunta sem que sofra ameaça ou prejuízo: físico, psicológico ou financeiro.

Se me sentir prejudicado(a) durante a realização da pesquisa, poderei procurar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP para esclarecimentos no endereço abaixo discriminado:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ HUAC.

Rua.: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, Campina Grande – PB,

E-mail.: cep@huac.ufcg.edu.br,

Telefone.: (83) 2101 – 5545.

Campina Grande-PB, ____ de ____ de 2022.

Luciana Pereira Santos
Pesquisadora Responsável

Assinatura da criança

Espaço livre para expressar o que foi esclarecido sobre a pesquisa.

APÊNDICE F- Cronograma da Pesquisa

Atividades	Mês/ Ano						
	Agosto/ setembro 2022	Outubro/ Novembro 2022	Dezembro/ Janeiro 2022/2023	Março/ Abril 2023	Maió/ Junho 2023	Julho/ Agosto 2023	Setembro/ Outubro 2023
Elaboração do Projeto de Pesquisa	X	X					
Revisão Bibliográfica	X	X					
Produção dos dados		X	X				
Análise dos dados		X	X	X	X		
Qualificação			X				
Redação após a qualificação				X	X	X	
Defesa							X

ANEXOS

Anexo A - Declaração de aprovação no comitê de ética (Plataforma Brasil)

<p>UFCG - HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE / HUAC - UFCG</p> 
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA
Título da Pesquisa: CULTURAS INFANTIS COMPONDO O CURRÍCULO: O QUE AS CRIANÇAS DO CREI UBIRAJARA PINTO RODRIGUES DIZEM SOBRE OS SABERES ESCOLARES.
Pesquisador: LUCIANA PEREIRA SANTOS
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 59920322.0.0000.5182
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
DADOS DO PARECER
Número do Parecer: 5.561.477
Apresentação do Projeto:
A pesquisa se propõe a investigar, "a partir das perspectivas das crianças, como os saberes escolares interagem com as culturas infantis em ambiente institucionalizado. Compreende como ponto de partida que o significado de currículo só pode ser apreendido em movimento e na ação dos sujeitos, pois o significa como sendo as experiências vividas em ambiente escolar, sejam seus objetivos implícitos ou explícitos, o que faz com que a dimensão sócio-histórica dos sujeitos que interagem com o currículo seja determinante para a sua significação. A pesquisa será desenvolvida com crianças entre quatro e cinco anos matriculadas no Centro de Referência em Educação Infantil Ubirajara Pinto Rodrigues localizado no município de João Pessoa"
Objetivo da Pesquisa:
Geral:
Analisar, a partir das perspectivas das crianças, como os saberes escolares interagem com as culturas infantis.
Específicos:
Identificar as compreensões que as crianças têm sobre o que aprendem na creche.
Perceber quais os saberes são produzidos pelas crianças na creche.
Compreender como as crianças da creche Vila Sésamo se reconhecem nos saberes da/na creche.
<p>Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n. Bairro: São José CEP: 58.107-670 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br</p>

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.561.477

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sobre os riscos e formas de minimizá-los, a pesquisadora pondera: "que nas pesquisas com seres humanos, neste caso crianças, existe a possibilidade de que algumas delas não queiram participar da pesquisa por se sentirem constrangidas ou preocupadas com o vazamento das informações coletadas. Neste caso, é importante deixar claro para os/as participantes que as informações da pesquisa serão mantidas em sigilo. Ainda, prevalecendo os princípios éticos da pesquisa os/as participantes poderão sair a qualquer momento da pesquisa, evitando, desta forma, qualquer intimidação, sejam morais, físicas ou psicológicas. Como estratégia para sanar esses possíveis riscos, será feita uma reunião com os participantes informando que eles poderão escolher de que forma querem ser chamados na escrita do projeto, ainda, reforçando o caráter confidencial dos sujeitos da pesquisa. Outro ponto importante, é em relação a entrada no campo, que, a princípio, acontecerá de forma mais espontânea, sendo as primeiras visitas marcadas pelo processo de aceitação das crianças a pesquisa e ao olhar da pesquisadora".

No que diz respeito aos benefícios, informa que a pesquisa poderá: "contribuir com o processo de visibilidade, reconhecimento e valorização de sujeitos (crianças da Educação Infantil) e as especificidades desses grupos historicamente invisibilizados nas pesquisas".

Tal informação está no Formulário de Informações básicas e no TCLE, mas, não no termo de assentimento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de um significativo valor social, pois valoriza a experiência de crianças, dando-lhes voz, o que revela, portanto, um ponto de vista importante para novas concepções e "para incorporação desses sujeitos como produtores do conhecimento e da sociedade"

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos apresentados foram:

- Projeto completo
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Cronograma
- Orçamento
- Termo de compromisso dos pesquisadores

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José CEP: 58.107-870
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.561.477

- Folha de Rosto
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais/responsáveis)
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (crianças)
- Instrumento de coleta de dados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem Inadequações éticas para o início da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1936967.pdf	19/07/2022 12:21:38		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoassenortanca.docx	19/07/2022 12:21:14	LUCIANA PEREIRA SANTOS	Aceito
Outros	INSTRUMENTO.docx	19/07/2022 11:58:39	LUCIANA PEREIRA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_assentMenor.docx	19/07/2022 11:43:12	LUCIANA PEREIRA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	19/07/2022 11:42:46	LUCIANA PEREIRA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	19/07/2022 11:30:58	LUCIANA PEREIRA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	23/05/2022 07:26:05	LUCIANA PEREIRA SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Compromisso.pdf	01/06/2022 13:43:16	LUCIANA PEREIRA SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	anuencia.pdf	01/06/2022 13:41:45	LUCIANA PEREIRA SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	02/05/2022 10:57:50	LUCIANA PEREIRA SANTOS	Aceito

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José CEP: 58.107-870
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.561.477

Orçamento	Orçamento.docx	02/05/2022 10:57:16	LUCIANA PEREIRA SANTOS	Aceito
-----------	----------------	------------------------	---------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 04 de Agosto de 2022

Assinado por:
Andréa Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José CEP: 58.107-870
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

Anexo B - Teses e dissertações encontradas na Revisão de Literatura

Nº	Nível	Autor/a	Ano	Título	IES
01	Doutorado	SILVA, Viviane Aparecida Da	2014	Participação e expressão das culturas infantis no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: possibilidade de escuta das crianças	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo – PUC/SP
02	Mestrado	MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires	2014	O brincar do ponto de vista das crianças: uma análise das dissertações e teses do portal capes (2007 a 2012)	Universidade Federal De Pelotas
03	Mestrado	CASTELLI, Carolina Machado	2015	“Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo”: o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil'	Universidade Federal De Pelotas
04	Mestrado	SANTOS, Lilian Borges Dos.	2014	Gênero e educação infantil: o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola infantil	Universidade Federal De Pelotas
05	Doutorado	ZERBINATTI, Thais Otani Cipolini	2020	Práticas culturais de leitura na creche: livros, educadoras e crianças	Universidade Estadual de Campinas
06	mestrado	SOUZA, Aline Constancia De Figueiredo E	2020	O espaço físico de uma instituição de educação infantil: como as crianças significam esse lugar?	Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte – UFRN
07	Doutorado	MARTINS, Denise Aquino Alves.	2014	Narrativas Autobiográficas da Experiência Estética para si e o outro: Memórias em	Universidade Federal De Pelotas

				Mosaicos do Projeto Mobilizar-te	
08	Doutorado	BASTOS, Luciete De Cassia Souza Lima	2018	EDUCAÇÃO: culturas das infâncias e identidades em construção no quilombo Sambaíba, Caetité-BA/Brasil	Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais
09	Mestrado	PIRES, Daniela Jardim Strussmann	2013	Cinema e infâncias: as crianças entre elas	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul
10	Mestrado	ALVAREZ, Vanessa Vargas	2015	Linguagens infantis: as influências vividas nos momentos do brincar na Educação Infantil	Universidade Federal Do Rio Grande
11	Mestrado	SOUZA, Rayffi Gumerindo Pereira De	2020	Educação Infantil do/no campo: como a pré-escola vê e vive as culturas infantis?	Universidade Federal De Campina Grande
12	Mestrado	MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires	2014	o brincar do ponto de vista das crianças: uma análise das dissertações e teses do portal capes (2007 a 2012)	Universidade Federal De Pelotas
13	Mestrado	FRANCESCHINI, Luciene	2018	apenas brincando"? brinquedos e brincadeiras na educação infantil de São Caetano do Sul	Universidade Municipal De São Caetano Do Sul
14	Doutorado	SOUZA, ELLEN Gonzaga Lima	2016	Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam'	Universidade Federal De São Carlos
15	Mestrado	RODRIGUEZ, Rita De Cassia De Medeiros	2019	Identidades de gênero e adultização: um estudo sobre erotização das infâncias e trabalho infantil a partir de videoclipes de mcs mirins compartilhados no youtube	Universidade Federal Do Rio Grande
16	Doutorado	MIZUSAKI, Renata Aparecida Carbone	2020	Cirandas-paidia: retóricas de Gênero na composição da	Universidade Federal De Mato Grosso

				educação com infâncias	
17	Mestrado	SANTOS, Daniel Medeiros Dos	2019	Os desenhos na educação infantil: documentos para conhecer as crianças, suas infâncias e pensar sua educação	Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte
18	Mestrado	TOLIO, Elisiane Medianeira Moro	2020	Educação física escolar e práticas docentes: a saúde em debate	Universidade De Cuiabá
19	Mestrado	LAMB, Loraci Verdi	2020	Cultura lúdica como prática de letramento na educação infantil: estudo de caso de uma escola pertencente a comunidade ribeirinha	Universidade De Cuiabá
20	Mestrado	AGOSTINI, Camila Chiodi	2017	As artes de governar o currículo da Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão'	Universidade Federal da Fronteira Sul
21	Mestrado	SERAFIM, Carla Cristina El Hage	2020	A influência da pedagogia sistêmica no sentir e fazer pedagógico de professoras do ensino fundamental	Universidade De Cuiabá
22	mestrado	CAVALCANTE, Cristiane De Oliveira	2015	A orientação espacial na pré-escola: analisando saberes docentes.	Universidade Federal Do Ceará
23	Mestrado	BRAGA, Andreia Barboza	2019	Professoras de berçário: uma análise sobre os saberes que embasam suas práticas	Universidade Federal De São Carlos
24	Mestrado	SILVA, Cecilia Rezende	2019	Educação infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG: uma investigação sobre o currículo e os diários de classe	Universidade Federal De Uberlândia

25	Mestrado	MARTINS, Milena Pedroso Ruella	2016	Saberes docentes e inovações curriculares: um estudo acerca da apropriação das orientações curriculares por professoras da educação infantil da rede municipal de São Paulo'	Universidade De São Paulo
26	Mestrado	PAULA, Rubian Mara De	2015	O currículo da Educação Infantil de municípios do paran� - brasil: an�lise de documentos da educa�o de crian�as pequenas'	Universidade Federal Do Paran�
27	Mestrado	MOREIRA, Tauane Gomes	2019	Saberes docentes sobre figuras geom�tricas planas: contribui�es do fiplan no ensino e na aprendizagem na Educa�o Infantil	Universidade Federal Do Cear�
28	Mestrado	GIANGARELLI, Drieli Camila	2020	Entre singularidades e processos identit�rios: um olhar para a forma�o e a atua�o profissional de professoras da educa�o infantil	Universidade Federal De S�o Carlos
29	Mestrado	FOLHA, Jardilene Gualberto Pereira	2019	O magist�rio brasileiro � feminino: a (re)apresenta�o da mulher na educa�o infantil nos dados oficiais de 2014-2018 do governo federal	Funda�o Universidade Federal Do Tocantins
30	Mestrado	SOUZA, Sylvia Soares De	2019	Abioye, Bruna e Cora: uma proposta de reeduca�o das rela�es raciais na literatura infantil'	Universidade Federal Do Rio De Janeiro
31	Mestrado	FERREIRA, Daniella Caroline Rodrigues Ribeiro	2019	Ind�stria cultural, Educa�o Infantil e trabalho docente: forma�o e atua�o l�dica com crian�as	Universidade Estadual De Londrina

32	Mestrado	BARROS, Tatiane Da Costa	2016	Indícios de práticas pedagógicas criativas no ciclo de alfabetização na escola de Educação Infantil Professora Dalva Cerqueira Brito	Fundação Universidade Federal Do Tocantins
33	Mestrado	SILVA, DAIANA DA	2020	Professoras negras: autoria e protagonismo na construção de práticas educativas anti-racistas e descolonizais na Educação Infantil	Universidade Federal Do Rio De Janeiro
34	Mestrado	VERONEZE, Daniela Jessica	2017	Competência do professor de matemática: demanda dos novos marcos legais da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental	Universidade Regional Integrada Do Alto Uruguai E Das Missões
35	Mestrado	LUZ, Luiz Otavio Ferreira Da	2016	Os saberes docentes sobre gêneros e sexualidades presentes nas práticas das professoras de uma escola de Educação Infantil'	Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro
36	Mestrado	PERINI, Rosileia	2016	A Educação Física na Educação Infantil de serra/es: os saberes docentes e a prática pedagógica	Universidade Federal Do Espírito Santo
37	Mestrado profissional	RESENDE, Flavia Grecco	2015	Educação Infantil: a concepção crítica do currículo na educação ambiental	Universidade Brasil
38	Mestrado	HENRIQUES, Renata Fabiana De Paula	2020	A infância na Educação Infantil e no primeiro ano do ensino fundamental: um estudo de caso na Escola Amarela	Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro
39	Mestrado	OLIVEIRA, Claudia Maria De Souza	2019	Formação de professores para educação infantil: uma investigação	Universidade Anhanguera De São Paulo

				acerca do ensino de formas geométricas'	
40		CARTOCE, Veronica De Morais	2019	A literatura infantil como cenário para reflexão sobre o ensino da divisão em um curso de pedagogia	Universidade Anhanguera De São Paulo
41	Mestrado	GIUSTI, Bruna Lima Ramos	2016	A pedagogia científica e ensino dos saberes elementares matemáticos nos primeiros anos escolares: uma análise dos relatórios das delegacias regionais de ensino do estado de São Paulo (1930-1945).	Universidade Federal De São Paulo