

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL - UCS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

MARIA ELISABETE FERNANDES

DAS CULTURAS DAS INFÂNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAXIAS DO SUL

2022

MARIA ELISABETE FERNANDES

**DAS CULTURAS DAS INFÂNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – UCS para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador Prof. Dr. Danilo Romeu Streck

Linha de Pesquisa I: História e Filosofia da Educação

CAXIAS DO SUL

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

F363d Fernandes, Maria Elisabete

Das culturas das infâncias para uma educação emancipatória na educação infantil [recurso eletrônico] / Maria Elisabete Fernandes. – 2022.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

Orientação: Danilo Romeu Streck.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação de crianças. 2. Cultura. 3. Infância. 4. Educação. I. Streck, Danilo Romeu, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 373.2

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENADORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

***“Das Culturas das Infâncias para uma Educação
Emancipatória na Educação Infantil”***

Maria Elisabete Fernandes

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 07 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora:

Participação por videoconferência

Dr. Danilo Romeu Streck (presidente/orientador – UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Cristiane Backes Welter (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Patrícia Correia de Paula Marcoccia (UEPG)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck
Orientador

Caxias do Sul
2022

Este trabalho é dedicado aos que acreditam que a educação pode transformar a vida das pessoas, independentemente da idade que possuem.

AGRADECIMENTOS

Ao criador, em quem deposito minha fé de forma particular. Autor da vida, autor da humanidade e, conseqüentemente, autor das crianças, as quais me fizeram ver o mundo de uma maneira mais simples e alegre.

Aos meus amados pais, que tanto acreditaram em mim, que tanto lutaram para que seus filhos tivessem educação, por acreditarem que, através dela, poderíamos mudar nossas vidas. Vocês estavam certos! O amor que aprendi com vocês é o que me movimenta e determina minhas escolhas. Este amor me ensinou que podemos transformar dor e saudade em inspiração e ação. Esta ação transforma a filha de pais analfabetos em mestre em educação. Essa conquista é também *para e por vocês*. Sei que onde estiverem estão orgulhosos; sigo aqui fazendo o que mais me ensinaram: acreditar e amar!

Ao meu marido, Everaldo, meus meninos, Pedro, João e Germano, não teria palavras que pudessem descrever o que sinto por vocês e o quanto foram importantes nesta caminhada de desconstrução e construção que trilhei nos últimos anos. Vocês são minha base, minha fortaleza. Gratidão por acolherem todas as ausências e incertezas do caminho. Sem esse apoio não teria chegado até aqui. Esses homens são minha luz, a materialização do amor que aprendi na vivência com meus pais.

Aos meus amigos e amigas que convivem comigo e sabem da importância e do significado que vocês têm em minha vida. Não teria como citar nomes aqui, pois a vida foi generosa nesse quesito. O que posso dizer aos meus amigos é que, de vários modos, vocês são parte constituinte desta conquista. Seja por acreditarem em mim quando nem eu mais acreditava ou sabia quem era, seja por estarem sempre preocupados com o modo como eu estava me sentindo, ou simplesmente por não cobrarem minhas faltas e ausências, por compreenderem e respeitarem meu processo. A vocês, gratidão por não soltarem a minha mão.

É importante destacar nesta caminhada o carinho, partilha e amizade das colegas de mestrado Mariana e Danúbia, estas se constituíram neste processo um refúgio de segurança, diálogos, começamos de mãos dadas essa jornada e tenho orgulho e uma enorme gratidão em dizer que seguiremos assim... *De mãos dadas!*

Às colegas, amigas e companheiras de docência da EMEI Governador Synval Guazzelly, que, lindamente, em seu trabalho diário, lutam e se empenham por uma educação infantil de qualidade.

À prefeitura municipal de Vacaria – RS e à Secretaria de Educação (SMED) por permitirem e auxiliarem em tudo o quanto foi possível e solicitado para que esta pesquisa de mestrado fosse realizada.

Ao meu orientador e querido professor, doutor Danilo Romeu Streck, o qual, para mim, se figura como exemplo de humildade e coerência em seus muitos modos de pensar a educação e na forma como sua vida e obra se constituem como princípios de uma educação libertadora e emancipatória. Será sempre uma referência em minha trajetória como estudante, profissional e sujeito-cidadã.

A todas as crianças as quais fizeram parte desta pesquisa; suas famílias, por acreditarem que o trabalho que acontece na escola de educação infantil é sério e comprometido com as crianças, e com elas o nosso dever de atender o que lhes é de direito.

Às crianças que fazem ou fizeram parte da minha vida, vocês são responsáveis por essa utopia, essa paixão *para* e *com* a educação de crianças. A vocês, minha gratidão, meu respeito e minha admiração.

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.
DEWEY, 1979

RESUMO

Este estudo analisa as culturas das infâncias que se manifestam no cotidiano de uma escola de educação infantil pública no interior do Rio Grande do Sul, durante as atividades pedagógicas, planejadas e livres nos diferentes espaços da escola por duas turmas de pré-escolares e suas respectivas docentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada em delineamentos etnográficos, pautada nos referenciais teóricos da Sociologia da Infância, Antropologia e Pedagogia numa perspectiva crítico-dialética. Como procedimentos metodológicos, foram adotados principalmente a escrita em diário de campo e registros fotográficos das produções das crianças, bem como da arquitetura e espaços da EMEI. A fundamentação teórica da pesquisa se deu, sobretudo, a partir dos referenciais da sociologia da infância, não se limitando, porém, aos autores deste campo. Assim procurou-se estabelecer diálogos com autores como Freire, Vygotsky, dentre outros. As análises e interpretações das unidades de análise revelaram que, mesmo nas situações mais dirigidas nos diferentes espaços da EMEI, as crianças constroem os próprios modos de organização, usando sua imaginação, brincadeiras e múltiplas linguagens como forma de resistência às imposições adultocêntricas. Uma educação emancipatória perpassa as atividades que contemplam e priorizam o brincar como currículo próprio da educação infantil, sendo esta a maior manifestação e produção de culturas a partir das infâncias. As considerações finais apontam para a urgência de uma melhor compreensão acerca de um currículo que promova a participação efetiva das crianças e que não esteja atrelado a datas comemorativas, priorizando as culturas das infâncias e seu contexto sociocultural.

Palavras-chave: Cultura das Infâncias. Pré-escolares. Educação Infantil. Educação Emancipatória.

ABSTRACT

This study analyzed the cultures of childhood that are manifested in the daily life of a public early childhood school in the interior of Rio Grande do Sul, during pedagogical, planned and free activities in different spaces of the school by two groups of preschoolers and their respective teachers. It was a qualitative research with an ethnographic approach, based on the theoretical references of Sociology, Sociology of Childhood, Anthropology and Pedagogy in a critical dialectical perspective. As methodological procedures, writing in a field diary and photographic records of the children's productions and the school's architecture were adopted. The theoretical foundation of the research took place, mainly from the references of the sociology of childhood, not limited to the authors of this field, establishing dialogues with authors such as Freire, Vygotsky and other scholars. The analyzes and interpretations of the units of analysis revealed that even in the most directed situations in the different spaces of the EMEI, children build their own modes of organization, resisting adult-centric impositions. An emancipatory education permeates the activities that contemplate and prioritize play as a curriculum of early childhood education, which is the greatest manifestation and production of cultures from childhood. The final considerations point to the urgency of a better understanding of a curriculum that promotes the effective participation of children and that is not linked to commemorative dates, but rather prioritizes childhood cultures and their socio-cultural context.

Keywords: Culture of Childhood. Preschoolers. Child education. Emancipatory Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bairro Municipal	62
Figura 2 – Jardim de entrada	64
Figura 3 – Espaço interno da escola	65
Figura 4 – Espaço interno por outro ângulo	65
Figura 5 – Refeitório	66
Figura 6 – Pátio e caixa de areia.....	67
Figura 7 – Pátio e horta	67
Figura 8 – Área externa	68
Figura 9 – Sala pré I	80
Figura 10 – Morro onde as crianças brincam	83
Figura 11 – Sala multicultural	84
Figura 12 – Sala multicultural por outro ângulo	85
Figura 13 – Parede das Cem Linguagens	86
Figura 14 – Detalhe da parede das Cem Linguagens	88
Figura 15 – Decoração da Festa Junina	93
Figura 16 – Balões da Festa Junina	94
Figura 17 – Espantalhos da Festa Junina.....	95
Figura 18 – Construindo mansões	99
Figura 19 – Cuidado com a natureza	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Contextualização histórica do atendimento à infância e à adolescência no Brasil (1889-1985).....	32
Quadro 2 – Composição das turmas	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base nacional comum curricular
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FUNABEM	Fundação Nacional do bem-estar do menor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNBEM	Política Nacional do bem-estar do menor
SAM	Serviço de assistência a menores

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PROPOSIÇÕES CONCEITUAIS	22
2.1 UM BREVE ESTUDO DA INFÂNCIA	23
2.1.1 Da assistência à educação das crianças ao longo dos tempos	26
2.1.2 Creches e pré-escolas: legislação brasileira que orienta o trabalho pedagógico nestes espaços	33
2.2 CULTURA E CULTURAS DAS INFÂNCIAS: TEIAS CONCEITUAIS	35
2.2.1 Tecendo a teia cultural das infâncias.....	36
3 OS SENTIDOS METODOLÓGICOS.....	42
3.1 O CARÁTER ETNOGRÁFICO DA PESQUISA	44
3.2 OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS	46
3.2.1 A entrada em campo	49
3.3 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	51
3.3.1 As crianças	51
3.3.2 As docentes	53
3.3.3 A escola	57
3.3.3.1 Apresentando a EMEI	62
4 AS UNIDADES DE ANÁLISE.....	70
4.1 UNIDADE 1: CULTURA DAS INFÂNCIAS.....	70
4.2 UNIDADE 2: ARQUITETURA DA INFÂNCIA	79
4.3 UNIDADE 3: DOCÊNCIA E AS CULTURAS DAS INFÂNCIAS	89
4.3.1 Currículo comemorativo.....	92
4.3.2 Construindo possibilidades	98
4.3.3 Docência com e na natureza	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS INACABADAS: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL EMANCIPATÓRIA	105

REFERÊNCIAS	111
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – AOS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS	118
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES	121
ANEXO C – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO.....	124
ANEXO D – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA MANTENEDORA	126
ANEXO E – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	129
ANEXO F – TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO DA CRIANÇA	130

1 INTRODUÇÃO

O presente texto se constitui em dissertação de mestrado em Educação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), situada na linha de pesquisa em História, Filosofia e Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Danilo Romeu Streck. Esta pesquisa, inicialmente, buscou analisar a forma como se constituem as culturas das infâncias no cotidiano da escola de educação infantil.

As pesquisas *com* e *para* crianças no Brasil são recentes. No município de Vacaria, é um assunto que beira ao inédito, com muitas questões a serem problematizadas e respondidas. Essa lacuna em relação aos estudos das infâncias, precisamente o que contempla a escola de educação infantil e suas culturas constituídas no contexto escolar, foi o que impulsionou a temática em tela. Todavia, a minha trajetória pessoal e profissional teve grandes influências para a tomada de decisão quanto ao estudo das infâncias e suas culturas.

Iniciamos esta dissertação de mestrado com a apresentação da trajetória de vida e acadêmica da pesquisadora. Contar histórias pessoais nos faz voltar e recordar sentimentos e vivências que nos inauguram como sujeitos *no* e *com* o mundo no qual nos inserimos. Revisitar essas lembranças nos possibilita viver mais uma vez e, talvez essa nova vivência traga gostos, aromas e sentimentos ainda não explorados, pois os olhos que visitam o passado não são os mesmos que o viram outrora, transformaram-se *com* e *no* caminho e quiçá agora compreendam e concebam as coisas de uma forma diferente. Dessa forma, segue o relato subjetivo, com os aspectos interpretativos que me trouxeram até aqui.

A primeira infância

Nasci na cidade de Vacaria, no dia 20 de dezembro de 1983. Quando nasci, recebi o presente de que mais sinto falta, um irmão e uma irmã, que, pelo tempo que estiveram em minha vida, me ensinaram os sentimentos de amizade, partilha, doação, cuidado. O amor genuíno. Meus pais, descendentes de italianos, faziam do trabalho e da família a razão do existir. Embora semianalfabetos, em seus corações residia seu maior sonho: ver seus filhos formados, que fossem “estudados”. O dia tão esperado, o de ver um de seus filhos recebendo o diploma não pôde ser concluído em vida, mas sei que estão presentes comigo em todas as minhas conquistas. Elas também são *por* e *para* vocês.

A vida era boa, a família era feliz... E lembrar dela me faz ter muita gratidão à vida por me permitir nascer em uma família onde amor, pão e cuidado nunca foram economizados.

Hoje, eu sou a “sobrevivente” desse amor que aprendi com meus pais; e deles ficaram as lembranças, as mais doces que tenho na vida, e também as mais dolorosas. Lembro-me das histórias e “causos” contados por meu pai, das brincadeiras de rua, do cheiro de terra molhada, da horta que minha mãe cultivava, onde colhíamos tomates e fazíamos molho para congelar. Revivendo essas memórias para escrever este texto, penso que todas as crianças deveriam ter asseguradas lembranças doces. Essas lembranças fazem parte da minha historicidade e da maneira como hoje me conecto *no* e *com* o mundo.

A brincadeira que mais me vem na lembrança é de “escolinha”, onde sempre representava o papel da professora e minhas bonecas eram os alunos. Talvez dessa brincadeira tenha nascido o desejo pela profissão de professora. E a realização pessoal *no* e *com* o trabalho.

A escola

A minha caminhada escolar se inicia no ano de 1989, na primeira série do ensino fundamental, em uma escola pública estadual que ficava na rua onde morava. Recordo-me da tristeza e da insegurança que senti quando minha mãe se despediu de mim. A fisionomia da minha professora está bem presente em minha memória: “uma mulher com sorriso largo e coração generoso”. Não frequentei a pré-escola, entrei na escola e fui diretamente para o primeiro ano do ensino fundamental, de onde saí lendo e escrevendo. Sempre fui uma aluna dedicada e com boas notas, a escola era, para mim, o segundo lugar que mais amava depois da casa dos meus pais.

No ensino médio, seguindo meus desejos de tornar-me professora, inicio meus estudos no Colégio São José como normalista. A maioria das professoras dessa instituição eram freiras da congregação. Confesso que a metodologia rígida de algumas me incomodava. Mas me mantive boa aluna, terminei o curso de magistério no ano de 2000 fazendo os estágios em uma turma difícil e, talvez pela minha falta de experiência, renego a profissão de professora. Como veremos mais à frente, essa renúncia se transforma em encantamento e paixão.

Afasto-me pelo período de dez anos da vida acadêmica e da docência. Nesse período, curso o técnico de enfermagem e inicio uma nova família, ao passo que me despeço da família com que a vida me presenteou ao nascer. Trabalho por três anos no setor de hemodiálise do

hospital Nossa Senhora da Oliveira, um trabalho que desempenhei com muito carinho, mas que não me deixava feliz. Ao acordar para trabalhar, faltava a paixão que nos move, talvez pelo fato de as pessoas que fazem uso daquele serviço não estarem doentes, mas serem doentes, sem perspectiva de cura e com aquela condição permanente de sofrimento, precisando de uma máquina para viver, ousa a dizer sobreviver, pois a condição imposta pela doença limita muito suas vidas.

Nesse contexto de busca por algo maior, que pudesse dar novo sentido à minha vida e trajetória, retomo meus estudos, agora como estudante de Letras na Universidade Norte do Paraná-UNOPAR. Enquanto faço a graduação, presto concurso público no município de Vacaria e sou aprovada para o cargo de professora de Educação Infantil.

Assim, no ano de 2017, inicia-se minha caminhada *com e na* educação. Nesse momento, transformo minha inquietude em história e transformação. Ao assumir o cargo, sou designada para atuar em uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) periférica do município, com uma expressiva quantidade de alunos, o que inicialmente me deixa, de certa forma, apavorada, tendo em vista que há muito tempo não tinha contato com escola e com a docência.

As primeiras turmas com as quais tive contato, enquanto professora titular, foram uma turma de jardim I, com crianças de quatro anos, e uma turma berçário I, com crianças de até um ano e meio de idade. Transitar entre diferentes idades no contexto da escola de educação infantil possibilitou-me uma visão distinta entre os diferentes momentos das crianças na escola.

Percebi que as propostas com viés lúdico – como brincadeiras, jogos, atividades livres no pátio etc. - eram estimuladas e priorizadas em turmas de berçário, enquanto para as crianças pré-escolares acontecia o inverso. As atividades se constituíam em práticas orientadas, com trabalhos que visavam à sistematização da aprendizagem e que tinham como objetivo letramento, aprimorar a pintura, fazer colagens, desenhos e reprodução em folhas A4, com temáticas trazidas pelos(as) professores(as). Essas abordagens pedagógicas muito se assemelham às práticas as quais vivenciei na infância, quando tive acesso à escola, que não era de educação infantil e sim de ensino fundamental, no ano de 1989.

Além de professora, atuei como supervisora pedagógica por dois anos em outra EMEI do município de Vacaria, e lá as práticas abordadas acima em muito se assemelham, o que me levou a inferir que ainda se tem uma visão distorcida acerca da especificidade da educação infantil, mais precisamente em relação às crianças da pré-escola. A partir de tal constatação, assumo para mim que é preciso que as crianças sejam consideradas como sujeitos histórico-

sociais, e cabe aos docentes, à escola e à comunidade escolar o dever de resguardar o direito de as crianças viverem plenamente sua infância.

Em 2021, retorno à EMEI na qual se deu o início de minha jornada, mas agora a realidade é ainda mais complexa, tendo em vista que o mundo vive a triste realidade da pandemia por COVID-19, com aulas presenciais suspensas. No mesmo período, inicio meus estudos no mestrado em educação. Nesse cenário pandêmico, a negação das culturas das infâncias se acentua, em parte devido à situação pandêmica à qual o mundo está tentando se adequar; mas também devido à negligência que se teve desde sempre com as crianças pobres, negras e filhas das classes trabalhadoras.

As aulas dos seminários do curso de mestrado, para mim, tornaram-se fonte de encontro com muitas inquietações, pois é revivendo a história que, muitas vezes, compreende-se o presente e pode-se ter a utopia de um futuro diferente. Conhecer a complexidade em que se fundaram e instituíram as escolas destinadas a cuidar e educar crianças pequenas no Brasil e no mundo ajudou-me a compreender o dualismo presente desde sempre entre o assistencialismo e a educação preparatória; a diferenciação entre a educação para os filhos dos ricos e para os filhos de pobres.

Esta pesquisa dedica-se ao estudo das culturas das infâncias e à compreensão do modo como essas são manifestadas e vivenciadas pelas crianças e comunidade escolar no cotidiano de uma escola de educação infantil municipal. Dessa forma, o aspecto sociocultural tem papel central no que se refere às práticas de observação, registro e análise com base na práxis educacional e sociocultural de um determinado grupo de crianças no contexto institucional. O que se está afirmando é a necessidade de que os estudos na área da educação infantil, que contemplam o universo das infâncias, promovam, urgentemente, uma educação emancipatória desde a primeira infância.

A justificativa apresentada ecoa, inicialmente, nas postulações da teoria sociocultural de Freire (1980, 1984), que advoga a emancipação humana como indispensável para a autonomia e qualidade de vida do indivíduo. Transpassando a perspectiva freiriana, essa pesquisa está embasada em princípios constitutivos da área da Sociologia da Infância (SARMENTO, 1997, 2005, 2009; CORSARO, 1997, 2002; ABRAMOWICS e MORUZZI, 2010), uma vez que a criança é concebida para além das fases de desenvolvimento e aprendizagem propostas pela Psicologia da Educação.

A abordagem Sociocultural proposta por Freire (1980), bem como suas perspectivas quanto à emancipação humana e à autonomia do sujeito, fornece subsídios para este estudo. Tal tendência preocupa-se com a valorização da cultura popular e sua democratização (FREIRE, 1981). Nessa abordagem, os homens são seres concretos, inseridos em um contexto sócio-econômico-cultural-político onde a educação só terá sentido se for capaz de considerar o contexto no qual o sujeito está inserido e fazer com que tal sujeito reflita acerca da sua realidade e, com isso, realize a tomada de consciência de mundo.

Dessa forma, conforme o exposto, essa teoria se torna um instrumento valioso para a presente pesquisa de mestrado, uma vez que se considera, neste estudo, a criança como sujeito produtor de culturas e saberes, bem como a concebe na sua conjuntura sociocultural ao analisar e ao evidenciar as formas como suas culturas das infâncias são produzidas e vivenciadas no contexto da escola de educação infantil.

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo estudar a constituição das Culturas das Infâncias que emergem por meio da relação do *eu, do outro e do nós*, por crianças pré-escolares na proposta de uma pedagogia emancipatória. A pesquisa está embasada em duas dimensões centrais, a saber, a autonomia e o protagonismo, que serão observados, registrados e analisados com base nas interações provenientes de uma escola de Educação Infantil Municipal (EMEI) de Vacaria, localizada no estado do Rio Grande do Sul (RS).

Desse modo, tomou-se uma EMEI de Vacaria – RS como o *locus* de pesquisa, a qual havia sido, previamente, identificada e contemplada pelos órgãos governamentais com políticas públicas, voltadas ao que se denominou de Territórios da Paz¹. Isso, por si só, já justifica a escolha da escola, mas ainda se levaram em consideração características como localidade, sujeitos da pesquisa e temática, visto que tal escolha reflete uma valorização e respeito pela especificidade cultural na qual as crianças e a comunidade escolar estão imersas. Nesse sentido, faz-se imprescindível viabilizar a participação ativa das crianças em pesquisas científicas e, para tanto, nesta pesquisa, concebe-se a criança como sujeito social pleno.

Dessa maneira, a condução desta pesquisa de forma qualitativa (LAKATOS; MARCONI, 2007), com registro das empirias oriundas de uma escola de educação infantil, tem como problema de pesquisa a seguinte pergunta: *de que forma são produzidas e vivenciadas as*

¹ O objetivo do programa Territórios da Paz era de estabelecer metas e objetivos para a redução dos índices de violência e promover políticas de segurança pública direcionadas para ações preventivas e sociais. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/governo-cria-gabinete-de-gestao-integrada-dos-territorios-de-paz>. Acesso em: 03 nov. 2021.

culturas das infâncias no cotidiano de uma escola de Educação Infantil no interior do Rio Grande do Sul (RS)?

A partir da definição da pergunta de pesquisa, delineou-se o objetivo geral a ser explorado nesta dissertação, sendo ele: *analisar a constituição das Culturas da Infância que emergem a partir das relações estabelecidas na concepção do eu, do outro e do nós por crianças pré-escolares na proposta de uma pedagogia emancipatória, baseada na autonomia e no protagonismo, em uma escola de Educação Infantil Municipal de Vacaria-RS.*

Com base no objetivo geral, foram elaborados os objetivos específicos da pesquisa, a seguir apresentados na forma de tópicos:

- Contextualizar a infância e o surgimento das creches e pré-escolas no Brasil em perspectiva histórica;
- Discutir o conceito de cultura e cultura das infâncias;
- Caracterizar as culturas existentes na localidade em que residem as crianças;
- observar como o patrimônio das infâncias se constitui nos diferentes espaços escolares;
- conhecer as múltiplas linguagens das crianças pré-escolares e como elas se manifestam e vivenciam suas culturas das infâncias na educação infantil;
- documentar as culturas das infâncias presentes em duas turmas de pré-escolares de uma EMEI de Vacaria-RS;
- verificar de que forma as culturas das infâncias e as práxis pedagógicas são compreendidas pelas docentes;
- analisar, a partir da realidade observada e dos dados coletados, como possibilitar uma proposta educacional emancipatória – *com* as crianças e não *para* as crianças – a fim de valorizar as culturas das infâncias na educação infantil.

Esta é uma pesquisa qualitativa exploratória (VELHO, 2004) de observação participante (LÜDKE; ANDRE, 1986) baseada em delineamentos etnográficos (GEERTZ, 2008), que está dividida em três etapas: **(i)** observação participante: ingresso da pesquisadora nas dependências da escola, assim como no acompanhamento das práticas pedagógicas em duas turmas de pré-escola I, com faixa etária de quatro a cinco anos, para fins de registros das interações da comunidade escolar (funcionários, professores e crianças) no período de quatro aulas, compostas de 04 horas/aula cada uma, mais 06 horas de observação dos ambientes escolares, totalizando 38 horas; **(ii)** inserção na escola e nas turmas de pré-escola acompanhando e observando as turmas de pré-escolares, tendo as observações registradas em

diário de campo e registros fotográficos e, posteriormente, transcritas e analisadas com base em referencial analítico específico; e **(iii)** evidenciação das culturas das infâncias que se constituem e se manifestam no cotidiano da EMEI: com base na análise de dados coletados e explorados com apoio da Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bardin (2011), quando da categorização dos episódios evidenciados nas narrativas das professoras e nas múltiplas linguagens manifestadas e observadas na vivência com as crianças no período das observações. Juntando-se a essas, foi observada e registrada a composição do espaço escolar a fim de analisar como se apresenta a arquitetura da EMEI no que se refere às particularidades das infâncias.

Por fim, a fase de tratamento dos resultados é aquela onde “[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos [...]” e o pesquisador “[...] tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previsto ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2011, p. 131).

Esta dissertação está subdividida nas seguintes partes: (1) Introdução, (2) Proposições Conceituais, (3) Metodologia, (4) Unidades de Análise, (5) Considerações Finais e Referências.

2 PROPOSIÇÕES CONCEITUAIS

[...]Dou respeito às coisas desimportantes
 e aos seres desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
 das tartarugas mais que a dos mísseis.
 Tenho em mim um atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado
 para gostar de passarinhos.
 Tenho abundância de ser feliz por isso.
 Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios.
 (BARROS, Manoel de. 2006. p. 73-74)

Após discorrer sobre os aspectos que foram determinantes para o início da produção desta pesquisa – como, por exemplo, algumas informações que dizem respeito à minha trajetória de vida, à perspectiva teórica em que me apoio para desenvolver essa dissertação, à composição do problema de pesquisa –, irei tecer um breve estudo acerca da criança e o surgimento do sentimento de valorização da infância, e também o percurso teórico realizado para a proposição de *cultura das infâncias* e *educação emancipatória*.

À medida em que a pesquisa se desenrola, é inevitável o entrecruzamento dos conceitos abordados neste estudo. Assim, compreendo ser pertinente para a compreensão desses próprios conceitos, contextualizar a trajetória histórica da criança que abarca desde o adulto em miniatura, o ser em *devoir*, até a compreensão contemporânea que temos hoje de uma criança de direitos que produz cultura.

Nessa perspectiva, inicialmente, apresento um breve estudo da criança e a construção do sentimento de infância ao longo dos tempos. Em seguida, abordo indícios conceituais defendidos por alguns autores e também faço contribuições reflexivas e conceituais a respeito dos termos *cultura*, *culturas das infâncias* e *educação emancipatória*, uma vez que esses temas e conceitos são, ao mesmo tempo, constituidores e constituintes das reflexões e proposições que procurei desenvolver no decorrer da pesquisa de campo e análise de dados.

2.1 UM BREVE ESTUDO DA INFÂNCIA

Neste subcapítulo, pretende-se discutir uma visão geral, em diferentes aspectos, sobre o processo de constituição das concepções de infância e as mudanças na esfera familiar, educacional e social. Essas mudanças estão baseadas e fundamentadas em estudos de teóricos como de Ariès (1981), Kuhlmann Jr. (2004, 2015), Rousseau (2002), abordando a infância na perspectiva histórica e social e a Educação Infantil na legislação brasileira.

A historiografia da infância tem buscado ultrapassar os limites de abordagem que partem da criança apenas como sujeito integrante de contextos escolares ou institucionais. Nela, a criança é vista como sujeito presente que se insere na sociedade, no espaço e no tempo. Dessa forma, gera-se a oportunidade de um alargamento de horizontes e perspectivas para a reflexão, tanto das especificidades das crianças enquanto sujeitos e como categoria geracional, quanto como da constatação de que as infâncias são o modo de viver essa etapa.

Hoje se tem uma concepção de criança e infância –como um sentimento que caracteriza a criança nas suas vivências, na sua forma de ser, agir e pensar que se difere do modo de ser do adulto. A criança histórica e com direitos são construtos da contemporaneidade. É importante salientar que esse processo não foi e não é linear. Alguns fatores como o espaço geográfico, a cultura e a situação econômica influenciam na sua mudança ou permanência.

Para compreender a origem das concepções atuais sobre infância e criança, busca-se embasamento na obra de Ariès (1981), *História Social da Criança e da Família*. Ele afirma em seu texto que, antes do século XVIII, não se percebia diferenciação das fases geracionais; havia um olhar único para toda a vida, e adultos e crianças eram vistos socialmente iguais. Segundo ele, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura que necessitavam de cuidados básicos até que pudessem executar as tarefas cotidianas sozinhas (ARIÈS, 2011).

Poucos historiadores sociais antes de Ariès (2011) haviam manifestado interesse pela infância como temática de suas pesquisas. O trabalho desse autor traz importantes contribuições para o avanço dos estudos da infância. Através de suas pesquisas, que se apoiavam na iconografia, Ariès (2011) sustenta que não havia um sentimento de infância na antiguidade devido à baixa expectativa de vida das crianças e também à forma como se integravam na vida cotidiana e social: a inserção e atuação em nada se diferenciava da vida levada pelos adultos. A criança não era vista como possuidora de uma singularidade e especificidade com característica

própria, pelo contrário, era vista como ser menor, de baixo valor, assim, não existia uma separação do universo infantil para o mundo adulto.

A tese de Ariés sobre a ausência do sentimento da infância é questionada por autores como Kuhlmann e Fernandes (2004), quando eles afirmam que, através de estudos em diferentes períodos da vida humana, podem ser percebidas, por parte dos adultos, representações relacionadas acerca das características específicas da infância. Ainda segundo esses autores, a infância pode ser compreendida como concepção ou representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, bem como o próprio tempo por elas vivido nessa fase da vida (KUHLMANN; FERNANDES, 2004, p. 15). Os autores advertem que o estudo das imagens e iconografias publicadas em livros e obras de arte, por sua natureza de caráter estético, não podem abarcar todo o conjunto e variedades do período.

Outro aspecto que é tratado por Kuhlmann (2010) versa quanto ao sentido unidirecional para o surgimento do sentimento da infância. Segundo ele, o olhar visto de cima, ou seja, das classes mais altas, da nobreza ou da burguesia para as classes populares impacta diretamente na falta de testemunhos da história dos vencidos, dos marginalizados e das classes menos abastadas.

Embora talvez contemplem apenas a perspectiva da classe dominante, esses testemunhos carregam um valor histórico. Eles demonstram, como no exemplo dos diários da educação de Luís XIII, utilizados por Ariès, a forma como a burguesia monopolizou o processo de constituição e construção da infância segundo os seus preceitos e moralidade.

Corroborando com o exposto acima, quanto ao nascimento do sentimento da infância, Jean-Jacques Rousseau influencia de forma decisiva como o ocidente vai perceber essa fase da vida. Rousseau provoca um divisor de águas ao publicar *Emílio ou Da Educação* (1762). Nessa obra, o autor inaugura o conceito de infância e delega à criança um lugar no mundo. A infância passa a ter um valor em si mesma, e a ser vista como etapa fundamental na constituição humana. Jean-Jacques cria uma ótica inovadora para conceber a criança. A partir dele, as crianças têm a possibilidade de serem amadas no aqui e no agora, pelo que são e como se constituem.

Se no discurso de Platão, Santo Agostinho e René Descartes há o desprezo pela infância, em *Emílio* a infância é vista sob uma nova ótica. Rousseau, ao perceber a criança em sua natureza, rompeu, decididamente, com o que estava naturalizado em seu próprio tempo. Ou seja, do sentimento de repulsa e negação se progride para um novo modo de delinear a infância: a aparição, em que as crianças passam a ser vistas como “pequenos espetáculos ambulantes”

com os quais se pode tornar o cotidiano mais divertido e colorido. Airès (2006, p. 10) argumenta:

A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade. Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato.

Ao inaugurar esse novo *status* de alegoria para as crianças, as famílias precisavam proteger e educar esses sujeitos, assim, as famílias começaram a institucionalizar e moralizar as infâncias. Elas delegam parte de sua responsabilidade no processo formativo para especialistas em educação, dando maior atenção ao intelecto, deixando as demais características e possibilidades humanas em um segundo ou até mesmo último plano.

Dessa forma, a criança vista como um erro, como objeto de paparicação e divertimento ou como aluno domesticado segundo os valores morais da época, ganha em Rousseau um tratamento inovador. Com ele, as crianças têm a possibilidade de serem amadas pelo que são: “Amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto” (ROUSSEAU, 2004, p. 72).

Jean-Jacques fez com que a sociedade pensasse sobre a importância do “ser criança” na vida humana:

Quem de nós não teve saudade dessa época em que o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz? Por que quereis retirar destes pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que lhes foge, e de um bem tão precioso, de que não poderiam abusar? [...] Assim que eles puderem sentir o prazer de existir, fazei com que gozem; fazei com que, a qualquer hora que Deus os chamar, não morram sem ter saboreado a vida. (ROUSSEAU, 2004, p. 72-73)

Ele demonstra ter uma preocupação com a mortalidade infantil que, naquele período, era absurdamente alta e naturalizada pela sociedade como destino ou vontade de Deus. A visão dele estava tão além de seu tempo que ele demonstra preocupação até com a terminologia adotada em relação às crianças. Assume, em suas falas, que irá se servir indiscriminadamente da palavra *infans* apenas segundo o costume da língua. Rousseau reconhece e difere bebês e crianças maiores dando a entender que ainda não há uma terminologia que as especifique com maior fidelidade às suas características próprias (ROUSSEAU, 2004, p. 69).

Ao produzir o enunciado sobre a singularidade do universo infantil, Rousseau, através de seu *Emílio*, propõe um novo horizonte e conceito de infância. Ao descrevê-la e estudá-la de forma diferenciada, Jean-Jacques inaugura uma condição que valoriza a criança no agora em seu “acontecimento” enquanto sujeito. Difere a criança na sua pluralidade em sua vivacidade, em seu espírito e em sua esfera cognitiva peculiar, contrapondo-se ao modelo estabelecido até então. Contrário ao aligeiramento dos processos de desenvolvimento da criança, a proposta do autor é deixar amadurecer a infância, respeitando, conhecendo e não apressando as fases do desenvolvimento.

Nesse contexto, Rousseau (2004, p. 119) nos orienta a “perder tempo” com as crianças, buscando conhecer o modo particular de ser criança. Sendo assim, ele aconselha: “Respeitai a infância e não vos apresseis em julgá-la, quer para o bem, quer para o mal [...]”. O ideal revolucionário de Rousseau advoga, portanto, o entendimento da infância como um período próprio, que apresenta especificidades que requerem uma educação específica como parte fundamental para o processo de formação do homem livre, capaz de agir e pensar por conta própria. Isso encontra ecos na proposta de uma pedagogia emancipatória do sujeito, que o permite tomar consciência do mundo e da realidade na qual se insere, opondo-se às práticas escolares que visam a tornar os educandos meros cidadãos civilizados, trabalhadores braçais que servem ao mercado capitalista.

Com o avanço em relação ao sentimento de infância que aflora na idade moderna, surge uma maior preocupação com as questões de educação para as crianças, passando para a família, sociedade e escola o papel de proteger o universo infantil, afastando a criança das imoralidades da vida adulta.

2.1.1 Da assistência à educação das crianças ao longo dos tempos

Ao adentrarmos na história da criação e na finalidade das instituições de educação e cuidado para crianças, observamos algumas nuances nas relações, concepções e práticas pedagógicas direcionadas para as crianças de zero a seis anos de idade.

Esse conjunto de indícios e achados nos permite compreender como foi fundida e estruturada a base institucional pedagógica destinada a atender crianças de zero a seis anos de idade no Brasil, o que nos possibilita afirmar que tanto as creches, jardins de infância ou escolas maternas constituíram-se como instituições de cuidado e somente posteriormente como

espaços com propostas de ensino e educação. Ademais, nos consente perceber que a educação infantil também é marcada pelo estigma da exclusão e da diferença de saberes para o filho do rico e para o do pobre.

Na Idade Média, o sentimento para com a pobreza era tido de forma ambígua. Se, por um lado, era visto como uma bênção, como ato de devoção; por outro, ele deveria ser combatido com a piedade e a benevolência daqueles que foram afortunados; estes deveriam aliviar a miséria dos outros. Diante desse sentimento, começam a ser criadas, no século XVI, instituições e regulamentos para ajudar os pobres e desassistidos. Dentre essas, podem-se destacar as leis isabelinas, na Inglaterra; a Confraria de Misericórdia, de Portugal, fundada pela rainha Leonor, em 1489; a do Rio de Janeiro, de 1567, entre outras.

A pobreza se alastra cada vez mais na sociedade e o discurso romântico, de viés sagrado na pobreza, não cabe mais. Faz-se necessário que o Estado tome para si a responsabilidade para combater e amenizar a pobreza instituída e naturalizada daquele tempo.

Partindo desta premissa de combate à miséria, são criadas instituições sociais de saúde pública, da área do direito da família, das relações de trabalho e da educação. Essas iniciativas demonstram a concepção assistencial do período. Segundo Kuhlmann (2015), pode-se interpretar esse período como uma expressão polêmica entre caridade e filantropia (KUHLMANN, 2015, p. 56).

A Roda dos Expostos marca a história das instituições que tinham como objetivo assistir as crianças. Tal roda surgiu no período Colonial, na Santa Casa de Misericórdia, em Salvador; logo após, no Rio de Janeiro, perdurando até o período republicano. Essas se constituíam como um espaço destinado a atender bebês abandonados por suas mães. Os abandonos se justificavam por diferentes razões, dentre elas, esconder a desonra de esperar um filho ilegítimo, ou famílias de condições precárias. Segundo Rizzini e Rizzini (2004, p. 23 *apud* MARCÍLIO, 1997b, p. 52), “No século XVIII, Salvador, Rio de Janeiro e Recife instalaram as suas Casas de Expostos, que recebiam bebês delegados ao infortúnio, ao serem deixados na Roda do anonimato, sendo a identidade do autor do abandono assegurada”. Esses espaços, embora caracterizados pelo sentimento de abandono, oferecem, de certa forma, proteção ao bebê, uma vez que se evitava que fossem largados na rua à própria sorte, padecendo à espera da morte.

Com as mudanças sociais, veio a necessidade do trabalho feminino para ajudar a suprir as necessidades financeiras da família. A família tradicional, em que a função da mulher é cuidar da educação e da criação dos filhos, abre caminho para a estrutura familiar que, em sua

constituição, tem a mãe trabalhadora. Com essa mudança, inevitavelmente, novos conflitos surgem na sociedade.

Somando-se a isso, após a abolição da escravatura, cresce a migração para a zona urbana de escravos e campesinos. Esse movimento impulsiona o surgimento das grandes cidades e, posteriormente, abre espaço para o desenvolvimento da cultura e da tecnologia. Contudo, ao abolir os escravos, novos problemas são gerados para a sociedade, pois é preciso achar um destino para os filhos da escravidão. Essas crianças, que agora nascem livres, precisam ser educadas, assistidas e moralizadas.

Assim, as instituições pré-escolares começam a ser difundidas na segunda metade do século XIX como forma de atender as crianças desprovidas e os filhos de trabalhadores pobres. Suas atividades estão centradas nos aspectos sanitários, de alimentação e de moradia. O ano de 1899 inaugurou no Brasil o início de uma proposta institucional para a assistência da infância. No Rio de Janeiro, principia a primeira instituição destinada ao público infantil. Nasce o então Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro e, em seguida, tem-se a inauguração da creche Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), que se apresenta como a primeira creche brasileira de que se tem registro, sendo destinada aos filhos de operários.

No ano de 1901, em São Paulo, é criada a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva, a inauguração se dá pela iniciativa da espírita Anália Franco, com o propósito de “organizar escolas maternais e creches, que funcionam agregadas a asilos para órfãos.” (KUHLMANN, 2003, p. 476). É nesse cenário e com o objetivo de atender as crianças oriundas da Lei do Ventre Livre, e também as mulheres operárias, que surge a creche para o cuidado de crianças de zero a dois anos de idade. Até então, os bebês abandonados nas rodas eram encaminhados para instituições denominadas “casas dos expostos” e nelas cuidados. Assim, o surgimento das entidades especializadas para o cuidado dessas crianças favorece as famílias no sentido de evitar o abandono naquelas instituições.

As propostas de atendimento desses espaços estavam vinculadas à área médico-farmacêutica, amparadas por legisladores, juristas, políticos, educadores, religiosos, homens e mulheres, senhoras da sociedade (KUHLMANN, 2003). O modelo de educação escolar que começava a se delinear no Brasil estava entrelaçado e fundado no discurso republicano rumo à construção de uma nova sociedade regida pelos princípios civilizatórios. Esse novo olhar para a educação brasileira caminha na direção de igualá-la à dos países europeus civilizados. De acordo com Veiga:

A escola monopolizada se institui como elemento central de disseminação dos valores da sociedade civilizada, além de ser a instituição por excelência de reprodução da autorreferência dos povos civilizados. Estabelece-se como produtora e reprodutora de novas dinâmicas de socialização expressa na difusão da cultura escrita, das ciências e dos ideais de nação e pátria. (VEIGA, 2007, p. 5)

Em suma, a Educação Infantil nasce legitimada no dualismo e no assistencialismo, enquanto se estabelece que, para os filhos de pobres e operários, há uma educação compensatória e, para os filhos de ricos, há uma proposta que visa à educação de excelência. É no bojo da escola nova, entre os embates de questões trabalhistas e de atendimento, principalmente às crianças pobres, que um novo horizonte se apresenta enquanto legislação, perspectiva e intencionalidade desses espaços destinados a acolher, cuidar e moralizar a infância.

Em 1920, realizou-se o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, impulsionando a criação de uma agenda sistematizada sobre a proteção social, passando-se a debater a regulamentação da assistência e proteção aos “menores abandonados” e “delinquentes”, culminando com a promulgação do Código de Menores, em 1927. Segundo Faleiros, esse código incorporou “tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo como a visão jurídica repressiva e moralista” (1995, p. 63). Se, por um lado, pensava-se no acompanhamento e cuidado com a saúde das crianças e suas mães através de medidas sanitárias e de cuidados higienistas, por outro, intervinha-se no abandono físico e moral das crianças, retirando o pátrio poder dos pais, internando os abandonados socialmente e repreendendo e instituindo a liberdade vigiada aos jovens autores de infração penal.

Na esfera jurídica, essa legislação deixa seu legado positivo no que tange à regulamentação do trabalho infanto-juvenil, proibindo, através de legislação específica, que se empregasse crianças com menos de 12 anos de idade e fixando, para os jovens menores de 18 anos, jornada de trabalho de, no máximo, seis horas diárias. Alguns juristas e civis lutavam por uma Justiça mais humana, a partir da reeducação em detrimento da punição e propunham a criação de escolas de reforma, instituições especiais para essa população. Nas mãos da polícia, os menores eram recolhidos em delegacias especiais enquanto aguardavam encaminhamento ao Juiz. Nesses locais, eram tratados com violência. Com a justificativa de tirar menores da rua e do risco de ameaçar a ordem social, empresários aderem à exploração do trabalho infantil, aproveitando-se da necessidade de mão de obra barata nas fábricas, contratando mulheres, crianças e adolescentes com salários muito baixos e carga horária semelhante à dos adultos,

beneficiando-se da procura deles por trabalho no intuito de complementar a renda da família e descumprindo o Código de Menores, de 1927. Pais pobres, com renda inferior a meio salário mínimo, exigem que seus filhos trabalhem para incrementar os rendimentos do grupo familiar.

Segundo Priori (2012), o trabalho infantil, sob o ponto de vista de uma mãe pobre, é como uma distração para a criança, pois se ela não estiver no trabalho, vai usar do tempo livre para inventar moda e fazer o que não presta. Seguindo esse pensamento, quase 60% desses pequenos trabalhadores, no Nordeste, são analfabetos e, entre eles, a taxa de evasão escolar chega a 24%. No sul do país, o cenário não é muito diferente. Trabalhando em lavouras domésticas ou na monocultura, as crianças interrompem seus estudos na época da colheita, demonstrando que estar inscrito numa escola primária não significa poder frequentá-la plenamente. Assim, o trabalho, como forma de complementação salarial para famílias pobres ou miseráveis, sempre foi priorizado em detrimento à formação escolar (DEL PRIORE, 2010, p. 238-239).

O Estado interferiu na questão da criança/família de acordo com seus interesses e considerando apenas o poder que tinha sobre a sociedade, agindo de forma autoritária e colocando em práticas suas ideias para atingir seus objetivos: A primeira tentativa do governo em regulamentar a assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes, no início da década de 20, legitimou a intervenção do Estado na família, não só através da suspensão do Pátrio Poder, mas também pela apreensão dos menores ditos abandonados, mesmo contra a vontade dos pais. Tal medida foi consequência da percepção que certos setores da sociedade tinham das famílias pobres.

[...] Na era Vargas, a família e a criança das classes trabalhadoras passaram a ser alvo de inúmeras ações do Governo, inaugurando uma política de proteção materno-infantil. Num período em que um contingente significativo de mulheres começou a se lançar no mercado de trabalho, provocando mudanças na estrutura e dinâmica familiar, Estado e sociedade se uniam para manter a estabilidade da família e garantir a adequada educação da criança, de acordo com a concepção de cidadania da época, isto é, a formação do trabalhador como “capital humano” do país, através do preparo profissional e o respeito à hierarquia pela educação moral. (PILOTTI; RIZZINI, 1995, p. 15)

Nas mãos do Estado, na década de 20, houve uma aproximação entre público e privado. No entanto, as iniciativas propostas através do Serviço de Assistência a Menores (SAM) não prosperaram, devido à corrupção e a desvio de verbas que nunca chegaram a beneficiar, de fato, as crianças. De 1964 em diante, a questão do menor era vista como um problema de segurança nacional. Nas mãos do governo militar, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

(FUNABEM) e a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM) receberam internos do país inteiro, em grande número, mantendo-os em regime carcerário e repressivo, sob controle autoritário e centralizado.

Fazer parte de uma família pobre era motivo para que crianças e adolescentes fossem considerados futuros criminosos e, assim, marginalizados pela sociedade. Por isso, muitos foram subtraídos da sociedade e do seio familiar para receber tratamento equiparado ao dado a adultos delinquentes. O fato de inúmeras famílias, mesmo na pobreza, conseguirem criar seus filhos, era desprezado. A chegada dos governos democráticos promove uma revisão do Código de Menores de 1927, que culmina num Novo Código, em 1979. No entanto, a situação não mudou muito, visto que o destino do menor tomado como “irregular” na sociedade ficava nas mãos dos juízes, que continuavam agindo de forma a sucumbir o pátrio poder, agindo com autoritarismo e arbitrariedade.

Com a abertura política do séc. XX, uma nova perspectiva quanto ao poder dos juízes começa a ser estruturada. Eles perdem o poder de decisão totalitária sobre os menores. Entra em cena a sociedade civil, que não aceita a naturalização da marginalização dos menores. Os números do século XX mostram que metade do contingente de 0 a 17 anos encontra-se em situação irregular. Para que esse quadro seja modificado, são organizados movimentos sociais com o apoio da Igreja e de progressistas do Governo, reivindicando os direitos de cidadania para crianças e adolescentes.

Esse movimento conseguiu inscrever sua proposta na Constituição de 1988 sob a forma do artigo 227, que manda assegurar, com absoluta prioridade, os direitos de crianças e adolescentes, incumbindo desse dever a família, a sociedade e o Estado, aos quais cabe, igualmente, protegê-las contra qualquer forma de abuso (PILOTTI; RIZZINI, 1995, p. 18). A mudança acerca da criança e do adolescente é marcada pela criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, documento que representa um novo horizonte jurídico, político e administrativo no que se refere à questão da infância e juventude em nosso país, considerando o atendimento dessa população como parte das políticas sociais.

Segundo Perez e Passone (2010), são indicados períodos relacionados ao tratamento oferecido aos jovens no Brasil, abrangendo: a República Velha (1889 a 1930); o autoritarismo populista (1930 a 1945) com a instituição do Serviço de Assistência ao Menor – SAM –, entidade de contenção-repressão infanto-juvenil; a expansão centralizada das políticas sociais sob a democracia populista (1945 a 1964), período também caracterizado pelo fracasso do SAM

e, subsequentemente, pela emergência da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM –, no governo ditatorial (1964 a 1985). Isso pode ser visto no Quadro 2.

QUADRO 1 – Contextualização histórica do atendimento à infância e à adolescência no Brasil (1889-1985)

continua

Períodos	Principais normatizações e legislações	Principais Características
Primeiros passos: marcos legais e normatizações (1889-1930)	<ul style="list-style-type: none"> - Código Criminal do Império (1830); - Lei do Ventre Livre (1871); - Código Penal da República (1890); - Código de Menores (1927). 	<ul style="list-style-type: none"> - Infância como objeto de atenção e controle do Estado; - Estratégia médica jurídica-assistencial.
Autoritarismo Populista e o Serviço de Assistência ao Menor (1930-1945)	<ul style="list-style-type: none"> - Departamento Nacional da Criança (Decreto-Lei nº 2.024 de 1940); - Serviço de Assistência ao Menor (Decreto nº 3.799 de 1941), que estabelece a Legião Brasileira de Assistência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avanço estatal no serviço social de atendimento infantil; - Organização da proteção à maternidade e à infância.
Democracia Populista (1945-1964)	<ul style="list-style-type: none"> - Serviço de Colocação Familiar (Lei nº 560 de 1949); - Serviço Nacional de Merenda Escolar (Decreto nº 37.106 de 1955); - Instituto de Adoção (Decreto-Lei nº 4.269 de 1957); - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Decreto-Lei nº 4.024 de 1961). 	<ul style="list-style-type: none"> - Reordenamento institucional repressivo; - Instituição do Código de Menores de 1979; - Contradições entre a realidade vigente e as recomendações das convenções internacionais sobre o direito da infância.
Ditadura Militar e Fundação Nacional do Bem-Estar do	<ul style="list-style-type: none"> - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Decreto nº 4.513 de 1964); - Diminuição da idade penal para 16 anos (Lei nº 5.258 de 1967); 	<ul style="list-style-type: none"> - Reordenamento institucional repressivo; - Instituição do Código de Menores de 1979;

Menor (1964-1985)	- Acordo entre o Fundo das Nações Unidas para a Infância e o Governo do Estados Unidos do Brasil (Decreto nº 62.125 de 1968); - Código de Menores (Lei nº 6.697 de 1979) – Doutrina da Situação Irregular do Menor.	- Contradições entre a realidade vigente e as recomendações das convenções internacionais sobre o direito da infância.
--------------------------	--	--

Fonte: PEREZ; PASSONE, 2010, p. 652-653.

2.1.2 Creches e pré-escolas: legislação brasileira que orienta o trabalho pedagógico nestes espaços

Com a valorização da criança como um sujeito histórico-social e as mudanças de concepção dos sentimentos ligados às infâncias, nasce a preocupação em criar espaços para assistir e educar as crianças pequenas. Cabe ressaltar que os primeiros espaços institucionais destinados a atender o público infantil tinham por objetivo suprir as necessidades de cuidados assistenciais e não pedagógicos, a maioria deles foram planejados e sistematizados para atender exclusivamente crianças de baixa renda.

Os pontos de vista divergiam dentre os intelectuais da época sobre a necessidade da criação e manutenção destes espaços. Conforme Bastos (2001, p. 63), algumas personalidades afirmavam que

O jardim-de-infância não tem nada com instrução, é uma instituição de caridade para meninos desvalidos, que serve para que a mãe ou pai, sendo minimamente pobres, quando vão para o trabalho, entreguem seus filhos àqueles asilos, como já se faz entre nós e até na Bahia, em algumas casas dirigidas pelas irmãs de caridade. Mas aqui era preciso dar-se este nome pomposo. (Conselheiro Junqueira). Também se manifestou o professor Alberto Brandão, afirmando que ‘os jardins-de-infância’, na Europa e nos países em que eles existem, tem por fim proteger as crianças pobres e dar margem a que a mulher possa auxiliar o homem nas profissões industriais. São, pois, instituições de caridade e de economia social. Entre nós podem ser combatidas sob o ponto de vista moral, porquanto a mulher raramente deixa o lar para o trabalho, e não deve ser substituída, sem necessidade, no exercício da mais nobre missão – cuidar do filho – pela ação do Estado ou da caridade privada. O enfraquecimento dos laços de família é um fato da atualidade, fato que, a nosso ver, ressalta a educação nos internatos oficiais e particulares, é de temer-se, pois, que seja deletéria a ação dos jardins-de-infância arrancando do lar a criança mais cedo ainda.

Um dos defensores e criadores de um modelo de escola com fins pedagógicos foi o educador alemão Froebel², que mesmo em tempos de incertezas quanto à concepção de crianças e infância, defendeu a importância do desenvolvimento natural da criança.

Nessa perspectiva, Froebel instituiu os primeiros jardins de infância, destinados a atender crianças com menos de sete anos. Esses espaços se apresentavam em concepções pedagógicas como um lugar onde as crianças, se bem tratadas, iriam crescer fortes e dar bons frutos, os professores seriam então os jardineiros que se ocupariam do cuidado e do trabalho de cultivo da “plantinha”, ou seja, da criança.

Em sua proposta pedagógica curricular, Froebel batiza de jogos as tarefas realizadas nos jardins de infância; já neste tempo, ele defende espaços articulados e pensados para as crianças, de modo que essas desfrutassem de prazer e felicidade e assim pudessem desabrochar de maneira satisfatória. Os primeiros jardins de infância se destinavam aos filhos de classe média alta.

O surgimento das creches no Brasil, assim como na Europa, estava impregnado de ideias que davam primazia à ação de guarda e assistência de crianças pequenas e pobres, aliado a precárias instalações que enfatizavam cuidados de higiene e alimentação. Sobre esse argumento, Kuhlmann (2010, p. 78) diz que:

A creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento da roda dos expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. Além disso, não se pode considerar a creche como uma iniciativa independente das escolas maternais ou jardins de infância, para as crianças de três ou quatro a seis anos, em sua vertente assistencialista, pois as propostas de atendimento educacional à infância de zero a seis anos tratam em conjunto das duas iniciativas, mesmo que apresentando instituições diferenciadas por idades e classes sociais.

Ainda sobre esse aspecto de diferença nas concepções pedagógicas e de assistência, Didonet (2001) aborda o seguinte ponto de vista: enquanto as famílias abastadas podiam pagar uma babá, uma pessoa para cuidar dos filhos pequenos, as famílias pobres buscavam instituições para que cuidassem e alimentassem seus filhos. À luz dessa visão ainda afirma:

Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser em tempo integral; para filhos de operárias de baixa renda, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto da família. Essa origem

² Nascido na Turíngia em 1782 e falecido em 1852; sua principal contribuição foi a atenção à criança ainda antes da entrada no ensino elementar.

determinou a associação creche/criança pobre o caráter assistencialista da creche. (DIDONET, 2001, p. 12)

Feitas essas considerações iniciais sobre as primeiras concepções de espaços destinados ao cuidado e à educação de crianças pequenas no Brasil, alguns avanços surgem de forma a assegurar que essas instituições, que em um primeiro momento assumem um caráter assistencialista, passem também a cumprir outra tarefa relacionada às propostas pedagógicas.

Dessa forma, a lei 9394/96, que inaugura e regulamenta as diretrizes e bases para a educação básica, dispõe, no art. 30, capítulo II, sessão II que “A educação infantil será oferecida em: I - creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos”. Essa mesma lei ainda destaca que a educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica e atribuiu com dever do Estado e direito da criança o acesso, além de indicar aspectos relacionados à formação inicial para a docência na educação infantil. De forma precursora, a LDB dá início à consolidação de direitos para bebês e crianças pequenas de serem cuidadas e também educadas.

Assim, na atualidade, os espaços e escolas que atendem as crianças pequenas – do berçário até a pré-escola – devem seguir o currículo estabelecido em seus Projetos Políticos Pedagógicos, em cada escola e município, elaborado a partir e considerando os ordenamentos nacionais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, e a Base Nacional Comum Curricular (2019) - BNCC e ainda buscar o atendimento das metas do Plano Nacional de Educação. Desse modo, as propostas e orientações para a educação infantil que devem ser construídas nos municípios a partir da organização dos currículos municipais têm como base e devem seguir ordenamentos, diretrizes nacionais e estar em acordo com elas, visando a contemplar os direitos das crianças e as particularidades e especificidades das infâncias.

2.2 CULTURA E CULTURAS DAS INFÂNCIAS: TEIAS CONCEITUAIS

Antes da definição dos conceitos *cultura e culturas das infâncias*, faço alguns movimentos teóricos que julgo apropriados para a compreensão destes próprios conceitos, de maneira a contextualizar o campo teórico.

Assim, inicialmente, realizo algumas considerações conceituais sobre *cultura e cultura das infâncias*. Uma vez que o tema desta pesquisa de dissertação envolve questões culturais, meu objetivo neste ponto é costurar proposições teóricas defendidas por alguns autores, os quais

se aproximam com a base epistemológica deste estudo, a fim de esboçar indícios de como se constitui o universo infantil, ou seja, quais elementos fazem parte do repertório cultural da infância.

2.2.1 Tecendo a teia cultural das infâncias

Diversos autores se dedicaram a escrever sobre *cultura* (BRANDÃO, 1989; BROUGÈRE, 2001; BURKE, 2005;. apresentando diferentes perspectivas sobre o tema. Todavia, neste trabalho, não se tem a pretensão de dar conta ou esgotar tal assunto, pois é um campo de vasto trabalho conceitual e teórico. Assim, faço a opção de buscar as bases conceituais com autores que se aproximam da temática abordada neste estudo, autores que privilegiam o universo infantil e as particularidades dessa categoria geracional. Entretanto, algumas considerações por meio da literatura especializada sobre cultura se fizeram necessárias para melhor compreensão e sustentação de tais ponderações.

As diversas compreensões construídas ao longo dos tempos em relação ao termo cultura, muitas vezes limitante, tangenciam elementos ligados à música, literatura, artes, ou uma infinidade de habilidades desenvolvidas durante o percurso da existência do homem; entretanto, seu entendimento abarca um horizonte amplo de significados. Em conformidade com Oliveira, cultura pode ser concebida como tudo que o homem produz (OLIVEIRA, 2011). Nesse sentido, apoiando o exposto, Lopes, Mendes e Faria (2005, p. 13) definem cultura como “teias de significados” construídas ao longo da existência humana; tudo que o sujeito se conecta como referência e adquire e significa durante sua existência, partindo sempre das relações sociais.

Para Marconi (2007), o termo cultura provém das expressões *colere*, cultivar ou instruir e *cultus*, cultivo, instrução. Historicamente, o sentido da palavra esteve relacionado ao ato de cultivar quando se refere à sua função de transmitir valores culturais da educação, seu significado se traduz como uma riqueza de conhecimentos e competências, institucionais, integradas de valores e de símbolos, compostos durante diversas gerações e com características de uma comunidade humana peculiar, conceituada de forma mais ou menos ampla e exclusiva, resultando em uma obra, em um bem coletivo (FORQUIN, 1993).

Assim, a cultura, segundo explica Severino (2010, p. 81), significa “[...] uma conjunção de objetos que resultam das atividades produtivas, sociais e simbólicas dos homens”. Lopes, Mendes e Faria (2005, p. 13) fazem uma referência de Vygotsky, explanando que:

Observando conceitos e definições, se pode compreender que a cultura se denomina a partir de tudo que circunda o homem, tudo que é visto, ouvido, aprendido, e conhecido, na sua interação social durante toda sua existência, tudo que se refere ao homem em sociedade e, especialmente, se refere a toda a sua produção: bens materiais e bens simbólicos.

Distintamente ao mundo da natureza, o que foi produzido veio pelas mãos do homem, como fruto de sua imaginação e criação (VYGOSTSKY, *apud* LOPES *et al.*, 2005). Em conformidade, quando se trata do termo cultura, seu significado faz referência a tudo que foi produzido pelas mãos humanas e que foi preservado como bem social, assim, o termo tem relação com os valores dos grupos sociais, vivenciado e sentido pelos indivíduos, mas se define como bens e valores sociais.

Freire (1980) concebe “[...] cultura como aquisição sistemática da experiência humana” (1980, p. 109). Segundo ele, todo sujeito letrado ou iletrado é fazedor de cultura e, dessa forma, cria e recria condições que o torna sujeito *com* e *no* mundo para que, assim, encontre meios de transformar coisas do mundo natural em objetos do mundo cultural. E, nas palavras de Freire: “A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador” (FREIRE, 2001, p. 109).

Para Silva e Silva (2006, p. 1), “[...] cultura é tudo aquilo produzido pela humanidade, seja no plano concreto ou no plano imaterial, desde artefatos e objetos até ideais e crenças. Cultura é todo complexo de conhecimentos e toda habilidade humana empregada socialmente”. Contudo, é preciso destacar a diversidade cultural dos muitos povos inseridos nessa sociedade, sendo assim importante considerar suas diversas manifestações culturais e não partes isoladas.

A cultura é mais do que literatura, teatro, artes plásticas e cinema; é o complexo ou conjunto de elementos oriundos das manifestações culturais, que retratam a história de um povo e as lembranças de nossos antepassados. Por mais particular que seja um determinado grupo social, ele está inserido em uma sociedade que junto forma um todo. Desse modo:

Tanto no estudo de culturas de sociedades diferentes, quanto às formas culturais no interior de uma sociedade, mostrar que a diversidade existe não implica concluir que tudo é relativo, apenas entender as realidades culturais no contexto das histórias de cada sociedade, das relações sociais dentro de cada qual e das relações entre elas. Nem tudo que é diverso o é da mesma forma. Não há razão para querer imortalizar as facetas culturais que resultam da miséria e da opressão. Afinal pelo que existe, mas também pelas possibilidades e projetos que podem vir a existir. (SANTOS, 1987, p. 20)

Como exemplo evidente disso, o que é escrito ou verbalizado no mesmo instante e os últimos pensamentos elaborados refletem toda a história vivenciada pelo indivíduo com seu percurso de vida e valores arraigados. Esses acervos originados na história, na vivência de cada

pessoa, traduzem-se nas suas experiências adquiridas. Ou seja, tecem seu repertório cultural próprio. Não obstante, o papel social de um indivíduo ou a atividade por ele desempenhada são peculiaridades transmitidas no próprio ambiente familiar ou pelo grupo social ao qual pertence, e essa é a forma que a sociedade preserva e mantém seus valores. O “modo de produção capitalista” (GUARESCHI, 2008, p. 33) define duas formas de conservação da sociedade: primeiro, através da genética que perpetua as características propriamente humanas; segundo, por meio dos processos sociais e culturais, resultantes das interações sociais forjadas na família, escola, trabalho, mercado, na praça. Isso traduz o processo cultural do ser humano.

Nesse sentido, a cultura está presente em todo o processo constituinte do sujeito, numa teia de construção e incorporação de sentidos acerca do mundo. Se a cultura faz parte do que somos, ela é parte constituinte do universo da infância, e aqui a criança é compreendida como um sujeito ativo na produção de cultura da mesma forma que o adulto. Conceber a criança como um sujeito social nos leva a refletir também quais relações que ele estabelece e como o coletivo impacta a vida desse sujeito-social, como ele cria suas culturas, de que forma interage com adultos e com os pares; significa abdicar do conceito de criança como receptáculo passivo das doutrinas dos adultos (JAMES; PROUT, 1997).

Antes de adentrar a discussão e reflexão sobre o tema das culturas infantis, é importante que se faça uma contextualização da área da Sociologia da Infância, que passa a considerar a criança enquanto “ator social” e, conseqüentemente, como “produtora de cultura” (ABRAMOWICS, 2010, p. 41). As crianças não eram inexistentes no pensamento sociológico; porém, não eram pensadas como uma categoria geracional específica. As considerações sobre as crianças limitavam-se ao entendimento delas como uma geração sobre a qual os adultos realizam uma ação cultural e de socialização.

Dessa maneira, a Sociologia da Infância se desenvolve na contemporaneidade, junto com uma nova compreensão da criança. O que os sociólogos almejam com esse novo campo de abordagem é a compreensão das crianças com base na infância enquanto uma categoria geracional própria. Eles buscam, com essa mudança de perspectiva, olhar para a criança e suas infâncias não mais como outrora, quando as crianças eram projetadas como sujeitos passivos, que se constituíam pela ação do adulto. Essa mudança busca consolidar a imagem de criança plena, que existe no agora, ativa *no* e *com* o mundo. Para Abramowics (2010), essa atividade social que a criança adota em relação aos outros atores sociais e especialmente entre elas pode ser denominada como *cultura infantil* (ABRAMOWICS, 2010, p. 40).

Por “culturas da infância”, Corsaro & Elder (1990 *apud* SARMENTO, 2005, p. 373) entendem “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interações com os seus pares”. Tais culturas não se constituem como um produto restrito e fechado do mundo simbólico da infância, pois, de acordo com o pensamento de Pinto e Sarmiento (1997), não se trata de um universo fechado e autônomo. Essas culturas são permeáveis por toda a influência dos modos de vida dos adultos, dos processos de institucionalização, da influência da mídia, do consumo e da indústria cultural para as crianças, com seus brinquedos, brincadeiras, programas de televisão, brinquedos e artefatos eletrônicos, jogos, internet, etc.

De acordo com Sarmiento (2007), a imersão das crianças nesse universo simbólico realiza-se por meio de influências de vários planos, sejam eles:

- o ambiente familiar, associado às condições de classe, raça e etnia, etc.;
- a cultura local, transmitida pelas suas tradições, instituições locais e relações de vizinhança;
- a cultura nacional, comunicada por meio das instituições sociais;
- a cultura escolar, parcialmente aberta à cultura local e nacional, mas distinta em sua forma escolar; e
- a cultura global, difundida pelos meios de comunicação (mídia) e pela indústria cultural.

A partir disso, podemos concluir que as culturas das infâncias são o produto desses planos que se originam nas relações e interações com o outro e o mundo, considerando também as relações inter e intrageracionais. Tomando a criança como ator social, afirma-se que elas não só produzem cultura, mas também reproduzem a cultura adulta, em sua criatividade e conjunto simbólico, imprimem valores e significam o mundo, formulam interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, e o fazem de modo distinto para lidar com tudo que as rodeia” (SARMENTO, 2005, p. 373).

Corroborando esse pensamento, Cohn (2009) reconhece que:

Quando a cultura passa a ser entendida como um sistema simbólico, a ideia de que as crianças vão incorporá-la gradativamente ao aprender “coisas” novas pode ser revista. A questão deixa de ser apenas como e quando a cultura é transmitida em seus artefatos (sejam eles objetos, relatos, crenças), mas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia. Portanto, a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe alguma coisa. (COHN, 2009, p. 33)

Partindo desse pensamento, podemos compreender que a criança reflete o mundo social em que vive de maneira singular, pois suas percepções são únicas e subjetivas. Cada criança irá produzir ou reproduzir suas culturas à medida em que esse mundo e seu contexto a impactar. Corsaro (1997) denomina tal movimento como uma “reprodução interpretativa”, pois as crianças fazem uma interpretação singular do mundo adulto (social), sendo um elemento distintivo da categoria geracional (SARMENTO, 2003).

Ainda quanto à maneira como a criança significa o mundo, os estudos de Corsaro (2002) direcionam para a compreensão de que, ao brincar, a criança emancipa seus modos interpretativos da realidade e, quanto maior for o convívio das crianças com outras idades, as mais complexas redes de interações são ativadas, salientando que:

Uma mudança importante nesses mundos é o movimento das crianças fora do seu meio familiar. Através da interação com os colegas do contexto pré-escolar as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento necessário para participar do mundo adulto. (CORSARO, 2002, p. 114)

O exposto acima corrobora o entendimento de uma criança plena e atuante nos contextos nos quais está imersa, seja ao reelaborar o cotidiano a partir das relações que estabelece com o outro, seja nos seus atos simbólicos e em sua capacidade imaginativa peculiar, seja na sua brincadeira, brinquedos, músicas e histórias que permeiam o repertório cultural da infância construído no processo histórico de diferenciação do adulto.

Muitas vezes tomados por um olhar adultocêntrico, não somos capazes de compreender a criança em sua dimensão social, como ator social pleno. Ator esse que significa seu mundo através da interação que estabelece com seus pares, assim produzindo sua cultura. Nesse contexto podemos delinear a criança como alguém capaz de interpretar e ressignificar as relações e as vivências com o *eu*, o *outro* e o *nós*.

Para as autoras Abramowicz e Moruzzi:

Se reconhecemos a capacidade das crianças de interpretar e atribuir novos sentidos às relações que vivenciam com o mundo, isso quer dizer que reconhecemos também a capacidade simbólica e a possibilidade delas constituírem representações e crenças em sistemas organizados que também podemos chamar de culturas. Mas o que não se pode perder de vista é que as crianças, embora possam produzir culturas, no sentido sociológico e antropológico do termo, não produzem cultura num vazio social e também não tem completa autonomia no processo de socialização. (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010, p. 48)

Outro aspecto destacado pelas autoras reside no fato de que a socialização, por muito tempo, foi compreendida e interiorizada pela sociedade como forma de coerção e subordinação. Todavia, na sociedade contemporânea, um novo sentido foi construído, o de negociação, partilha entre crianças e seus pares e crianças e adultos. Dessa forma, temos uma criança que experimenta, negocia e produz cultura infantil, a qual se constitui a partir de um movimento de produção e reprodução da cultura (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010).

Há várias formas de considerar as “culturas infantis”, mas, de certo modo, é imprescindível considerar o ambiente social em que as crianças estão inseridas, quais as condições desse contexto, que elementos produzem significado e relevância para sua vida, separando a criança de variáveis biológicas e das interpretações adultocêntricas. Isso não quer dizer que as crianças devam ser pesquisadas de forma isolada das relações sociais. Pelo contrário, a criança precisa ser tomada pelo que ela é no agora, pelo valor que elas têm por elas mesmas, e não como sujeitos passivos que são constituídos através do outro.

3 OS SENTIDOS METODOLÓGICOS

Ao longo das próximas páginas deste capítulo, descrevo a forma como se desenvolveu esta dissertação, as escolhas teórico-metodológicas, e a dinâmica com que tais escolhas se materializaram durante a pesquisa de campo. Ou seja, nesta seção, tenho como objetivo apresentar como se produziram os materiais empíricos, ao longo da caminhada analítica que tomo por opção e também das aprendizagens construídas neste processo.

O ato de pesquisar proporciona ao pesquisador condições de emancipação, uma vez que, pelo exercício sistemático e rigorosidade acadêmica, é possível organizar, construir e reconstruir conhecimentos produzidos no universo científico que se configuram em refutações, confirmações ou soluções aos problemas suscitados, e ainda, reflexões e avanços epistemológicos.

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido em primeiro lugar, um problema na vida prática. (MINAYO, 2002, p. 16)

Os motivos da escolha dos sujeitos, *locus* e a justificativa para a inscrição da minha voz como docente e pesquisadora são propósitos reafirmados dentro da lógica desta pesquisa que advoga com o intuito de trazer contribuições para esse campo, refletindo, também, sobre as próprias ações, em diálogo com os interlocutores, todos inseridos em um mesmo contexto. Ademais, o fato de esta EMEI estar situada em um contexto sociocultural de realidades extremas me instiga e mobiliza para que eu possa conhecer de forma mais aprofundada as culturas existentes na localidade e, assim, poder adentrar no repertório cultural da comunidade.

Em todas as conversas e diálogos entre meu orientador e eu, deixei explícito o desejo de realizar a pesquisa na comunidade onde atuo como docente. Esse aspecto sempre foi, para mim, o ponto de partida das minhas inquietações como pesquisadora. A única certeza ao iniciar o percurso investigativo era onde ele iria acontecer, ou seja, a escola onde exerço a minha docência.

Essa decisão reforça alguns dos meus posicionamentos, tais como o respeito que tenho pela história de luta da comunidade, pelo enfrentamento diário que os sujeitos que ali residem têm de mudar o estigma de sujeitos marginalizados. Também no que tange a uma mudança de paradigma social, há o reconhecimento da riqueza de diversidade sociocultural dos moradores.

Aproprio-me da prerrogativa de pesquisadora militante na busca de uma melhoria para os envolvidos no processo, sejam eles crianças, docentes ou comunidade escolar.

Entretanto, há uma distância de ordem social, geracional, psicológica, entre outras, porque, conforme Kramer (2007, p. 2), “[...] o que o pesquisador vê pode ser familiar, mas não conhecido”. O que podemos confirmar nas proposições de Velho:

[...] em princípio, dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isso, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações dando continuidade aos sistemas. (VELHO, 2004 [1987], p. 127)

A escola, as docentes e as crianças fazem parte do meu cotidiano de trabalho, porém, em certa medida, constituem-se como elementos desconhecidos quando se analisam seus pontos de vista e visão de mundo. Os sujeitos convidados para participar desta pesquisa são: duas professoras e, aproximadamente, 40 (quarenta) crianças na transição etária entre quatro e cinco anos, em situações de interação com as docentes e com os pares, no espaço institucional.

Assim, temos aproximadamente 43 vozes, incluindo a minha, que, de alguma forma, contribuem significativamente, por meio de uma interlocução, dentro de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), instituição pública, localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul – RS. Ao me inserir e me aproximar dessas vozes, nas interações com esses entes no contexto das práticas escolares da EMEI, reconheço que a subjetividade dos sujeitos pode interferir nos resultados.

Nesse caso, considero a pesquisa qualitativa como mais adequada. Segundo Lakatos e Marconi (2007), esse método difere do quantitativo não somente por não empregar instrumentos estatísticos, mas por sua forma de coletar dados. Sobre essa questão, esses autores reiteram que essa metodologia “[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano” (p. 269).

Nesse âmbito, foram utilizados elementos de uma abordagem fenomenológica, por reconhecer que:

A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. O mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção na fenomenologia. (ANDRÉ, 2012, p. 15)

Nesse mesmo sentido, Graças (2000, p. 28) relembra que “[...] o termo fenomenologia deriva das palavras gregas: ‘phainomenon’, que pode ser traduzida como aquilo que se mostra por si mesmo, o se mostrante, o manifesto; e ‘logos’, significando, aqui, o discurso esclarecedor que se estabelece pela comunicação”.

3.1 O CARÁTER ETNOGRÁFICO DA PESQUISA

O caminho construído na busca por respostas frente às indagações e aos questionamentos postos para esta pesquisa apresenta algumas características da pesquisa etnográfica. Porém, é importante esclarecer que não se trata de um estudo etnográfico puro ou completo, e sim de uma pesquisa que tem uma aproximação etnográfica, numa perspectiva crítico-dialética.

Por certo, esta pesquisa tem a finalidade de agregar a uma discussão por meio da construção de significados desses sujeitos, com intuito de dar abertura às suas vozes, através de um “encontro etnográfico”, por ser constituído de “teias de significado”, nos termos utilizados por Clifford Geertz (2008), que compreende o reforço em conceituar esses sujeitos não como meros informantes, mas como interlocutores.

Mediante essas aproximações e pela perspectiva de Godoi, Kock e Lenzi (2012, p. 96), “[...] a construção da teia etnográfica dar-se-á não mais pela simples ‘voz do outro’, mas pela compreensão e análise reflexiva própria do pesquisador através do ‘olhar do outro’”. Dessa forma, os autores salientam a relação dialógica tecida entre o pesquisador e o interlocutor (não mais o informante). Ao estar ciente de que eles já possuíam vozes, dei preferência a escutá-los, mas também, como docente da EMEI, me constituo parte dessas vozes, seja pelo diálogo e negociação com meus pares de trabalho, seja, por uma constante reflexão, *a priori* pelo exercício da escuta das vozes infantis.

Dessa maneira, almejo o que Geertz (2008, p. 15) define como etnografia: “[...] é o tipo de esforço intelectual que ela representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’, tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle”. Tal como o exemplo da interpretação de uma “piscadela”, que depende de como o pesquisador se insere no contexto:

O caso é que, entre o que Ryle chama de "descrição superficial" do que o ensaiador (imitador, piscador, aquele que tem o tique nervoso...) está fazendo ("contraíndo rapidamente sua pálpebra direita") e a "descrição densa" do que ele está fazendo ("praticando a farsa de um amigo imitando uma piscadela para levar um inocente a

pensar que existe uma conspiração em andamento") está o objeto da etnografia - uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são produzidos, percebidos e interpretados, e sem as quais eles de fato não existiriam (nem mesmo as formas zero de tiques nervosos, as quais, como categoria cultural, são tanto não-piscadelas como as piscadelas são não-tiques), não importa o que alguém fizesse ou não com sua própria pálpebra. (GEERTZ, 2008., p. 17)

Geertz (2008) salienta que os antropólogos não estudam as aldeias, mas nas aldeias. De maneira semelhante, como pesquisadora e professora inserida no próprio campo de atuação, este estudo não se propõe a estudar a EMEI, mas *nela*, pelo sentido empreendido em todas as suas práticas. Em conformidade com essa proposta, almejo chegar a uma “descrição densa”, no sentido de interpretar algumas “piscadelas”, isto é, os gestos e pontos de vista dos sujeitos interlocutores, incluindo as ações das crianças e as narrativas de professoras.

Segundo Godoi, Kock e Lenzi (2012, p. 172), “[...] o envolvimento do pesquisador no cotidiano do grupo tem o intuito de envolvê-lo de tal forma a entender em profundidade aquele ambiente em que está inserido”. Com vistas a ampliar tal percepção sobre os elementos presentes no contexto da EMEI, presume-se, portanto, que poderia favorecer a análise interpretativa sobre as relações entre esses sujeitos, mediante uma compreensão prévia de seus gestos e de suas “piscadelas”.

Diante do exposto e assumindo um caráter de consideração para com a criança e suas infâncias, apresento a etnografia como caminho viável para uma pesquisa que contemple os modos de ser das crianças, que possibilita que as vozes das infâncias sejam registradas e analisadas. Desse modo, diz Sarmiento que a “[...] etnografia impõe uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural [...] das dinâmicas da acção que ocorrem nos contextos pesquisados” (SARMENTO, 2000, p. 247).

A partir disso, estando dentro de um contexto familiar, procurei manter-me atenta aos riscos da proximidade, para desnaturalizar os acontecimentos, por mais triviais que, aparentemente, apresentassem-se. Tal como a perspectiva apontada por Velho (2000, p. 131), pelo exercício de “estranhar o familiar”, não como ruptura, mas como possibilidade de aproximação, na capacidade de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações, por meio de relativizações, exame crítico, além disso, levantando dúvidas, revendo premissas e questionando.

Esse pensamento corrobora com André (2012, p. 40) no que ele considera como “estranhamento”, isto é, o esforço de realizar uma análise sistemática de uma situação familiar como se ela fosse estranha, ao lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases. Nesse âmbito, as experiências pessoais devem passar por um filtro, exercitar um necessário distanciamento e cotejar com o aporte do referencial teórico e dos procedimentos metodológicos específicos.

3.2 OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS

Ao adentrar o universo da pesquisa, algumas decisões precisaram ser tomadas para a viabilidade dela. Assumindo a identidade de pesquisadora participante, faço a opção desta abordagem com o uso do diário de campo e registros fotográficos. Definidos os procedimentos, dá-se início o caminhar desta pesquisa, pois não basta traçar o caminho, é preciso que se faça um planejamento que viabilize a jornada.

Nesse sentido, afirma Geertz (2008, p. 29): “[...] o etnógrafo 'inscreve' o discurso social: ele o anota. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente”. Diante dessa importância, utilizei um “Diário de Bordo” para registrar as experiências e as ocorrências, as piscadelas, para que, *a posteriori*, fossem submetidas às análises interpretativas.

Machado (2002, p. 260), ao referir-se a uma das etapas do trabalho do pesquisador, reitera que o Diário de Bordo é uma “ferramenta fenomenológica” capaz de traduzir a experiência pré-reflexiva da pesquisa, como literatura criada no processo que vai preceder a reflexão.

O Diário de Bordo configurou-se como uma das etapas essenciais dessa pesquisa. A sua inscrição é como uma “ferramenta” que se incorpora à perspectiva trazida por Graças (2000, p. 31) no tocante à “orientação metodológica” para análise e conhecimento do fenômeno:

[...] como orientação metodológica para análise do fenômeno, a compreensão do "ato humano" numa experiência vivida por alguém, chama atenção Capalbo, requer a compreensão da plenitude de sua significação em evidenciar a totalidade das suas conexões e das suas inter-relações, enfim, em situá-lo na totalidade de sua experiência. "Atitude" fenomenológica que se inicia durante a redução fenomenológica através do envolvimento existencial e do afastamento reflexivo entre o pesquisador e o pesquisado. Envolvimento existencial aqui considerado como o retorno do pesquisador às vivências pré-reflexivas relatadas por alguém, estabelecendo com elas

uma profunda sintonia a ponto de penetrá-las e conhecê-las. E o afastamento reflexivo como o distanciar-se para refletir e analisar essas vivências, na tentativa de enunciar o seu significado, subsidiando-se no que se captou do encontro com aquele que as experienciou.

Considerando essa “atitude fenomenológica”, começo a me questionar sobre meu “envolvimento existencial” na EMEI, pela necessidade de um afastamento, enquanto pesquisadora, mas, ao mesmo tempo, mantendo uma relação de diálogo com os sujeitos, por uma perspectiva de abertura, colocando-me exposta perante as novas perguntas, tal como “sujeito da experiência”:

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. O sujeito da experiência é um sujeito exposto. (LARROSA, 2002, p. 24)

Dessa maneira, adentrei com maior acuidade a ouvir as vozes dos sujeitos, a cada percurso, em disponibilidade e receptividade: o que as crianças dizem? Quais culturas estão presentes no seu cotidiano escolar? Há alguma ressonância das vozes das crianças no desenvolvimento das práticas pedagógicas? O que as professoras da EMEI podem narrar sobre essas experiências?

Questões várias que persistem, por um olhar cada vez mais indagativo, a partir da escuta das vozes das crianças na interação com as respectivas professoras. Assim, deparei-me com a pluralidade de concepções, capazes de influenciar, diretamente, suas práticas pedagógicas. Além disso, aproximei-me dos fazeres e dos discursos, comparativamente, frente aos significados que configuram as práticas dentro desse contexto.

A partir dessa oportunidade, faço o exercício de “observação participante”, num investimento por um “encontro etnográfico”, em conformidade com o que apontam Godoi, Kock e Lenzi (2012, p. 172): “A observação participante possibilita a interpretação da cultura de um grupo através da observação e participação durante a investigação. Por meio do envolvimento, os códigos simbólicos criados são decifrados e compreendidos ao longo do processo de estudo”. Quanto a isso, corrobora André (2012, p. 24) ao dizer que “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

Em proximidade a isso, compreendi que deveria organizar meu tempo de observação com as professoras na interação com as crianças de quatro/cinco anos, no intuito de interpretar como aconteciam as práticas pedagógicas no cotidiano da EMEI.

Uma vez que o *locus* de pesquisa estava definido, alguns movimentos no sentido de viabilizar a pesquisa se fizeram necessários. Início o contato com a diretora da EMEI para apresentar o projeto e a proposta de observação participante nas turmas de pré-escola. Em nosso diálogo, a responsável pela instituição se mostrou receptiva e entusiasmada com a temática da pesquisa, bem como com as contribuições que este estudo pode trazer para a escola e comunidade.

Após a confirmação da direção de que a pesquisa poderia acontecer na escola, realizei um movimento de diálogo com minhas colegas para explicar como a pesquisa iria se desenvolver, e se elas desejavam participar. Elas acolhem a proposta com a mesma receptividade que a direção, demonstrando interesse em participar de estudos que viabilizam novas perspectivas sobre as crianças e suas infâncias e também em reflexão das práticas docentes.

Nesse sentido, reverbera em mim um sentimento de gratidão para com a direção, professores e funcionários da EMEI por compreenderem que é uma situação delicada para a instituição, professores e funcionários, visto que, ao abrir as portas da EMEI para que um estudo com essa abordagem aconteça, inevitavelmente expõe-se o cotidiano, com suas fragilidades, carências e nuances.

Assim, o processo de pesquisa desenvolveu-se por meio da observação participante conjugada com registros fotográficos, conversas informais com as crianças e docentes, registros em diário de campo, diálogo com as docentes e comunidade escolar, leitura do Projeto Político Pedagógico e Regimento da escola, análise e interpretação dos dados coletados.

A EMEI observada funciona em turno integral para as crianças da creche e meio turno para as crianças da pré-escola. As crianças pré-escolares foram as eleitas para esta pesquisa, conforme explicitado anteriormente. Elas ficam na escola por quatro horas. Esse tempo é mesclado com rotinas de alimentação, atividades planejadas e dirigidas, brincadeiras livres na sala, no pátio, projetos de dança e de aulas de caratê.

3.2.1 A entrada em campo

As observações foram realizadas em duas turmas de pré-escolares, uma de pré I (crianças com idade transicional de quatro a cinco anos) e outra de pré II (crianças com idade transicional de cinco a seis anos). A pesquisa de campo se realizou nos momentos em que as crianças estavam em sala, sob a direção e cuidados do adulto, nas brincadeiras livres ou dirigidas, nas rodas de conversa, no refeitório, nos pátios, ou seja, nos diferentes espaços que constituem a escola, uma vez que a intenção era observar as culturas das infâncias presentes no cotidiano da escola de educação infantil.

A observação efetiva do grupo tratou-se de uma observação participante realizada da seguinte forma: quatro dias na turma de pré-I (16h), quatro dias na turma de pré-II (16h), entrevista semiestruturada com as docentes (4h), observação na escola (4h). Ao todo, foi despendido um total de 40h de efetiva observação na EMEI.

A pesquisa de campo se constituiu em uma observação participante, tendo em vista a não neutralidade na minha relação como pesquisadora e objeto de pesquisa, ou seja, com as crianças, professoras, pela inserção no cotidiano da escola observada vivendo junto com os sujeitos a situação de seu dia a dia e por aproximar-se das postulações acerca de observador participante de Lüdke e André:

O ‘observador como participante’ é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações até mesmo controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa. (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 29)

Os dados foram registrados de duas formas: no diário de campo e em registros fotográficos. A escrita no diário de campo era realizada após as observações, de modo que eu pudesse interagir com maior liberdade e espontaneidade nas situações de rotina da escola. Os registros fotográficos se destinaram basicamente a materializar as produções das crianças e a forma como se apresenta o espaço escolar, de modo a ilustrar e facilitar a compreensão do que é narrado.

As categorias de análise foram pré-definidas antes da entrada de campo, pois são parte constituintes do problema de pesquisa. As anotações em diário de campo e os registros fotográficos são partes que compõem as categorias de análise. Os recortes feitos das escritas em diário de campo são nomeados por “episódios” e agrupados de acordo com a categoria

analítica à qual se aproximam. São indícios, “piscadelas” que conversam com o problema de pesquisa e os objetivos elencados para esta dissertação.

Assumo, nesta dissertação, que as questões de cunho ético deverão perpassar tanto a pesquisa e a participação dos adultos quanto a das crianças. Procurei tomar as devidas atitudes que permitissem que o critério da ética na pesquisa fosse assegurado durante todo o processo analítico, desde a escolha e divulgação do tema aos participantes, na forma como se seguiram os pedidos de autorização aos pais, crianças, docentes, mantenedora e instituição.

De acordo com Borba (2005), realizar pesquisa com crianças implica assumir uma posição que conceba a infância como construção social e a criança como ator social pleno. Todavia, essa tomada de consciência implica aos pesquisadores incertezas e uma nova posição no que tange à rigorosidade ética. Para discutir essa dimensão, a autora apresenta contribuições de outras pesquisadoras da temática (CHRISTENSEN; PROUT, 2004), segundo as quais, ao se adentrar no universo infantil, é preciso que se atente para as questões éticas da mesma forma que se procede no estudo com sujeitos adultos. Contudo, essa prerrogativa de igualdade em direitos em nada pode considerar a criança como um ser incompetente, imaturo ou alguém que precisa vir a ser. Assim, é preciso adotar o que se denomina *simetria ética* entre adultos e crianças, o que significa, segundo Borba:

[...] que o pesquisador assuma como seu ponto de vista de partida que a relação ética entre o pesquisador e seus informantes é a mesma, a despeito de a pesquisa estar sendo conduzida com adultos ou com crianças. Isso tem várias implicações. A primeira é que o pesquisador deve empregar os mesmos princípios éticos nas pesquisas com adultos ou com crianças. A segunda é que cada direito e consideração ética em relação aos adultos deve ter sua contrapartida em relação às crianças. A terceira é que o tratamento simétrico das crianças na pesquisa significa que qualquer diferença na condução da pesquisa com crianças e com adultos não deve ser assumida antecipadamente e sim surgir a partir do ponto de partida e da situação concreta das crianças no processo da pesquisa. (BORBA, 2005, p. 78-79)

A opção da não revelação do nome das crianças, escola e docentes se apoia nos posicionamentos éticos considerados por esta pesquisa. Dessa forma, as crianças e docentes serão denominadas com nomes fictícios a fim de preservação da identidade dos participantes, assegurando a rigorosidade ética deste estudo.

3.3 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os principais sujeitos desta pesquisa são as crianças das turmas de pré I e pré II, as docentes das respectivas turmas, a pesquisadora e a escola. No capítulo introdutório, faço alguns apontamentos que reverberam minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. De modo sucinto, sem adentrar em um campo de análise profunda, apresento alguns apontamentos acerca do percurso profissional das docentes e da trajetória das crianças. Essas informações foram obtidas junto à secretaria da escola e nos momentos de observação e docência e se justificam a fim de situar os sujeitos da pesquisa em seu contexto-sociocultural.

3.3.1 As crianças

As crianças que fazem parte desta pesquisa estão matriculadas nas turmas de pré-escola. São duas turmas observadas, uma turma de pré I, com crianças que transitam em idades entre 04 e 05 anos, e a turma de pré II com crianças de faixa etária entre 05 e 06 anos.

A maior parte das crianças que fazem parte das turmas pré-escolares são crianças que frequentam a escola desde o berçário; algumas entraram na escola com menos de 06 meses, o que indica que, para muitas, a escola esteve presente em suas vidas desde sempre. Filhos e parentes de funcionários e docentes da escola também compõem o núcleo das turmas de pré-escola.

Por motivos de ética e também respeito à privacidade das crianças, não será utilizada nenhuma foto ou dado que as possa identificar. O que se pretende neste estudo é captar as vozes das infâncias e suas culturas, no espaço institucional da EMEI. Por isso, não são nominadas ou especificadas as vozes e ações, são tratadas como *crianças*, e assim essa pesquisa as concebe, como crianças, sem estigmas de condição sexual, raça, credo, condição socioeconômica, etc. Para este estudo, são plenas no direito e em igualdade, com relevância em suas múltiplas linguagens, como sujeitos plenos que vivem no hoje, com direitos iguais em todas as ações.

As observações participantes e a docência na EMEI me permitem algumas considerações sobre as crianças pré-escolares. Com algumas já tive a oportunidade, em outros tempos, de atuar como professora e, dessa forma, ter uma relação mais próxima, criando laços afetivos, de partilha e trocas mútuas; com outras, encontro-me diariamente nos espaços

escolares, nos momentos de interação e convívio coletivo. São crianças ativas, cheias de energia, cheias de afetos para compartilhar com quem está disposto a receber.

São crianças que se deslumbram com coisas pequenas e dão significados imensos às pedras do pátio e aos pedaços de madeira e sucatas ofertadas nas práticas propostas. Muitas vezes se apresentam desconfiadas e relutantes em atividades que não constroem significados. Não se interessam, de maneira especial, por atividades que separam a cabeça do restante do corpo, como aquelas que priorizam os trabalhos de pintura e colagem, por exemplo.

Se porventura fizermos uma visita ou passeio na comunidade em um horário que não seja o da escola, provavelmente vamos encontrá-las brincando livremente nas ruas do bairro, com crianças de diferentes idades, compartilhando uma bola ou andando de bicicleta. Ali todo mundo se conhece, um ajuda a atender do filho do outro e também muitas vezes as crianças, na falta de um adulto, cuidam umas das outras da forma que conseguem. É comum na EMEI o fato de irmãos mais velhos, que não são tão velhos, irem levar ou buscar as crianças na escola. Essas responsabilidades de cuidado com os mais novos me fazem crer que não seja uma negligência dos pais, mas uma necessidade de ajuda mútua para que eles consigam trabalhar e sustentar a família.

Nesse sentido, as crianças da EMEI apresentam muitas carências, que a escola e comunidade escolar, em um esforço mútuo, tentam suprir. Não raramente crianças chegam com fome, relatando não terem se alimentado em casa, ou contando que a última refeição que fizeram foi no dia anterior, na escola, quando comeram a merenda. Também não é estranho no cotidiano crianças chegarem com frio, com calçados pequenos ou grandes que não lhes cabem no pé. Os pais, quando procurados para saber das necessidades, costumam usar uma frase corriqueira: “profê, pé de pobre não tem tamanho”. Para amenizar essas situações, as salas de aula contam com armários com roupas, calçados, meias e peças íntimas para suprir a falta quando as famílias não conseguem atender essa necessidade por diferentes motivos. Meia é artigo de luxo, principalmente no inverno, e a demanda é muito grande, pois os pares que vão para casa nunca mais voltam, seja nos pés da criança ou como devolução. É um esforço grande para amenizar essa situação.

Nas turmas observadas, as crianças frequentam a pré-escola no período da manhã, o que se mostra como um entrave, pois as faltas são absurdas dado o fato de ser muito frio e as crianças não terem roupas quentes para usar. A professora Bruna me disse, em uma de nossas conversas, que é difícil no inverno ter dez crianças na turma em dias mais frios.

Outro aspecto que faz parte da infância das crianças pré-escolares da EMEI é o fato de que a comunidade, além de viver em situações de pobreza, também está vinculada a altos índices de violência. As crianças convivem quase que diariamente com prisões de vizinhos, parentes, familiares. Elas relatam essas situações nos momentos de interação e brincadeiras.

Episódio 01 - Os de preto prof.!

³*Prof. - Você sabia que foram prender meu tio ontem?*

- É mesmo?

- *Sim, e foi aquela polícia de preto, não foi os de verde, os de preto prof!*

- *Meu tio tentou pular a janela do banheiro, mas não deu, caiu!*

- Nossa! E você ficou com medo?

- *Não o polícia de preto conversou comigo, ele não brigou.*

(Diários de campo – 2022)

Essas características de contexto sociocultural encontradas nas crianças são importantes para podermos refletir e pensar acerca das culturas das infâncias partindo dessa perspectiva também. Elas não são determinantes, mas certamente influenciam no repertório cultural e nos significados de mundo atribuídos por essas crianças, suas famílias e a comunidade no geral. Elas estão presentes no modo de falar, nas brincadeiras, nos interesses, na forma de criar, agir, imaginar, enfim, nas múltiplas linguagens que as crianças constroem e manifestam nas interações com o eu, o outro e o nós.

Esses fatores, características e especificidades contextuais incorporam e se fundem aos elementos culturais da comunidade e, conseqüentemente, às culturas das infâncias. Postas essas constatações, permito-me concluir que as culturas das infâncias da EMEI em questão se diferenciam das culturas das infâncias de outras escolas de educação infantil, mesmo que sejam do mesmo município, pois os sujeitos envolvidos são outros, as histórias são outras, são constituídos por outras nuances, outros elementos contextuais.

3.3.2 As docentes

A implantação e definição legal da educação infantil, como primeira etapa da educação básica, em 1996, repercutiu com o “surgimento” da professora de educação infantil. Com a normativa, a função que antes era exercida por profissionais sem habilitação específica, agora passa a ser exercida por profissional com formação de nível superior em curso de licenciatura,

³ As falas das crianças são descritas como elas as proferiram e nos episódios se apresentam em itálico.

de graduação plena, em universidades e IES, admitido como formação mínima para o exercício o magistério, oferecido em nível médio, na modalidade normal, ou seja: “ser professor da primeira etapa da educação básica é pertencer a uma categoria profissional definida, sindicalizada e, portanto, com espaço legítimo de reivindicação” (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011, p. 16).

Quanto à formação docente das titulares das turmas de pré-escola observadas, obtive junto à secretaria da escola e com a autorização prévia de ambas, informações quanto a suas formações, que são apresentadas a seguir:

Pré I

Nome Fictício: Amanda

Formação: Licenciatura em Pedagogia, cursando pós-graduação em educação infantil e gestão escolar.

Tempo de atuação na carreira docente: mais de 10 anos

Tempo de atuação na escola como docente: 12 meses

Pré II

Nome Fictício: Bruna

Formação: Licenciatura em Pedagogia, pós-graduação em educação infantil, cursando mestrado.

Tempo de atuação na carreira docente: mais de 10 anos

Tempo de atuação na escola como docente: 6 anos

No que diz respeito à formação, as docentes são graduadas em curso superior na área da Pedagogia e, para além dessa, continuam seus estudos formativos a fim de aperfeiçoamento e formação continuada. Ambas as professoras trabalham na escola em período integral, ou seja, 40h semanais.

Os dados apresentados não têm a intenção de configurar e apresentar uma análise aprofundada quanto à formação docente, tampouco esse estudo tem essa pretensão. Os dados aparecem como forma de contextualizar o cenário docente e pedagógico da turma. Ademais, é importante e urgente que as/os docentes que atuam na educação infantil sejam valorizados e

reconhecidos como tal. Pode-se perceber que ambas as titulares das turmas pré-escolares da EMEI têm uma formação que se mostra de caráter continuado. São profissionais que, por muitas vezes não serem reconhecidas com tal - ainda costumeiramente são chamadas das “*tias da escolinha*”, tia no sentido de falta de identidade profissional e escolinha no sentido de diminuir o valor educacional que acontece nesta instituição - precisam diariamente reforçar a importância e a seriedade do seu trabalho.

O município de Vacaria – RS pauta-se pela na Lei Complementar nº 12, de 29 de fevereiro de 2012⁴, a qual dispõe sobre o Plano de Carreira Público Municipal. Segundo ela, os professores terão ingresso no cargo docente exclusivamente por concurso público e prova de títulos. O mesmo plano versa que o cargo de professor é estruturado por 06 (seis) classes, dispostas gradualmente e com acesso sucessivo de classe a classe, bem como com quatro níveis de formação, estabelecidos de acordo com a titulação pessoal do profissional da educação.

Para o cargo de professor de Educação Infantil, a exigência mínima de habilitação de ensino médio completo, na modalidade Normal e/ou Magistério com complementação pedagógica (estágio), curso superior de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Séries Iniciais, Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil, curso Normal Superior.

As classes constituem a linha de promoção da carreira do titular do cargo de professor e são designadas pelas letras: A, B, C, D, E e F. A promoção a cada classe obedecerá aos seguintes critérios de tempo aperfeiçoamento e avaliação de desempenho:

1º Para a classe “A”: ingresso automático;

2º Para a classe “B”:

- a) 03 (três) anos na classe A;
- b) cursos de aperfeiçoamento relacionados com a educação, que somados perfaçam, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas;
- c) avaliação de desempenho na carreira.

3º Para a classe “C”:

- a) 04 (quatro) anos na classe B;
- b) cursos de aperfeiçoamento relacionados com a educação, que somados perfaçam, no mínimo, 160 (cento e sessenta) horas;

⁴Disponível em:<https://vacaria.rs.gov.br/uploads/arqs_downloads/PLANO-DE-CARREIRA-MAGISTERIO-LEI-COMPLEMENTAR-N-12.pdf>.

c) avaliação de desempenho na carreira.

4º Para a classe “D”

a) 05 (cinco) anos na classe “C”;

b) cursos de aperfeiçoamento relacionados com a educação, que somados perfaçam, no mínimo, 200 (duzentas) horas;

c) avaliação de desempenho na carreira.

5º Para a classe “E”:

a) 06 (seis) anos na classe D;

b) cursos de aperfeiçoamento relacionados com a educação, que somados perfaçam, no mínimo, 240 (duzentas e quarenta) horas;

c) avaliação de desempenho na carreira.

6º Para a classe “F”:

a) 7 (sete) anos na classe E;

b) cursos de aperfeiçoamento relacionados com a educação, que somados perfaçam, no mínimo, 280 (duzentas e oitenta) horas;

c) avaliação de desempenho na carreira.

Os níveis, referentes à habilitação do titular do cargo de professor, são:

- Nível I - formação em nível médio, na modalidade Normal/ou Magistério com complementação pedagógica, nos termos da legislação vigente;
- Nível II - Formação em nível superior, em curso de Licenciatura Plena ou outra graduação correspondente às áreas de conhecimento específico do currículo, com formação pedagógica, nos termos da legislação vigente;
- Nível III - formação em nível de pós-graduação em especialização, em curso na área de educação devidamente reconhecido pelo ministério da Educação - MEC;
- Nível IV - formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* na área de educação na modalidade de mestrado ou doutorado devidamente reconhecido pelo MEC.

Todas as mudanças de níveis ou de classes na carreira dos docentes vêm acompanhadas com progressão salarial específica da letra e do nível ao qual o professor se enquadra.

3.3.3 A escola

Para este estudo, contextualizar os participantes é imprescindível. Do mesmo modo, fazer essa ilustração da EMEI e da comunidade é determinante para tecer algumas considerações sobre as culturas das infâncias que se manifestam nas vivências cotidianas escolares, uma vez que esta pesquisa concebe a criança como sujeito histórico e também analisa sua relação com o *eu*, o *outro* e o *nós*.

Nos próximos parágrafos, faço uma tentativa de aproximar o leitor das realidades extremas das crianças e da comunidade, faço uma tentativa de trazer indícios de como as crianças e a comunidade vivem em um cenário de exclusão desde sempre. Como em um contexto de marginalização, uma escola que se apresenta como um espaço de área verde, livre brincar, com projetos que vislumbram práticas e ações na natureza, esporte e expressão corporal, é um caminho para uma educação que valoriza o sujeito e sua história.

A EMEI está localizada na cidade de Vacaria, interior do Estado do Rio Grande do Sul (RS). O município de Vacaria está situado na Região Nordeste do Rio Grande do Sul, zona fisiográfica dos Campos de Cima da Serra. Essa região é composta pelos municípios de Bom Jesus, Campestre da Serra, Esmeralda, Ipê, Monte Alegre dos Campos, Muitos Capões, Pinhal da Serra, São José dos Ausentes e Vacaria. A região ocupa uma área de 10.400 km² e tem uma população de 102.818 habitantes, sendo que 64,11% deles residem em Vacaria (FEE, 2014). No ano de 2010, 93,47% da população vacariense residia na área urbana, e 6,53% na área rural.

Os principais dados econômicos do município são:

Produto Interno Bruto (PIB): R\$ 1.264.076 mil reais;

Percentuais da Arrecadação Municipal por Setores: indústria 12,84%; agricultura 21,94%; serviços 65,22% (IBGE 2010 a 2013);

Área plantada e colhida: 62.827 hectares (Secretaria Municipal de Desenvolvimento, Tecnologia, Trabalho e Turismo de Vacaria, 2014).

Os dados supracitados mostram que a economia de Vacaria está concentrada no setor primário, com baixa oferta de emprego na zona urbana. Esse cenário se traduz em uma população urbana concentrada, principalmente, nas classes com baixa renda.

Reconhecida como a maior produtora de maçã no estado e a segunda do país, Vacaria é responsável por 22% da colheita nacional dessa fruta, sendo essa sua principal

fonte econômica. Além disso, o município também concentra sua economia na produção de grãos, frutos silvestres, pecuária, madeira e exportação de flores, que desponta como uma importante fonte econômica (Secretaria Municipal de Desenvolvimento, Tecnologia, Trabalho e Turismo de Vacaria, 2014).

A região também é nacionalmente conhecida pela pecuária de corte, e pelo crescimento das culturas anuais como soja, milho e trigo. Nessa região, destaca-se ainda a produção de pequenos frutos, como morango, mirtilo, amora, *physalis* e framboesa, além da agricultura familiar com pecuária leiteira e hortaliças para o consumo regional (Secretaria Municipal de Desenvolvimento, Tecnologia, Trabalho e Turismo de Vacaria, 2014).

Comprovadamente, uma alternativa efetiva para pequenos e médios produtores, que mantêm cerca de 80% da produção gaúcha, é a qualificação técnica da atividade produtiva que viabilize a transformação e comercialização dos produtos, agregando valor à produção agrícola e contribuindo para geração de empregos, de forma direta e indireta.

A cidade de Vacaria encontra-se em uma posição geográfica privilegiada. Passam pelo município de Vacaria a BR 116 e a BR 285, que cruzam todo o país e nosso estado de leste a oeste, respectivamente.

Através da BR 116, existe a ligação com a BR 122, que a leva de encontro aos municípios de Ipê e Antônio Prado, saída alternativa para Caxias do Sul, um dos maiores polos industriais do estado do RS. Pela BR 116, tem facilidade de ligação com os principais portos e aeroportos do país e pela BR 285 tem conexão direta com a Argentina (VACARIA, 2014).

Vacaria é conhecida como “A Porteira do Rio Grande”. O rio Pelotas faz a divisa dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. O lugar impressiona pelo verde que apresenta e pelas características da região. A 40 km da sede do município, pela BR 116, a ligação do estado com o restante do Brasil é feita pela ponte do Socorro. Nos últimos anos, o turismo rural e o turismo de aventura, nessa região do país, vêm obtendo significativo destaque, afinal, a Região dos Campos de Cima da Serra é riquíssima em belezas naturais, como cânions, rios, florestas, corredeiras, *campings*, etc.

Apresentada a cidade de Vacaria no contexto atual e de forma geral, passamos para a formação dos bairros, e em especial para a história da comunidade em que a EMEI se insere. Escrever ou narrar a história de um determinado bairro ou localidade é uma forma de valorizar

a história viva dos sujeitos que ali vivem ou que viveram, resgatando sua memória cultural e seu universo constituinte.

Na constituição de muitos bairros, loteamentos, em muitos momentos, podemos perceber as diferentes motivações que carregam aqueles que irão viver nesses locais. Alguns buscam um propósito de vida, uma qualidade de custo/benefício, tranquilidade. Essas e outras considerações são levadas em conta quando se *escolhe* onde vamos morar.

Todavia, o que podemos observar nos relatos e nos fatos apresentados no livro *História de Vacaria: evolução urbana e formação de bairros*, de Maria Noeli Ferreira Borges (2001), que na época da escrita da obra era docente do Departamento de Ciências da Educação e Realidade Brasileira em cursos do campus da UCS, é que o bairro surge como um lugar que “sobrou”, um espaço de terra que não servia para outros fins. Ou seja, a motivação dos moradores não era a de possibilidades, de afinidades, e sim de extrema necessidade.

O contexto histórico-social em que as crianças e suas famílias vivem é marcado de forma cruel pela extrema pobreza, vulnerabilidade e exclusão. A localidade se constrói e se insere no contexto periférico, como descreve Borges (2001): “[...] bolsões de pobreza, caracterizados por mão de obra não especializada, vinda do abandono do campo [...]” (BORGES, 2001, p. 134). No que diz respeito à formação da comunidade na década de 1950, a autora traz a seguinte narrativa das péssimas condições de vida da população.

Segundo o depoimento⁵:

Área de favelas, apelidada de *inferninho*, devido às baixas condições de vida de sua população. Além disso, a região sofria alagamentos durante as décadas de 40 e 50, a região da Vila Maracanã, era uma o período de cheias, pois o riacho que por lá passava, transbordava. Essa vila teve seu nome alterado, por iniciativa dos próprios moradores, na tentativa de melhorar o conceito que eles próprios tinham de si, e que a cidade de Vacaria tinha deles. Quem morava no *inferninho* era considerado pelo resto da cidade como marginal. Então, quando da inauguração do Estádio Maracanã, no Rio de Janeiro, ela passou a se denominar Vila Maracanã, em homenagem ao futebol brasileiro. (BORGES, 2001, p. 135)

Ainda caracterizando e narrando as péssimas condições de vida das famílias que residiam na localidade Vila Maracanã, segue outro relato trazido por Borges (2001):

A prefeitura doou suas melhores terras na área para o 3º batalhão. Eles ficaram só com as que interessavam, as menos acidentadas. As outras, as mais acidentadas e as que

5

Os depoimentos são trazidos na obra de BORGES (2001) e estão presentes neste estudo como forma de dar oralidade aos fatos. A autora não nomeia os sujeitos, apenas diz que são pessoas simples que contam o vivido.

alagavam o Batalhão não ocupou e não cercou. Ficou uma região propícia à formação de favelas, uma área a ser invadida.

A região ficava próxima à serraria do Batalhão. As pessoas encontravam à sua disposição a lenha vinda do refugio da serraria e das matas ao redor. Ainda podiam aproveitar o resto de comida despejada pelo Batalhão em tonéis de lixo. Mais ou menos 80 pessoas viviam disso. (BORGES, 2001, p. 135)

No ano de 1975, uma pesquisa realizada por empresários da região, dentre eles o grupo Randon, constatou a existência de 56 famílias. Em 1988, quando de uma pesquisa da antiga Falev, moravam na vila Maracanã 44 famílias (BORGES, 2001, p. 135). Na década de 1970, a prefeitura fez um movimento para realocar as famílias que subsistem naquela localidade para a Vila Municipal em formação; todavia, como demonstram as pesquisas, foram poucos os moradores que deixaram a Vila Maracanã. Borges (2001), em seu estudo acerca da história de Vacaria, conclui que:

[...] ao longo do tempo, houve a agregação de novos favelados, que se juntaram aos que se negaram a ser transferidos para a Vila Municipal, provavelmente todos originários de outros bairros, interior do município e de cidades vizinhas. (BORGES, 2001, p. 136)

A Vila Municipal está vinculada à proliferação de favelas e, de certa forma, é o reflexo advindo do modelo econômico excludente implantado em 1964 em contexto nacional, quando parte da população sem recursos e sem trabalho procura as periferias urbanas para sobreviver ou subsistir. E a cidade de Vacaria não fica fora dessa realidade. De forma a melhorar ou buscar melhorar as condições de vida das pessoas que viviam sem recursos, o prefeito eleito passa a doar terrenos em forma de comodato para que as famílias se assentem naquele loteamento.

Segundo depoimento que se inscreve no estudo de Borges (2001), a Vila Municipal era, por assim dizer, “uma favela municipal”. Uma favela caracterizada não pela invasão de terrenos, mas criada de forma ordenada, com água, luz e, aos poucos, servida de rede de esgoto”. (BORGES, 2001, p. 136). Essa tentativa por parte do poder público de criação da Vila Municipal pode ser analisada por duas perspectivas: na primeira, mais otimista, vê-se na iniciativa uma tentativa de dar condições mínimas de sobrevivência e talvez de cidadania aos favelados de Vacaria. Em outra visão mais realista, pode-se concluir que foi uma forma encontrada para mascarar a pobreza no município, concentrando os desassistidos em uma única localidade periférica longe da sociedade central.

Na década de 1980, uma área foi doada para a construção de uma futura escola. Nesse espaço, está localizada hoje a escola de 1º e 2º Graus Bernardina Rodrigues Padilha. A escola

teve participação fundamental na formação da Vila, pois se constitui como uma possibilidade de melhor conscientização acerca de cidadania e, aliado a esse pensamento, a escola oferta o curso de Eletromecânica, a fim de qualificar pessoas da Vila Municipal e de bairros vizinhos.

A Vila Municipal hoje se denomina como Bairro Municipal; pouco se avançou no quesito de melhorias de condições sociais dos moradores da localidade. O que se pode afirmar é que a marginalização, a subsistência e a falta de condições mínimas de sobrevivência ainda estão presentes de forma absurdamente naturalizada por parte de moradores e sociedade em geral. O índice de violência na comunidade é alto, sendo considerada uma das zonas mais críticas da cidade no que se refere à violência física, homicídios tentados e consumados, roubos, tráfico de drogas e violência doméstica.

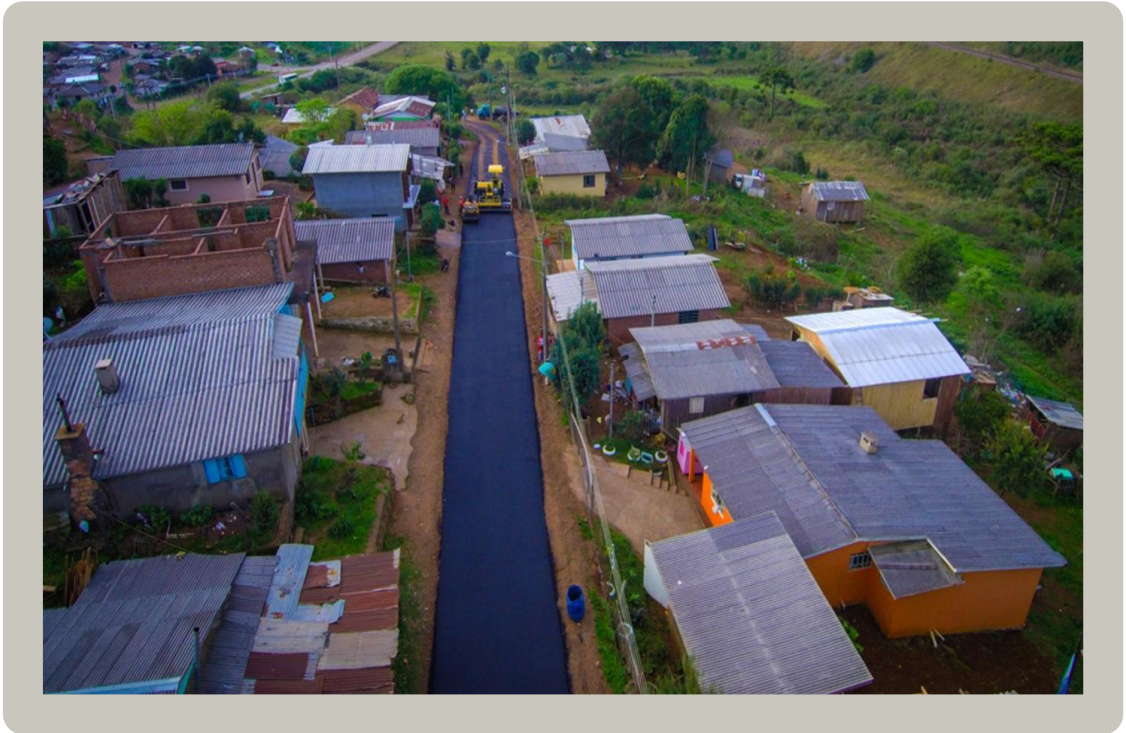
Em uma tentativa de amenizar a criminalidade vivenciada pelos moradores da Municipal (como o bairro é cotidianamente nominado), o local foi contemplado pelo Programa de Segurança Pública com Cidadania do Estado do RS com um conjunto de políticas públicas baseadas no diálogo entre ações policiais e sociais denominado de Território da Paz. Era um projeto multidisciplinar que contemplava áreas da educação, saúde, esportes, cultura, assistência social, voluntários e líderes comunitários. O projeto, que teve duração de 18 meses, findou no ano de 2015. O coordenador do programa, o comissário de polícia João Carlos de Pinto Abreu, ao findar o projeto, comenta que: *“foram 78 semanas vividas em busca da PAZ. Por isso, esse não é apenas um momento de despedida, é um momento de agradecer”*⁶.

Além do exposto enquanto contextualização geográfica, histórica e social do contexto em que as crianças frequentam a EMEI, campo de abordagem deste estudo em conformidade ao seu ambiente, pode-se afirmar que grande parte das que frequentam a escola possuem uma situação social e econômica bastante vulnerável, que encontram na instituição um espaço de acolhimento, cuidado, alimentação, higiene e educação.

A seguir, reproduzimos uma foto do Bairro Municipal. Ela está disponível no *site* da Prefeitura Municipal de Vacaria e ilustra o momento que algumas ruas da localidade ganham uma camada asfáltica a fim de amenizar o barro e o pó que a falta de pavimentação acarreta aos moradores.

⁶ ABREU. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Territ%C3%B3rio-de-Paz-Vacaria-453078984810150/>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

Figura 1 – Bairro Municipal



Fonte: Disponível em: https://www.vacaria.rs.gov.br/fotos/20190617_170804_site3.jpg. Acesso em: 20 jul. 2022.

3.3.3.1 Apresentando a EMEI

A escola conta com um total de 265 crianças matriculadas no ano de 2022 e distribuídas em turmas de creches e pré-escolas. A composição das turmas se dá da seguinte forma:

Quadro 2 – Composição das turmas

TURMA	NÚMERO DE CRIANÇAS	DOCENTES	AUXILIARES PEDAGÓGICOS
BI-AB	13	01	03
BI-CD	12	01	02
BII-A	08	01	02
BII-B	08	01	02
BII-CD	15	01	02

continua

			conclusão
BIII-A	08	01	01
BIII-B	10	01	02
BIII-CD	20	01	03
MATERNAL-A	14	01	02
MATERNAL-BC	29	01	02
PRÉ I-A	22	01	-
PRÉ I-B	22	01	-
PRÉ I-C	21	01	-
PRÉ II-A	20	01	-
PRÉ II-B	18	01	-
PRÉ II-C	25	01	-

Fonte: elaborado pela autora de acordo com os dados fornecidos pela secretaria da escola (2022).

Os dados apresentados foram elaborados com base nos documentos obtidos junto à secretaria da EMEI, para fins de análise documental, enquanto etapa introdutória de reconhecimento e de descrição do *locus* de pesquisa. No que se refere à composição pedagógica, a escola conta com equipe gestora composta por uma diretora, vice-diretora e supervisora escolar, sendo que ambas possuem graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação Infantil. O quadro docente é composto por quatorze professoras.

Quanto à estrutura física da escola, pode-se afirmar que ela ocupa um lugar privilegiado quanto à estrutura e área livre para as crianças brincarem e explorarem. Na entrada da escola, existem flores, árvores e um pequeno jardim que foi planejado e construído pelas crianças juntamente com as docentes e atendentes.

Figura 2 – Jardim de entrada



Fonte: produção própria (2022).

Ao adentrar o espaço interno, o *hall* conta com balanços, brinquedos e murais decorativos com produções das crianças. Para realização de atividades e organização das turmas, a instituição conta com 12 salas, três pátios abertos com ampla área verde, parques de madeira, horta e jardins. Esses se constituem como uma ferramenta pedagógica pensada pela comunidade escolar para tornar-se um agente educador.

Figura 3 – Espaço interno da escola



Fonte: elaboração própria (2022).

Figura 4 – Espaço interno por outro ângulo



Fonte elaboração própria (2022).

A escola conta com uma sala de leitura que se constitui como um espaço lúdico e de livre criação para a criança brincar, explorar e interagir com os livros e materiais disponíveis, além de uma sala de jogos com materiais confeccionados pelas professoras e atendentes a fim de promover um espaço para brincadeiras e aprendizagens motoras e cognitivas.

Também se encontra uma sala de recursos para atendimento individualizado destinado às crianças que necessitam de atendimento especializado, uma sala denominada de “solário”, com o teto de telhas transparentes, de policarbonato, para as crianças brincarem em dias frios.

Há ainda dois fraldários, seis banheiros adequados para faixa etária das crianças, refeitório, cozinha para preparo de merenda, um lactário para turmas de berçário, uma sala direcionada para a equipe de gestão pedagógica e uma sala para professores e funcionários usarem em diversas situações tais como: reuniões, estudo, atendimento aos pais e em seus momentos de intervalo.

Figura 5 – Refeitório



Fonte: produção própria (2022).

No refeitório, as crianças de pré-escola do turno da manhã se servem de maneira autônoma no *buffet*, fazem as escolhas alimentares conforme suas preferências. As professoras

ficam junto no espaço para auxiliar, mas o processo todo, desde o momento de servir os alimentos, se alimentar e colocar os restos no lixo e os pratos no espaço para serem limpos é feito pela criança.

Figura 6 – Pátio e caixa de areia



Fonte: produção própria (2022).

Figura 7 – Pátio e horta



Fonte: produção própria (2022).

Figura 8 – Área externa



Fonte: produção própria (2022).

As rotinas da escola estão explícitas no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar e, de uma forma geral, constituem-se da seguinte maneira: as atividades do turno da manhã iniciam-se às 7h15min para a creche e às 7h45min para a pré-escola e finalizam às 11h45min para as turmas parciais (pré-escolas e creches). As atividades do turno da tarde iniciam-se às 13h15min para turmas de pré-escola e turmas com modalidade parcial, finalizam-se às 17h15min para pré-escolares. Para as demais turmas, o horário estabelecido é até 18h. As crianças de creche que frequentam o turno integral geralmente chegam às 07h30min e ficam na escola até 18h. Elas fazem cinco refeições, que são divididas em café da manhã, lanche da manhã (fruta), almoço, lanche da tarde e sopa antes de irem para casa.

A escola fornece, através da Secretaria Municipal de Educação (SMED), desde a alimentação até os materiais de higiene (fraldas, lenços umedecidos, sabonete, xampu, etc.) e de uso pedagógico (lápiz, cola, apontador, borracha, lápis de colorir, canetas hidrográficas, tesoura, régua, giz de cera, cadernos, folhas de ofício, etc.).

A referida apresentação da EMEI se dá de forma geral e sem uma análise dos espaços, que será feita de forma mais densa em uma unidade de análise específica. Esta apresentação se dá de forma a situar o leitor no espaço físico da escola.

Feitas as devidas apresentações e ilustrações dos envolvidos na pesquisa, agora este estudo caminha para a sistematização da ação, tendo em vista a produção dos dados para as análises e reflexões que esta pesquisa se propõe a estudar.

4 AS UNIDADES DE ANÁLISE

Nesta parte da pesquisa, dou início às proposições analíticas. Para fins de melhor compreensão da dimensão observada, faço a opção de dividir em unidades as experiências vivenciadas junto às turmas de pré-escolares. Ao iniciar esse percurso investigativo, alguns objetivos e questionamentos foram traçados, e tais unidades de análise têm o propósito de refletir e tecer considerações sobre as proposições iniciais. O plano é colocar em movimento e operacionalidade os conceitos aventados nesta dissertação – *Culturas das infâncias, arquitetura da infância e docência das infâncias*.

Na primeira unidade de análise, que reflete sobre as culturas das infâncias, os episódios se caracterizam em piscadelas encontradas no cotidiano da escola e registradas em diário de bordo, que ilustram, de certa forma, como as culturas das infâncias se manifestam e são produzidas nas diversas atividades e na rotina da EMEI.

Já na unidade de análise que trata da arquitetura das infâncias, busco, através de imagens e episódios narrados, caracterizar o espaço escolar para proporcionar uma reflexão acerca de como a EMEI se apresenta e se constitui nos diferentes espaços, a fim de atender o universo das infâncias.

Por fim, na unidade de análise que traz a perspectiva pedagógica da docência nas infâncias, os episódios trazem elementos que mostram a subjetividade das escolhas pedagógicas das docentes e da comunidade escolar que fazem parte da EMEI. Nesta unidade, as atividades livres ou planejadas são refletidas com base em uma concepção de criança potente, em conformidade com o posicionamento assumido em todo o estudo acerca da concepção contemporânea de criança.

4.1 UNIDADE 1: CULTURA DAS INFÂNCIAS

Episódio 02 – Apresentação

Quando retornamos para a sala, peço permissão para a professora para me apresentar. Convido as crianças a sentarem em círculo comigo no chão a fim de mostrar a elas as gravuras que trouxe impressas em tamanho grande do termo de assentimento, explicando para elas o que eu estou fazendo ali. Digo que sou uma estudante e que quero muito conhecer a rotina, como elas brincam, o que fazem na escola. Digo que elas fazem coisas muito importantes, e que preciso observar a rotina delas para o estudo que eu estou fazendo. Utilizo as gravuras para ilustrar como a pesquisa vai acontecer. Elas me olham atentas. Como sou professora da escola, muitas já me conhecem, isso facilitou bastante para que elas ficassem tranquilas com minha presença. No final na explicação, pergunto se elas concordam em participar do estudo, elas prontamente e muito animadas respondem que sim! (Diários de campo, julho de 2022).

Essa apresentação e essa maneira de explicar o procedimento e como vai acontecer a pesquisa se dá com o objetivo de respeitar o direito e as vozes das crianças. Para esta pesquisa, a aceitação ou não de participarem era ponto central e decisivo para a continuidade do estudo. Embora os responsáveis já tivessem assinado o TCLE autorizando a participação, em nenhum sentido a minha conduta como pesquisadora poderia colaborar com a visão de criança sem direito, sem voz, da criança que precisa ser representada pelo adulto, o que, de acordo com Qvortrup (2011), pode ser definido como “uma estranha combinação de amor, sentimentalismo, senso de superioridade em relação à compreensão equivocada das capacidades infantis e marginalização” (p. 210). As crianças normalmente precisam do assentimento e concordância do adulto para muitas de suas ações, procedimento que julgo importante. Todavia, essa não pode ser a única prerrogativa, a aceitação, manifestação e opinião da criança devem ser consideradas e avaliadas.

Comumente podemos observar que, em muitos momentos da vida da criança (não somente na escola), existe um predomínio das vozes dos adultos, contrariando o princípio de igualdade de direitos, ou seja, de que crianças e adultos têm o direito de serem ouvidos individual e coletivamente sobre as questões que os afetam e têm o direito de verem suas inquietações levadas a sério pela sociedade (MOSS 2011).

Já de início, é possível observar, no comportamento das crianças, que elas se organizam, manifestam-se e produzem para além do que lhes é imposto pela idade, classe social, tamanho, gênero ou concepções desenvolvimentistas (PRADO, 2005), o que pode ser evidenciado nos episódios apresentados e analisados ao longo desta unidade de análise.

Cabe explicitar que a concepção de infância com a qual estou trabalhando compreende a criança como produtora de cultura e como agente social efetivo. Dessa forma, as crianças não podem ser consideradas como acessórios da sociedade adulta, pois, como sujeitos sociais, operam mudanças no contexto em que estão inseridas, do mesmo modo que também são modificadas por esse meio.

Nas observações junto à turma, é possível evidenciar que, no planejamento diário das atividades e rotina, o brincar livre tem um espaço significativo. Nos episódios que seguem, a professora oferece blocos de madeira e peças de encaixe para que as crianças exercitem seu brincar de forma livre e espontânea:

Episódio 03 - Brincando de imaginar

CRIANÇA A: *“Olha o que eu montei! É um hospital e essas são as pessoas! E tem médico também”*. As crianças fazem suas criações com as peças de modelar enquanto me explicam o que estão montando.

CRIANÇA B: *“Eu montei um papagaio e um passarinho de rodas, agora eu vou fazer um irmão para ele”*.

CRIANÇA C: *“Eu montei um carro!”*

CRIANÇA B: *- Não parece um carro, parece um cavalo com asas!”*.

CRIANÇA D: *“Eu fiz um robô que varre ruas, ele tem pés varredores!”*.

(Diários de campo, julho de 2022).

O ato de brincar é dotado de significado e sentidos dados pela criança em relação ao mundo, seja nas brincadeiras com brinquedos, seja com objetos brincantes, seja tomando o corpo como brinquedo. O ato de brincar é dotado de conexões de símbolos e de sentidos que compõem o repertório cultural da infância. Sendo essa a maneira como as crianças concebem, vivenciam, reproduzem, criam, imaginam o mundo, então, a brincadeira torna-se a linguagem cultural da criança.

É interessante perceber que, nas brincadeiras, no universo infantil, as formas, as criações não seguem uma lógica realista; elas seguem a lógica da infância, suas invenções estão a serviço do seu mundo, da sua fantasia e neste universo os cavalos têm asas, os robôs varrem ruas, os passarinhos, para não se sentirem sozinhos, ganham irmãos. Eles não seguem a lógica adultocêntrica, e sim sua maneira de vivenciar o mundo. Então, o brincar livre e o faz-de-conta são atividades de grande influência no cotidiano das propostas da escola de educação infantil para as crianças desenvolverem, também, a identidade e o aspecto cognitivo, motor, social, afetivo, trazendo novos significados para o imaginar. Para Oliveira (2013):

Na brincadeira a criança consegue aflorar sua criatividade sendo ela mesma, sem medo da imposição do adulto. Somente brincando a criança consegue viajar em um mundo ilusório cujo autor é ela, pois o brincar é uma atividade onde as crianças criam novos fatos, novos ambientes, novos brinquedos, dão novos sentidos às brincadeiras, conseguem representar, cantar, subir em palcos, dançar, tudo por intermédio da sua criatividade na brincadeira. (OLIVEIRA, 2013, p. 4)

Diante disso, reitera-se a necessidade da valorização do brincar na infância e na escola de educação infantil. Não somente nas turmas de creche, mas também nas turmas de crianças pré-escolares, essa prática deve ser priorizada. Muitas vezes algumas práticas e planejamento visando ao letramento criam sistemas de reprodução e passividade, controle dos corpos e transmissão unilateral do conhecimento, buscando equiparar o planejamento da escola de educação infantil aos modelos escolares do ensino fundamental.

Episódio 04 – Vivenciando o cotidiano nas brincadeiras

Após o lanche, as crianças vão para a sala, a professora propõe brincadeiras livres, as crianças vão para os cestos e começam a organizar os brinquedos para sua brincadeira. Elas se organizam de forma que são uma família a mamãe, o papai e o “filhinho”. A mamãe começa a preparar o almoço, o pai vai “trabaiá” e o filhinho brinca e assiste a vídeo no celular. Quando o papai chega em casa, o almoço está pronto, era feijão, arroz e massa, mas não pôde almoçar porque o “filhinho” chora e eles vão para o médico fazer injeção.

A professora sinaliza que está próximo do almoço e que eles devem guardar os brinquedos para irem almoçar e depois irem para casa. As crianças, muito contrariadas, fazem o que a professora pede, demonstrando claramente que preferiam continuar a brincadeira. (Diário de Campo, julho de 2022)

Ao escolher as próprias brincadeiras, a criança tem a oportunidade de experimentar diversas formas de *ser* e *estar* no mundo, viver papéis, sentimentos, gestos e movimentos. Quando as crianças escolhem a brincadeira mais significativa, são remetidas ao mundo imaginário, onde os limites e contornos sociais se misturam, diluem-se, alargam-se, esvaem-se. Meninos e meninas brincam e exercem diferentes papéis e, nessa relação de trocas e vivências, problematizam e questionam as hierarquias pré-estabelecidas no contexto sociocultural conhecido e vivido pela criança.

Nessa perspectiva, Cohn (2009) destaca que a “criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais” (p. 28). E segue afirmando que tal reconhecimento significa “[...] entender que, onde quer que ela esteja, ela interage ativamente com os adultos e outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e das relações” (COHN, 2009, p. 28). O modo como as famílias estão estruturadas, suas crenças, preferências, valores, estão incorporados, reproduzidos e reinterpretados nas brincadeiras das crianças.

Episódio 05 – Criando contextos

A professora, então, propõe que as crianças brinquem livremente com os brinquedos que quiserem. Elas começam a se organizar. Os meninos vão para um lado da sala e as meninas para outro. Logo, as meninas já estão brincando que são mamães médicas, tratam as bonecas, que são seus “filhinhos”. Na mesma brincadeira, são mães que dão banho e comida como também são médicas que fazem injeção e dão remédio. No outro lado da sala, os meninos são caçadores de animais. Estão no mato caçando tatu. Eles têm armas (de peças de montar) e cachorros (uma criança é o cachorro que caça o tatu). Eles se revezam: ora um é o caçador, ora é o cachorro. (Diário de campo, julho de 2022)

Nessa perspectiva, o jogo simbólico é representado e imaginado por cada criança de uma maneira. Por isso, enquanto educadores, é importante observar de que forma as crianças brincam, o que as motiva, o que a criança traz de novo. Bomtempo (2001), citando Vieira (1978), assim se expressa sobre a importância da observação da brincadeira do faz-de-conta:

Quando vemos uma criança brincando de faz-de-conta, sentimo-nos atraídos pelas representações que ela desenvolve. A primeira impressão que nos causa é que as cenas se desenrolam de maneira a não deixar dúvida do significado que os objetos assumem dentro de um contexto. Assim, os papéis são desempenhados com clareza: a menina torna-se mãe, tia, irmã, professora; o menino torna-se pai, índio, polícia, ladrão sem script e sem diretor. “Sentimo-nos como diante de um miniteatro, em que papéis e objetos são improvisados” (Vieira, 1978). Esse tipo de jogo recebe várias denominações: jogo imaginativo, jogo de faz-de-conta, jogo de papéis ou jogo sociodramático. A ênfase é dada à “simulação” ou faz-de-conta, cuja importância é ressaltada por pesquisas que mostram sua eficácia para promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança. (BOMTEMPO, 2001, p. 57-58)

Ao brincarem de casinha, vivenciando diferentes papéis e situações cotidianas tais como alimentar, dar banho, cuidar do “filhinho” doente ou nas situações em que se tornam caçadores de animais, estão manifestando as culturas nas quais estão imersas no seu cotidiano. Corsaro (2002) afirma que “[...] as crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares” (p. 114), mas não se trata de uma mera imitação do mundo adulto conhecido ou das pessoas que convivem com as crianças. O ato de imitar passa por um processo de robustez imaginativa capaz de transformar e ressignificar a vivência para o universo infantil, incorporando e incrementando seu repertório cultural das infâncias.

Corroborando com os pressupostos apresentados, Vygotsky (2003) concebe o brincar como uma atividade em que, tanto os significados social e historicamente produzidos são construídos, quanto novos podem ali emergir. A brincadeira e o jogo de faz-de-conta seriam considerados como espaço de construção de conhecimentos pelas crianças, à medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de maneira peculiar.

O próximo episódio que trago para essa análise trata do brincar livre, proposto pela professora, onde é possível observar algumas nuances do universo infantil e suas culturas. Era uma manhã de chuva, as crianças não podiam ir para o pátio, estavam um tanto que aborrecidas e a professora as convidou para brincar com peças de montar.

Episódio 06 – Brincando com armas

A criança G fez uma arma com as peças de montar, começa a brincar. As outras, quando veem o que ele criou, gritam:

- Não pode! A prof. não gosta!

Quando olha para a professora e diz:

- *Eu fiz um “coiso” que não é de matar.*

Comecei a conversar com G e perguntei o que ele tinha criado, ele me respondeu que não sabia, em seguida veio até meu ouvido e disse: fiz uma arma, eu gosto de brincar de arma.

(Diário de Campo, julho de 2022)

Nesse episódio evidencia-se a vontade da criança em extravasar sua imaginação, de brincar da forma que lhe trouxesse satisfação. Ela não nomeia o brinquedo para que ele possa

existir. As crianças, como relatado anteriormente, recriam papéis nas brincadeiras para compreender o mundo adulto, o que não implica, necessariamente, que esses papéis vivenciados na brincadeira se transformem em ações e comportamentos. É importante lembrar que as crianças não fazem parte de um mundo separado; pelo contrário, elas estão inseridas em um contexto onde se relacionam com pares e com adultos. E é brincando que ela assimila esse mundo. Assim as armas de brinquedo também têm um papel educativo e lúdico, porque são de brinquedo e com elas se brinca!

Segundo Cunha (2007), no jogo simbólico, as crianças constroem uma relação entre a fantasia e a realidade. Na fantasia, elas desfrutam da imaginação para fazerem representações de papéis, fantasiar, imitar, e, em relação à realidade, são capazes de acordo com situações de dificuldades que vivem despertarem em suas brincadeiras. Por exemplo, uma criança que, no seu ambiente familiar vê seu pai batendo na sua mãe, vai interiorizar esses conflitos em seus gestos, pois, do mesmo jeito que as crianças sabem imitar fantasiando, elas reproduzem o que veem em sua realidade. É importante, nesse aspecto, deixar claro que as crianças possuem sentimentos, que devem ser controlados e trabalhados de acordo com cada realidade.

Nesse sentido, somos instigados a pensar como o meio social das crianças está refletindo em seu universo simbólico, uma vez que, mesmo sabendo que as regras da turma são claras quanto a não brincar com esse tipo de objeto, a criança em questão tenta burlar de forma criativa a proibição para atender seus desejos.

Todas as crianças têm direito de brincar e cada uma tem o seu modo de agir, expressar, e se relacionar perante as brincadeiras propostas em seu cotidiano. E através dessas brincadeiras, oportunizam-se as possibilidades de situações imaginárias que estimulam a inteligência e desenvolvem a criatividade. Ao mesmo tempo, as representações podem igualmente expressar aspectos difíceis do contexto vivido por algumas crianças e, além de expressarem o universo imaginário, podem trazer elementos da realidade, buscando, através do faz-de-conta, representar a busca de soluções para problemas e desafios.

As armas podem, em certo ponto no universo dos símbolos culturais, ser uma forma de representar poder, força e segurança. É com elas que os meninos, principalmente, tornam-se policiais, heróis, caçadores destemidos, matam bandidos e monstros, enfrentam seus medos e criam sentidos para a morte.

Para Cunha (2007, p. 23):

Às vezes, o faz-de-conta não imita a realidade, mas ao contrário, é um meio de sair dela, um jeito de assumir um novo estado de espírito, como, por exemplo, quando a criança veste uma fantasia de palhaço e vai para o fogão fazer comidinha, ou então, veste a fantasia de fada e vai correr e brincar de pegador. Quando existe representação de uma determinada situação, (especialmente se houver verbalização), a imaginação é desafiada pela busca de soluções para os problemas criados pela vivência dos papéis assumidos. As situações imaginárias estimulam a inteligência e desenvolvem a criatividade.

Nesse sentido, o fato de se colocarem em um papel de poder no faz-de-conta, em que elas poderiam determinar os seus personagens, seus símbolos e criações livremente nas brincadeiras, mas, de forma determinante, optam por elementos específicos, pode ser um indício, um fator importante para se analisar, uma vez que é através das fantasias que elas podem estar começando a compensar os sofrimentos da realidade cotidiana.

No episódio seis, o diálogo que faço com a Criança G corrobora ainda mais o que vem sendo explicitado. O imaginário da criança visualiza e relaciona as armas ao herói, ao *ser soldado*. Nos diálogos e nos comportamentos observados, eles não querem machucar, ferir ou praticar qualquer ato de violência. Eles querem, através das armas, conquistar um certo poder, reafirmar uma identidade positiva, uma segurança.

Episódio 07 – Quero ser soldado!

Hoje é um dia bem chuvoso. Apenas 03 crianças comparecem à escola. Logo na chegada, como de rotina, as crianças deixam seus pertences na sala e se dirigem para o café da manhã. No refeitório, são oferecidos leite com achocolatado e pão com queijo. Elas tomam seu café silenciosamente, não estão a fim de conversas nesse momento. Após terminarem a refeição, elas se dirigem para a sala. Ao chegarem, a professora pede que se sentem à mesa, porque hoje elas vão brincar de massinha. Enquanto a professora organiza os materiais, a criança D começa um diálogo comigo:

_ Professora, eu assisti um filme com minha mãe! Respondo: - Que legal! Qual filme vocês assistiram?

_ De zumbi! Eu adoro filmes de zumbi, e tinha muita arma professora! Eu adoro armas, eu vou para o exército quando eu ficar grande! Eu vou ser soldado!

(Diário de Campo, julho de 2022)

As crianças desenvolvem várias modalidades de expressão ao realizarem o jogo simbólico, como a capacidade de imaginar e representar. Na capacidade de imaginar, a criança transmite para o faz-de-conta suas ações lúdicas em relação ao seu cotidiano, as suas vontades, o que está no seu entorno e em sua imaginação. Porém, no que se refere à sua capacidade de representação, elas tendem a imitar e se inspirar em pessoas, em personagens que fazem parte do seu dia a dia, no que veem na televisão, naquilo com que têm mais contato visual, pois as crianças estarão fazendo representações de papéis das pessoas presentes e atores presentes em seu cotidiano, como, por exemplo, pais, professores, amigos, tios, primos, personagens

favoritos, entre outros. Então, esse jogo simbólico, do faz-de-conta, é essencial para o processo significativo de evolução do próprio intelecto e ajudará a enfrentar com mais facilidade o mundo real e as dificuldades em sua vida.

Os benefícios do brincar devem ser estimulados no contexto escolar. No episódio abaixo, a importância das brincadeiras e das relações estabelecidas no cotidiano da escola podem ser verificadas no diálogo entre professora e crianças em uma roda de conversa:

Episódio 08 - Roda de conversas

A professora propõe uma roda de conversas. O assunto é sobre as brincadeiras preferidas. Hoje poucas crianças compareceram: 08 no total. Ela inicia a conversa com a seguinte pergunta:

Qual a brincadeira que vocês mais gostam na escola? E qual a que vocês mais gostam em casa:

_Brincar de pular corda, porque é a mais legal. Em casa eu brinco de boneca, mas pular corda é mais legal, mas eu não tenho corda em casa.

_ De pega-pega, mas em casa eu brinco no meu celular.

_Eu gosto de brincar de carros, de fazer corridas na escola, em casa eu brinco de rampa. _ O que é rampa? _ É as rampas da hotwheels!

_ Eu também brinco de pega-pega na escola e em casa eu ando de bike.

_ Eu gosto de escalar a rampa da escola e escorregar no morro. Em casa eu brinco de caminhão.

_Na escola eu gosto de brincar de jogar bola. Em casa eu brinco de caminhão.

_ Eu gosto de jogar bola na escola, em casa eu brinco de pega-pega, minha irmã brinca comigo.

_ Na escola e em casa eu gosto de brincar de boneca, são minhas filhas.

_ Em casa eu brinco de bonecas e na escola de pega-pega com meus amigos.

_ Na escola eu gosto de brincar no escorrega, em casa eu jogo play, um jogo de corrida de carro.

(Diário de Campo, julho de 2022)

É possível perceber, nas narrativas e nas escolhas das crianças, como eles concebem o espaço da escola como um lugar de interação e contato com o outro, um lugar de brincar livre, um momento de brincadeiras que evidenciam suas culturas locais, como quando falam de brincar de pega-pega, jogar bola, rolar no morro. São brincadeiras que precisam do *outro* e na interação se tornam o *nós*.

Quando as crianças relatam as brincadeiras preferidas em casa, percebe-se que a maioria delas se apoia no brinquedo para construir a brincadeira, pois não encontramos na narrativa a interação com o outro ou com pares. Diante da falta de ter alguém para brincar, a criança toma para si um brinquedo para transportá-la ao mundo imaginário. As bonecas, os carrinhos, a bike e o caminhão fazem a ponte para o brincar naquele momento. O brinquedo se torna o *outro* na brincadeira imaginativa da criança.

É evidente a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Amaral (2010, p. 129), fundamentada nas teorias de Vygotsky, atesta que a questão primordial da brincadeira reside

no desenvolvimento das situações imaginárias, a imitação e as regras: “O brincar vai além de uma fonte de prazer para a criança. A brincadeira indica a importância de se descobrir as necessidades que satisfazem a criança, para que assim seja possível aprender a peculiaridade da brincadeira como forma de atividade”.

O brincar como uma atividade livre que não inibe a fantasia favorece o fortalecimento da autonomia da criança, reforçando práticas de expressão e participação. Ou seja, “a criança quando brinca que é mãe de uma boneca, ela configura em si a identidade da figura materna, como também, vive intensamente a questão de poder gerar filhos e de ser uma boa mãe” (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Os episódios trazidos para esta unidade de análise acerca das culturas das infâncias tecem um recorte cultural das crianças pré-escolares da EMEI. Eles não abarcam todas as culturas, tampouco todas as linguagens presentes, pois os limites de tempo e de constituição da pesquisa não tinham tamanha pretensão nem conseguiriam abarcar um tema tão complexo e rico de significados e constituições de espaço e tempo.

Nas observações e nuances do cotidiano, é notável a pluralidade cultural presente na escola. Um espaço/tempo marcado pelas diferenças, mas que são minimizadas ou neutralizadas na vivência e nas práticas que acontecem na rotina, principalmente nos momentos de brincadeira.

Diante de uma diversidade tão evidente, seja de ordem econômica, estrutural ou física, nos momentos junto à turma não foram evidenciadas situações que acentuassem ou colocassem em evidência tais diferenças. As crianças partilhavam de uma consciência de aceitação natural e harmoniosa, em um processo de trocas e reconfigurações das múltiplas linguagens.

Todavia, percebe-se que essa naturalização do outro talvez esteja, em certa medida, neutralizada nos momentos vivenciados junto às crianças, considerando a forte presença, na rotina das turmas de pré-escolares, da ação prática e imaginativa da brincadeira e do lúdico. Assim, pode-se presumir que, ao brincar, a criança não coloca no campo da imaginação e das culturas das infâncias aspectos que a distancia ou separa do outro. Pelo contrário, o percebido é justamente que, ao brincar, ela prioriza o que a aproxima, desconsiderando o restante, de forma que, brincando, as crianças juntam suas culturas, suas diferenças, num momento de ressignificação e pertencimento *no e com* o mundo. A brincadeira é uma prática cultural tão potente nas infâncias da EMEI que todo o contexto de desigualdade, sofrimento, é neutralizado

e transformado em processos de pertencimento e afirmação de identidade das culturas das infâncias.

Na próxima unidade de análise, através de episódios narrados e descritos no diário de campo, é feito um convite à observação e reflexão de como a arquitetura escolar se apresenta *para e com* a infância. Na unidade 2, objetivo apresentar uma reflexão de como a escola em seu espaço físico e geográfico convida as crianças a viverem suas culturas.

4.2 UNIDADE 2: ARQUITETURA DA INFÂNCIA

*Bom amigo Malaguzzi,
Menino eterno, pede-me, antes de eu retornar ao
Brasil, que escreva algumas palavras dedicadas às
meninas e aos meninos italianos. Não sei se saberia
dizer algo de novo a um tal pedido. O que poderia
dizer ainda aos meninos e às meninas deste final de
século? Primeira coisa, aquilo que posso dizer em
função de minha longa experiência nesse mundo, é
que devemos fazê-lo sempre mais bonito. E
baseando-se na minha experiência que torno a
dizer, não deixemos morrer a voz dos meninos e das
meninas que estão crescendo.
Paulo Freire, abril de 1990 (FREIRE apud FARIA;
SILVA, 2013, p. 101)*

Nem sempre as escolas e espaços públicos tiveram o olhar preocupado em organizar o espaço de forma que ele se tornasse um agente nas aprendizagens e interações. Os prédios e construções se detinham em oferecer às crianças um lugar amplo, seguro e limpo, onde elas pudessem ser mantidas sob constante vigia e controle.

Horn (2004) atesta que as plantas dos prédios destinados às escolas foram, em grande maioria, planejadas a fim de privilegiar um espaço que pudesse controlar e manter a disciplina, com salas de aula compostas de filas de classes, corredores de circulação estreitos, remetendo a ideias foucaultianas, principalmente no que se refere ao Panóptico de Bentham⁷.

⁷ Panóptico de Bentham se constitui como a figura central de uma construção em anel que circundava uma torre. Nela, largas janelas se abriam sobre o lado interno do anel. A construção periférica era dividida em selas, uma voltada ao interior e outra para o exterior. Dentro dessa estrutura, o vigia vê a todos, mas eles não o veem. Dessa forma, elimina-se a possibilidade de ações coletivas, como a organização de complôs de prisioneiros, a violência desencadeada nos loucos, o contágio que podem sofrer os doentes, a dispersão e o barulho que um grupo de crianças pode fazer. (HORN, 2004, p. 24)

A maioria dos espaços e escolas de educação infantil ainda se apresenta como ambientes em que a centralidade de trabalho ocorre em torno da figura do professor. Ou seja, com classes, mesas e cadeiras que objetivam organizar as crianças para atividades dirigidas e orientadas, de modo que seja fácil conter e orientar as crianças no trabalho pedagógico.

Contudo, em uma das turmas em que fiz a observação, pôde-se perceber uma tentativa de ruptura da professora com essa herança de controle e de centralidade. No episódio que segue, a professora relata que não gosta de trabalhar com mesas e cadeiras para as crianças, preferindo um espaço livre na sala.

Episódio 09 – Sala de atividades

Ao chegar à sala do Pré I, um aspecto chama bastante atenção. Ao contrário das outras salas de pré-escola da instituição, esta sala, em especial, não possui carteiras ou mesas para todas as crianças, essas passam a maior parte do tempo brincando no chão. Ao dialogar com a professora a esse respeito disso, ela me disse que prefere trabalhar assim, pois as crianças tem mais espaço para brincar. E quando ela realiza atividades, gosta de trabalhar com grupos pequenos enquanto as outras brincam. (Diário de campo, julho de 2022)
(Diário de Campo, julho de 2022)

Figura 9 – Sala pré I



Fonte: elaboração própria (2022).

Percebe-se nesta organização espacial que a professora tem uma preocupação em proporcionar às crianças momentos de liberdade e movimento, pois, como abordado anteriormente, muitas escolas ainda têm características voltadas à ideia de Panóptico. Essa abordagem rompe com os efeitos de poder, controle e vigia, pois dissocia o poder do corpo da

criança sentada, organizada em círculos, ou em classes individuais. Promove a interação entre os pares e com o ambiente, permitindo uma autonomia corporal e espacial.

Esta leitura de espaço no que tange à sala de atividades é pertinente e relevante, posto que, para Horn (2004):

A dificuldade de alguns educadores em trabalhar “com corpos que se movimentam” é muitas vezes evidente. Por muito tempo, se afirmou a estratégia de se controlar o pensamento da criança por meio do controle dos movimentos. Um dos meios encontrados em São Paulo em 1960, foram classes escolares chamadas de “pé-de-ferro”: literalmente, elas eram empregadas ao piso de duas a duas, inspiradas em modelo inglês. (HORN, 2004, p. 27)

Ainda segundo o pensamento da autora, muitas escolas de educação infantil brasileiras oferecem um espaço centrado na disciplina e com uma via de mão única, na qual a criança é mantida em uma imobilidade artificial: “Na educação infantil, é comum os arranjos espaciais não permitirem a interação entre as crianças, impossibilitando sua apropriação dos espaços através de objetos, desenhos e nomes” (HORN, 2004, p. 27).

Essas práticas limitantes, separatistas e como forma de manter a ordem, rompem e desrespeitam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25) quando estabelecem que: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras [...]”. Se o eixo da proposta curricular são as interações e brincadeiras, como um corpo sentado, separado dos demais por cadeiras e classes que ocupam o lugar central no planejamento está exercendo o direito de brincar e interagir? Essas classes e cadeiras têm como objetivo, mesmo que implícito, conter o corpo, manter as ações sob controle. Dessa forma, as crianças ficam contidas, sentadas, escrevendo, pintando, desenhando de forma ordenada e organizada segundo a visão dos adultos que as “comanda” e orienta suas ações.

A sala de atividades se constitui como o espaço onde as crianças vivenciam os principais momentos da sua rotina na escola. Nela, são realizadas a maioria das atividades planejadas e é também onde deixam seus pertences. Ainda assim, existem outros espaços estruturados e articulados para que as crianças possam interagir, brincar, explorar e conviver na escola. É dessa organização arquitetônica e estrutural da escola que trataremos no próximo episódio.

Aqui, trazemos uma piscadela que trata do pátio da escola e de como as crianças brincam livremente. Podemos também evidenciar algumas preocupações da escola no sentido de oferecer um espaço natural, com elementos brincantes, como parques e balanços, mas também

em ofertar elementos da natureza para que as crianças ampliem suas possibilidades de exploração e interação nestes espaços.

Episódio 10 - Brincando no pátio

Terminado o lanche, eles vão para o recreio. Lá, as crianças brincam livremente no pátio, correm, brincam de pega-pega. Algumas começam a rolar no morro. A escola, no pátio externo, possui uma elevação. As crianças vão até o lugar mais alto e começam a rolar. Parece muito divertido, as crianças que corriam ou brincam no parque imediatamente deixam de fazer o que faziam e correm para o morro para também rolarem. Quando começam a cansar, elas pegam giz na caixa que está no chão e desenhavam nas calçadas e paredes. (Diário de campo, julho de 2022)

Quando se pensa em um ambiente que rompa com o conceito de centralidade do professor e que permita uma ação produtiva e emancipatória, o pátio se constitui como um espaço que privilegia o protagonismo, visto que nele a criança explora, brinca, cria, imagina, podendo movimentar-se sem precisar pedir “licença” ao adulto. Dessa forma, o ambiente externo se configura em um agente material, funcional e relacional. Partindo dessa premissa, as escolas de educação infantil devem oportunizar espaços livres, que dialoguem entre si, considerando as relações entre criança-adultos; crianças-crianças; crianças-objetos.

Pensando em uma arquitetura espacial externa que esteja em conformidade com o universo das infâncias, ela não pode ficar à margem da proposta pedagógica, visto que nenhum espaço é neutro. Por isso, necessita de uma organização visando a respeitar as necessidades biológicas, motoras e psicológicas das crianças. É preciso planejar o espaço externo para assegurar que as experiências sejam, ao mesmo tempo, tanto prazerosas quanto significativas para os sujeitos envolvidos.

Dessa forma, ter em mente um planejamento que foque o espaço e ambiente externo de forma integrada é uma maneira de refletir sobre o currículo da educação infantil, porque nele irão se estabelecer os dois eixos curriculares principais: as interações e as brincadeiras, que subsidiam o trabalho pedagógico nas diferentes áreas do conhecimento. Por esse motivo, precisamos lutar para defender os pátios, jardins e parques, como palcos potenciais de atividades significativas (HORN, 2014).

No episódio que ilustra uma atividade brincante no pátio da escola, pode-se perceber que as crianças já constituíram uma cultura do brincar no espaço, pois se apropriam e exploram-no de forma a criar possibilidades de movimento e imaginação, agindo e transformando um morro em espaço de brincadeira e diversão, bem como se apropriam das paredes e pisos para riscos, rabiscos, garatujas, letras e números.

Quando se assume uma postura política pelas crianças, isso implica reconhecer seus direitos, e dentre esses, o direito à brincadeira. No brincar, tudo ou nada se cria, sendo este um dos espaços privilegiados das infâncias de apropriação e de confronto com a cultura (BENJAMIN, 1984), espaço de transgressão e, portanto, espaço privilegiado da produção das culturas infantis.

Figura 10 – Morro onde as crianças brincam



Fonte: produção própria (2022).

A dimensão espacial é fundamental na educação, pois a pedagogia se faz no espaço. Espaço esse que se imagina e se projeta e que sendo suporte, possibilita uma construção por parte dos que ali circulam: o espaço, então, se transforma em lugar (FRAGOSO; ESCOLANO, 2001).

Em outro ambiente da EMEI, podemos perceber a concepção de espaço criador e agente educador. A escola oferece uma sala que denominam de sala “multicultural”. Esse ambiente,

segundo os profissionais da escola, é uma tentativa de fazer com que as múltiplas linguagens das crianças sejam evidenciadas.

A sala multicultural é um ambiente que planejamos com a intenção de convidar a criança a brincar, criar, conhecer possibilidades literárias. É um espaço que pode ser usado para contação de histórias, para ter contato com a arte, pois disponibilizamos cavaletes para que as crianças produzam suas “obras de arte”, as paredes da sala foram decoradas com obras que remetem a artistas. É uma maneira de ofertar uma dimensão estética para nossas crianças. (Diário de campo, julho de 2022)

Figura 11 – Sala multicultural



Fonte: produção própria (2022)

Figura 12 – Sala multicultural por outro ângulo



Fonte: produção própria (2022).

Os seres humanos são seres da natureza e seres culturais. Não se nasce humano; torna-se humano na relação com os outros e com o meio no qual se vive. Desde o nascimento, a criança vai se inserindo no mundo e na cultura por aqueles que cuidam dela e com os quais ela convive (VYGOTSKY, 2003). Se os diferentes espaços possibilitam relações distintas das crianças com o *eu*, o *outro* e o *nós* e com o próprio espaço, podemos concluir que essa relação influencia diretamente a subjetividade da criança.

Quando a escola possibilita um leque de experiências diversas à criança, a instituição está oferecendo subsídios para que a atividade criadora se manifeste. O desenvolvimento da imaginação depende da diversidade de experiências às quais a criança é exposta, pois a experiência é a base para a construção da fantasia. Assim, quanto mais rica for a experiência humana, maior será o material de que dispõe essa imaginação. Em outras palavras, quanto mais a criança experimentar, mais ela será capaz de imaginar (VYGOTSKY, 2009).

Os espaços escolares devem (ou deveriam) ofertar às crianças o que Oswald (2011) concebe como *educação pela carne*, que é o que se aprende pelo fazer, sentir, mexer, ver, ouvir,

cheirar, saborear. É o que se aprende com todo o contexto em que se vive. Para fundamentar o conceito que a autora inaugura, ela se apoia nas postulações de Pasolini:

A educação que um menino recebe dos objetos, das coisas, da realidade física – em outras palavras, dos fenômenos materiais de sua condição social – torna-o corporalmente aquilo que é e será por toda a vida. O que é educado é sua carne, como forma de seu espírito. (PASOLINI, 1990, p. 127)

Nas imagens dos ambientes trazidas para este estudo, constata-se um planejamento e um cuidado por parte da EMEI e seus profissionais em propiciar um ambiente em que a criança esteja *com* e *no* espaço institucional.

Figura 13 – Parede das Cem Linguagens



Fonte: produção própria (2022).

Nesta parede, que fica em frente à sala multicultural, as crianças são convidadas a se expressarem através das cem linguagens, como está exposto na parede. Essas cem linguagens se referem ao poema de Loris Malaguzzi - “Ao contrário as cem existem” (EDWARDS;

GANDINI; FORMAN, 1999, p. 5) – epígrafe e bandeira dos principais trabalhos das escolas públicas municipais de Reggio Emilia, cidade do norte rico e desenvolvido da Itália: “A criança é feita de cem. [...] A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem) mas roubaram-lhe noventa e nove. [...] Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem”. Esse poema tem sido repetido em publicações, dissertações e teses e entre profissionais que atuam na educação infantil, de forma a chamar para uma reflexão acerca dos estragos que a escola formal tem causado às crianças, separando “a cabeça do corpo”, por exemplo. Essa abordagem de uma prática possível atenta para uma proposta de escola na qual as crianças possam manifestar, expressar, registrar suas ideias, entendimentos, observações, em todas as suas vozes – em cem cem cem linguagens –, apresentando-as e fazendo com que as crianças sejam (re)conhecidas em “níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e de criatividade” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21).

Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagem, dramatizações e música. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21)

Essa proposta ecoa nos pressupostos de uma pedagogia onde o professor não é aquele que ensina, e sim aquele que organiza e sugere modos de ajudar a criança a construir aprendizagens significativas. Tal proposta reconhece que a relação da criança pequena com a cultura está além da proposta evidenciada pela sociedade grafocêntrica, que oferece um currículo pragmático e preparatório para as séries iniciais.

Figura 14 – Detalhe da parede das Cem Linguagens



Fonte: produção própria (2022).

A EMEI em que se deu o processo de observação está situada em uma zona periférica, distante da área central. Seus moradores são predominantemente trabalhadores do setor primário, seja em pomares de maçã e pequenas frutas ou lavouras de culturas como cenoura, beterraba, alface, alho, entre outras.

A comunidade nasce num contexto de ausência de planejamento urbano ou arquitetônico, resultando numa estrutura deficitária em serviços de saneamento, energia elétrica e esgoto, além de inviabilidade a outras formas de acesso cultural, tecnológico e esportivo, sendo as infâncias privadas de parques, praças, áreas de lazer.

Pelas condições da comunidade no que diz respeito às condições gerais locais, a EMEI representa uma possibilidade real de uma perspectiva de vida diferente para as crianças e gerações futuras, sobretudo no que se refere à inclusão e responsabilidade social. Ela se mostra como um espaço de esperança, acolhimento e segurança, seja para as crianças, seja para as famílias, pois, mesmo fugindo da sua especificidade enquanto escola, essa instituição se apresenta para as família e crianças como a garantia de um espaço seguro para acolher as crianças enquanto as famílias buscam seu sustento e uma vida mais digna.

Assim, a escola, ao pensar e sistematizar em certa medida uma arquitetura que dialoga com as infâncias, rompe com uma estrutura vivenciada na comunidade, a da falta de planejamento e atendimento das necessidades, pois se a comunidade sobrevive baseada na resistência e na adaptação à realidade, a escola se apresenta como espaço de inovação e possibilidades. Através dela, as crianças têm parques, áreas verdes que possibilitam o contato com a natureza, jardinagem, horta, música, dança, alimentação de qualidade, espaços brincantes, tudo que, infelizmente, por questões de ordem de invisibilidade, vulnerabilidade e exclusão social, a comunidade não consegue assegurar para suas crianças.

A próxima unidade de análise apresenta sutilezas encontradas nos momentos de propostas pedagógicas realizadas com as crianças da EMEI. Essa análise não se dá de forma avaliativa no sentido de certo ou errado, mas de forma reflexiva no que se refere à experiência e construção de sentidos culturais das infâncias. Parte da observação do planejamento por parte das docentes, estando os olhares voltados para a reflexão acerca da práxis docente, de como essas compreendem a criança e suas infâncias.

4.3 UNIDADE 3: DOCÊNCIA E AS CULTURAS DAS INFÂNCIAS

*Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante.
Paulo Freire*

A docência na educação infantil perpassa os conhecimentos didáticos, aqueles resultantes de uma ação pedagógica escolar geral e das práticas de ensino-aprendizagem. Essa constatação reside no fato de que o fazer docente na educação infantil extrapola os limites do ensino, pois o objeto da educação de crianças de 0 a 6 anos se caracteriza em espaços que “cuidam e educam”, pois não é de responsabilidade da escola de educação infantil ensinar conteúdos específicos, e sim ter como preocupação a própria criança em seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.

Portanto, segundo Rocha (1999, p. 61, grifos do autor), “enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como objetivo fundamental o *ensino*, nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que adentra

a escola)”. Essa explicação se justifica no sentido de estabelecer um marco diferenciador entre as instituições educativas: escola, creche e pré-escola, a partir da função que lhes é atribuída no contexto social e educativo, sem com isso estabelecer uma análise qualitativa ou hierárquica entre as instituições. Ambas se afirmam enquanto importância e relevância no quesito de público atendido que se diferencia em idade, especificidade geracional.

Estabelecida essa diferenciação, podemos, então, por ora, afirmar que, se a escola e as instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos são diferentes, a pedagogia que acontece nesses espaços também deve ser distinta, a fim de atender os sujeitos conforme sua dimensão educativa e faixa etária. Com as mudanças ocorridas ao longo dos tempos na forma de conceber a criança e suas infâncias, nasce junto uma nova maneira de pensar a educação das crianças. A esse fato pode-se atribuir uma perspectiva de ramificação pedagógica, com conceituação e procedimentos próprios. Ou seja, o surgimento de uma pedagogia da educação infantil - das infâncias.

Assim, a pedagogia para as infâncias se apresenta para as escolas que atendem bebês e crianças pequenas como um novo olhar para o cotidiano e as ações docentes nos espaços destinados a atender esses sujeitos. Isso implica formular e sistematizar práticas pedagógicas que assegurem atender as particularidades de crianças de 0 a 6 anos de idade.

A visão de criança que a escola de educação infantil deve perseguir é aquela proposta pela Diretriz Curricular para a Educação Infantil – DCNEI, que a afirma como um:

[...] 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)

Assumir essa ideia de criança não é algo fácil de ser incorporado às práticas cotidianas da creche e da pré-escola, tendo em vista que ainda trazemos em nossa constituição como docentes modelos vividos de práticas escolares que, em muitos sentidos, minimizam as competências das crianças e anulam sua participação nas decisões coletivas, reforçando um estigma de dominação adultocêntrica que concebe esses sujeitos como seres sem história e sem identidade cultural.

Outro aspecto ainda a ser superado pela escola e docentes da educação infantil é a concepção equivocada acerca de currículo, que ainda propõe atividades sistematizadas que priorizam o letramento, a cópia, reprodução e a grafia como algo a ser desenvolvido na prática

pedagógica cotidiana. As DCNEI trazem um conceito de currículo que diverge, em alguns pontos, no que tange às abordagens curriculares em muitas escolas de educação infantil:

[...] 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. 12)

Essa definição de currículo e horizonte pedagógico é importante para refletir sobre as práticas cotidianas na escola de educação infantil, a fim de que as crianças encontrem na escola das infâncias espaço para a construção de vivências significativas onde estejam incorporadas ao planejamento maneiras de articular os saberes sistematizados pela humanidade e as práticas cotidianas, para desenvolver a criança em sua plenitude.

Ao pensar na escola das infâncias e nas propostas pedagógicas que ali acontecem, é relevante uma reflexão abordada por Tonucci (1997), onde o autor destaca a constituição de três modelos de escola de educação infantil. O primeiro modelo seria a escola que se funda em liçõezinhas, ou seja, que tem sua centralidade em pequenas lições e que, por isso, trata a criança como mera expectadora “[...] de um programa que só a ingenuidade ou ignorância de quem prepara as programações antecipadamente supõe que possa ser atrativo para meninos e meninas” (TONUCCI, 1977, p. 22). Esse modelo de escola geralmente funciona pautado pelas datas comemorativas (geralmente, de cunho religioso, consumista, estereotipada), ou buscando nas transições de estações do ano o objeto da nova “atividade”. Essa escola pede para a criança “[...] que renuncie de forma precoce sua criatividade, sua curiosidade, [...] uma escola que se assemelha ao máximo à escola de ensino fundamental” (TONUCCI, 1977, p. 22).

O segundo modelo de escola é por ele denominado de escola das atividades, ou escola da livre expressão. Ela se opõe ao primeiro modelo, visto que nesta escola as crianças sempre escolhem o que desejam fazer e, se eventualmente a criança pedir uma orientação quanto ao “que fazer” possivelmente receberá como resposta “faça o que quiser!”. Essa resposta vazia angustia a criança (TONUCCI, 1997), abandonando-a à sua própria sorte. Assim, adverte Tonucci (1977, p. 24), “[...] temos nesta forma de fazer escola uma forma de hiperestimulação da criança que produzirá muito, mas de maneira estéril”.

Por último, o terceiro modelo é definido como escola da investigação. Uma escola que “[...] nem confia ao sentido materno e nem à improvisação, mas tem necessidade de educadores preparados de uma forma nova e global: que une riqueza cultural crítica e científica”

(TONUCCI, 1997, p. 26). Uma escola que não deixa as crianças à sua própria sorte, tampouco menospreza sua capacidade criadora pautada em programas preestabelecidos. Uma escola que parte da curiosidade da criança para adentrar nas relações de experiência e saberes sistematizado pela humanidade.

Partindo do exposto, seguimos agora para os episódios encontrados na observação e registrados no diário de bordo que, de alguma forma, entrelaçam-se com os tipos de escola trazidos por Tonucci (1977) e também estabelecem pontos de reflexão entre as práticas pedagógicas realizadas na EMEI e as culturas das infâncias.

4.3.1 Currículo comemorativo

Quando da observação, a escola e a maioria das docentes centravam seu planejamento e suas “atividades” com o pano de fundo das temáticas das festas de São João. Como a pesquisa foi realizada no mês de julho, a escola se preparou para as festividades dos meses de junho e julho, que é uma data tradicional da escola, quando se realiza uma festa para as famílias, crianças e comunidade em geral. A festa é bem conhecida e prestigiada pela comunidade local; é um evento que está no calendário escolar.

Além de ser uma festa com atividades lúdicas e planejadas pedagogicamente, a festa também objetiva gerar lucros para que, através desses, consiga melhorar, aprimorar os espaços escolares. Ademais, com o valor arrecadado, são adquiridos brinquedos e diversos materiais escolares e pedagógicos que não são custeados pelo poder público. À escola cabe, em muitos momentos, abraçar causas que não são de sua natureza. Todavia, sem essa intervenção, o que muitas vezes já é precário e escasso seria ainda pior. Ações como essas são uma forma um tanto utópica e esperançosa de amenizar o abismo que existe entre os investimentos nas instituições de educação da esfera pública e da particular.

Dentre as ações com fins lucrativos estão a venda de votos para o casal caipira. O menino e a menina que venderem mais votos são considerados os vencedores e desfilam na festa como o “casal caipira”. Também são produzidos alimentos para serem comercializados na festa. A matéria prima para a elaboração dos pratos é oriunda de doações das famílias, comunidade e funcionários da escola, bem como a preparação desses é feita pela comunidade escolar de forma voluntária.

Explorando essa perspectiva em sala de aula e no contexto cotidiano, as professoras e as diversas turmas que constituem o quadro de alunos da escola se envolvem e se detêm a enfeitar e realizar atividades planejadas com a temática de São João. Nas fotos dos registros de campo, percebe-se o envolvimento dos profissionais e crianças em deixar a escola colorida e enfeitada para a festa.

É possível notar também uma preocupação em valorizar a participação das crianças na decoração, cuja maior parte se constitui de trabalhos manuais realizados pelas crianças de diferentes faixas etárias, valorizando, dessa forma, o que foi feito *com* e *pelos* crianças. Essa é uma atitude que, em certa medida, proporciona uma autoestima positiva nas crianças, pois seus trabalhos são evidenciados e valorizados.

Todavia, essa participação pode ser questionada em alguns pontos. O ato criador da criança não tem espaço vivo, visto que as bandeiras e balões seguem uma linha de repetição e cópia, obedecendo sempre a mesma forma. O que talvez poderia ser um modelo para referência e convite ao livre criar, vira matriz para reprodução e cópia.

Figura 15 – Decoração de Festa Junina



Fonte: Produção própria (2022).

Figura 16 – Balões da Festa junina



Fonte: produção própria (2022).

Figura 17 – Espantalhos da Festa Junina



Fonte: produção própria (2022).

Se o protagonismo em algumas atividades pode ser questionado, principalmente no que se refere a estereótipos como da figura do caipira, a cópia das bandeiras, dentre outros, também podemos evidenciar uma preocupação e um planejamento robusto no que se refere à diversidade de materiais e proposta ofertadas para as crianças. Na atividade com os “espantalhos da festa junina” as crianças têm oportunidade de criar e produzir com diferentes suportes: papelão, canetas hidrocor, papel de diferentes gramaturas e cores, possibilitando uma atividade de criação em certa medida mais livre e espontânea.

Episódio 11 – Dia de experiência

Ao retornar para as atividades na sala, a professora propõe uma experiência a qual denomina: PIPOCA DANÇANTE, a atividade é uma experiência prática.

A professora pega os ingredientes e demonstra e nomeia cada um dos itens que vão fazer parte da experiência. São eles: água, vinagre de maçã, pipoca e bicarbonato de sódio. O olhar das crianças se mantém fixo e vidrado na atividade que a professora demonstra, estão curiosos para verem as pipocas dançarem. A professora Amanda mistura cada um dos ingredientes e deixa o bicarbonato por último. Quando ele é adicionado, suspiros de surpresa tomam conta das crianças; a experiência começa a borbulhar e as crianças se encantam. As pipocas que antes estavam no fundo da jarra começam a subir e descer num movimento que lembra uma dança.

“As pipocas estão dançando, eu estou vendo”.

“Elas dançam assim ó prof.! (a criança faz o movimento de dança igual ao das pipocas na jarra)”.

Elas observam por mais um tempo aquela atividade. Quando a professora percebe que estão perdendo o interesse, ela faz uma nova provocação para as crianças:

“que tal agora se nós desenhássemos a nossa experiência?”

(Diário de Campo, julho de 2022)

Nesta atividade denominada *Pipoca dançante*, a professora programou uma proposta lúdica. Em uma conversa, ela me esclarece que, em sua rotina, costuma destinar um dia da semana para atividades de experiências, quando as crianças podem observar e constatar diferentes transformações e fenômenos de forma prática. A ideia, segundo ela, é que as crianças vivenciem a atividade de forma a estimular a curiosidade e a observação.

O planejamento segue com a temática das festas juninas. O elemento abordado na experiência é a pipoca, prato típico das festas juninas. As crianças cumprem com o pretendido pela docente, se mantêm atentas, observando de maneira curiosa o desenrolar da atividade. Ao serem convidadas a desenhar a experiência realizada pela professora, as crianças podem viver a experiência por outros sentidos, sistematizando de forma gráfica e livre o vivido.

Com o intuito de dar ludicidade à rotina, a professora Amanda organiza uma festa junina na sala de atividades para que as crianças vivenciem esses momentos de socialização com os pares e com adultos. Essa atividade e temática abordada na festa, embora seja regulada pelo grupo etário dos adultos, evidencia a dualidade que se observa em muitos espaços institucionais de educação infantil. Ou seja, existe um contexto relacional que determina as vivências e experiências entre pares e adultos, o qual é caracterizado por normas, códigos e práticas que, embora condicionados pela cultura geral e sistemas de ação, exerce um sistema de poder sobre a infância e suas culturas, como podemos perceber no episódio a seguir:

Episódio 12 – Dia de Festa

A maioria das crianças da turma chega caracterizada de caipiras, a escola está comemorando as festas juninas e julinas. A professora previamente mandou bilhetes para as famílias avisando que seria feita uma comemoração na turma neste dia. Como de costume, as crianças chegam à sala, largam seus pertences e se encaminham para o refeitório para o café da manhã, hoje é servido achocolatado com pão integral torrado com queijo. Eles comem rápido, pois estão ansiosos para irem para a festa.

(Diário de Campo, julho de 2022)

As festas juninas têm uma relevância em questões culturais num cenário mais amplo, pois são repletas de folclore. Nelas, são resgatadas brincadeiras tradicionais, culinária e danças. Olhando nessa perspectiva, pode-se concluir que é uma excelente oportunidade para a criança se desenvolver de forma a conhecer e vivenciar as diversas culturas. Em muitas cidades,

atualmente, as escolas são os únicos locais onde as festas juninas ainda são realizadas, uma vez que elas desapareceram até dos clubes.

Dessa forma, preserva-se essa festa de tradição milenar que, em um primeiro momento, teve origem com os povos arianos e romanos, na Idade Antiga, como forma de celebração da chegada do verão (inverno no Hemisfério Sul) e também para afugentar os *espíritos maus* que causam esterilidade à terra. Com o passar dos anos, a festa foi cristianizada e a Igreja Católica deu-lhe como padroeiros os santos cujas datas hagiográficas localizam-se na época de mudança da estação: Santo Antônio, São João e São Pedro. Os rituais ligados ao fogo (balões, fogueiras, foguetes) também ganharam outra significação. De acordo com o que se acreditava, passaram a ter finalidade de afugentar demônios (ARAÚJO, 1957; 1973).

Em nosso país, a festa aparece nos registros desde o início da nossa história, no século XVI. De acordo com o autor Câmara Cascudo (1972), citando um relato do padre Fernão Cardim, em 1583, essa festa era uma das mais populares dentre as introduzidas pelos portugueses. Esse mesmo autor defende que, com o passar dos anos, a festa ganhou um caráter de festividade própria da zona rural, perdendo a preponderância religiosa.

A partir de meados da década de 1970, as festas juninas começaram a ser introduzidas nas escolas paulistas. Cerca de 10 anos depois, eram muito raras as escolas que não promoviam esses festejos. Em face da tendência educacional denominada Currículo como Tecnologia, que ficou mais conhecida como Tecnicismo – e que foi introduzida no Brasil pela Lei nº 5.692/71, estas festividades passaram a fazer parte do planejamento da escola e, por consequência, do próprio currículo, aparecendo como atividade prevista no calendário escolar.

Diante do exposto, que se justifica a fim de contextualizar brevemente o leitor acerca da festividade no espaço-tempo, podemos perceber nos episódios trazidos que a festa junina ou de São João, como as crianças e profissionais se referem, está despojada de suas finalidades e caracteres religiosos como foi introduzida. O que se constata é uma festa que, em muitos momentos, reforça estereótipos. Cortella (1998, p. 149-150) analisa esse comportamento, comum nas festas juninas:

Muitas escolas degradam a cultura popular brasileira ao fazerem simulacros de “festas juninas”. Mesmo tendo em conta o imenso esforço feito pelas professoras (semanas e ensaios!), as crianças são fantasiadas de caipiras (roupas remendadas, dentes falhados, bigodes e costeletas horrorosas, chapéus esgarçados, andar trôpego e espalhafatoso e um falar incorreto), como se os trabalhadores rurais assim o fossem por gosto, ingênuos e palermas. Poucas escolas explicam a origem das festas e a importância do cidadão camponês e resguardam sua dignidade; poucas, ainda, destacam a falta que a falta no dente não é algo que aquele brasileiro ou aquela brasileira tem para ficar

“engraçados” (são desdentados por sofrimento), ou informam que eles produzem comida e passam fome, como se fossem subumanos, não têm acesso a escola etc. É, em grande parte, a ridicularização da miséria, cujo ápice é uma festa na escola, com uma concorrida profusão de máquinas fotográficas e filmadoras que se atropelam em busca de imagens caricatas.

Não só a escola, mas a sociedade reproduz uma indústria cultural e a criança e suas culturas de infância são impactadas de diferentes formas. Elas não só são submetidas a esses estereótipos, mas também os reproduzem. No diálogo com as crianças, elas trazem essas manifestações:

Episódio 13 – Caipiras

*“Prof.! Eu vim de caipira, minha mana fez bigode ne mim⁸ com a ‘coisa’ de pintar os olhos”.
 “Eu não vim de caipira, eu não gosto (cara de desânimo) eu queria ter vindo de Batman!”
 Eu vim de caipira, minha mãe que fez a roupa, mas eu gosto mesmo é do homem aranha (faz o gesto de lançar a teia), eu tenho a fantasia dele!
 (Diário de Campo, julho de 2022)*

Conforme dito anteriormente, muitas das ações e planejamentos das rotinas e vivências da escola de EI estão atrelados à concepção e decisão do adulto. Pensando em uma educação permeada de sentidos e baseada na escuta da criança, qual a relevância de uma festa cuja temática é imposta e segue um calendário e um currículo baseado em datas comemorativas, que muitas vezes não envolve efetivamente as crianças?

4.3.2 Construindo possibilidades

Para além da abordagem pedagógica que evidencia datas comemorativas como currículo, na EMEI onde aconteceu a pesquisa, a prática das professoras incorpora elementos de ação e liberdade das crianças. Essas práticas se constituem em momentos de relevante valor e significado para o contexto de ensino aprendizagem. As atividades que não vislumbram uma intencionalidade de aprendizagem idealizada se configuram como opções de abarcar diferentes dimensões do desenvolvimento humano: social, cultural, afetivo, cognitivo. O episódio a seguir ilustra essa perspectiva:

Episódio 14 – Da sucata às mansões

A professora pede que eles se sentem em círculo no tapete vermelho para fazerem a atividade. Ela pede que as crianças, a partir dos materiais de sucata dispostos no tapete, criem brincadeiras. As crianças rapidamente se dividem em pequenos grupos e começam a brincar.

⁸ A escrita dos episódios é baseada nas falas das crianças.

- * O primeiro grupo (A)⁹ brinca de “*chefe manda das cores*”, pegam um balde cheio com tampinhas de garrafa, o “*chefe*” manda a criança pegar a tampinha da cor que ele quiser.
 - * Outro grupo (B) monta um “*batuque*”: elas viram latas de leite e fazem delas seus instrumentos musicais. Fazem barulhos e cantam como se fossem uma orquestra.
 - * As crianças de outro grupo (C) pegam os retalhos de madeira cortados e fazem formas.
- (Diário de Campo, julho de 2022)

Figura 18 – Construindo mansões



Fonte: produção própria (2022).

Episódio 15 – Construindo mansões

PROF! PROF!

Olha eu fiz uma mansão! Essa mansão fica numa fazenda, eu que construí, nessa fazenda tem vacas e porcos!

A brincadeira ocorre muito tranquila, as crianças ficam absolutamente imersas em suas criações. A professora convida para que as crianças façam um desenho que ilustra suas brincadeiras. Elas rapidamente começam a guardar os materiais de sucata nos lugares e vão para suas classes para fazer o registro que a professora solicitou.

(Diário de Campo, julho de 2022)

Situações como as descritas acima demonstram, por meio de suas ações, que cada criança, a seu modo, dá diferentes sentidos e significados ao que lhes é ofertado. Elas se agrupam de forma espontânea, o que se presume estar alinhado a sentimentos de afinidades entre elas, possibilitando atividades com materiais não estruturados e de diferentes texturas, formas, tamanhos e origem, uma gama de possibilidades.

⁹ As crianças se dividem espontaneamente em três grupos, de forma a diferenciar os grupos, os mesmos são nomeados por mim por A, B e C.

Elas fazem escolhas estratégicas que as colocam onde desejam estar, ou seja, na companhia de colegas que tenham uma relação de reciprocidade e interesses comuns, trazendo para suas brincadeiras e produções o que lhes é familiar e presente em suas culturas, revelando nuances e elementos que não apenas não foram previstos pela professora, mas que, em grande medida, permanecem desconhecidos, configurando-se em ações das relações entre as crianças, com sentidos e significados pertinentes às subjetividades infantis.

Propostas como a descrita no episódio acima revelam que as crianças têm diferentes lógicas de ação (DUBET, 1996) presentes na educação infantil, cuja regulação não fixa cumprimento de programas preestabelecidos, o que favorece que os ritmos das turmas incorporem as mudanças de rotas decorrentes dos interesses e ações das crianças, promovendo o total envolvimento e participação das crianças, pois tais propostas são caracterizadas pela ludicidade e protagonismo, mostrando-se como possibilidade desafiadora e significativa.

4.3.3 Docência com e na natureza

A escola conta com projetos atrelados aos planejamentos das docentes; um deles é a atividade de cuidados com a natureza, que se desenvolve na horta da escola. As crianças, nessa proposta, realizam ações de plantio, rega, observação, colheita e degustação de verduras e legumes plantados na horta da EMEI. Essas experiências com a natureza são organizadas com cronogramas estabelecidos previamente, e com ocorrência mínima de uma vez na semana.

Figura 19 – Cuidado com a natureza



Fonte: produção própria (2022).

A natureza é vida. É árvore, é chão, é grama, é bicho, é folha, é fruta, é planta. Da natureza se dá nossa origem e para ela regressamos. Ela é eu e você, ela é o *nós*. É poder sentir com o corpo inteiro, sem separar a cabeça do restante do corpo, é sentir o vento batendo bem perto e balançando a roupa, o cabelo. É o sol queimando, é a chuva molhando. É a corrida apressada no pátio de grama, ou os pulos nas poças de lama, é poder rolar do morro, e saltar do barranco, o bater rápido das asas do beija-flor, a casa do joão-de-barro, o pouso sutil da joaninha nas folhas, o zunido da abelha pregada no cabelo, a formiga subindo a árvore, o macaquinho pulando de galho em galho, é o canto do passarinho. É o espinho da árvore de frutas ou da roseira colorida e cheirosa, a goiaba madura caindo da árvore, a cenoura, alface, beterraba e a couve da horta, o crescer de uma árvore vista aos pouquinhos. É o regar, o plantar, a colheita e a degustação. É lugar de criação, vivência e experiência. De explorar as potencialidades criativas da criança. É um lugar de experimentação e liberdade para que se fortaleça a relação entre ser humano e o que o faz vivo.

Natureza é poesia para os cinco sentidos. É a potência da vivência das infâncias. A natureza está presente na existência humana desde sempre. Ela está presente em tudo que vivemos. Portanto, proporcionar atividades que priorizem o contato com a natureza é,

sobretudo, um ato de respeito à existência humana. É devolver a criança para seu mundo natural, é desemparedar a infância.

As ações, intencionais ou não, que culminam em experiências com a natureza se figuram em propostas que possibilitam a atividade criadora genuína. É dispor de tempo de qualidade para as infâncias se conectarem com as árvores, a grama, a água, a areia, os animais, os alimentos vindos diretamente da terra. É deixar, também, que sua criatividade aflore.

É mágico observar como as crianças se relacionam com a natureza disponível aos seus olhos, mãos, bocas, pés, ouvidos. “A natureza carrega dentro de si um forte conteúdo simbólico na gratuidade e nas possibilidades com as quais se apresenta como fonte de inesgotáveis experiências por onde os seres humanos cumprem sua história” (PEREIRA, 2013, p. 43). As crianças percebem e aprendem na natureza. Imaginam planos de fuga, de salvação, pesquisam empiricamente sobre as situações, e com uma pequena mediação entendem seus ciclos. É um material riquíssimo para o aprendizado.

A constatação da ausência do contato com a natureza nas nossas grandes cidades, a inexistência de espaços de natureza dentro da maioria de nossas instituições educacionais ou o não aproveitamento dos espaços existentes, a diminuição das áreas de convívio de crianças com outras crianças de diferentes idades em parques, em quintais para brincar livremente, são situações geradoras do descompasso a que estamos assistindo na nossa sociedade: a infância vive um tempo-espaço dissociado da natureza, encontrando-se cada vez mais ameaçada de ser isolada de seu hábitat natural. (PEREIRA, 2013, p. 44)

Tirar das crianças a possibilidade de aprender, de viver, de brincar, de estar na natureza, é subtrair um aspecto fundamental de desenvolvimento pleno do ser. Ainda mais no atual contexto, quando existe uma separação da criança com o meio natural. Louv (2016) traz um conceito preocupante para reflexão sobre onde se encontra a criança na contemporaneidade no que se refere ao mundo natural: *o transtorno do déficit de natureza*. Não é um diagnóstico médico, mas uma maneira que o autor encontrou para refletir sobre essa questão. Afirma que a ruptura entre a infância e natureza faz parte de um panorama maior, a restrição física em um mundo que rapidamente se urbaniza. Louv (2016) reitera os benefícios do contato que a exposição à natureza pode trazer: melhorar habilidades cognitivas, aprimorar a resistência das crianças à depressão e ao estresse, reduzir sintomas do TDAH (transtorno do déficit de atenção e hiperatividade). Ele afirma que o transtorno de déficit da natureza “descreve os custos da alienação em relação à natureza, incluindo a diminuição no uso dos sentidos, a dificuldade de atenção e índices mais altos de doenças físicas e emocionais” (LOUV, 2016, p. 58). É o

momento em que nos encontramos afastados, enquanto poderíamos estar perto e conectados com a essência do mundo e de nós mesmos. E é responsabilidade dos adultos possibilitar momentos de conexão da infância com a natureza. É, quando possível, fazer escolhas mais difíceis, certamente, que nos tiram da zona de conforto, mas que trazem consequências positivas a todos os envolvidos.

Ao assumir para si essa responsabilidade de ofertar atividades que estimulem ações de contato direto com a natureza, com a produção de alimentos, a EMEI explicita uma postura de respeito com a criança como sujeito histórico, possibilitando um desenvolvimento pleno do ser. Dada a constatação, por parte das crianças, da importância que a natureza tem para o homem, para sua existência, elas também incorporam a importância da preservação deste ambiente, do meio para a sua sobrevivência.

Brandão (1981) traduz o que significa possibilitar uma educação de sentido para as crianças:

Quem descobriu que na prática o "fim da educação" são os interesses da sociedade, ou de grupos sociais determinados, através do saber que forma a consciência que pensa o mundo e qualifica o trabalho do homem educado, não foram filósofos do passado ou cientistas sociais de hoje. Esta é a maneira natural dos povos primitivos, com quem estivemos até há pouco, tratarem a educação de suas crianças, mesmo quando eles não sabem explicar isto com teorias complicadas. Os índios e os camponeses realizam, no modo como ensinam o que é importante para alguém aprender, a consciência de que o saber que se transmite de um ao outro deve servir de algum modo a todos. (BRANDÃO, 1981, p. 67)

Atividades como as desenvolvidas na horta merecem uma atenção especial devido à importância para o despertar da consciência das crianças quanto à produção de alimentos e consumo consciente e de qualidade. Quando pensamos que, na modernidade, cada vez mais o imediatismo está presente em nossas vidas e, conseqüentemente, na vida das crianças, emerge a importância do plantar, cultivar, regar, crescer, observar e colher. Talvez crianças que não tenham um contato com atividades de plantio concluam, em algum momento, que as coisas "nascem prontas", pensando, talvez, que para se ter feijão, por exemplo, basta ir ao supermercado e comprar.

O ato do plantio e colheita está impregnado de sentidos implícitos e explícitos. Propostas como essa se caracterizam em experiências para a vida, é a sistematização de uma cultura no que diz respeito ao ato de *cultivar* e, dessa maneira, conecta os envolvidos no que os constitui em identidade, natureza e tradição.

Os episódios trazidos para as unidades de análise foram piscadelas registradas para uma das muitas formas de contextualizar a diversidade e complexidade do cotidiano da EMEI. Eles, como dito anteriormente, são fragmentos deste espaço; tendo em vista a magnitude de tudo que acontece neste solo fértil, não poderia se ter a ingênua pretensão de abarcar todo espaço/tempo da EMEI, mas, de certa forma, caracterizam muitos dos posicionamentos assumidos durante a pesquisa e dão indícios e nuances acerca do compromisso com as crianças da EMEI e nos possibilitam refletir sobre caminhos ainda a serem percorridos para uma educação na perspectiva de emancipação humana partindo da educação das infâncias.

No próximo capítulo teço algumas considerações que me foram permitidas considerando o caminho analítico/reflexivo vivenciado nesta pesquisa. Refiro-me ao termo vivência no sentido de afirmar o sentimento de “viver” todos os processos da pesquisa: da forma que esta experiência foi sentida e protagonizada nos diferentes percursos adotados durante o estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS INACABADAS: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL EMANCIPATÓRIA

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 2014, p. 247)

Apresentarei, nesta parte final, as principais considerações acerca do estudo desenvolvido, buscando relacionar os pontos conclusivos de forma que sejam tecidas as amarras necessárias para fechar a teia de significados que se constituiu ao longo do desenvolvimento do trabalho analítico.

O meu principal objetivo nesta dissertação foi analisar as culturas das infâncias que emergem no cotidiano de uma escola de educação infantil por crianças pré-escolares através da sustentação teórica e metodológica da Sociologia da Infância.

Dessa forma, para realizar as análises, utilizei os elementos que havia definido como pertinentes na formação das configurações das infâncias, verificando se, através deles, era possível conhecer as culturas das infâncias das crianças pré-escolares. No que tange às culturas das infâncias, essas se constituíram como parte central desta dissertação; todavia, elas não foram tratadas como fator determinista, mas sim como elemento presente em todas as relações e vivências que se desenvolvem *com* e *pelos* crianças na EMEI, ou seja, são parte da constituição do universo das infâncias.

As culturas das infâncias são demonstradas, nesta pesquisa, como sistemas de representação pelos quais as crianças partilham os significados das suas experiências e suas maneiras de relacionarem-se *com* e *no* mundo, corroborando o entendimento de que o processo emancipatório tem uma relação muito próxima com a cultura.

Partindo dessa premissa é que a configuração das infâncias das crianças observadas foi registrada e analisada, materializando-se, assim, o objetivo central e efetivo desta dissertação, seja ele, o de analisar a configuração das culturas das infâncias daquelas crianças, considerando seu contexto sociocultural. Tal objetivo só pôde ser alcançado partindo de uma análise mais específica da construção de significados que as crianças elaboram sobre suas infâncias, através

de processos culturais presentes nas teias configuracionais de suas vidas na comunidade em um contexto periférico.

Constatou-se que é possível analisar as culturas das infâncias a partir do observável, nas relações interdependentes, recíprocas, mediadas por relações de poder e tensões. Após o percurso analítico, posso afirmar que, para compreender a configuração da infância de um determinado grupo de crianças, é necessário considerar:

- a cultura como elemento de centralidade, partindo do significado que as crianças dão às experiências vividas, considerando suas vozes e múltiplas linguagens. Ademais, é preciso atentar para os diferentes poderes que estão envolvidos nas relações que as crianças desenvolvem no ambiente e como essas tensões as afetam; e

- que as crianças devem ser ouvidas a partir da sua realidade contextual e geracional, considerando os significados dados pela comunidade na qual se inserem para que “modelos” culturais locais possam ser categorizados a fim de compreender a teia de significados e símbolos, tais como os de representação, identidade, produção, consumo e regulação.

Com base nas considerações acima listadas, e de posse das análises realizadas e registradas, considera-se que as culturas das infâncias das crianças pré-escolares da EMEI objeto de pesquisa se configuram e se manifestam com particularidades e características conforme segue:

No que diz respeito ao patrimônio das infâncias estabelecido com a EMEI, as crianças demonstram estabelecer uma relação positiva. É notório como a escola tem uma preocupação em estruturar e organizar espaços para que as crianças consigam vivenciar suas infâncias com plenitude. Nas áreas externas, elas são convidadas a brincar livremente, ter contato com terra, areia, grama, flores etc., sendo uma forma de devolver as crianças para o que é delas de direito, ou seja, o meio natural.

As crianças se apropriam dos espaços escolares de diferentes formas, mas em todos eles podemos perceber suas marcas e suas linguagens naturalizadas e vivenciadas, seja nas paredes com suas produções, seja no mobiliário pensado a fim de atender suas particularidades, seja nos espaços lúdicos que são um convite à imaginação e à brincadeira.

Aqui, onde se tem como objeto de fala o patrimônio cultural das infâncias, talvez seja importante fazer uma breve reflexão sobre o contexto no qual as crianças vivem e constituem suas teias culturais. As famílias das crianças do local observado podem ser consideradas dentro de uma faixa de baixo poder aquisitivo, onde os adultos responsáveis por elas, em sua maioria,

trabalham, mas ainda assim encontram dificuldades financeiras e de subsistência. As crianças também vivenciam enfrentamentos. Algumas delas tem seus pais ou responsáveis em situações de crime e marginalização somados a problemas com drogas e bebidas alcólicas. Outras convivem com vizinhos, parentes, que fazem parte do tráfico de drogas ou ganham a vida de forma ilícita. A comunidade conta com políticas públicas que visam a amenizar esses aspectos, porém, elas ainda não são suficientes para garantir uma vida com melhores condições para as crianças e a comunidade como um todo.

Ao analisar como se constituem as culturas das infâncias de determinado contexto, esses fatores não podem ser silenciados ou ignorados. Assim, constata-se que as crianças pré-escolares da EMEI vivem uma realidade que deixa a desejar em muitos aspectos quando se consideram elementos constituidores de uma vida digna. São crianças que vivem em situação de pobreza, precariedade, enfrentam fome, frio, violência e negligência. Tais características afetam diretamente os significados e construções culturais da infância.

No que concerne às múltiplas linguagens das crianças da pré-escola, elas são manifestadas e vivenciadas de diferentes formas. As crianças demonstram, em suas manifestações, sejam elas escritas, desenhadas, imaginadas, materializadas etc. a forte presença dos meios midiáticos e contextuais. Elas produzem significados sobre o que assistem, recriam histórias, conferem sentidos relacionando com suas realidades, não se apresentam como meras receptoras, pelo contrário, suas múltiplas linguagens estão impregnadas de sentidos e elementos do imaginário construído por elas. Muitas vezes, somos levados a crer que elas farão um tipo de interpretação ou irão captar a mensagem e significado de um filme ou programa por uma perspectiva, todavia, elas nos apresentam outras formas, outras significações totalmente inesperadas. Incorporam essas mensagens a fim de compreender e dar sentido ao mundo que as cerca.

No que diz respeito às culturas das infâncias presentes nas turmas de pré-escolares da EMEI, é preciso esclarecer que, diante da pluralidade das infâncias, o que se apresenta como relevante para as crianças desta comunidade talvez não tenha a mesma importância para crianças que vivem em outras realidades e contextos socioculturais. As crianças da comunidade, e mais especificamente as das turmas observadas, brincam na rua, andam de bicicleta, brincam com pés descalços, pulam corda, brincam de esconde-esconde. Na maioria das vezes, os programas de televisão não são adequados para a faixa etária, assistem a novelas, filmes de

terror; as músicas preferidas e disponibilizadas são o funk e a sertaneja. Os equipamentos eletrônicos não têm uma centralidade; embora citados, ainda estão presentes em uma minoria.

Um elemento marcante nas brincadeiras foi a necessidade e vontade de brincar com armas (os meninos) e a brincadeira de casinha pelas meninas, reproduzindo, talvez, a constituição das suas vivências, o papel de poder do homem e a ação de cuidar do universo feminino. Embora as infâncias das crianças sejam marcadas por episódios de sofrimento, elas mantêm a constituição do universo lúdico, onde podemos encontrar presentes a materialização do ser criança em suas brincadeiras e especificidades próprias. Nos episódios observados junto das crianças, e também nos momentos em que se manifestam, é evidente que suas maiores necessidades e desejos residem na experiência de brincar. É nesses momentos que podemos visualizar claramente a potência da infância e como suas culturas das infâncias são manifestadas e construídas.

No que tange à forma como as culturas das infâncias é concebida pelos docentes em suas práxis pedagógica, alguns aspectos precisam ser considerados, sejam eles a respeito da necessidade e da satisfação que as crianças demonstram pela brincadeira, pelo lúdico; sejam eles a respeito do motivo pelo qual professores e gestores ainda adotam abordagens e práticas que vão na contramão das culturas das infâncias.

Conforme evidenciaram os dados trazidos na pesquisa, parece-me que dois aspectos se destacam e podem justificar a dificuldade ainda encontrada para que as crianças possam viver plenamente suas infâncias e suas culturas no cotidiano da escola de educação infantil. Um deles está no fato de que ainda a infância e suas particularidades sejam vistas pelos olhos do adulto; o outro, talvez, resida ainda em um conhecimento superficial acerca das infâncias e suas culturas.

Dessa forma, pensar uma educação infantil emancipadora é assumir um compromisso com uma educação permanente, não como uma prática que visa a preparar para viver, mas como uma ação aliada a uma constante leitura do mundo cada vez mais crítica. Para se educar dessa forma, sejam crianças, jovens ou adultos, precisa-se estar ancorado no diálogo, no compromisso com a formação docente, na amorosidade e na busca do bem comum. Aliar e possibilitar propostas pedagógicas que contemplem a efetiva participação das crianças é possibilitar que suas culturas estejam presentes no planejamento e na efetivação desses. Significa assumir um compromisso em atender as necessidades das crianças, aliada a uma proposta de currículo que faça sentido para elas, sem o comprometimento de atender as expectativas adultocêntricas. A

pedagogia para as infâncias mora na simplicidade, no rolar no morro, na joaninha observada na horta, nos pedaços de madeira que viram mansões, na brincadeira de casinha, no abraço da chegada, no beijo na despedida, no convite ao brincar. Nas experiências e propostas que dialoguem com suas culturas, com sua teia de significados que têm início no âmbito contextual e se complementa nas relações que se estabelecem com o *eu* o *outro* e o *nós* no cotidiano da escola de educação infantil. As propostas devem obrigatoriamente conversar com as realidades vivenciadas e significadas pelas crianças em seu meio.

O paradoxo mora na dificuldade do adulto em entender que nem tudo precisa ser sistematizado, seguir roteiros, ser colocado no papel, explicado. O sentido dessa compreensão não passa pela identificação de aprendizagem. Será que é possível medir o vivido? É possível fragmentar os saberes construídos pela criança em áreas fragmentadas de conhecimentos específicos? É possível desvincular o nosso mundo do mundo do outro nas relações que estabelecemos?

Considerando as problematizações e inquietações trazidas por esta pesquisa, apresento como possíveis contribuições para o contexto da educação infantil em território brasileiro a relevância do entendimento das culturas das infâncias e a importância de relacioná-las ao contexto sociocultural no qual a criança e suas infâncias estão inseridas.

As culturas das infâncias apresentadas nesta pesquisa, pensadas, por exemplo, para outros contextos escolares, podem oferecer indícios sobre como se constituiu o imaginário infantil, como as vivências culturais estão presentes na simplicidade do cotidiano e como nós como sujeitos adultos temos que aprender a olhar para o simples e conseguir contemplar o todo. Temos que romper com algumas posições hierárquicas estabelecidas que diminuam ou anulem as manifestações culturais das crianças, e assim aprender que as relações são estabelecidas na interação entre pares, adultos e comunidade.

Ao realizar esta pesquisa e adotar uma abordagem configuracional e não somente geracional ao analisar as infâncias, penso estar contribuindo, e talvez respondendo, a uma das questões levantadas por Sirota (2001) sobre como podemos verificar a multiplicidade de infâncias em diferentes contextos sociais.

Assim, retomo a elaboração de culturas das infâncias e completo o dito anteriormente: os processos culturais são os sistemas de representações pelos quais as crianças partilham os significados de sua experiência, sendo a brincadeira uma das principais formas de manifestação

das culturas das infâncias. Através do brincar, as crianças produzem e reproduzem todos os símbolos que tenham um significado partilhado na configuração social em que estão inseridas.

Penso que um caminho futuro a seguir como pesquisadora e docente seja no sentido de pensar e criar estratégias para uma docência que possibilite a participação das crianças de forma que seus interesses e sua cultura sejam incorporados ao currículo e ao Projeto Político Pedagógico. Esse caminho perpassa uma formação dos pares, onde a escola e seus docentes tenham uma construção mais robusta acerca de criança, infância e cultura.

Por fim, como tão bem desenha Manoel de Barros, o tamanho das coisas “há que ser medido” pela intimidade que temos com elas. A vivência com essa comunidade me faz entender mais intimamente as crianças, suas brincadeiras, múltiplas linguagens e, assim, pude escrever sobre suas vidas, seus desejos, escolhas, suas culturas e, assim, alimentar um pouco de minhas inquietações de professora aprendente. Concluo que esse caminho de análise-reflexão e ação não pode ser findado com este estudo; na realidade, ele foi aguçado, ampliado, constituindo-se em um horizonte de possibilidade para adentrar as culturas das infâncias a fim de perseguir uma educação emancipatória a partir das infâncias.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. (Orgs.). **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- AMARAL, M. N. de C. P. Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática. *In*: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: CIntrengage Learninh, 2010.
- ANDRÉ, M. E. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. São Paulo: Papirus, 2012. Disponível em: < <http://docplayer.com.br/21088233-Etnografia-da-pratica-escolar-marlieliza-d-a-de-andre.html>>. Acesso em: 09 maio 2022.
- ARAÚJO, A. M. **Cultura popular brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- _____. **Poranduba paulista**. São Paulo: Escola de Sociologia e Política, 1957.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, M. de. O apanhador de desperdícios. *In*: PINTO, M. da C. (Edição, Seleção e Comentários). **Antologia comentada da poesia brasileira do século 21**. São Paulo: Publifolha, 2006. p. 73-74.
- BASTOS, M. H. C. Jardim de Crianças – o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875- 1887). *In*: MONARCHA, C. **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BORBA, A. M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar – Tese de doutoramento**. Niterói: UFF, 2005.
- BORGES, Maria Neli Ferreira de. **História de Vacaria: evolução urbana e formação dos bairros**. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.
- BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. *In*: KISHIMOTO, M. T. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRANDÃO, C. R. **A cultura na rua**. Campinas: Papirus, 1989.
- _____. **O que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. v. 1-2. Brasília, DF: MEC: SEB, 2006b.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CÂMARA CASCUDO, L. **Dicionário do folclore brasileiro**. Brasília, DF: Instituto Nacional do Livro, 1972.

CHRISTENSEN, P.; PROUT, A. Anthropological and sociological perspectives on the study of children. *In*: GREENE, S.; HOGAN, D. *Researching children's experience: approaches and methods*. London: Sage, 2004. CORSARO, W.A. *The Sociology of*

COHN, C. **Antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” da criança. **Revista Educação, sociedade e culturas**. 2002, n. 17, p.113-134.

_____. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. *In*: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Cortez, 1998.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2007.

DIDONET, V. Creche a que veio... para onde vai... *In*: DIDONET, V. (Org.). **Em Aberto – Educação Infantil: a creche, um bom começo**/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 18, n. 73, Brasília, 2001, pp. 11-27.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FALEIROS, V. de P. Infância e processo político no Brasil. *In*: PILLOTTI, F.; RIZZINI, I. (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño/Santa Úrsula/Amais Livraria e Editora, 1995.

FRAGOSO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, P. Carta a Loris Malaguzzi. *In*: FARIA, A.; SILVA, L. G. de; ADRIANA, A. Por uma nova cultura da infância. **Revista Educação**: Cultura e Sociologia da Educação. A criança em foco. São Paulo: Segmento, 2013. pp. 98-111.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FOURQUIN, J. C. **Escola e cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GEERTZ, C. **Uma descrição densa**: por uma Teoria Interpretativa da Cultura. Rio de Janeiro. Zahar, 2008.

GODOI, C. K.; KOCK, K. F.; LENZI, F. C. Discussão e Prática da Autoetnografia: um estudo sobre aprendizagem organizacional em uma situação de catástrofe. **Revista Gestão Organizacional**. v. 5, n. 1, p. 93-106, jan. /jun. 2012.

GRAÇAS, E. M. das. **Pesquisa Qualitativa e Perspectiva Fenomenológica**: Fundamentos que norteiam sua trajetória. **REME- Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1/2, p. 27-39, jan./dez. 2000.

GUARESCHI, P. A. **Sociologia Crítica**: Alternativas de mudanças. 61. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2008.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010** – Pessoas com deficiência no município de Vacaria. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=432250&idtema=92&search=rio-grande-do-sul|vacaria|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-pessoascom-deficiencia>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativas do IBGE para 1º de julho de 2013**. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/.../comentarios>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

JAMES, A.; PROUT, A. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. *In*: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer, 1997.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. Sobre a história da infância. *In*: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A Infância e sua Educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, J. *et al.* **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Bras. Educ.** [online]. 2002, n. 19, pp. 20-28. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

LOPES, K. R.; MENDES, R. P.; FARIA, V. L. B. de (Orgs.). **Coleção pro-infantil modulo II unidade 3 livros de estudo**. vol. 2. Brasília: MEC. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mod_ii_vol2unid2.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

LOUV, R. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem Linguagens da Criança**: a abordagem italiana de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MARCONI, M. de A. **Antropologia**: uma introdução. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2002.

MOSS, P. Qual é o futuro da Relação entre Educação Infantil e Ensino Obrigatório? São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**. v. 41, jan./abr. 2011. p. 143-159.

NUNES, M. F.; CORSINO, P.; KRAMER, S. **Educação infantil**: formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009). Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

OLIVEIRA, E. M. R. de. O Faz de Conta e o Desenvolvimento Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <link:<http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Elisangela.pdf> >. Acesso em: 17 set. 2022.

OLIVEIRA, P. S. de. **Introdução à sociologia**. 30. ed. São Paulo: Ática, 2011.

OLIVEIRA, V. B. O brincar e o ingresso no tempo histórico e cultural. *In*: OLIVEIRA, V. B. (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OSWALD, M. L. Educação pela carne: estesia e os processos de criação. *In*: PASSOS, M. C. P.; PEREIRA, R. M. R. (Org.). **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: NAU, 2011.

PASOLINI, P. P. **Os jovens infelizes**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PEREIRA, M. A. P. **Casa Redonda**: uma experiência em educação. São Paulo: Editora Livre, 2013.

PEREZ, J. R. R.; PASSEONE, E. F. Políticas Sociais de Atendimento às Crianças e aos Adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 649-673, maio/ago. 2010.

PILOTTI, F. **Crise e perspectivas da assistência à infância na América Latina**. *In*: PILOTTI, F; RIZZINI, I. (Org.). A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, 1995.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coords.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de Projetos: Fundamentos e Implicações. *In*: ALMEIDA, M. E. B; MORAN, J. M. (Org.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação SEED, 2005.

PRIORE, M. D. (Org.). **Histórias das Crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

QVORTRUP, J. **Nove teses sobre a infância como um fenômeno social**. *In*: NASCIMENTO, M. L. **Project**, n. 47, 1993, p. 11-18.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. A institucionalização de crianças no Brasil. Editora PUCRio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROCHA, E. A. C. A Pesquisa em educação infantil no Brasil. Santa Catarina: UFSC/Núcleo de Ciências da Educação, 1999.

ROUSSEAU J. **Do contrato social**. Ridendo Castigat Mores, 2002.

_____. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura?** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SARMENTO, M. J. **As culturas da Infância na encruzilhada da 2ª Modernidade**. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf. 2003. Acesso em: 20 jul. 2022.

_____. **Conhecer a infância**: os desenhos das crianças como produções simbólicas. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2007.

_____. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO, TECNOLOGIA, TRABALHO E TURISMO DE VACARIA, 2014. **Dados Econômicos**. Disponível em: <<http://vacaria.net/dados-economicos.php>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Cultura**. Ed. Contexto: São Paulo, 2006.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 112, março 2001. p.7-31.

TONUCCI, F. **A los Tres Años se Investiga**. Barcelona: Avance, 1977.

VACARIA. **Prefeitura Municipal de Vacaria**, 2011. Disponível em: <<http://www.vacaria.rs.gov.br>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

VACARIA/RS: **População Urbana e Rural, homens e mulheres**. Disponível em: <<http://www.estadosecidades.inf.br/rs/vacaria>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

VACARIA. **Secretaria Municipal de Desenvolvimento, Tecnologia, Trabalho e Turismo de Vacaria**, 2014. Disponível em: <<http://vacaria.net/sistema-logistico.php>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

VEIGA, I. P. A. **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 2007.

VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. Observando o familiar. *In*: **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004 [1987].

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – AOS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS

Título do Projeto: Das Culturas das Infâncias para uma Educação Emancipatória na Educação Infantil.

Pesquisadora responsável: Maria Elisabete Fernandes, mestranda em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Romeu Danilo Streck

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

Telefone celular da pesquisadora responsável: (54) 992375317

Endereço da pesquisadora responsável: Campos Sales, 577 centro Vacaria-RS.

CPF: 008.303.540-00

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa de MESTRADO, intitulada: “Das Culturas das Infâncias para uma Educação Emancipatória na Educação Infantil”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS). A pesquisa tem por objetivo estudar a constituição das culturas das infâncias que emergem a partir das relações estabelecidas na concepção do *eu*, do *outro*, e do *nós*, *ou seja, nos momentos de interação, convivência e vivências cotidianas* por crianças da pré-escola. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade de suas informações, preservando a sua identidade. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à sua dignidade.

A geração dos dados acontecerá entre os meses de junho a agosto, e envolverá um período de (40 horas) de convívio com as crianças, juntamente com as professoras e comunidade escolar, durante suas atividades cotidianas. Os registros serão realizados através de observação participante, fotografias, e diário de campo.

Todo o material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e mestranda em educação Maria Elisabete Fernandes, sendo utilizado somente para fins de pesquisa, como apresentação de trabalhos em eventos científicos, publicações de artigos, livros, dentre outras. Seus dados pessoais não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Sua contribuição é voluntária e que pode ser interrompida a qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, você poderá solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Dúvidas e esclarecimentos: por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar através do telefone: (54) 992375317 e e-mail: mefernan@ucs.br (contatos da pesquisadora responsável). Você terá acesso ao registro do consentimento e aos resultados da pesquisa sempre que solicitado. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo. Em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que você tenha, até então, fornecido serão descartadas.

Riscos e desconforto: a participação, nesta pesquisa, não traz complicações legais. No entanto, pode haver algum desconforto ou constrangimento por parte do participante. A criança será observada durante as aulas, o que também pode causar desconforto ou constrangimento, assim pode solicitar para que pesquisadora não observe a aula. As observações participantes constituem-se como riscos mínimos, como os supracitados e a pesquisadora responsabilizar-se-á a repará-los em caso de eventuais danos, seja através de

encaminhamento para o setor de psicologia escolar ou qualquer outro suporte institucional de atendimento psicológico na rede municipal de educação de Vacaria-RS. A quebra de sigilo e confidencialidade é um risco em pesquisas, mas todas as medidas necessárias para que o anonimato seja mantido serão tomadas. As identidades serão mantidas no mais rigoroso sigilo, não havendo identificação do participante em nenhuma publicação que resultar esse estudo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificar os participantes. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente pela pesquisadora e pelo orientador. Nomes ou materiais que indiquem a sua participação não serão liberados sem sua permissão.

Benefícios: os benefícios desta pesquisa não se aplicarão diretamente aos participantes, mas à comunidade acadêmica na qual a pesquisa está inserida. No entanto, vale destacar a importância de compreender como estão presentes as culturas das infâncias e de que forma as crianças produzem as mesmas no cotidiano da escola de educação infantil, a fim de possibilitar uma educação emancipadora. **Pagamento:** a participação na pesquisa é voluntária e não gerará nenhum

tipo de pagamento.

Despesas com a

participação: não haverá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa. Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias originais. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Ao término desse período de guarda, todos os documentos (gravações, imagens e transcrições) serão totalmente destruídos/apagados/inutilizados.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Depois de ter lido como será esta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu: ----

domiciliado (a) na -----, no bairro-----

-----, no município de-----

-----, exercendo, o cargo/função de -----,

de forma livre e esclarecida, autorizo a participação voluntária do meu filho (a)-----

-----neste estudo.

Declaro que estou ciente dos objetivos da pesquisa e de minha participação, tendo liberdade de interromper minha contribuição em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo.

Assinatura do (a) responsável:-----

-----, -----de-----de 2022.

Atesto que expliquei a natureza e o objetivo de tal estudo, bem como os possíveis riscos e benefícios do mesmo, junto ao participante. Acredito que recebeu todas as informações necessárias que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível, e que o (a) responsável pelo participante compreendeu tal explicação.

Pesquisadores responsáveis:

Nome legível: Maria Elisabete Fernandes

Assinatura: _____

Nome legível: Prof. Dr. Romeu Danilo Streck (Orientador)

Assinatura: _____

_____, _____ de _____ de _____

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES

Título do Projeto: Das Culturas das Infâncias para uma Educação Emancipatória na Educação Infantil.

Pesquisadora responsável: Maria Elisabete Fernandes, mestranda em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Romeu Danilo Streck

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

Telefone celular da pesquisadora responsável: (54) 992375317

Endereço da pesquisadora responsável: Campos Sales, 577 centro Vacaria-RS.

CPF: 008.303.540-00

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa de MESTRADO, intitulada: “Das Culturas das Infâncias para uma Educação Emancipatória na Educação Infantil”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS). A pesquisa tem por objetivo estudar a constituição das culturas das infâncias que emergem a partir das relações estabelecidas na concepção do *eu*, do *outro*, e do *nós*, por crianças da pré-escola.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade de suas informações, preservando a sua identidade. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à sua dignidade.

A geração dos dados acontecerá entre os meses de junho a agosto, e envolverá um período de (40 horas) de convívio com as crianças, juntamente com as professoras e comunidade escolar, durante suas atividades cotidianas. Os registros serão realizados através de observação participante, fotografias, e diário de campo.

Todo o material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e mestranda em educação Maria Elisabete Fernandes, sendo utilizado somente para fins de pesquisa, como apresentação de trabalhos em eventos científicos, publicações de artigos, livros, dentre outras. Seus dados pessoais não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Sua contribuição é voluntária e que pode ser interrompida a qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, você poderá solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Dúvidas e esclarecimentos: por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar através do telefone: (54) 992375317 e e-mail: mefernan@ucs.br (contatos da pesquisadora responsável). Você terá acesso ao registro do consentimento e aos resultados da pesquisa sempre que solicitado. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo. Em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que você tenha, até então, fornecido serão descartadas.

Riscos e desconforto: a participação, nesta pesquisa, não traz complicações legais. No entanto, pode haver algum desconforto ou constrangimento por parte do participante ao responder às perguntas das entrevistas. Assim, o participante terá total liberdade para não responder a qualquer pergunta que o/a faça se sentir desconfortável. O professor também será observado durante as aulas, o que também pode causar desconforto ou constrangimento, assim pode solicitar para que pesquisadora não observe a aula. As duas etapas

(entrevista, encontros de observação) constituem-se como riscos mínimos, como os supracitados e responsabilizar-se-á a repará-los em caso de eventuais danos, seja através de encaminhamento para o setor de psicologia escolar ou qualquer outro suporte institucional de atendimento psicológico na rede municipal de educação de Vacaria-RS. A quebra de sigilo e confidencialidade é um risco em pesquisas, mas todas as medidas necessárias para que o anonimato seja mantido serão tomadas. As identidades serão mantidas no mais rigoroso sigilo, não havendo identificação do participante em nenhuma publicação que resultar esse estudo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificar os participantes. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente pela pesquisadora e pelo orientador. Nomes ou materiais que indiquem a sua participação não serão liberados sem sua permissão.

Benefícios: os benefícios desta pesquisa não se aplicarão diretamente aos participantes, mas à comunidade acadêmica na qual a pesquisa está inserida. No entanto, vale destacar a importância de compreender como estão presentes as culturas das infâncias e de que forma as crianças produzem as mesmas no cotidiano da escola de educação infantil, a fim de possibilitar uma educação emancipadora. **Pagamento:** a participação na pesquisa é voluntária e não gerará nenhum

tipo de pagamento.

Despesas com a

participação: não haverá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa. Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias originais. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Ao término desse período de guarda, todos os documentos (gravação, imagens e transcrições) serão totalmente destruídos/apagados/inutilizados.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Depois de ter lido como será esta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu: ----
-----,
domiciliado (a) na -----, no bairro-----
-----, no município de-----
-----, exercendo, o cargo/função de -----,
de forma livre e esclarecida, concordo em participar voluntariamente deste estudo. Declaro que estou ciente dos objetivos da pesquisa e de minha participação, tendo liberdade de interromper minha contribuição em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo.

Assinatura do participante: _____

-----, -----de-----de 2022.

Atesto que expliquei a natureza e o objetivo de tal estudo, bem como os possíveis riscos e benefícios do mesmo, junto ao participante. Acredito que recebeu todas as informações necessárias que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível, e que o (a) responsável pelo participante compreendeu tal explicação.

Pesquisadores responsáveis:

Nome legível: Maria Elisabete Fernandes

Assinatura: _____

Nome legível: Prof. Dr. Romeu Danilo Streck (Orientador)

Assinatura: _____

_____, _____ de _____ de _____

ANEXO C - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Título do Projeto: Das Culturas das Infâncias para uma Educação Emancipatória na Educação Infantil.
Pesquisadora responsável: Maria Elisabete Fernandes, mestranda em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Romeu Danilo Streck
Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)
Telefone celular da pesquisadora responsável: (54) 992375317
Endereço da pesquisadora responsável: Campos Sales, 577 centro Vacaria-RS.
CPF: 008.303.540-00

Estamos realizando uma pesquisa que tem como de MESTRADO, intitulada: “Das Culturas das Infâncias para uma Educação Emancipatória na Educação Infantil”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS). A pesquisa tem por objetivo estudar a constituição das culturas das infâncias que emergem a partir das relações estabelecidas na concepção do *eu*, do *outro*, e do *nós*, por crianças da pré-escola.

A geração dos dados acontecerá entre os meses de junho a agosto, e envolverá um período de (40 horas) de convívio com as crianças, juntamente com as professoras e comunidade escolar, durante suas atividades cotidianas. Os registros serão realizados através de observação participante, fotografias, e diário de campo.

As crianças e seus responsáveis serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e que pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, as crianças, seus responsáveis, suas professoras e esta instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade das crianças, dos professores, da instituição e da Secretaria Municipal de Educação. Todo o material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e mestranda em educação Maria Elisabete Fernandes, sendo utilizado somente para fins de pesquisa, como apresentação de trabalhos em eventos científicos, publicações de artigos, livros, dentre outras. Seus dados pessoais não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Pretende-se realizar a devolução dos resultados para a instituição, no período posterior à conclusão da dissertação de mestrado (dezembro de 2022).

Dúvidas e esclarecimentos: por meio deste documento e a qualquer tempo poderá ser solicitar esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar através do telefone: (54) 992375317 e e-mail: mefernan@ucs.br (contatos da pesquisadora responsável). Você terá acesso ao registro do consentimento e aos resultados da pesquisa sempre que solicitado. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo. Em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que você tenha, até então, fornecido serão descartadas.

Riscos e desconforto: a participação, nesta pesquisa, não traz complicações legais. No entanto, pode haver algum desconforto ou constrangimento por parte do participante. A criança será observada durante as aulas, o que também pode causar desconforto ou constrangimento, assim pode solicitar para que pesquisadora não observe a aula. As observações participantes constituem-se como riscos mínimos, como os supracitados e a

pesquisadora responsabilizar-se-á a repará-los em caso de eventuais danos, seja através de encaminhamento para o setor de psicologia escolar ou qualquer outro suporte institucional de atendimento psicológico na rede municipal de educação de Vacaria-RS. A quebra de sigilo e confidencialidade é um risco em pesquisas, mas todas as medidas necessárias para que o anonimato seja mantido serão tomadas. As identidades serão mantidas no mais rigoroso sigilo, não havendo identificação do participante em nenhuma publicação que resultar esse estudo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificar os participantes. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente pela pesquisadora e pelo orientador. Nomes ou materiais que indiquem a sua participação não serão liberados sem sua permissão.

Benefícios: os benefícios desta pesquisa não se aplicarão diretamente aos participantes, mas à comunidade acadêmica na qual a pesquisa está inserida. No entanto, vale destacar a importância de compreender como estão presentes as culturas das infâncias e de que forma as crianças produzem as mesmas no cotidiano da escola de educação infantil, a fim de possibilitar uma educação emancipadora. **Pagamento:** a participação na pesquisa é voluntária e não gerará nenhum

tipo de pagamento.

Despesas com a

participação: não haverá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa. Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias originais. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Ao término desse período de guarda, todos os documentos (gravações, imagens e transcrições) serão totalmente destruídos/apagados/inutilizados.

Depois de ter lido como será esta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, e domiciliado (a) na -----, no bairro-----, no município de-----, exercendo, o cargo/função de -----, de forma livre e esclarecida, autorizo a participação voluntária das crianças, que estudam nesta instituição, declaro que estou ciente dos objetivos da pesquisa e de minha participação, tendo liberdade de interromper minha contribuição em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo.

Assinatura do (a) diretor (a) escolar:-----

-----, -----de-----de 2022.

Pesquisadores responsáveis:

Nome legível: Maria Elisabete Fernandes

Assinatura: _____

Nome legível: Prof. Dr. Romeu Danilo Streck (Orientador)

Assinatura: _____

_____, _____ de _____ de _____

ANEXO D - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA MANTENEDORA

Título do Projeto: Das Culturas das Infâncias para uma Educação Emancipatória na Educação Infantil.
Pesquisadora responsável: Maria Elisabete Fernandes, mestranda em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Romeu Danilo Streck
Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)
Telefone celular da pesquisadora responsável: (54) 992375317
Endereço da pesquisadora responsável: Campos Sales, 577 centro Vacaria-RS.
CPF: 008.303.540-00

Estamos realizando uma pesquisa que tem como de MESTRADO, intitulada: “Das Culturas das Infâncias para uma Educação Emancipatória na Educação Infantil”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS). A pesquisa tem por objetivo estudar a constituição das culturas das infâncias que emergem a partir das relações estabelecidas na concepção do *eu*, do *outro*, e do *nós*, por crianças da pré-escola. Para tanto, solicitamos a autorização para realizar este estudo na turma de pré-escola I (crianças entre quatro e cinco anos) da Escola Municipal-----

-----mantida por esta Secretaria. Também será utilizado um Termo de Concordância da Instituição e um Termo de Consentimento e/ou de Assentimento Livre e Esclarecido para cada participante.

A geração dos dados acontecerá entre os meses de junho a agosto, e envolverá um período de (40 horas) de convívio com as crianças, juntamente com as professoras e comunidade escolar, durante suas atividades cotidianas. Os registros serão realizados através de observação participante, fotografias, e diário de campo.

As crianças e seus responsáveis serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e que pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, as crianças, seus responsáveis, suas professoras e esta instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade das crianças, dos professores, da instituição e da Secretaria Municipal. Todo o material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e mestranda em educação Maria Elisabete Fernandes, sendo utilizado somente para fins de pesquisa, como apresentação de trabalhos em eventos científicos, publicações de artigos, livros, dentre outras. Seus dados pessoais não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Pretende-se realizar a devolução dos resultados para a instituição, no período posterior à conclusão da dissertação de mestrado (dezembro de 2022).

Dúvidas e esclarecimentos: por meio deste documento e a qualquer tempo poderá ser solicitar esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar através do telefone: (54) 992375317 e e-mail: mefernan@ucs.br (contatos da pesquisadora responsável). Você terá acesso ao registro do consentimento e aos resultados da pesquisa sempre que solicitado. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo. Em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que você tenha, até então, fornecido serão descartadas.

Riscos e desconforto: a participação, nesta pesquisa, não traz complicações legais. No entanto, pode haver algum desconforto ou constrangimento por parte do participante. A criança será observada durante as aulas, o que também pode causar desconforto ou constrangimento, assim pode solicitar para que pesquisadora não observe a aula. As observações participantes constituem-se como riscos mínimos, como os supracitados e a pesquisadora responsabilizar-se-á a repará-los em caso de eventuais danos, seja através de encaminhamento para o setor de psicologia escolar ou qualquer outro suporte institucional de atendimento psicológico na rede municipal de educação de Vacaria-RS. A quebra de sigilo e confidencialidade é um risco em pesquisas, mas todas as medidas necessárias para que o anonimato seja mantido serão tomadas. As identidades serão mantidas no mais rigoroso sigilo, não havendo identificação do participante em nenhuma publicação que resultar esse estudo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificar os participantes. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente pela pesquisadora e pelo orientador. Nomes ou materiais que indiquem a sua participação não serão liberados sem sua permissão.

Benefícios: os benefícios desta pesquisa não se aplicarão diretamente aos participantes, mas à comunidade acadêmica na qual a pesquisa está inserida. No entanto, vale destacar a importância de compreender como estão presentes as culturas das infâncias e de que forma as crianças produzem as mesmas no cotidiano da escola de educação infantil, a fim de possibilitar uma educação emancipadora.

Pagamento: a participação na pesquisa é voluntária e não gerará nenhum

tipo de pagamento.

Despesas com a

participação: não haverá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa. Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias originais. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Ao término desse período de guarda, todos os documentos (gravações, imagens e transcrições) serão totalmente destruídos/apagados/inutilizados.

Depois de ter lido como será esta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu:

domiciliado (a) na -----, no bairro-----

-----, no município de-----

exercendo, o cargo/função de -----, de forma livre e esclarecida, autorizo a participação voluntária das crianças, que estudam na instituição pertencente a esta Secretaria Municipal de Educação, participem deste estudo, declaro que estou ciente dos objetivos da pesquisa e de que os participantes, tem liberdade de interromper sua contribuição em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo.

Secretaria Municipal de Educação.

Responsável:-----

-----, -----de-----de 2022.

Pesquisadores responsáveis:

Nome legível: Maria Elisabete Fernandes

Assinatura: _____

Nome legível: Prof. Dr. Romeu Danilo Streck (Orientador)

Assinatura: _____

_____, _____ de _____ de _____

ANEXO E - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: DAS CULTURAS DAS INFÂNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Pesquisadora responsável: Maria Elisabete Fernandes, Mestranda em Educação

Professores Orientadores: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck

Telefone celular da pesquisadora responsável: (54)92375317

E-mail da pesquisadora responsável: mefernan@ucs.br

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Educação Infantil Governador Synval Guazzelli

Eu, Maria Elisabete Fernandes, pesquisadora responsável pelo presente projeto comprometo-me a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados a partir de observação na participante realizada na EMEI de Vacaria-RS. Concordo, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder da responsável pela pesquisa, Maria Elisabete Fernandes por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Caxias do Sul, 15 de Janeiro de 2022.

Maria Elisabete Fernandes
Pesquisadora Responsável

ANEXO F - TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO DA CRIANÇA

Você está sendo convidado (a) junto com seus colegas da pré-escola a participar de uma pesquisa que investiga as falas, as brincadeiras e participação das crianças na escola, que na universidade chamamos de culturas de infâncias. Este papel serve para explicar o que vamos fazer durante nossos encontros e quais são seus direitos de participante. Você pode levá-lo para casa e mostrar para seus pais ou amigos antes de assiná-lo e dizer que você quer participar e me ajudar nesta investigação. Mas, não precisa ficar preocupado (a), porque você pode mudar de ideia quando desejar e desistir dos encontros. O que faremos nos encontros?

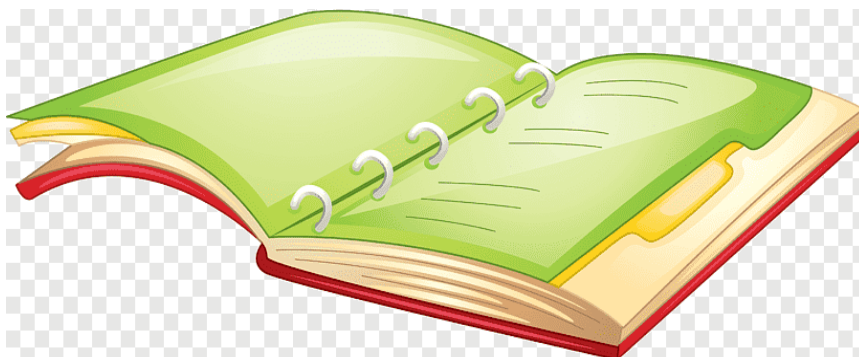
Vamos nos ver durante a semana para conversarmos e ouvirmos histórias. Seus colegas estarão junto!



Também vou acompanhar a sua turma nas atividades programadas pela professora.



Enquanto nós estivermos juntos, eu vou registrar o que estiver acontecendo entre a turma para depois escrever na minha pesquisa.



Se por acaso você não quiser fazer alguma proposta, você pode escolher não a fazer ou pode sugerir alguma outra. Assim como, se você não gostar dos nossos encontros você pode parar de participar a qualquer momento.



-Todos os seus desenhos, fotografias e demais registros serão muito bem guardados por mim, pois serão utilizados na pesquisa.

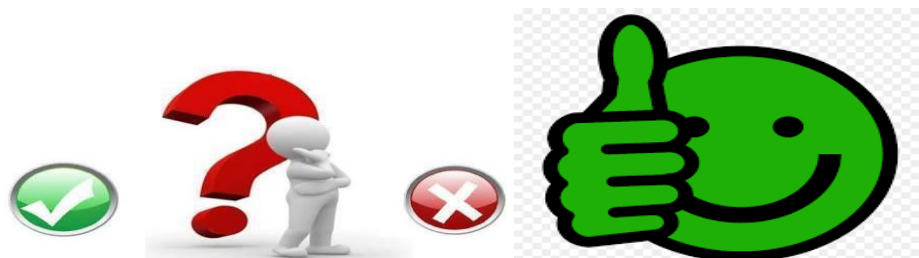


Eu não vou usar seu nome verdadeiro. Nas pesquisas, a gente inventa um nome diferente para ninguém nos reconhecer. Você poderá inventar o nome que quiser para eu usar na pesquisa.



© CanStockPhoto.com

Nas nossas atividades, não existirá o melhor, certo ou errado, todas as participações são importantes para minha pesquisa.



Depois de ter ouvido o que tem escrito neste papel, entendido o que farei nesta pesquisa e conversado com meus responsáveis, eu _____ que darei meu aceite para que a pesquisadora faça uma filmagem com a minha resposta: “SIM! ACEITO PARTICIPAR!”

Maria Elisabete Fernandes (Pesquisadora)

_____, _____ de _____ de 2022.