

ANA PAULA ZAIKIEVICZ

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU COTIDIANO: OUVINDO O QUE DIZEM AS
CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA SOBRE A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE-MS

MARÇO – 2017

ANA PAULA ZAIKIEVICZ

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU COTIDIANO: OUVINDO O QUE DIZEM AS
CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA SOBRE A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Brostolin

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE-MS

MARÇO - 2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

Z21e Zaikievicz, Ana Paula

A educação infantil e seu cotidiano: ouvindo o que dizem as crianças da pré-escola sobre a instituição educativa / Ana Paula Zaikievicz; orientadora Marta Regina Brostolin.-- 2017.

177 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

1. Crianças – Condições sociais
2. Educação infantil
3. Sociologia educacional I. Brostolin, Marta Regina II. Título

CDD – 372.21

**“A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU COTIDIANO:
OUVINDO O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DA PRÉ-
ESCOLA SOBRE A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA”**

ANA PAULA ZAIKIEVICZ AZEVEDO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Marta Regina Brostolin - (UCDB) - orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Romilda Teodora Ens – (PUCPR) – Membro Externo

Prof^ª. Dr^ª. Flavinês Rebolo – (UCDB)- Membro Interno

Campo Grande - MS, 14 de março de 2017

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Dedico este trabalho a duas pessoas fundamentais em minha vida: minha mãe e meu esposo. Ambos estiveram ao meu lado, incentivando-me e me acolhendo sempre que eu precisei. Esta dedicatória representa o amor e a alegria que sinto por tê-los presentes em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, minha fonte de fé, de equilíbrio e de sabedoria, a quem sempre recorri nos momentos difíceis e por quem sempre fui ouvida. É graças ao meu Deus que tive força e coragem para traçar meu caminho e chegar até aqui, superando as dificuldades, renovando as forças e a esperança, sem nunca deixar de acreditar.

À minha doce e querida mãe Irene, em quem me inspiro como pessoa, a quem tenho tanto a agradecer; nem todas as linhas dedicadas aos agradecimentos seriam suficientes para expressar a profunda gratidão que tenho por tudo que fez por mim e o orgulho que sinto em compartilhar contigo esta vitória.

Ao meu amado e querido esposo Thiago, quem esteve definitivamente ao meu lado em todos os momentos desta jornada, acompanhando minhas lutas, minhas incertezas, minhas lágrimas e minhas alegrias, quem aceitou minha ausência, compreendendo meus sonhos e me incentivando a realizá-los; a você, todo o meu amor.

À minha madrinha e eterna professora, Marisa Schnekenberg, que durante a graduação apresentou-me à pesquisa, acreditou em mim, incentivou-me a seguir com os estudos; você me inspira com seu lindo jeito de ser, enquanto pessoa e enquanto profissional.

À minha orientadora, Profa. Dra. Marta Regina Brostolin, pela confiança em mim depositada, pela compreensão diante dos meus erros, pelos ricos ensinamentos e pela delicadeza e afetividade com que sempre conduziu nossa relação ao longo desse período.

À Profa. Dra. Flavinês Rebolo e à Profa. Dra. Romilda Teodora Ens, por terem gentilmente aceito o convite em participarem de minha banca examinadora, compartilhando seus ensinamentos e suas contribuições para esta pesquisa.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UCDB, pelos ensinamentos, pelas ricas contribuições durante as aulas e pelo profissionalismo com que direcionam seus trabalhos.

Aos meus colegas de mestrado, especialmente à Laura, à Claudia com as quais construí uma grande amizade; a vocês, amigas, gratidão pelas conversas, pelos momentos de trocas de experiências, pelos incentivos, pelas risadas e descontrações; vocês tornaram meu caminho mais leve e minha vida mais alegre.

À UCDB, pela confiança em meu trabalho, pela oportunidade que me ofereceu em realizar meu sonho, pelas liberações do trabalho e pelo incentivo da bolsa colaborador, no ano de 2016; a essa instituição, meus mais sinceros agradecimentos.

Às crianças participantes desta pesquisa, pela singularidade, pelo carinho e pela receptividade com que me acolheram enquanto pesquisadora.

ZAIKIEVICZ, Ana Paula. **A educação infantil e seu cotidiano: ouvindo o que dizem as crianças da pré-escola sobre a instituição educativa.** Campo Grande, 2016, 177f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

RESUMO

Esta pesquisa de Mestrado, inserida na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, teve como principal objetivo analisar o que as crianças da pré-escola dizem sobre a instituição de educação infantil que frequentam; como objetivos específicos, buscou-se: a) compreender as diferentes concepções acerca de criança e infância ao longo da história; b) entender a concepção de criança e infância apresentada pela Sociologia da Infância; c) identificar o modo como as crianças definem e dão significados à instituição educativa e seus respectivos espaços; d) identificar, a partir das falas e manifestações das crianças, os aspectos positivos e negativos do CEINF pesquisado. Esta pesquisa foi desenvolvida com 17 crianças, com idades compreendidas entre 4 e 5 anos, integrantes de uma turma de pré-escola. De caráter qualitativo, a pesquisa utilizou, como instrumentos metodológicos, a análise documental, a observação participante, entrevistas semiestruturadas e coletivas, registros fotográficos, registros por desenhos e anotações por meio do diário de campo. A variedade de instrumentos justifica-se por ser esta, uma pesquisa que foi desenvolvida com as crianças, as quais apresentam, dentre as suas singularidades, diversas formas de se expressarem. O estudo teve o aporte teórico da Sociologia da Infância, que considera que as crianças são sujeitos de direitos, não apenas reprodutores, mas também criadores de cultura e de saberes. Os principais autores que embasaram esta pesquisa foram: Willian Corsaro (2002, 2009, 2011) Manuel Jacinto Sarmiento (2002, 2005, 2011, 2013, 2016) Patricia Corsino (2005, 2012), Anete Abramowicz (2003), Maria Luiza Belloni (2009), Julia Oliveira Formosinho (2008, 2016), Daniela Finco (2007, 2011), Sonia Kramer (1995), Moysés Kuhlmann Junior (2010, 2015), entre outros. Os resultados apontaram que as crianças atribuem à instituição que frequentam, o local da pesquisa, diversos significados, positivos e negativos; é um lugar no qual as crianças gostam de estar, especialmente pelas práticas do brincar que ali desenvolvem entre seus pares. A pesquisa também desencadeou reflexões acerca da infância, das singularidades infantis e sobre a importância de ouvir as crianças, uma vez que elas têm muito a dizer e a contribuir para a construção de um ambiente educativo mais dinâmico, que atenda às suas necessidades.

Palavras-chave: Criança. Infância. Pesquisa com crianças. Sociologia da Infância.

ZAIKIEVICZ, Ana Paula. **The children's education and their daily lives: listening to what they say children from preschool on educational institution.** Campo Grande, 2017, 177f. Dissertation (Master). Catholic University Dom Bosco/UCDB.

ABSTRACT

This research for a master thesis inserted in the research line of Pedagogical Practices and its connection to Educational Formation of Education Master's Program from Catholic University Dom Bosco, has as main goal the analyses of what kindergartens usually think and say about their own early Childhood Education Institute. The specific objectives were a) to understand the different conceptions about child and childhood existing throughout history, b) understand the conception of children and childhood presented by the Sociology of Childhood, c) identify the way in which children define and signify the educational institution and its respective spaces, d) identify from the speeches and manifestations of the children the positive and negative aspects of the researched early Childhood educational Institute. This research was developed with 17 children, aged between 04 and 05 years old, belonging to a pre-school group of a Municipal Center for Early Childhood Education, of the Public School in Campo Grande-MS. The methodology used for this research is qualitative and as methodological instruments were used: documentary reading, participant observation, semi-structured and collective interviews, photographic records, records through drawings and notes through a diary. The variety of the tools is justified because this research is developed with children, which present among their singularities a lot of forms of expressing themselves. This work has as its theoretical contribution the Sociology of Childhood, which defends children as subjects of rights, not only reproducers, but also creators of culture and knowledge. The main authors who supported this research were: Willian Corsaro (2002, 2009, 2011) Manuel Jacinto Sarmiento (2002, 2005, 2011, 2013, 2016) Patricia Corsino (2005, 2012), Anete Abramowicz (2003), Maria Luiza Belloni (2009), Julia Oliveira Formosinho (2008, 2016), Daniela Finco (2007, 2011), Sonia Kramer (1995), Moysés Kuhlmann Junior (2010, 2015), among others. The results point out that the researched institution is very important to children, it is a place where children like to be, especially by the play that they develop there with their peers. The research has also triggered reflections about childhood, children's singularities and the importance of children being heard, as they have much to say and contribute to building a more dynamic educational environment that meets their needs.

Keywords: Child. Childhood. Research with children. Sociology of childhood.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mural localizado no refeitório do CEINF “Brincar e Aprender.....	73
Figura 2 – Espaços do CEINF “Brincar e Aprender”	76
Figura 3 – Espaços da sala de aula	77
Figura 4 – O CEINF, e o avião	105
Figura 5 – O CEINF, a rua, a moto e o carro	106
Figura 6 – O cenário da brincadeira de esconde-esconde a partir dos olhos de Emanuel.....	107
Figura 7 – Barbie e Keli equilibrando-se nos pneus.....	108
Figura 8 – Barbie e Keli no balanço	108
Figura 9 – “Eu e meus amigos brincando no castelo”	109
Figura 10 – O castelo sendo representado pelo Iuri	110
Figura 11 – O parque de areia	110
Figura 12 – Entre o parque e o balanço	111
Figura 13 – O parque de areia e a família de Carolina	111
Figura 14 – Emanuel confeccionando bolinha de massinha.....	112
Figura 15 – Os pés de acerola do CEINF “Brincar e Aprender”	115
Figura 16 – “Olha como eu sei molhar direitinho”	116
Figura 17 – A nossa plantação.....	118
Figura 18 – Caminhando pela praça a procura de flores	119
Figura 19 – O elefante representado por Eduardo	120
Figura 20 – A Dona Aranha representada por Gabriela	120
Figura 21 – O algodão desenhado por Tales	121
Figura 22 – Os significados do CEINF para Apolo	123
Figura 23 – O refeitório a partir do olhar de Valéria.....	125
Figura 24 - O almoço sendo servido pelas crianças	126
Figura 25 - Atividade desenvolvida sobre alimentação saudável.....	127
Figura 26 - A mãe de Maria Carolina.....	131
Figura 27 – Branca de Neve e seus familiares.....	132
Figura 28 – Eduardo e Carolina e a busca pela casa das formigas	142
Figura 29 – Mandala 1: Os espaços da instituição preferidos pelas crianças.....	143
Figura 30 – Maria Joaquina representando o feral	144
Figura 31 – Mandala 2: Os espaços da instituição preferidos pelas crianças.....	145

Figura 32 – Valéria e Branca de Neve no balanço	149
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os períodos históricos e as ações de atendimento às crianças no Brasil.....	33
Quadro 2 – As principais ações de atendimento às crianças brasileiras, desenvolvidas no século XX.....	35
Quadro 3 – Os ganhos para a infância a partir das políticas educacionais brasileiras	43
Quadro 4 – O desenvolvimento de ações em prol das crianças no contexto de Campo Grande-MS	48
Quadro 5 – Organização das turmas e número de crianças matriculadas no CEINF “Brincar e Aprender”	73
Quadro 6 – Equipe profissional do CEINF “Brincar e Aprender”	75
Quadro 7 – Identificação dos nomes das crianças participantes da pesquisa.....	80
Quadro 8 – Primeira organização dos grupos para o passeio pela instituição e realização dos registros fotográficos	92
Quadro 9 – Segunda organização dos grupos para o passeio pela instituição e realização dos registros fotográficos.....	94
Quadro 10 – Descrição dos desenhos realizados pelas crianças	96
Quadro 11 – Categorias de análise	99
Quadro 12 – Representação dos espaços a partir dos registros fotográfico desenvolvidos pelas crianças	140

LISTA DE SIGLAS

CEINF – Centro Municipal de Educação Infantil

CF - Constituição da República Federativa do Brasil

CME – Conselho Municipal de Educação

COEPRE – Coordenação de Educação Pré-Escolar

CONANDA – Conselho Municipal dos Direitos da criança e do adolescente

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da criança e do adolescente

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IPAI – Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil

LBA – Legião Brasileira de Assistência

MEC – Ministério de Educação e do Desporto

OMEF – Organização Mundial para Educação Pré-Escolar

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SAM – Serviço de Assistência a Menores

SAS – Secretaria de Assistência Social

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I - MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE AS CRIANÇAS: VISITANDO O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE	21
1.1 ESTABELECENDO UM DIÁLOGO SOBRE CRIANÇA E INFÂNCIA A PARTIR DE DIFERENTES CONTEXTOS HISTÓRICOS.....	22
1.2 O PERCURSO HISTÓRICO DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS NO BRASIL	32
1.3 A CONSTRUÇÃO DA CRIANÇA ENQUANTO SUJEITO DE DIREITOS: UMA ANÁLISE ACERCA DAS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS QUE TRATAM SOBRE A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS	38
1.4 AS FORMAS DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS, NO CONTEXTO DA REDE PÚBLICA DE CAMPO GRANDE-MS.....	46
CAPÍTULO II - BUSCANDO ENTENDER A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA CONTEMPORANEIDADE	50
2.1 COMPREENDENDO A CRIANÇA A PARTIR DOS OLHARES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	51
2.2 ASPECTOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE AS CRIANÇAS, A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL	56
2.3 AS PESQUISAS COM CRIANÇAS: ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES	64
CAPÍTULO III - A TESSITURA DA PESQUISA.....	69
3.1 ASPECTOS INICIAIS DA PESQUISA	70
3.2 O UNIVERSO DA PESQUISA	73
3.3 APRESENTAÇÕES DOS SUJEITOS	79
3.4 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA.....	81
3.5 ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	82
3.5.1 Abordagem metodológica da pesquisa	83
3.5.2 Procedimentos de coleta de dados	85
3.5.2.1 A análise documental	86
3.5.2.2 Observação participante	86
3.5.2.3 Entrevista Semiestruturada e Coletiva.....	88
3.5.2.4 Registro Fotográfico	91
3.5.2.5 Registros por meio de desenhos.....	95

3.6 ORGANIZAÇÕES DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	98
CAPÍTULO IV - E O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?	101
4.1 ASPECTOS QUE CONTRIBUEM PARA AS CRIANÇAS GOSTAREM DO CEINF “BRINCAR E APRENDER”	102
4.1.1 Aqui eu brinco muito - as manifestações das crianças acerca do brincar	102
4.1.2 Aqui tem Jatobá - as relações das crianças com a natureza	114
4.1.3 Aqui a gente come - as manifestações das crianças acerca da alimentação que recebem na instituição	122
4.2 ASPECTOS QUE CONTRIBUEM PARA AS CRIANÇAS NÃO GOSTAREM DO CEINF.....	128
4.2.1 Eu queria ficar em casa com a minha mãe - as manifestações das crianças sobre suas famílias e suas casas	128
4.2.2 Aqui no CEINF não tem brinquedos - as manifestações das crianças acerca da falta de brinquedos na instituição	133
4.3 OS ESPAÇOS DO CEINF E SEUS SIGNIFICADOS PARA AS CRIANÇAS	137
4.4 AS CULTURAS DE PARES - ENTRE AS RELAÇÕES INFANTIS E AS QUESTÕES DE GÊNERO.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	159
ANEXOS	170
APÊNDICES	175

INTRODUÇÃO

A opção por pesquisar este tema pauta-se em dois pontos importantes. O primeiro deles está relacionado ao fato de que há cinco anos concluí¹ a graduação em pedagogia e, desde então, venho atuando principalmente na educação infantil, área pela qual desenvolvi grande admiração e diversas inquietações.

Após ter concluído a graduação em pedagogia, no estado do Paraná, no ano de 2011, ingressei como professora de educação infantil por meio de concurso público, na cidade de Ponta Grossa-PR. O tempo em que permaneci como professora dessa etapa de ensino foi suficiente para despertar em mim diversos questionamentos sobre o cotidiano das instituições da educação infantil, pois, muitas vezes, percebia que as ações planejadas por mim e pelas minhas colegas não condiziam com as vontades manifestadas pelas crianças, a quem essas ações eram muitas vezes impostas, sem permitir que as crianças participassem do processo de escolha de atividades a serem desenvolvidas.

Em 2013, após ter mudado para Campo Grande-MS, assumi o cargo de auxiliar de coordenação, no Centro de Educação Infantil São Domingos Sávio, localizado no *campus* da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), onde atuo até o momento, porém, desde 2015, exercendo a função de coordenadora pedagógica. Minha prática na gestão escolar contribuiu para que eu refletisse ainda mais sobre as práticas educativas com as crianças pequenas, bem como sobre a minha postura, muitas vezes adultocêntrica, em relação às crianças.

Como profissional cada vez mais preocupada e engajada com a educação infantil e com o bem estar das crianças, passei a buscar mais conhecimentos sobre a infância e sobre a

¹ Nesta parte do trabalho - a Introdução - optei pelo emprego da primeira pessoa do singular, por entender que aqui eu me apresento como autora da pesquisa.

educação infantil, pois considero que o conhecimento seja condicionante de transformações tanto para a prática profissional como para a experiência pessoal.

A partir de leituras desenvolvidas sobre a infância e participações no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Docência na Infância (GPEDI), passei a ter contato com discussões sobre o protagonismo das crianças e a me interessar por essa temática; acredito que obtendo maiores conhecimentos acerca da infância, das necessidades e das potencialidades das crianças seja possível melhorar minha prática enquanto educadora da educação infantil.

O segundo ponto que justifica a minha escolha do tema para esta pesquisa, centra-se nos estudos iniciais realizados para este trabalho, após o ingresso no Programa de Mestrado em Educação. Ao conhecer melhor a história da infância e a história do atendimento às crianças no Brasil, compreendi que elas, por muito tempo, foram secundarizadas aos interesses dos adultos e nas pesquisas em educação; foram, na maioria das vezes, representadas pelos adultos, os quais se tornavam os seus porta-vozes, não lhes dando o direito de se expressarem.

Isso motivou ainda mais meu interesse por desenvolver um trabalho voltado para a escuta das crianças, pois considero, assim como Belloni (2009), que elas precisam ser reconhecidas como sujeitos ativos, que podem e devem participar da construção de suas vidas sociais, não devendo mais ser concebidas apenas como sujeitos passivos e receptivos.

Dessa forma, esta pesquisa tem como problemática buscar entender:

- O que dizem as crianças da pré-escola, na faixa etária entre quatro a cinco anos sobre a instituição educativa que frequentam?
- Como as crianças definem a instituição educativa?
- Quais os aspectos positivos e negativos que a instituição educativa desperta nelas?

Espero, por meio da escuta, identificar se as ações educativas realizadas no cotidiano da instituição pesquisada estão atendendo ou não às necessidades apresentadas pelas crianças.

Para buscar responder a essas questões, esta pesquisa tem como principal objetivo analisar o que dizem as crianças da pré-escola sobre a instituição de educação infantil que frequentam, considerando que as crianças são protagonistas de suas histórias, de suas vidas e possuem o direito de serem ouvidas.

Como objetivos específicos, a pesquisa apresenta: a) compreender as diferentes concepções acerca de criança e infância existentes ao longo da história; b) entender a concepção de criança e infância apresentada pela Sociologia da Infância; c) identificar o modo como as crianças definem e significam a instituição educativa e seus respectivos espaços; d) identificar, a partir das falas e manifestações das crianças, os aspectos positivos e negativos do CEINF pesquisado.

A base teórica deste estudo pauta-se na Sociologia da Infância, área que defende as crianças não apenas como reprodutoras, mas também construtoras de cultura e de saberes, e, perante essas características, precisam ser ouvidas e reconhecidas enquanto sujeitos ativos na sociedade.

Os principais autores que subsidiam esta pesquisa são: Corsaro (2009, 2011), Sarmiento (2002, 2005, 2011), Corsino (2012), Abramowicz (2010), Belloni, (2009, 2010), Kramer (1991, 1995), Finco (2007, 2011), Formosinho (2008, 2011), Moysés Kuhlmann Junior (2000, 2010), entre outros.

Com base na Sociologia da Infância, as crianças precisam ser ouvidas, pois “são actores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem” (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 49).

A Sociologia da Infância, enquanto campo teórico precursor da infância vem, cada vez mais, incentivando a participação e o protagonismo infantil nas pesquisas e buscando que as crianças sejam reconhecidas enquanto sujeitos históricos, sociais e culturais.

Esta pesquisa pauta-se, ainda, em trabalhos de teses e dissertações desenvolvidos com crianças, a partir dessa temática. A busca por estes materiais realizou-se através do Banco de Dados de Teses e Dissertações da UCDB, Banco de Dados de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Campo Grande e Corumbá, e, também, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nesses ambientes tive acesso às pesquisas já desenvolvidas sobre a temática deste estudo, as quais me ajudaram a delimitar o caminho metodológico, abrindo um leque de ideias e possibilidades, tendo em vista as inúmeras dúvidas que tive, como pesquisadora iniciante, sobre o caminhar da pesquisa.

Tal busca também possibilitou compreender sobre as formas de participação das crianças nas pesquisas, pois, apesar de atualmente já haver diversas pesquisas tanto em nível de mestrado como de doutorado, nas quais as crianças são ouvidas e consideradas como

sujeitos participantes da pesquisa, ainda predominam, nos bancos de dados analisados, as pesquisas desenvolvidas sobre as crianças e não com as crianças.

De acordo com Delgado e Muller (2005), a falta de participação das crianças nas pesquisas é decorrente da história da infância, na qual a criança não era reconhecida como sujeito de direitos, ou seja, aqueles que não falam, ficando sempre à mercê dos adultos.

Buscando romper com essa visão que perdurou durante muito tempo, em relação às crianças, é que esta pesquisa se desenvolve, defendendo o protagonismo infantil e a participação ativa de crianças. Acredito que, se queremos desenvolver cidadãos participativos, atuantes, é preciso assim fazer desde a infância, oportunizando o diálogo e a participação das crianças nos processos de decisões (FORMOSINHO; LINO, 2008).

Esta pesquisa foi desenvolvida com 17 crianças com idades compreendidas entre quatro e cinco anos, integrantes de uma turma de pré-escola, de um Centro Municipal de Educação Infantil (CEINF) da Rede Pública Municipal de Campo Grande-MS.

O fato de esta pesquisa desenvolver-se em uma instituição educativa, com crianças dessa faixa etária, justifica-se a partir da Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013, a qual regulamentou a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola para todas as crianças com idade acima de quatro anos, a partir de 2016. Nessa ótica, faz-se necessário conhecer o cotidiano das instituições educativas que atendem essas crianças, uma vez que elas têm vivido uma parcela significativa de suas vidas nesses espaços, nos quais se relacionam, interagem, dialogam e se desenvolvem.

A abordagem da pesquisa é qualitativa e os instrumentos metodológicos utilizados para a coleta de dados definem-se por: leitura documental, observação participante, entrevista semiestruturada e coletiva, registros fotográficos e registros por meio de desenhos. A variedade nos instrumentos metodológicos justifica-se, pois, como Abramowicz e Oliveira (2010) ressaltam, pesquisar com as crianças exige do pesquisador uma complexidade na forma de escutar e entender o que as crianças dizem.

Desse modo, este trabalho foi organizado em quatro capítulos, a partir da Introdução.

No primeiro capítulo, busquei, primeiramente, por meio de uma visita teórica à história da infância, entender as diferentes formas com que as crianças foram concebidas, sucedida de uma análise histórica e social a respeito das formas de atendimento às crianças brasileiras. Em seguida, desenvolvo uma análise acerca das legislações brasileiras criadas em prol das crianças e da educação infantil. E, para finalizar o capítulo, apresento uma análise

acerca da construção da educação infantil e das formas de atendimento às crianças em Campo Grande-MS.

No segundo capítulo, procurei entender a infância a partir da contemporaneidade, destacando aspectos importantes sobre a educação infantil e sobre suas formas de buscar atender as crianças a partir de suas especificidades. O capítulo está organizado em três itens, que apresentam, primeiramente, o olhar da Sociologia da Infância, campo teórico que embasa essa pesquisa, para, em seguida, fazer uma análise, no segundo item, da infância contemporânea e os desafios presentes na educação infantil e, no terceiro item, discutir a respeito da participação das crianças nas pesquisas, sendo essa uma forma de reconhecimento delas como sujeitos sociais que têm voz, que produzem culturas que precisam ser consideradas.

Apresento, no terceiro capítulo, a forma como a pesquisa foi construída. Essa parte do trabalho foi organizada em seis itens, os quais buscam apresentar os aspectos iniciais da pesquisa, o universo da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, as questões éticas, a abordagem e os instrumentos metodológicos e, também, a forma com que se organizaram as categorias de análise.

No quarto capítulo, descrevo a análise dos dados produzidos no campo empírico, que vem organizada a partir de quatro categorias, que, entretanto, se subdividem. Dessa forma, o capítulo se apresenta com uma estrutura de diversos itens analisados.

A primeira categoria intitula-se: Aspectos que contribuem para as crianças gostarem do CEINF. Essa categoria está subdividida em três itens: Aqui eu brinco muito – as manifestações das crianças acerca do brincar. Aqui tem jatobá – as relações das crianças com a natureza. Aqui a gente come – as manifestações das crianças acerca da alimentação que recebem na instituição.

A segunda categoria denomina-se: Aspectos que contribuem para as crianças não gostarem do CEINF. Essa categoria subdivide-se em dois itens. Eu queria ficar em casa com a minha mãe – as manifestações das crianças sobre suas famílias e suas casas. Aqui no CEINF não tem brinquedos – as manifestações das crianças acerca da falta de brinquedos na instituição.

A terceira categoria intitula-se: Os espaços do CEINF e seus significados para as crianças e a quarta e última categoria denomina-se: As culturas de pares: entre as relações infantis e as questões de gênero.

Vale ressaltar que as categorias foram construídas levando em consideração as falas e as manifestações das crianças conforme desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Nas considerações finais, apresento algumas reflexões e considerações que se tornaram possíveis com a pesquisa, tanto a partir da realização da escuta das crianças como das percepções construídas de minha trajetória, enquanto pesquisadora, ao longo da realização do trabalho.

Espero que esta pesquisa possa ampliar os conhecimentos acerca da infância, do protagonismo infantil, das necessidades e particularidades das crianças, lançando, a partir da escuta das crianças, um novo olhar sobre a educação infantil e sobre a sua organização, a fim de melhor atender as crianças que diariamente convivem nesse espaço.

CAPÍTULO I

MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE AS CRIANÇAS: VISITANDO O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos (KUHLMANN JUNIOR, 2010, p. 31).

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a visão dos teóricos acerca da história da infância e das diferentes concepções que têm sido atribuídas às crianças ao longo da história. Considera-se, tal como concebe Kuhlmann Junior (2010), que as crianças são reconhecidas como sujeitos históricos, ou seja, fizeram parte de um período histórico e social marcado por diferentes momentos; para compreendê-las no presente, faz-se necessário analisar esse contexto histórico e as diferentes mudanças nele ocorridas.

No caminho percorrido visitaram-se autores cujos estudos tratam da história da infância. Dessa forma, apresentam-se olhares sobre as crianças e a infância, a partir de diversas lentes teóricas sobre a história, a educação, a Sociologia da Infância e a legislação educacional. Tal amplitude teórica se faz necessária devido à complexidade que marcou a construção da infância e as diferentes concepções atribuídas às crianças, ao longo dos anos.

As abordagens utilizadas na construção deste capítulo são de autores como Corsaro (2011), Sarmiento (2002, 2013), Sarmiento e Pinto (1997), (Kramer 1995, 2006), Ariés (1981), Kuhlmann Junior (2000, 2010), Rizzini e Pilotti (2011) que, apesar de apresentarem olhares distintos sobre a história da infância, contribuem significativamente com seus estudos

para a compreensão e o entendimento dessa categoria, tanto em sua historicidade como na contemporaneidade.

Lança-se, inicialmente, um olhar sobre as diferentes concepções de criança e infância, presentes na sociedade. Num segundo momento se apresenta uma análise histórica e social sobre as formas de atendimento às crianças brasileiras. Em seguida, faz-se uma análise das legislações brasileiras que tratam sobre a infância e a educação das crianças brasileiras. Encerra-se o capítulo com uma breve análise acerca da construção da educação infantil e das ações de atendimento às crianças em Campo Grande-MS.

Espera-se, dessa forma, compreender a história da infância e o modo como as crianças foram historicamente concebidas, atendidas e entendidas, tanto teoricamente como no contexto legal e educacional, para, a partir daí, buscar entendê-las no contexto atual.

1.1 ESTABELECENDO UM DIÁLOGO SOBRE CRIANÇA E INFÂNCIA A PARTIR DE DIFERENTES CONTEXTOS HISTÓRICOS

A concepção de criança foi, ao longo dos anos, representada por diversos olhares e perspectivas, fato que se justifica por meio dos diferentes contextos históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais e intelectuais que perpassaram o desenvolvimento da sociedade. Isso permite o entendimento de que as crianças, enquanto sujeitos sociais e de direitos, conforme são concebidas atualmente, nem sempre foram vistas dessa forma; as conquistas, nesse sentido, foram se concretizando à medida que a sociedade foi criando novas configurações e, com isso, novos conhecimentos foram sendo construídos.

Várias foram as concepções sobre as crianças, ao longo da história, decorrentes do conhecimento que se tinha sobre elas em cada época, uma vez que o conhecimento é algo processual e constantemente sofre transformações.

Nesse sentido, considera-se com Sarmiento e Pinto (1997, p. 2) que

[...] crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a **infância como construção social** – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (grifos do autor).

De acordo com os autores, a infância é uma configuração criada pela Modernidade e, a partir dela, constantemente transformada. Essas transformações em relação à infância, ocorreram a partir do progresso, especialmente da industrialização, da economia,

do aumento da mão de obra e, conseqüentemente, das transformações familiares e culturais que, progressivamente, ocorreram na sociedade.

É preciso também considerar que criança e infância possuem significados diferentes, os quais precisam ser conhecidos a partir de suas especificidades.

Sarmiento e Pinto (1997) definem a criança como ator social, integrante da sociedade e produtor de cultura. Já a infância, para esses autores, se define como uma categoria social, marcada pela heterogeneidade, a qual se constrói socialmente a partir de classes, etnias, gêneros e culturas.

No entanto, vale ressaltar que nem sempre criança e infância foram assim reconhecidas; ambas foram adquirindo suas características social e periodicamente. As crianças, durante muito tempo, foram reconhecidas apenas pelos seus aspectos biológicos, ou seja, definia-se a criança pelos aspectos cronológicos, desconsiderando a sua identidade, suas características como sujeito em desenvolvimento, e que, por isso, precisava de um atendimento a partir de suas especificidades.

Sarmiento (2002) pontua que por muito tempo a definição de criança esteve ligada ao sujeito “[...] que não fala (*infans*), o que não tem luz (*o a-luno*), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão, etc.” (SARMENTO, 2002 , p. 2-3, grifos do autor). Desse modo, as crianças foram, por um longo tempo, vistas como seres incapazes, totalmente dependentes e invisíveis aos olhos dos adultos, não sendo percebidas em suas particularidades.

Se a criança, durante muito tempo, teve sua identidade desconsiderada, a infância, durante a Idade Média, não foi reconhecida como uma categoria de desenvolvimento pela qual toda criança passa, vive e nela se desenvolve.

Etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim, significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os sete anos, que representariam a passagem para a idade da razão. (KULHMANN JUNIOR, 2010, p. 16).

O autor confirma a ideia de que as crianças foram, por muito tempo, definidas apenas pela sua faixa etária, sem considerar as particularidades e as diversidades presentes nessa categoria de desenvolvimento.

Corsaro (2011, p. 32) entende que “a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas

e afetadas por processos de mudanças históricas”. Para tanto, as mudanças que ocorreram e ainda ocorrem em relação à compreensão das características das crianças e da infância são decorrentes de um processo lento e extremamente complexo que merece ser analisado.

Nesse sentido, Kramer (1995, p. 19) entende que “A idéia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel da criança na comunidade”.

Para compreender melhor o processo de ressignificação da infância ao longo da história, utiliza-se, como referência teórica, neste trabalho, o pesquisador Philippe Ariès, um historiador francês que dedicou boa parte de seus estudos para compreender a infância. Esse autor, através de seus estudos, inovou a concepção de infância vigente até a sua época, superando teoricamente a ideia de que as crianças deveriam ser reconhecidas apenas por seus aspectos físicos e biológicos, mas também a partir dos aspectos sociais.

Para Kramer (1995), os estudos de Ariès (1981) apresentam uma nova ótica sobre a função que cabe à família, à escola e à sociedade desempenhar para com as crianças. O autor desenvolveu uma análise histórica sobre a infância a partir das obras de artes e dos retratos da sociedade medieval. Em seu livro, discute a história social da criança e a sua relação com a família.

A opção de Ariès (1981) em relacionar a história da criança com as relações familiares justifica-se, pois segundo Kuhlmann Junior (2010), a infância e seus aspectos históricos estão ligados à história da assistência, da família e da educação, uma vez que ambas estão diretamente relacionadas.

Mesmo que Ariès (1981) seja um dos principais autores citados, quando se refere à história da infância, há de se considerar a existência de algumas críticas em relação à forma com que ele analisou o desenvolvimento dessa categoria, desde a Idade Média até o século XVIII.

De acordo com Kuhlmann Junior e Fernandes (2012), Ariès (1981) limitou-se a analisar a representação da infância a partir das artes plásticas, mais especificamente por meio das imagens.

A crítica em relação a isso pauta-se no fato de que “[...] o uso de imagens pode ser um recurso interessante para se buscar evidências sobre a infância no passado, embora deva

ser feito com cuidado” (KUHLMANN JUNIOR; FERNANDES, 2012, p. 24), tendo em vista que outras fontes também podem ser utilizadas².

Existem críticas também em relação à forma linear com que Ariès (1981) conduziu a história da infância, pois esse autor considerou, em seus estudos, apenas as crianças burguesas (KUHLMANN JUNIOR; FERNANDES 2012).

Já Corsaro (2011) reconhece que os estudos de Ariès (1981) contribuíram de forma bastante positiva para o entendimento da infância, que o autor influenciou o nascimento de novas reflexões acerca desta categoria, de modo que, a partir de seus estudos, os historiadores passaram a considerar as crianças e seus modos de vida com mais seriedade.

No entanto, a crítica feita por Corsaro (2011) aos estudos de Ariès está ligada ao fato de que a invisibilidade das crianças enquanto sujeitos do presente, as quais eram consideradas pelos adultos como sujeitos prospectivos, significa muito mais que a ausência delas nas imagens e nos retratos da época, que por ele foram enfatizados.

Mesmo com algumas críticas, considera-se que a obra de Ariès (1981) traz riqueza de informações acerca da infância e das formas como as crianças foram historicamente concebidas; por isso o autor é utilizado como referência teórica neste capítulo.

Ariès (1981) observou que durante o século XII as crianças não eram retratadas nas obras de artes, o que, segundo ele, não era decorrente das dificuldades dos pintores em representá-la, mas sim da invisibilidade que a infância apresentava naquele contexto histórico e social. Quando a criança era retratada nas pinturas, era representada com as características de um adulto, sendo diferenciada apenas pela estatura menor: “até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p. 18).

Outro fator anunciado por Ariès (1981) em relação à infância está ligado aos aspectos de representação da criança nas obras de arte, a partir das representações religiosas, como do Menino Jesus, demonstrando que as crianças foram ignoradas por suas características reais e idealizadas a partir da figura religiosa. Assim, ao serem representadas como o Menino Jesus, almejava-se que as crianças seguissem o modelo “exemplar e moral: piedoso, inocente e assexuado” (ABRAMOWICZ, 2010, p. 40).

Ariès (1981) considerava que existiam afeições dos adultos pelas crianças; o que não existia, até então, era a compreensão de que as crianças possuíam identidades próprias,

² Dentre outras fontes que poderiam ser utilizadas por Ariès, Kuhlmann Junior (2010, p.22) considera “Os registros paroquiais, as cartas, a literatura romanescas, os textos jurídicos e médicos, os tratados de educação, as biografias dos santos” que para o autor também evidenciam informações sobre a infância da Idade Média.

com características particulares da infância, as quais precisavam ser consideradas para que se desenvolvessem integralmente e tivessem uma infância feliz.

Kramer (1995) justifica essa diferença entre afeição e sentimento em relação à infância:

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade e desenvolvimento (KRAMER, 1995, p. 17).

De acordo com a autora, não havia, até então, preocupação com as crianças e com as suas particularidades e potencialidades. Além disso, as crianças eram desde muito cedo inseridas na vida adulta, “na vida cotidiana, as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, ou passeio ou o jogo reunia crianças e adultos” (ARIÈS, 1981 p. 21).

Para Andrade (2010), esses momentos de participação das crianças no cotidiano dos adultos serviam como oportunidades de conhecimentos e aprendizagens, nos quais as crianças adquiriam os valores e os costumes que seriam utilizados em seu futuro. Essa inserção precoce das crianças no mundo adulto refletia o interesse em prepará-las para o amanhã e, de forma alguma, estava se pensando nelas no presente.

Segundo Ariès (1981, p. 18), a inclusão das crianças no mundo adulto era decorrente da infância ser considerada “um período de transição, logo ultrapassado e cuja lembrança também era perdida”.

Essa rápida transição acontecia por dois fatores: primeiramente pela inserção das crianças no mundo adulto desde muito cedo; também, porque a taxa de mortalidade infantil, naquela época, era bastante expressiva, possibilitando que uma criança fosse logo substituída por outra.

Era extremamente alto o índice de mortalidade infantil que atingia as populações e, por isso, a morte das crianças era considerada natural. Quando sobrevivia, ela entrava diretamente no mundo dos adultos. A partir do século XVI as descobertas científicas provocaram o prolongamento da vida, ao menos nas classes dominantes (KRAMER, 1995, p. 17).

Segundo a autora, havia também diferenças entre a forma com que as crianças eram tratadas. Aquelas que pertenciam às classes dominantes tinham mais privilégios em relação às das classes dominadas. Tal aspecto pode ser evidenciado não apenas pelas altas

taxas de mortalidade das crianças pertencentes às classes desfavorecidas, mas também pelos modos de vida que levavam.

Aquelas que eram pobres, assim que cresciam eram inseridas no mundo do trabalho, sem qualquer diferenciação entre adultos e crianças. As crianças nobres tinham seus educadores e eram vistas como miniaturas dos adultos e deveriam ser educadas para o futuro da transição para a vida adulta (ANDRADE, 2010, p. 49).

Nota-se que as crianças nobres eram educadas para assumirem, mais tarde, os negócios da família, e não porque tivessem sua identidade de criança reconhecida, o que evidencia, mais uma vez, que a infância era oculta perante os olhos dos adultos, era vista apenas sob os interesses de um amanhã para o qual as crianças deveriam estar preparadas a atuar.

Kramer (1995) considera que a partir do século XVI as descobertas no campo da ciência contribuíram para o prolongamento da vida infantil, especialmente na classe burguesa.

A partir dessa mudança, surgem, conforme referido por Ariès (1981), dois sentimentos em relação às crianças. O primeiro sentimento era o de “paparicação” por parte dos familiares, decorrente das características de ingenuidade, gentileza e graça que as crianças apresentavam. Tais características contribuíram para que as crianças se tornassem uma fonte de distração e relaxamento para os adultos.

Já o segundo sentimento foi descrito por Kramer (1995) como o sentimento da “moralização”, pois se objetivava, por meio da educação aplicada às crianças pelos adultos, superar a imperfeição e a incompletude que elas apresentavam.

Kramer (1995, p. 18) critica esses dois sentimentos, pois eles apresentam o julgamento de que “todas as crianças são iguais (conceito único), correspondendo a um ideal de criança abstrato, mas que se concretiza na criança burguesa”. Segundo a autora, esse pensamento permaneceu na sociedade por muito tempo, uma vez que as crianças foram vistas de forma homogênea, desconsiderando os aspectos culturais, sociais, econômicos e regionais que interferem na formação de cada sujeito.

De acordo com Ariès (1981), a partir do século XVII ocorreram novas mudanças em relação à infância. As crianças passaram a ser representadas, nas obras de arte, no centro do retrato, ligadas por movimentos gestuais aos pais, demonstrando maiores sentimentos de carinho e afeto no seio da família, nas quais até então eram ignoradas.

Segundo Andrade (2010), as configurações familiares assumidas pelas famílias a partir deste período influenciaram diretamente a forma como a infância era representada. “A

vida em família, até o século XVII, era vivida em público, ou seja, não havia privacidade de seus membros, até mesmo no tocante à educação das crianças. Tudo ocorria no movimento de uma vida coletiva e as famílias conjugais se diluíam nesse meio” (ANDRADE, 2010, p. 49). Isso possibilitava que a educação das crianças fosse compartilhada entre todos da sociedade, não cabendo somente aos pais a responsabilidade pela educação de seus filhos.

A partir do século XVII e, mais especificamente do século XVIII, as famílias passam a ter mais privacidade em seus lares, com maior delimitação dos espaços físicos das residências, passando, também, a não compartilhar de forma tão expressiva a vida familiar com a comunidade (ANDRADE, 2010).

A intimidade e a vida privada da família moderna propõem novas relações familiares, acompanhadas por mudanças de valores, especialmente em relação à educação das crianças. A criança assume um lugar central na família, pois se antes era cuidada de forma difusa e dispersa pela comunidade em geral, passará a ser responsabilidade dos pais, ou seja, com o capitalismo e a propriedade privada a criança passa a ser responsabilidade dos pais e também dona e herdeira das riquezas, misérias e valores sociais (ANDRADE, 2010, p. 50).

Tais mudanças representam um marco na história da infância; o papel de educar fica sobre a responsabilidade principalmente da mulher, enquanto o homem assume a responsabilidade pelo provimento da família.

De acordo com Kramer (1995), esse novo cenário familiar, contribuiu para o nascimento de um novo sentimento no meio da família, o qual se estendeu para a infância e se expandiu por toda a sociedade. Da mesma forma, a sociedade foi criando novas formas e a infância foi ressignificada.

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER, 1995, p. 19).

Kramer (1995) observa que, com a Modernidade, inicia-se uma nova visão sobre a identidade infantil; contudo, as crianças ainda não encontravam condições suficientes para se desenvolverem plenamente, tendo em vista que o cenário social ainda não se mostrava preparado para atender as crianças e suas particularidades.

Na Europa, no século XVIII, constatava-se um número expressivo de mortes infantis, decorrentes da falta de higienização, contribuindo para que as condições estivessem longe de serem as ideais para uma vida humana saudável.

[...] a precariedade das condições econômicas e a moradia minúscula certamente marcou a infância popular nos séculos XVII e XVIII quando, na França e em outros países, havia um alto risco de morte, por parto, e altas cifras para a morte de recém-nascidos e crianças, das quais apenas 50% sobreviviam ao décimo ano de vida (KUHLMANN JUNIOR, 2010, p. 23).

Foi a partir do século XIX que houve uma maior preocupação com as crianças, tanto no que concerne às condições de sobrevivência como, também, às formas de seu desenvolvimento. Nessa época, algumas iniciativas referentes à educação das crianças surgiram, nos países europeus. Essas iniciativas tinham caráter assistencialista, já que o propósito era mudar esse quadro em que as crianças se encontravam. Podem ser citados, como precursores desse trabalho, Pestalozzi, Froebel, Montessori e McMillian.

De acordo com Kramer (1995), esses educadores criaram jardins de infância e pré-escolas, com o objetivo de acolher e de atender crianças das classes mais baixas, oferecendo-lhes melhores condições de vida, com assistência médica, dentária, bem como estimulação cognitiva. O desenvolvimento dessas ações foi visto “como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias” (KRAMER, 1995, p. 25) que caracterizavam aquela época, na sociedade.

Nesse sentido, Kramer (1995) avalia que as crianças ainda eram reconhecidas a partir dos aspectos naturais e um único padrão de comportamento e desenvolvimento infantil era considerado. As crianças pertencentes às classes dominadas eram consideradas inferiores ao padrão culturalmente estipulado. Desse modo, as primeiras ações de atendimento realizadas foram pensadas com o propósito de tentar suprir as deficiências de saúde, nutrição e higiene que as crianças apresentavam, para que depois de supridas, as crianças pudessem ser inseridas no padrão estabelecido pela sociedade.

Kuhlmann Junior (2010, p. 166) faz referência às críticas que se faziam, na época, à forma como as instituições assistencialistas organizaram o atendimento inicial às crianças, que “teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação”. Contudo, o autor observa que, ainda que essas instituições apresentassem esse caráter assistencialista, havia também a presença de atos educativos nas ações desenvolvidas, pois o cuidado, o afeto se faziam presentes nas ações e proporcionavam situações de bem-estar às crianças.

Essas primeiras ações de atendimento às crianças pequenas representam, segundo Kramer (1995), as primeiras iniciativas pré-escolares para as crianças, por meio da educação compensatória.

É pertinente que se ressalte que, apesar de tais iniciativas, foi somente a partir do século XIX, mais especificamente a partir da 2ª Guerra Mundial, que se ampliou o atendimento às crianças pequenas, conforme evidenciado por Muller e Redin (2007, p. 15): “O mundo voltou-se para a infância certamente após a guerra, quando os principais prejudicados sempre foram os mais fracos e pequenos”.

Kramer (1995) também considera que após a 2ª Guerra Mundial a educação das crianças pequenas passou a ser reconhecida com mais exatidão, havendo ainda maior preocupação sobre o desenvolvimento das crianças. “Surgia assim, a preocupação com as necessidades emocionais e sociais das crianças” (KRAMER, 1995, p. 27).

Surge, a partir daí, um novo olhar sobre as crianças e uma nova configuração da sociedade. Nessa nova condição social nascem, também, novas possibilidades de desenvolvimento para as crianças, as quais já não ficariam somente no seio familiar, diferentemente de como ocorria no contexto da Idade Média.

Kulmann Junior (2010) analisa que a inserção das crianças nas pré-escolas representa uma nova configuração familiar e um novo sentimento da família pelas crianças, ainda que passível de algumas críticas, em especial à mulher, que estaria, na visão de alguns, transferindo sua função de educar para as instituições, a fim de ocupar, cada vez mais, espaço no mercado de trabalho.

Nessa época surge, também, o interesse pelo desenvolvimento infantil, por iniciativa de estudiosos da área da psicologia, os quais buscavam, por meio da psicanálise, “conhecimento dos aspectos cognitivos do desenvolvimento, pela evolução da linguagem, e pela interferência dos primeiros anos de vida da criança no seu desempenho acadêmico posterior” (KRAMER, 1995, p. 28). No entanto, esses estudos só viam a criança sob a ótica da ciência e da saúde infantil, desconsiderando-a enquanto ser social, cultural e histórico.

É preciso que a infância seja analisada a partir da multiplicidade de fatores que a compõem, considerando que as crianças são sujeitos resultantes do contexto social, cultural, histórico e também relacional; dessa forma, deve ser estudada a partir de diferentes aspectos e não apenas por meio de uma vertente (OLIVEIRA; GOMES, 2013).

Segundo Kuhlmann Junior (2010, p. 30)

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.

E para desenvolver o que vem sendo proposto pelo autor, é preciso cada vez mais buscar compreender as características da infância e as necessidades infantis, prestando atenção nas crianças, interagindo com elas e, principalmente, ouvindo-as, pois

[...] as crianças também produzem culturas [...], brincando, são capazes de agir incorporando elementos do mundo no qual vivem. Através de suas ações lúdicas, de suas primeiras interações com e no mundo brincando consigo mesmas e com seus pares, produzem outra forma cultural de estabelecer relações sociais. Essas ações e interações, geralmente lúdicas, são denominadas de culturas infantis são transmitidas através de gerações de crianças (BARBOSA, 2009, p.24).

Corsaro (2011) entende que, por muito tempo, a infância foi marginalizada, assim como as mulheres, e não foi reconhecida a partir de sua completude. No entanto, a partir de 1980 a Sociologia da Infância inaugurou um novo olhar sobre essa categoria, passando a considerá-la uma categoria social, ativa na sociedade, que merece ser analisada e cuidada a partir de suas peculiaridades.

A Sociologia da Infância inaugurou uma nova forma de ver as crianças, passando a considerá-las como sujeitos produtores de culturas, as quais vão se apropriando “criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p. 31).

No entanto, reconhecer as crianças como sujeitos que necessitam interagir com o mundo a sua volta, tendo, inclusive, o direito de se expressar não é tarefa fácil, em virtude de terem sido, durante um longo tempo, concebidas como sujeitos passivos e homogêneos. Tais aspectos são decorrentes do contexto histórico, das concepções que havia a respeito da criança, ao longo dos anos e, conseqüentemente, das formas de atendimento às crianças ocorridas nesse período.

Muito já se avançou em relação à compreensão das particularidades das crianças e da infância, no entanto, ainda é preciso que se busquem formas para garantir seus direitos, exercitando a sua escuta, respeitando seus desejos e suas necessidades.

Considera-se que tais carências sejam decorrentes das formas como as crianças foram historicamente atendidas e concebidas, especialmente no Brasil, que esse atendimento teve um caráter assistencialista e disciplinador, ignorando as particularidades presente na infância e no desenvolvimento das crianças.

1.2 O PERCURSO HISTÓRICO DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS NO BRASIL

Objetiva-se, com este item, apresentar uma análise histórica e social sobre as formas de atendimento às crianças brasileiras. Segundo Rizzini e Pilotti (2011, p.15), “a história mostra que foram muitas as mãos por que passaram tais crianças. A retrospectiva dessa história contém, certamente, valiosos ensinamentos para o presente”.

Conforme apresentado no item anterior, a infância, enquanto categoria que marca o processo de desenvolvimento humano, constrói-se a partir de diferentes épocas, culturas, questões sociais e econômicas, as quais se fazem presentes na sociedade. Nesse sentido, compreender a infância demanda compreender a sua historicidade, a organização da sociedade e as relações que nela se estabelecem. Assim, considera-se necessário analisar as formas de atendimento às crianças no período histórico, uma vez que essas formas traduziam as concepções que se tinha de crianças e infância nos diversos momentos históricos.

Inicialmente, o atendimento às crianças, no Brasil, teve como principal objetivo a sobrevivência delas. Até que elas conquistassem o direito à educação infantil e até que essa etapa fosse reconhecida pela importância que representa para o desenvolvimento infantil, um longo percurso histórico se desencadeou. De acordo com Kuhlmann Junior (2010), esse percurso foi articulado entre as áreas jurídica, empresarial, política, médica, pedagógica e religiosa, tendo cada uma exercido sua participação na implantação do atendimento às crianças brasileiras.

De acordo com Rizzini e Pilotti (2011), a primeira iniciativa de atendimento às crianças brasileiras ocorreu durante o período jesuítico, por meio do qual os Padres da Companhia de Jesus (jesuítas) visavam à colonização, à catequização e ao disciplinamento das crianças indígenas. Segundo Kuhlmann Junior (2010), os jesuítas trouxeram de Portugal crianças órfãs para auxiliarem no processo de aproximação com as crianças brasileiras, objetivando facilitar a mediação.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1755, o país passou a ser povoado pelos colonizadores, que vinham trabalhar com a extração e com a exportação das riquezas naturais brasileiras, e os escravos, que para cá eram trazidos. Tais mudanças sociais influenciaram para o surgimento de um novo cenário social, econômico e cultural para o país.

Nesse período, o país foi marcado por altas taxas de mortalidade infantil e total desrespeito à infância. “As crianças escravas morriam com facilidade devido às condições precárias em que viviam seus pais e, sobretudo, porque suas mães eram alugadas como amas-de-leite e amamentavam várias outras crianças” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 18).

A alta mortalidade infantil, o abandono e as más condições de sobrevivência por que passavam as crianças brasileiras perduraram por muitos anos.

Kramer (1995) traça um percurso histórico do atendimento à infância no Brasil. Para a autora, a história da infância e do atendimento às crianças é marcada por três importantes períodos.

O primeiro período vai desde o Descobrimento do Brasil até 1874. Nessa época, segundo a autora, pouco se fez pelas crianças brasileiras, tanto do ponto de vista jurídico como do de outras iniciativas de atendimento. O segundo período, compreende desde 1874 até 1889, no qual teve início, por parte de grupos particulares, especialmente pela classe médica, ações que visavam ao atendimento das crianças por meio de ações higienistas. Já o terceiro período é marcado pelo início do século XX, pela criação de instituições que visavam ao atendimento às crianças, principalmente no que concernia às questões de higiene infantil, médica e escolar (KRAMER, 1995).

Para a compreensão de cada período apresenta-se o Quadro 1, no qual constam os principais fatos ocorridos em relação ao atendimento das crianças brasileiras. O quadro baseia-se nos estudos desenvolvidos por Kramer (1995).

Quadro 1 – Os períodos históricos e as ações de atendimento às crianças no Brasil.

1º PERÍODO – Desde o Descobrimento do país até 1874	
Ações desenvolvidas	Objetivos
Criação pela Santa Casa de Misericórdia da Roda dos Expostos. A primeira Roda foi criada no ano de 1726, na Bahia. Esse sistema permaneceu no país até 1927.	Receber e atender crianças abandonadas, preservando a identidade dos familiares que praticavam o abandono.
Criação dos “Asilos de órfãos, abandonados ou desvalidos”, tais instituições eram mantidas por ordens religiosas, donativos e auxílio do poder público.	Atender crianças e jovens a fim de discipliná-los, prevenindo os desvios de comportamentos.
Código civil: Considerava as crianças e adolescentes como “menores desvalidos”, delinquentes ou criminosos.	Prevenir e repreender as práticas inadequadas desenvolvidas pelos menores.
Desenvolvimento de iniciativas de preocupação à sobrevivência das crianças por parte dos higienistas.	Diminuir o índice de mortalidade infantil.
2º PERÍODO: Desde 1874 a 1889	
Ações desenvolvidas	Objetivos
Desenvolvimento de alguns projetos em prol da proteção à infância, porém a partir de iniciativas isoladas de médicos, associações de damas beneficentes, em decorrência da falta de interesse por parte da administração pública.	As pequenas iniciativas em prol da infância buscavam proteger as crianças, tentando diminuir a mortalidade infantil; porém, tais iniciativas acabaram privilegiando mais as crianças pertencentes à elite.

Criação do Asilo de Meninos Desvalidos, na cidade do Rio de Janeiro, em 1875.	Proteção às crianças, especialmente àquelas pertencentes às classes desfavorecidas.
Criação dos Três Institutos de Menores Artífices, fundado em Minas Gerais, em 1876.	Proteção às crianças, especialmente àquelas pertencentes às classes desfavorecidas.
Criação do primeiro Jardim de Infância do Brasil, inserido no “Colégio Menezes Vieira”, fundado na cidade do Rio de Janeiro, em 1875.	Oferecer às crianças jardim de infância, a partir das orientações de Froebel, cujas características eram disciplinadoras com predominantes traços da educação religiosa.
3º PERÍODO – Início do século XX	
Ações desenvolvidas	Objetivo
Criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil (IPAI), fundado na cidade do Rio de Janeiro, em 1899. O IPAI foi criado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, o qual deixou grande contribuição à história do atendimento à criança brasileira.	“Atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância”. (KRAMER, 1995, p. 52).
Em 1909 foi inaugurado o Jardim de infância Campos Salles, na cidade do Rio de Janeiro.	Atender as crianças pequenas, oferecendo-lhes melhores condições de desenvolvimento.
Criação do Departamento da Criança no Brasil, pelo Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil.	Desenvolver uma análise acerca da infância no país, buscando melhorias às crianças e às suas mães ³ .
Realização do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em 1922, na cidade do Rio de Janeiro.	Discutir aspectos referentes à criança e à infância, a partir dos pontos de vista social, médico, pedagógico, higiênico, familiar e estatal.

Fonte: Elaborado pela autora, fundamentado em KRAMER (1995, p. 47-58).

Pode-se evidenciar, com base no Quadro 1, que o atendimento às crianças, no Brasil, até o século XIX esteve focado na sobrevivência infantil; não se encontra, na história da infância brasileira, até esse momento, relatos de um atendimento que respeitasse as crianças dentro de suas identidades infantis, de suas necessidades enquanto sujeitos em desenvolvimento e possuidoras de características e necessidades próprias.

Nota-se que as crianças brasileiras foram vistas e atendidas por meio de atos assistenciais, disciplinadores e de proteção à saúde. Os adultos objetivavam prepará-las para o amanhã, não pensavam nelas em termos de presente, assim como não era levada em conta a heterogeneidade característica da infância (KRAMER, 1995).

De acordo com Abramowicz (2010), a infância não pode ser vista de forma homogênea; deve-se desconsiderar a ideia uniforme de um único modelo de criança, tendo em

³ Segundo Kramer (1995, p. 53), as principais ações desenvolvidas pelo Departamento da Criança eram “realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil (arquivo); fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil”.

vista que fatores como classe social, gênero, etnia, raça, religião e tempo marcam e diferenciam as crianças e precisam ser considerados nas formas de atendimento a essa categoria.

Faz-se ainda necessário refletir sobre o fato de que até o século XIX as iniciativas de atendimento às crianças brasileiras estavam ligadas às atitudes jurídicas, médicas ou de pessoas e grupos da sociedade civil; o Estado agia somente por meio de incentivos às instituições, a partir de convênios e verbas repassadas, transferindo para a sociedade civil a responsabilidade desse atendimento.

De acordo com Kramer (1995), é a partir do início do século XX, especialmente a partir de 1930, que se inicia uma maior preocupação com a infância no Brasil. Isso pode ser observado no Quadro 2, que apresenta uma análise acerca dos ganhos para a infância, nesse período. O quadro foi construído, tendo como base os estudos desenvolvidos por Kramer (1995).

Quadro 2 – As principais ações de atendimento às crianças brasileiras, desenvolvidas no século XX.

PERÍODO – 1930 a 1980	
Ações desenvolvidas por meio do Estado	Objetivos
Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública ⁴ ao qual pertencia o Departamento Nacional de Ensino.	Atuar em parceria com o Conselho Nacional de Educação, desenvolvendo ações e assistência aos assuntos técnicos e didáticos relativos ao ensino.
Criação do Departamento Nacional da Criança ⁵ , em 1940. Em 1948 o Departamento foi transferido para a área de Assistência médico-higiênica do país, até ser transformado, em 1960, em Coordenação de Proteção Materno-Infantil.	Desenvolver ações para coordenar, estimular e orientar as atividades desenvolvidas em todo o país, referentes à infância, à adolescência e à maternidade.
Criação do Manifesto dos Pioneiros, em 1932.	Objetivava que a educação não fosse restrita à escola, mas que se fizesse presente em todo o contexto social.
Criação dos Parques Infantis, na cidade de São Paulo, em 1935.	Enfatizar a importância do lúdico para o processo educativo e de desenvolvimento das crianças ⁶ .
Criação do Serviço de Assistência a Menores (SAM) em 1941, ligado ao Ministério da Justiça e Negócios.	Atuar por meio da formação de crianças e adolescentes, preparando-os para o patriotismo e encaminhando-os para servir o país, por meio do exército e da aeronáutica.

⁴ A criação do Ministério se deu por meio do Decreto n. 10.402, no dia 19/11/1930. Ver Kramer 1995.

⁵ A criação do Departamento Nacional da Criança ocorreu por meio do Decreto n. 2.024 de 17/02/1940. Ver Kramer, 1995.

⁶ Sobre essa criação, ver Kishimoto e Santos (2006, p. 655).

Criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA) no ano de 1942, a qual atuava em parceria com o Poder Público e com as instituições privadas. Por meio da LBA foram criadas várias unidades de atendimento às crianças de zero a seis anos em todo o país. A LBA também executou o projeto CASULO ⁷ .	Promover ações de proteção à maternidade e à infância, atuando de forma assistencial e emergencial.
Criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), em 1964.	Formular e implantar políticas de bem-estar ao menor e fiscalizar as instituições que fossem executar tais políticas.
Instituição da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), no ano de 1975, através do Ministério da Educação e Cultura. A partir da COEPRE foi criado em 1981 o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, o qual ampliou o acesso das crianças à educação pré-escolar no país.	Criar um plano de educação pré-escolar, dinamizar e centralizar as atividades desenvolvidas em relação às crianças menores de sete anos.
A partir de 1965, o Fundo das Nações Unidas (UNICEF) passa a atuar no Brasil, incentivando a saúde e o atendimento às crianças; esse órgão passou a atuar juntamente com o Departamento Nacional da Criança.	Possibilitar boas condições de atendimento e desenvolvimento às crianças e contribuir para o progresso social do país.
Fundação da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP) em 1948, a partir de ligações diretas com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).	Desenvolver um trabalho na educação pré-escolar voltado para alfabetização e para o processo educativo das crianças.

Fonte: Elaborado pela autora, fundamentado em (KRAMER, 1995, p. 59-87).

O Quadro 2 evidencia as principais iniciativas de atendimento às crianças ocorridas no século XX, no Brasil. De acordo com Brostolin e Rosa (2014), as ações de proteção à infância que se desenvolveram durante esse século foram decorrentes

[...] da reivindicação de grupos técnico-profissionais, tais como: os médicos ligados à saúde pública e à recente pediatria, uma vez que estavam preocupados com a higiene infantil, ou seja, com a assistência médica, os juristas interessados em codificações e instituições de abrigo e “correção” de jovens, com a guarda dos menores e o atendimento aos abandonados e delinquentes; e o movimento operário, que reivindicava uma legislação trabalhista, incluindo o limite do trabalho infantil, não só com relação à idade, mas quanto ao trabalho insalubre e prejudicial ao desenvolvimento humano (BROSTOLIN; ROSA, 2014, p. 32).

Souza e Kramer (1991) consideram que a luta desses profissionais em prol da infância e a diversidade das áreas interessadas contribuíram significativamente para a história da infância brasileira; contudo, faz-se necessário ressaltar que essas áreas não trabalharam unidas, agiram, na sua maioria, de forma fragmentada, como se as crianças fossem compostas por partes separadas, sem que fossem consideradas na sua integralidade.

⁷ Segundo Kramer (1995), o Projeto CASULO visava prestar assistência ao menor de zero a seis anos, buscando prevenir a marginalidade na sociedade e oferecer, às mães, condições de ingressarem no mercado de trabalho.

O que se verifica é que ora se pensava nas crianças enquanto sujeitos que precisavam vencer a fome, a falta de higiene ou o abandono, ora se pensava em prepará-las para o amanhã, por meio de ações conteudistas e disciplinadoras, não havendo integração entre as áreas e os conhecimentos.

Acredita-se que a união dos conhecimentos de cada área resultaria em ganhos positivos e significativos, tornando a história do atendimento às crianças muito mais solidificada e significativa para o desenvolvimento infantil.

A história do atendimento às crianças brasileiras se desenvolveu a partir do processo de industrialização, da inserção da mulher no mercado de trabalho e da necessidade de desenvolvimento econômico do país. Nesse contexto, é preciso considerar que as ações foram pensadas e planejadas para suprir as necessidades dos adultos e do país, e não para atender as especificidades das crianças durante a infância.

Essas ações, nesse período, trazem embutido um pensamento de mudança social, visando, sobretudo, o retorno que essas crianças poderiam oferecer à sociedade. As crianças estavam sendo preparadas para serem o futuro do País e contribuindo para o desenvolvimento da sociedade, em termos de mão-de-obra, que aumentava a cada dia com o ingresso da mulher no mercado de trabalho e conseqüente crescimento da indústria (KRAMER, 1995).

Merece, ainda, serem ressaltadas as diferenças históricas entre a creche e a educação pré-escolar. O atendimento a crianças de zero a três anos era realizado nos chamados asilos infantis ou creches, instituições que eram destinadas às classes mais desfavorecidas. Já os jardins de infância ou turmas pré-escolares atendiam as crianças de quatro a seis anos e eram destinados para a elite, “os jardins de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres” (KUHLMANN JUNIOR, 2010, p. 81).

O atendimento na creche priorizava o cuidado, centrando-se na alimentação e na higiene, caracterizando-se pelo viés do assistencialismo; a pré-escola tinha o objetivo de preparar para a alfabetização. Para Kuhlmann Junior (2000, p. 8, grifo do autor), “A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social”.

Dessa forma, o atendimento às crianças brasileiras, conforme explicado por Souza (1991), esteve ligado a três fatores. O primeiro deles focou questões médicas e sanitárias; o segundo incorporou os aspectos nutricionais e sociais, e, posteriormente, o terceiro assumiu um caráter educativo, contudo, inicialmente, com o objetivo de compensar as deficiências

sociais apresentadas pelas crianças e resolver os problemas sociais, culturais e econômicas do País.

Tais fatores estavam diretamente relacionados às condições sociais e econômicas que o País enfrentava, no entanto, não levaram em consideração que as crianças são sujeitos do presente, têm suas identidades, culturas e saberes.

Buscou-se, neste trabalho, estabelecer uma análise acerca desse atendimento, pois, tal como Kuhlmann Junior (2010, p. 13), acredita-se que “o estudo do passado pode, sim, suscitar reflexões que sirvam para aqueles que trabalham com a infância e a sua educação nos dias de hoje, contribuindo para a sua formação e aprimoramento profissional”.

Considera-se, então, que analisar o passado seja a melhor forma de entender o presente e, a partir de então, poder construir novos conhecimentos, novas reflexões acerca da infância, das crianças e da forma como foram consideradas, historicamente, até serem reconhecidas como sujeitos de direitos.

Conforme proposto por Barbosa (2009), as crianças sempre existiram, mas em diversos momentos históricos foram vistas e atendidas de formas diferentes que refletiam o pensamento e o tratamento que se dava à infância.

1.3 A CONSTRUÇÃO DA CRIANÇA ENQUANTO SUJEITO DE DIREITOS: UMA ANÁLISE ACERCA DAS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS QUE TRATAM SOBRE A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

Conforme observado no item anterior, o século XX foi marcado por significativos avanços em relação ao atendimento às crianças pequenas e à expansão da educação infantil no Brasil, mesmo que de forma assistencialista e compensatória. É preciso ressaltar também que esse período histórico marcou o início do reconhecimento das crianças enquanto sujeito de direitos, de forma Legal.

Nesse processo de conquistas de direitos, por parte das crianças, a Constituição da República Federativa do Brasil, aprovada em 05 de outubro de 1988, teve uma importante contribuição, pois determinou à família, ao Estado, e à sociedade o dever de assegurar às crianças importantes conquistas.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a

salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

As crianças também passaram a ter seus direitos conquistados a partir da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pelas Nações Unidas, no ano de 1989. A Convenção representou um ganho significativo para a infância, na medida em que estabeleceu uma série de direitos fundamentais para as crianças de todo o mundo.

Aprovada por unanimidade pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 20 de novembro de 1989, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança foi a principal referência para a elaboração do ECA. Além de sistematizar as bases da Doutrina da Proteção Integral da Infância e da Adolescência, ela estabelece os princípios gerais de proteção aos direitos humanos de crianças e adolescentes e cria uma série de responsabilidades para os países signatários (CONANDA, 2007, p. 14).

No Brasil, essa Convenção foi promulgada no dia 21 de novembro de 1990⁸, reafirmando o acordo efetivado entre as Nações Unidas no ano anterior. Dentre os principais direitos das crianças determinados pela Convenção destaca-se o artigo 13, o qual determina que toda criança tenha o direito à liberdade de expressão: “Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e idéias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança” (BRASIL, 1990).

Conforme apresentado no excerto do Conselho Municipal dos Direitos da criança e do Adolescente (CONANDA), a Convenção Internacional dos Direitos da Criança foi a principal fonte utilizada para a construção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁹, aprovado em 1990 pelo Congresso Nacional, vindo a contribuir significativamente para o reconhecimento de direitos e deveres das crianças e dos adolescentes.

Assim como a CF, o ECA também assegura às crianças o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao respeito, à liberdade e “regulamenta ainda os mecanismos políticos, jurídicos e sociais para que tais direitos sejam cumpridos”(CONANDA, 2007, p. 14), conforme pode ser observado no artigo 4º:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

⁸ A Convenção sobre os Direitos das Crianças foi promulgada por meio do Decreto nº 99.710.

⁹ O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente foi elaborado a partir da Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 1990).

Além dos direitos destacados, o ECA “estabeleceu a criação de uma rede de proteção, responsável por garantir e zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente” (CONANDA, 2007, p. 8). Compõem essa Rede, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar.

O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente é responsável pela elaboração das diretrizes da política de atendimento e acompanhamento dos programas desenvolvidos em prol da criança e do adolescente. Já o conselho Tutelar tem a principal incumbência de zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e do adolescente (CONANDA, 2007).

No que concerne ao direito à educação, destaca-se que o Artigo 208 da CF orienta a organização da educação nacional, evidenciando a educação infantil como um direito assegurado a todas as crianças de zero a seis anos¹⁰.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional n. 59, de 2009).

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 53, de 2006).

A partir de então, a educação infantil passa a não ser mais vista como um ato de assistencialismo às crianças carentes, mas como um direito regulamentado por Lei, a todas as crianças brasileiras.

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, que também contribuiu para o reconhecimento da educação como um direito

¹⁰ A idade base das crianças para a educação infantil, passando a ser de 0 a 5 anos, foi alterada a partir da Emenda Constitucional n. 53, de 2006.

garantido a todas as crianças. Além disso, a Lei apresentou uma nova configuração e organização para a educação nacional e determinou aspectos de grande importância para o desenvolvimento da educação infantil, de forma a melhor atender as crianças, conforme pode ser observado em seus artigos 29, 30, 31 e 62:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Ressalta-se a importância de a CF de 1988, de o ECA de 1990 e de a LDB 9394/1996 reafirmarem o direito das crianças à educação. Essas políticas representaram um avanço significativo para o reconhecimento da educação infantil enquanto etapa de ensino, possibilitando que as crianças se desenvolvam integralmente e ampliem suas experiências, além de representarem, com relação às crianças brasileiras, um avanço na conquista de seus direitos e no reconhecimento de suas especificidades.

A partir da LDB, Lei n. 9394/1996, a educação infantil passou a ser considerada como a primeira etapa da educação básica; isso representou uma solidificação e melhor estruturação e organização para essa etapa de ensino.

No entanto, diversas dúvidas perduravam nas instituições de ensino sobre o papel que cabia à educação infantil desempenhar, na educação das crianças, o que era decorrente do período de transição, das diversas transformações de pensamentos e práticas que estavam ocorrendo no processo educativo.

Desse modo, em 1998 o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) produziu os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), desenvolvido em três volumes, tendo por objetivo:

[...] apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p.6).

Os RCNEI buscavam, por meio de seus textos, apresentar esclarecimentos sobre as práticas a serem desenvolvidas com as crianças, na educação infantil. Dentre os aspectos destacados por este documento, vale ressaltar as práticas do cuidar e educar como indissociáveis, na prática com as crianças pequenas. De acordo com o documento,

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

Em relação ao significado de cuidar, o RCNEI afirma: “Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos” (BRASIL, 1998, p. 24). E complementa: “para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado” (BRASIL, 1998, p. 25).

Os RCNEI também apresentam o brincar como elemento importante para o desenvolvimento infantil. Note-se que, ao considerar o brincar como atividade primordial da educação infantil, surgia um novo olhar sobre as crianças, sobre suas necessidades, as quais precisam ser reconhecidas e consideradas no cotidiano das instituições de educação infantil:

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar (BRASIL, 1998, p. 28).

Os RCNEI avançaram significativamente no direcionamento do trabalho a ser desenvolvido nas instituições educativas com as crianças, reconhecendo-as enquanto seres históricos, sociais e culturais, que “possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (BRASIL, 1998, p. 21).

Nota-se que cada vez mais a educação infantil vem ganhando importância no cenário das políticas públicas e educacionais e as crianças, por sua vez, são cada vez mais reconhecidas como sujeitos singulares, possuidoras de direito, assim como todo cidadão brasileiro.

Em 1998, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil¹¹, que, “além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabeleceram paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade” (BRASIL, 1998, p. 2) para todas as instituições que atendem crianças de zero a seis anos.

A partir do início do século XXI, outros ganhos também passaram a constituir o cenário educacional da educação infantil e, conseqüentemente, a valorizar a criança como cidadã e como sujeito social, cultural e político.

Para compreender esses avanços, o Quadro 3 destaca as principais legislações e alguns documentos oficiais que foram, ao longo dos anos, criados em prol da educação das crianças pequenas.

Quadro 3 – Os ganhos para a infância a partir das políticas educacionais brasileiras de 2001 a 2014.

Documento	Data da criação	Principal objetivo
Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172.	09 de janeiro de 2001.	Estabeleceu metas para melhorar e ampliar a educação do país. Dentre as metas previstas para a educação infantil destaca-se a busca pelo aumento de matrículas, melhoras das condições físicas e pedagógicas das instituições, aumento do quadro de professores efetivos e com curso superior, estabelecimento de parcerias entre a União, os estados e os Municípios no que condiz o financiamento da educação infantil (BRASIL, 2001).

¹¹ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foi criada pelo Parecer n. 022/98 de 17 de dezembro de 1998.

Política Nacional de Educação Infantil.	Ano de 2006.	Esse documento tem como objetivo “propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa, bem como a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a educação infantil na formulação das políticas públicas voltadas para as crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 2006, p. 2), ou seja, incentivar para que os municípios invistam e ampliem as instituições de educação infantil, conforme previsto no PNE.
Lei nº 11.494.	20 de junho de 2007.	Regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual dispõe sobre recursos para a educação básica, incluindo a educação infantil, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (BRASIL, 2007).
Lei nº 11.274.	06 de fevereiro de 2006.	Determinou que o ensino fundamental passasse a ter duração de nove anos, iniciando-se com a idade de seis anos (BRASIL, 2006).
Emenda Constitucional n. 59.	11 de novembro de 2009	Determinou a reorganização da faixa etária dos alunos pertencentes à educação básica, a qual passou a compreender a idade “dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” (BRASIL, 2009).
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) Resolução nº 05.	17 de dezembro de 2009.	Dentre seus objetivos destaca-se “estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, buscando organizar as propostas pedagógicas na educação infantil” (BRASIL, 2010, p. 11).
Lei nº 12.796.	04 de abril de 2013.	Alterou artigos da LDB nº 9393/96 e estabeleceu novas diretrizes e bases para a organização da educação nacional, especialmente para a educação infantil (BRASIL, 2013).
Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005.	25 de junho de 2014.	O Novo PNE passa a ter vigência até 2024 e, dentre suas metas, destaca-se a meta nº 01, a qual objetiva universalizar o acesso à pré-escola para crianças de quatro (04) a cinco (05) anos até 2016 (BRASIL, 2014).

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas Legislações apresentadas no quadro.

O quadro 3 destaca as principais Leis e Documentos Oficiais criados a partir do propósito de melhorar a educação no país e melhor atender as crianças pequenas com base em suas singularidades. Dentre os aspectos evidenciados no quadro 3, vale ressaltar as DCNEI (2010), que trazem, em seu texto, conceitos importantes que merecem ser analisados. Como exemplo desses conceitos, mencione-se a definição de criança:

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).

Percebe-se, por essa definição, uma mudança no conceito de criança, comparando-se à forma como ela era vista no período medieval, mencionado por Ariès (1981). As crianças são, a partir das DCNEI (2010), definidas como sujeitos em pleno desenvolvimento, que precisam interagir, relacionar-se, brincar, questionar, para assim construir seus conhecimentos e suas culturas.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância da cultura da infância, a qual, segundo Sarmiento (2002, p. 3-4), é “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação”. Ou seja, as crianças possuem um jeito próprio de entender o mundo a sua volta e de se apropriarem dos novos saberes, cabendo, aos adultos, conhecer e respeitar essa característica tão peculiar da infância.

Nessa ótica, vale também ressaltar as mudanças trazidas pela Lei nº 12.796, que determinou a expedição de documentos que atestem o desenvolvimento infantil. Percebe-se, por essa determinação, a necessidade de que um adulto observe as crianças, seus comportamentos e suas formas de desenvolvimento, para, a partir dessa observação, estabelecer os seus registros. Considera-se que as crianças estarão sendo avaliadas sob os olhos dos adultos o que se torna um fator positivo, pois à medida que o adulto observa, passa a conhecer melhor as crianças e suas individualidades. No entanto, acredita-se que poderia haver, também, a possibilidade de as crianças, enquanto sujeitos de direitos que são e da liberdade que têm em se manifestar, avaliarem a forma com que são atendidas nas instituições educativas.

De acordo com Coutinho (2015), ouvir o que as crianças têm a dizer é, além de um direito que elas possuem, uma ferramenta a ser utilizada no reconhecimento da criança como ator social. Para a autora, reconhecê-las como atores sociais é o rompimento da visão de criança como um sujeito totalmente dependente, para uma visão que “atribui às crianças competências sociais que legitimam seu papel como agentes ativas nos seus processos de socialização” (COUTINHO, 2015, p. 195).

Nesse contexto, faz-se necessário refletir sobre o fato de que as crianças foram privilegiadas por meio das políticas educacionais, no entanto:

[...] termos uma legislação avançada em relação aos direitos humanos e da criança não significa que eles estejam assegurados, pois a proteção dos direitos sociais é dispendiosa, exigindo a presença do Estado e adoção de políticas públicas adequadas para o seu cumprimento (CORSINO, 2005, p. 204).

De acordo com a autora, muito se progrediu quanto às concepções e as formas de atender as crianças, por intermédio das políticas públicas; no entanto, muitas dessas conquistas ainda não chegaram ao chão das instituições e às vidas das crianças brasileiras.

Faz-se necessário buscar conhecer a política educacional brasileira e lutar para que ela se efetive, a fim de que realmente o termo “sujeito de direitos” seja ratificado na prática.

Segundo Favoreto e Ens (2015, p. 51), a conquista do direito das crianças à educação só se efetiva “a partir da compreensão da infância como etapa estruturante e estruturadora e seu reconhecimento como sujeito de cultura”. Entende-se, a partir da fala das autoras, que é preciso abrir espaço para a participação e a interação das crianças no processo educativo, reconhecendo-as como indivíduos que não apenas reproduzem, mas também produzem culturas; do contrário, a educação infantil limita-se a um espaço que as crianças permanecem durante os dias, sem objetivos com seu desenvolvimento integral.

Vale destacar que a partir da Sociologia da Infância as crianças são reconhecidas como sujeitos ativos, sociais e culturais. A criança é, segundo Sarmiento (2013, p. 37), “sujeito de direitos, cidadã à sua medida, membro pleno da sociedade, ainda que carecendo de especial cuidado e proteção dos adultos, mas com o reconhecimento do valor da participação com influência nos seus mundos de vida”.

Ou seja, as crianças precisam ser reconhecidas como sujeitos de direitos porque podem participar ativamente da sociedade, imprimindo as suas culturas, mesmo que precisem dos adultos para sobreviver; podem contribuir com suas experiências e com seus modos de conceber o mundo a sua volta, daí a importância de elas serem ouvidas e consideradas a partir de seus interesses, de suas culturas e de seus modos de conceber o mundo.

1.4 AS FORMAS DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS, NO CONTEXTO DA REDE PÚBLICA DE CAMPO GRANDE-MS

Objetiva-se, com este item, desenvolver uma breve análise acerca da educação infantil em Campo Grande-MS e da forma com que as crianças foram historicamente atendidas e entendidas pelas políticas educacionais desse Município.

As crianças, no Município de Campo Grande-MS, assim como no contexto nacional, tiveram a história de seus atendimentos marcada por ações assistencialistas e de cunho religioso.

A primeira instituição de atendimento às crianças pequenas surgiu, em Campo Grande, de acordo com Motti (2007), no final de 1960. A instituição era vinculada ao Centro Espírita Discípulo de Jesus e atendia, em média, 105 crianças. Essa instituição possuía convênio com a Prefeitura de Campo Grande, a qual lhe destinava recursos para desenvolver o trabalho com as crianças.

Porém, de acordo com Motti (2007), foi a partir da década de 1980 que em Campo Grande-MS se expandiram as instituições de atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade, as chamadas creches, as quais estavam ligadas a instituições religiosas ou a movimentos sociais da sociedade civil, como clube de mães, associações de moradores, entre outros.

Assim como em território nacional, em Campo Grande-MS a educação das crianças pequenas foi marcada pelo caráter assistencialista e, posteriormente, escolarizante. Para as crianças da creche, eram desenvolvidas ações mais voltadas aos cuidados físicos; para as crianças da pré-escola, considerava-se o seu preparo para o ensino fundamental.

Vale ressaltar, ainda, que, por muito tempo, as instituições que ofereciam creche e pré-escola desenvolveram-se por meio das parcerias estabelecidas entre o Estado, o Município e a Secretaria de Assistência Social, a qual recebia recursos do Governo Federal, especificamente da Legião Brasileira de Assistência-LBA, e os repassava a essas instituições. A partir do momento em que a LBA parou de repassar os recursos, a educação infantil passou a receber ainda mais a contribuição do Estado, uma vez que o Município não conseguia mantê-la com recursos próprios.

Vale lembrar que a LDB n. 9394/1996 regulamenta, em seu artigo 11, o dever do Município em oferecer a educação infantil e, dessa forma, responsabilizar-se pela mesma (BRASIL, 1996). De acordo com Fernandes (2012), o Estado continuou atuante na gestão da educação infantil de Campo Grande até 2007.

Segundo Rosa (2005), o Estado deixou uma significativa contribuição para a constituição da educação infantil em Campo Grande, pois mesmo que não a tenha desenvolvido dentro das singularidades necessárias, contribuiu para que se começasse a pensar na sua organização.

Para a autora, o principal desafio da educação infantil, enfrentado pelo Estado e pelo Município, dentro do contexto histórico, refere-se à oferta de vagas, já que em 2002, mais de uma década após a promulgação da CF que afirmou o direito da criança à educação infantil, na cidade de Campo Grande apenas 27,9% da população infantil estavam matriculados em alguma instituição de educação infantil (ROSA, 2005).

As instituições filantrópicas também contribuíram significativamente para o atendimento às crianças em Campo Grande. Exemplo disso é a Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP), que se instalou na cidade, em 1976, permanecendo até hoje.

Como forma de melhor apresentar as ações que foram desenvolvidas em prol das crianças no município de Campo Grande-MS, apresenta-se o Quadro 4, em que constam as principais Leis, Documentos oficiais e ações desenvolvidas, ao longo dos anos, em prol dos direitos das crianças.

Quadro 4 - O desenvolvimento de ações em prol das crianças no contexto de Campo Grande-MS.

Documento	Data da criação	Principal característica
Lei Orgânica do Município de Campo Grande-MS	Ano de 1990	Dentre os aspectos determinados pela Lei, destaca-se o artigo 167, o qual define: “A educação, direito de todos e dever do Município e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CAMPO GRANDE, 1990, p. 37).
Criação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – Lei nº 2.892.	09 de junho de 1992.	Dentre suas competências destaca-se: “Controlar ações governamentais e não-governamentais com atuação destinada à infância e à adolescência no município de Campo Grande-MS” (CAMPO GRANDE, 1992, p. 1)
Lei nº 3.404.	01 de dezembro de 1997.	Instituiu o Sistema Municipal de Ensino do Município de Campo Grande-MS. Dentre seus objetivos está “promover melhor qualidade educacional, orientar, coordenar e controlar a execução das atividades relacionadas ao ensino no Município” (CAMPO GRANDE, 1997).
Criação do Conselho Municipal de Educação de Campo Grande (CME) - Lei nº 3.438.	13 de janeiro de 1998.	Dentre seus objetivos, destaca-se: “supervisionar o processo de desenvolvimento da educação no Município, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, bem como autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos de ensino público e privado do sistema municipal de ensino” (CAMPO GRANDE, 1998).
Lei nº 4.507.	17 de agosto de 2007.	A Lei determina a alteração no Sistema Municipal de Ensino, no que tange à organização da educação infantil no município, passando esta a ser definida como: creche ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade e pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (CAMPO GRANDE, 2007).

Decreto nº 12.261.	20 de janeiro de 2014.	O Decreto define o funcionamento dos Centros Municipais de Educação Infantil – CEINF, os quais passam, a partir do Decreto, a serem incluídos no Sistema Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Campo Grande e a serem gerenciados pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS.
Plano Municipal de Educação do Município de Campo Grande-MS (PNE) – Lei nº 5.565.	23 de junho de 2015.	O PNE passa a vigorar de 2015 a 2025; como meta para a educação infantil, destaca-se a meta 1, que estabelece “Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até 2024” (CAMPO GRANDE, 2015, p.30).

Fonte: Elaborado pela autora, com base em MOTTI (2007, p.76-88) e nas Legislações apresentadas no quadro.

Pela análise do conteúdo apresentado no quadro 4, nota-se que a educação infantil em Campo Grande-MS permaneceu ligada à área de Assistência Social até 2014, sendo que, desde 1998, equipes da Secretaria Municipal da Educação (SEMED) e da Secretaria de Assistência Social (SAS) vinham desenvolvendo estudos sobre a total transferência da educação infantil para a SEMED (MOTTI, 2007).

De acordo com esses dados, é preciso reconhecer que em Campo Grande houve um atraso em relação à organização da educação infantil, que só foi efetivamente transferida para a SEMED a partir de 20 de janeiro de 2014.

Nota-se que o processo de desenvolvimento da educação infantil como parte da política educacional do município foi extremamente lento e complexo. As crianças não tiveram o direito à educação em sua totalidade, pois a partir dos dados do Plano Municipal de Educação-PME, em 2014, do número de crianças existente no município, estavam matriculadas, na educação infantil da Rede Pública Municipal, pouco mais que 50% das crianças.

Avalia-se, ainda, que as crianças não foram consideradas a partir de suas singularidades, uma vez que o trabalho desenvolvido no Município de Campo Grande, até 2014, esteve ligado às ações do assistencialismo, mesmo a educação infantil já sendo reconhecida como a primeira etapa da educação básica, a qual visa o desenvolvimento integral das crianças e o reconhecimento de suas peculiaridades.

CAPÍTULO II

BUSCANDO ENTENDER A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA CONTEMPORANEIDADE

Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas
mais que a dos mísseis.
Tenho em mim
esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância
de ser feliz por isso.
Meu quintal
É maior do que o mundo¹².
(MANOEL DE BARROS, 2010)

Se no capítulo anterior fez-se uma análise acerca das formas com que as crianças foram concebidas e atendidas, no contexto histórico, neste capítulo discutem-se aspectos contemporâneos a respeito das crianças e da educação infantil. O poema de Manoel de Barros, em epígrafe, suscita a reflexão de que as crianças possuem especificidades, desejos e uma forma própria de ver o mundo, características que precisam ser consideradas pelos adultos.

Julga-se de grande relevância essa discussão, visando à compreensão da forma com que a infância vem sendo reconhecida atualmente pela sociedade e os desafios que ainda permanecem, relativos ao atendimento das crianças, nas instituições educativas.

¹² As epígrafes do poeta sul-mato-grossense Manoel de Barros que foram utilizadas neste trabalho, justificam-se por apresentarem reflexões, acerca das particularidades infantis e do jeito próprio de as crianças perceberem o mundo à sua volta.

Para essa discussão, tendo por base teórica a Sociologia da Infância, campo que defende as crianças e seu protagonismo, destacam-se autores como: Corsaro (2011), Sarmiento (2002, 2005), Abramowicz e Oliveira (2010), Oliveira (2000, 2002), Corsino (2005, 2012), Barbosa (2013, 2014), Kramer e Nunes (2013), entre outros.

O capítulo está organizado da seguinte forma. No primeiro item versa-se sobre a Sociologia da Infância, a fim de compreender suas características e as suas concepções a respeito de crianças e infância. No segundo item, apresenta-se uma discussão teórica a respeito da infância contemporânea, tendo como base os desafios propostos à educação infantil a fim de atender as necessidades das crianças; em seguida, no terceiro item, discute-se a respeito da participação das crianças nas pesquisas como forma de reconhecimento das crianças enquanto sujeito social e ativo na sociedade.

2.1 COMPREENDENDO A CRIANÇA A PARTIR DOS OLHARES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Discorrer sobre a Sociologia da Infância é uma tarefa bastante complexa, tendo em vista que esse é um campo teórico novo, o qual vem apresentando novas perspectivas a respeito da infância e do desenvolvimento das crianças na sociedade. A Sociologia da Infância busca entender o universo infantil e perceber as crianças como sujeitos ativos, socializadores, pensantes, que interagem, falam, sentem e que se fazem presentes na sociedade, requerendo, por essas razões, que sejam respeitados e ouvidos.

A Sociologia da Infância busca, também, por meio de seus referenciais, entender que as crianças são sujeitos ativos, produtores de cultura e não apenas reprodutores, que constroem a sua história e têm capacidades para viver ativamente na sociedade, expressando-se, manifestando suas vontades e, desse modo, sendo reconhecidas.

Sabe-se que a infância é um processo histórico e social, construído a partir de diversas concepções e perspectivas; com base nas transformações que foram ocorrendo em relação a essa etapa da vida humana, que esse campo teórico se constituiu.

De acordo com Quinteiro (2002), a Sociologia da Infância começou a ser pensada como um campo que se opunha à concepção de infância, vigente até então nos países Europeus, em que as crianças eram vistas como objeto passivo. De acordo com a autora, a Sociologia da Infância contribuiu para que as crianças passassem a ser reconhecidas como agentes de socialização e de grande importância para a sociedade, estabelecendo uma ruptura com a forma adultocêntrica com que as crianças eram concebidas.

A Sociologia da Infância nasce como um campo emergente dentro da Sociologia da Educação, que apresentava, a partir do sociólogo Emily Durkheim, uma visão de infância fragmentada, na qual a educação das crianças era defendida a partir da força, da imposição e da coerção por parte dos adultos (PLAISANCE, 2004).

Para Sarmento (2005), Emily Durkheim, por meio de seus pensamentos e do conceito de socialização que apresentava na época, contribuiu para que as crianças fossem reconhecidas a partir da Sociologia como um sujeito passivo.

Emily Durkheim remeteu as crianças para a condição de seres pré-sociais, assim tematizadas como objeto de um processo de inculcação de valores normas de comportamentos e de seres úteis para o exercício futuro de práticas sociais pertinentes. O conceito, nas suas múltiplas reinterpretações futuras, incorpora, sedimentalmente, a história de uma produção teórica sociológica que se ocupou sempre das crianças como objetos manipuláveis, vítimas passivas ou joguetes culturalmente neutros, subordinados a modos de dominação ou de controlo social, que assumiam a garantia da sua continuidade precisamente por esse trabalho de condução para os lugares, os comportamentos, as atitudes ou as práticas sociais pertinentes (SARMENTO, 2005, p. 374).

As crianças tinham suas identidades desconsideradas; não se acreditava que elas tivessem condições de participar ativamente da sociedade, sendo totalmente dependentes e subordinadas aos interesses dos adultos, os quais eram também denominados como os seus porta-vozes, já que as crianças não possuíam o direito à voz ativa.

Para Sarmento (2005), foi a partir da desconstrução desse conceito de socialização vigente até então, e da nova perspectiva apresentada pela Sociologia da Infância, que as crianças passaram a ser percebidas como “seres sociais plenos, dotados de capacidade de ação e culturalmente criativos” (SARMENTO, 2005, p. 374).

Para esse mesmo autor, o processo de socialização das crianças e o novo lugar oferecido a elas na sociedade, através da modernidade, estão relacionados ao ingresso das crianças nas instituições educativas. À medida que as crianças foram conquistando o direito à educação, e essa passou a não ser apenas desenvolvida no seio familiar, as crianças passaram a ter contatos com outras pessoas, a receber novos conhecimentos, novas orientações, a se depararem com novas culturas: desse modo, puderam ampliar a sua própria cultura e a sua visão e ressignificação do mundo. “A construção moderna da infância, correspondeu a um trabalho de separação do mundo e de institucionalização das crianças” (SARMENTO, 2005, p. 367).

No que concerne à institucionalização da infância, Abramowicz e Oliveira (2010) pontuam que a Sociologia da Infância também inaugurou uma nova forma de ver as crianças

no contexto das instituições educativas, desvinculando-as do papel de aluno, passando a reconhecê-las enquanto crianças. Ao serem vistas como alunos, são vistas na homogeneidade; ao serem reconhecidas como crianças, estão sendo percebidas através da heterogeneidade presente na infância.

Para Sarmento (2005), as crianças reconhecidas pela Sociologia da Infância são consideradas seres sociais, que vivem e identificam-se a partir de diferentes realidades. Nesse aspecto, a Sociologia da Infância visa romper com a homogeneidade na infância.

Esse rompimento se justifica pelo fato de que a infância é composta por vários aspectos que nela precisam ser considerados, como: cor, raça, etnia, classe social, gênero, espaço geográfico, fatores que interferem na forma com que as crianças vivem, agem e relacionam-se com o mundo. Assim, cabe às instituições educativas perceberem as crianças e suas diversidades, não as reduzirem ao papel de aluno e de sujeitos homogêneos.

De acordo com Corsaro (2011, p. 31), a Sociologia da Infância rompe com o conceito de socialização apresentado por Durkheim e inaugura o conceito de “reprodução interpretativa”, o qual entende que “as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações”. Essa cultura passa a ser apropriada a partir da interação que a criança realiza, seja com seus familiares, amigos e pessoas a sua volta.

Contudo, sabe-se que até chegar a esse entendimento, um longo caminho foi percorrido, mesmo no contexto da Sociologia da Infância. Corsaro (2011), entende que essa área, hoje, tão emergente e de grande relevância para o estudo da infância e reconhecimento das crianças, teve seu início a partir dos estudos da Psicologia e da Biologia. Ambas contribuíram de forma significativa para o conhecimento e o entendimento sobre as crianças e suas características, as quais as diferem do adulto e precisam ser reconhecidas a partir de suas singularidades.

Nessa ótica, podem ser citados os estudos de Jean Piaget e Lev Vygotsky, que, apesar de apresentarem abordagens diferentes sobre o desenvolvimento infantil¹³, deixaram uma grande contribuição para a infância e para o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos em desenvolvimento. No entanto, Corsaro (2011) ressalta que os estudos

¹³ Segundo Corsaro (2011, p. 27), o que diferencia os estudos de Vygotsky e Piaget é o fato de que “para Piaget, o desenvolvimento humano é basicamente individualista, enquanto para Vygotsky é essencialmente coletivo”. O autor também conceitua que para Piaget o desenvolvimento infantil ocorre de forma progressiva, ao longo de estágios de desenvolvimento e para Vygotsky o desenvolvimento ocorre por meio da interação, primeiramente entre as pessoas e em seguida, dentro da criança, tendo a linguagem como fator determinante desse desenvolvimento.

desenvolvidos por esses autores, sobre as crianças, pouco consideravam que as relações interpessoais refletem nos sistemas culturais produzidos pelas crianças, “ou como as crianças, por meio de sua participação em eventos comunicativos, tornam-se parte dessas relações interpessoais e padrões culturais e como os reproduzem coletivamente” (CORSARO, 2011, p. 29). Ou seja, as crianças não apenas aprendem por meio da interação com os adultos, conforme foi defendido por Vygotsky, mas por meio dessas interações constituem a cultura de pares, passando a produzir as suas próprias culturas infantis e, a partir disso entender o mundo a sua volta.

Corsaro (2011) explica que a cultura de pares pode ser definida como o estabelecimento de relações entre os sujeitos, por meio do qual são compartilhadas culturas, saberes e experiências.

A partir da década de 1980, a Sociologia da Infância expandiu-se pelo mundo e destacou-se como um campo teórico capaz de desenvolver novas reflexões acerca das crianças e da infância, buscando apresentar e possibilitar novas formas de entender o que é ser criança e viver a sua infância, buscando mais autonomia, mais participação, mais socialização e mais protagonismo a todas as crianças (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

Atualmente, esse campo teórico vem se expandindo cada vez mais no campo da educação, em diversos lugares do mundo, ganhando forças e se concretizando como uma área de suma importância para a compreensão da infância e das especificidades das crianças. O valor desse estudo está na forma como defende a infância, inaugurando novos entendimentos, novos questionamentos e possibilitando novas formas de atuação das crianças na sociedade. Contudo, muito ainda precisa ser feito para que sua visão de infância seja reconhecida especialmente por todos os educadores.

Ao estudar sobre a chegada da Sociologia da Infância no Brasil, verifica-se que a primeira pesquisa realizada no contexto brasileiro, com características desse campo teórico, foi um estudo realizado por Florestan Fernandes, na década de 1940, com um trabalho escrito para o concurso Temas Brasileiros, promovido pelo Departamento de Cultura do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e publicado em 1947, intitulado “As Trocinhas” do Bom Retiro (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

Esse estudo analisou o aspecto da socialização das crianças durante brincadeiras folclóricas nas ruas e como eram construídas as práticas sociais entre as crianças, caracterizando-as a partir de suas observações e análises, considerando que as crianças são sujeitos que também possuem culturas.

No entanto, foi a partir de 1990 que essa área ganhou força no Brasil. Essa expansão ocorre a partir da colaboração de pedagogos e sociólogos (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

A partir de então, a Sociologia da Infância vem contribuindo significativamente para a evolução histórica da infância e das crianças; estas deixaram de ser consideradas como objetos passivos e passaram a ser valorizadas em suas identidades, singularidades e suas culturas próprias.

Sarmiento (2002, p. 3-4) defende que a cultura infantil deva ser entendida como “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação”.

A partir dessa ótica, a Sociologia da Infância defende a educação das crianças de forma horizontal, baseando-se no diálogo, oportunizando que as crianças tenham mais autonomia e liberdade de expressão. Valença (2010, p. 204) chama atenção para o fato de que não é possível, dentro dessa perspectiva teórica, confundir liberdade com falta de limites, já que “o reconhecimento do direito à liberdade não deve significar ausência de normas, de regras”.

Desse modo, entende-se que as regras são essenciais para o desenvolvimento e crescimento, contudo, precisam ser explicadas, a fim de serem compreendidas, e não impostas de forma autoritária, chegando a serem cumpridas por repressão, não trazendo nenhum tipo de aprendizado. Nesse aspecto reside o diferencial da Sociologia da Infância, a qual, por compreender as crianças enquanto sujeitos de direitos, que dialogam e se expressam, utiliza essas ferramentas para que as regras sejam entendidas, uma vez que regras e limites não devem ser considerados apenas na infância, mas na vida toda do ser humano; desse modo, a compreensão e o diálogo tornam-se essenciais nesse processo.

Ressalta-se, também, que a partir da Sociologia da Infância a brincadeira é vista como o ponto central da atividade infantil; por meio das brincadeiras as crianças interagem com seus pares, compartilham culturas e, a partir dessas interações e dessas trocas, passam também a criar as suas regras, que surgem por meio do diálogo, da busca por compreender o mundo: “as crianças desenvolvem ideias sobre o caráter gerativo ou produtivo da participação cultural em uma rotina de jogo, da qual elas extraem grande prazer” (CORSARO, 2011, p. 33).

Para Abramowicz e Oliveira (2010), a Sociologia da Infância passou a pensar as crianças como sujeitos e atores sociais que constroem suas infâncias, rompendo com o paradigma que prevaleceu, por longo tempo, sobre uma infância passiva. Assim, essa área

permite a elaboração de novas metodologias, entendendo as crianças como produtoras de culturas, a partir de si próprias.

Cabe às instituições educativas terem esse conhecimento, essa compreensão das crianças, a fim de pensar, planejar e trabalhar com elas dentro de suas possibilidades e características, rompendo com práticas adultocêntricas e escolarizantes, que muitas vezes não condizem com as necessidades da infância. Para Barbosa (2013, p. 217), é preciso romper com a “dinâmica de aceleração” que tem impedido de oferecer às crianças oportunidades de criar, de imaginar e, principalmente, de viver o seu tempo e as suas peculiaridades.

Faz-se também necessário entender que as crianças são o hoje, elas estão presentes na sociedade e precisam ser pensadas em seu tempo atual, e não apenas projetadas para o futuro. Corsaro (2011, p. 18) menciona que “é comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em uma perspectiva do que se tornarão [...] raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com vida em andamento”. Compete, então, principalmente aos educadores, lutar para que as crianças sejam reconhecidas em seu tempo presente, em suas necessidades e em seus desejos atuais.

Essa forma de entender as crianças com base no presente, ouvindo-as e respeitando as suas necessidades, tornam-se os principais desafios propostos para a educação infantil contemporânea.

2.2 ASPECTOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE AS CRIANÇAS, A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme observado, a Sociologia da Infância trouxe novas perspectivas em relação às crianças e suas formas de participação na sociedade, rompendo com as formas com as quais as crianças foram compreendidas ao longo da história. Nesse sentido, a Sociologia da Infância também suscita reflexões acerca da educação infantil contemporânea e do papel que cabe, a essa etapa de ensino, desenvolver na vida das crianças, uma vez que é no espaço da educação infantil que muitas crianças passam a maior parte de seus dias.

Discutir aspectos referentes à educação infantil torna-se relevante, tendo em vista que foi aprovada, em 11 de novembro de 2009, a Emenda Constitucional n. 59 (BRASIL, 2009), a qual estabeleceu que a partir de 2016 a educação infantil passaria a ser obrigatória para todas as crianças brasileiras acima de quatro anos de idade. Essa mudança está atualmente em vigor e tem suscitado questionamentos sobre a organização e o planejamento

da educação infantil brasileira, frente às novas concepções de crianças e infância trazidas pela contemporaneidade.

Considera-se que essa Emenda seja um avanço para que as crianças conquistem o direito à educação infantil, no entanto, ainda se faz necessário observar que não basta apenas garantir o acesso à educação, é preciso, também, compreender as necessidades naturais das crianças e considerá-las na forma de organizar e desenvolver as práticas educativas.

Nessa ótica, entende-se que para falar de educação infantil é preciso, primeiramente, falar das crianças, pois essa etapa de ensino precisa ser pensada, planejada e desenvolvida visando, realmente, às crianças e suas singularidades. De acordo com Corsaro (2011), as crianças são agentes ativos que não apenas reproduzem, mas também constroem culturas. Nessa ótica, torna-se emergente uma educação que as compreenda como tal e as torne partícipes do processo educativo.

Segundo Corsino (2012), é preciso buscar superar as concepções de educação assistencialista e/ou escolarizante que prevaleceram durante muitos anos na educação infantil. Assim, torna-se primordial que se compreenda que a educação infantil:

Não é preparatória e salvadora dos problemas de ensino. Não é também compensatória de carências e déficits, porque as diferenças encontradas entre as crianças de classes e grupos sociais distintos não são deficiências e, portanto, precisam ser olhadas por outra lógica (NUNES; CORSINO, 2012, p. 22-23).

A educação infantil visa ao desenvolvimento integral das crianças em seu tempo presente, o que é preciso considerar ao pensar e planejar as ações do cotidiano das instituições educativas, garantindo que as “crianças sejam crianças, isto é, vivam suas infâncias enquanto presente e não um período preparatório para os anos futuros de suas vidas” (ALVES; PAULA, 2011, p. 88).

Corsino (2012, p. 3) ressalta, ainda, que a educação infantil precisa ser considerada um

Lugar de socialização, de convivência, de trocas e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e de subjetividades. Lugar onde partilham situações, experiências, culturas, rotinas, cerimônias institucionais, regras de convivência; onde estão sujeitas a tempo e espaços coletivos, bem como a graus diferentes de restrições e controle dos adultos (CORSINO, 2012, p. 3).

É necessário entender o quão importante é essa fase para o desenvolvimento das crianças, tendo em vista que é nessa etapa de ensino que se vive a principal fase de

desenvolvimento humano, quando se estabelece o contato, a aproximação e interação com o mundo. Para tanto, torna-se importante compreender que as crianças pequenas possuem “características e necessidades diferenciadas das outras faixas etárias, que requerem cuidado e atenção por parte do adulto e que, quando negligenciadas, colocam em risco a sobrevivência da própria criança, ou comprometem gravemente seu desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2000, p. 26).

As peculiaridades da infância precisam ser conhecidas dos adultos que convivem com as crianças, a fim de que elas sejam atendidas em suas necessidades e consigam desenvolver-se de forma integral, em todas as suas potencialidades.

A criança é um ser que dá sentido ao mundo em que vive fazendo diferentes leituras das tramas sociais. Tem, portanto, no decorrer da vida, não só a possibilidade de aprender como também de contribuir para a constituição de um novo momento histórico social, feito da diversidade cultural e da singularidade dos sujeitos. Quanto mais diversificado o meio sociocultural, maiores serão as possibilidades de conhecimento, de criação. A diversidade cultural, muitas vezes, está ausente do espaço escolar. Existe, ao contrário, uma cultura escolar que encaixa os objetos, os materiais didáticos, as músicas, as histórias e os pensamentos todos num mesmo padrão, numa sequência, tempo e lugar (MULLER; REDIN, 2007, p. 17).

Sendo assim, as instituições de educação infantil precisam desenvolver uma educação infantil diversificada, de forma a atender o que foi determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/1996, em seu Art. 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

A educação infantil precisa ser o elo de interação entre as crianças e o mundo; para isso, faz-se necessário o desencadeamento de experiências diversificadas nas quais as crianças tenham oportunidade de atuar, criar, imaginar, fantasiar e produzir suas culturas, em lugar de apenas apropriarem-se da cultura adulta.

De acordo com Corsaro (2011),

As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares. Tal apropriação é criativa no sentido de que estende ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo (CORSARO, 2011, p. 53).

Para que isso se torne possível, faz-se necessário haver um currículo orientador de todo o trabalho educativo no cotidiano das instituições educativas. Esse currículo precisa respeitar a identidade e as condições das crianças enquanto seres em constante desenvolvimento e contemplar o brincar como a atividade principal e norteadora do desenvolvimento infantil. Considera-se, ainda, a necessidade de o currículo estar em estreita relação com a proposta pedagógica da instituição.

A proposta pedagógica é a forma que a instituição tem para mostrar a sua identidade e demonstrar o real papel que a educação infantil desempenha na vida das crianças. Nesse sentido,

As instituições de educação infantil devem organizar suas propostas pedagógicas considerando o currículo como conjunto de experiências culturais, nas quais são articulados os saberes da prática e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana. Trata-se de favorecer o acesso a bens e práticas culturais, o convívio com a natureza e a ampliação de experiências de aprendizagem, desenvolvendo a formação cultural de adultos e crianças, pelo conhecimento de si, do outro e do mundo, num movimento que valoriza a autonomia, a colaboração e as produções infantis. Assim o trabalho da educação infantil toma como referência a própria criança e o contexto em que se realiza a prática pedagógica (KRAMER; NUNES, 2013, p. 36).

A proposta pedagógica e o currículo tornam-se elementos essenciais na luta pelo reconhecimento da educação infantil e do trabalho que necessita ser desenvolvido no dia a dia com as crianças. Corsino (2012) considera que a educação infantil muitas vezes tem a sua identidade confundida, sendo entendida como um modelo escolar no qual se devam aplicar práticas pedagógicas voltadas para conteúdos específicos e fragmentados, o que não condiz com as necessidades das crianças. No entanto, essa autora propõe que seja pensado um trabalho com as crianças que “vincule o lúdico ao educativo, que entenda o pedagógico como cultural, que desconstrua a ideia de aluno, de aula e conceba o sujeito criança, num espaço de convívio coletivo, onde as mais diversas interações possam estabelecer-se” (CORSINO, 2012, p. 9).

As DCNEI de 2010 estabeleceram como eixo central da proposta de trabalho para a educação infantil “as interações e as brincadeiras” (BRASIL, 2010, p. 25).

Para Oliveira (2002) a brincadeira possibilita o desenvolvimento da criança, proporcionando que ela passe a perceber e entender melhor o mundo a sua volta.

Ao brincar a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber as diferentes

perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal (OLIVEIRA, 2002, p. 161).

A brincadeira é reconhecida como a principal ferramenta de aproximação das crianças com o mundo; por meio da (re)criação, o ato de brincar possibilita que as crianças compreendam com mais facilidade tudo aquilo que as rodeia. Elas desenvolvem atos imaginários e, por meio deles, apropriam-se com mais facilidade da cultura alheia e estabelecem a sua cultura. A brincadeira possibilita, ainda, que as crianças interajam com seus pares, estabelecendo relações e vínculos que são extremamente necessários para o seu desenvolvimento.

De acordo com Corsino (2012), a brincadeira torna-se de fundamental importância nas práticas educativas, tendo em vista que

A brincadeira infantil constitui-se numa atividade em que as crianças sozinhas ou em grupo procuram compreender o mundo e as ações humanas, devendo ser concebida, no cotidiano de uma proposta educativa para as crianças pequenas, como inerente ao processo de construção de conhecimento, de comunicação, de trocas e de experiência de cultura (CORSINO, 2012, p. 7).

Ao brincar, as crianças não estão desenvolvendo uma ação isolada e sem sentido, mas apropriam-se do mundo que as rodeia, compreendendo-o e com ele estabelecendo relações; daí a importância de se lhes dar oportunidades de brincarem e explorarem os benefícios dessa prática.

Barbosa (2013, p. 220) aponta mais vantagens e benefícios que o brincar propicia às crianças:

Ao brincar as crianças desenvolvem argumentos narrativos, tomam iniciativas, representam papéis, solucionam problemas, vivem impasses. Criam formas dilatadas da vida: fantasias, reminiscências. Estimulam a invenção dos modos de ser e estar no mundo e ampliam o campo dos possíveis, fazendo apostas para o futuro. Se as crianças inventam mundos fictícios em suas brincadeiras, maior disposição para a criação de novos mundos sociais, científicos e culturais elas poderão vir a ter quando forem adultas (BARBOSA, 2013, p.220).

Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de se pensar, também, nas condições que são oferecidas às crianças para que o brincar aconteça com liberdade, por meio das quais elas sejam estimuladas a desenvolverem a fantasia, a imaginação, a criação, os movimentos, aproveitando, dessa forma, todas as vantagens que as ações lúdicas oferecem.

Corsino (2012) entende que as instituições educativas precisam contar com

[...] ambientes aconchegantes, seguros, estimulantes, desafiadores, criativos, alegres e divertidos, onde as atividades elevem sua autoestima, valorizem e ampliem as suas experiências e seu universo cultural, agucem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar. Ambientes que se abram à brincadeira, que é o modo como as crianças dão sentido ao mundo, produzem história, criam cultura, experimentam e fazem arte (CORSINO, 2012, p. 6).

É pertinente que se reflita, portanto, a respeito das condições estruturais necessárias a uma salutar prática de brincar, como as condições de espaço, materiais e tempo.

Merece ser também considerado que as crianças constroem a sua identidade e se desenvolvem enquanto sujeitos, a partir das oportunidades que lhes são oferecidas. Nesse aspecto, a participação das crianças no cotidiano das instituições educativas torna-se de grande valor para o trabalho e para elas.

Ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e a educação infantil como espaço privilegiado de promoção desse desenvolvimento em todos os aspectos - social, cognitivo, afetivo, motor -, o exercício de escuta do que a criança também tem a narrar se torna um imperativo no trabalho cotidiano, abrindo assim, possibilidade de uma educação para a diversidade, que respeite as diferenças e que possibilite a construção de uma sociedade mais ética e justa (SIQUEIRA; CARVALHO, 2013, p. 71).

Quando se inibe a participação das crianças no processo educativo e se estabelece para elas uma rotina pronta e acabada, sem possibilidades de reformulação, perdem-se riquíssimas oportunidades de criação, de criatividade e de aprendizagens das crianças. A participação delas nesse processo, além de possibilitá-las a exercer o direito de expressão, oportuniza o diálogo, a interação com o outro, o estabelecimento de vínculos e a apropriação do ambiente de uma forma mais significativa.

Nesse contexto, Barbosa (2014) defende que as crianças são produtoras de culturas e estas são construídas a partir das oportunidades que são oferecidas a elas. Por meio da cultura que é produzida, as crianças passam a entender o seu lugar na sociedade e a agir no mundo à sua volta.

Isso significa que elas são capazes de interagir com as pessoas e os mundos naturais simbólicos que as rodeiam, e, assim, estabelecem interações e formulam modos de viver. Essa capacidade de agir, participar ativamente, falar, criar, significar e aprender é uma resposta das crianças aos contextos que vivem. O ato de responder deixa marcas, transforma, cria novos modos geracionais de ser e estar no mundo, isto é, cria cultura (s) (BARBOSA, 2014, p. 662).

Desse modo, não se pode deixar de mencionar, como fator de suma relevância para o desenvolvimento infantil, as pessoas que trabalham nos ambientes educativos e que irão possibilitar essas oportunidades de desenvolvimento às crianças. Os professores são

agentes primordiais na relação com as crianças, são a ponte entre elas, o conhecimento e as experiências desenvolvidas na educação infantil, podendo fazer toda a diferença na condução desse trabalho.

Nesse sentido, os professores que atuam na educação infantil precisam possuir características compatíveis com a fase de desenvolvimento das crianças, compreendendo-as enquanto seres em desenvolvimento, que precisam criar novos conhecimentos a partir de diversas fontes e experiências. Formosinho (2008) considera que a docência, na educação infantil, exige algumas características específicas e diversidades de ações que visem ao desenvolvimento e atendimento das necessidades infantis.

De acordo com Corsino (2005),

[...] faz-se urgente a formação de profissionais dinâmicos, afetivos, que gostem de brincar, que conheçam as características das crianças, estudem e investiguem sobre seu desenvolvimento, capazes de se sintonizar com as necessidades delas, ampliando sua curiosidade e leitura de mundo (CORSINO, 2005, p. 214).

A educação infantil precisa ser um espaço marcado pela dinamicidade, pela diversidade, pela criação, pela imaginação e pelas oportunidades que são oferecidas às crianças; todavia, desenvolver esses aspectos da formação infantil depende do relacionamento que se estabelece entre os professores e as crianças, o qual precisa ser pautado na ética, na confiança, no afeto, na cumplicidade, no respeito e na afetividade.

Também não se pode deixar de mencionar a importância da interação entre a instituição educativa e a família das crianças, pois ambas são coparticipantes desse processo. Há que se criarem mecanismos de participação da família na instituição, estabelecer laços de confiança e, assim, desenvolver um trabalho conjunto, visando sempre ao bem-estar e às melhores condições de desenvolvimento das crianças. Veja-se o que Schiifino e Siller (2011, p. 126) têm a dizer:

[...] as relações entre os adultos que compartilham o cuidado e a educação das crianças pequenas somente podem ser construtivas se estiverem pautadas na confiança principalmente na aceitação das peculiaridades de cada uma. É, portanto, somente por meio de um trabalho em equipe, em cooperação, que isso poderá funcionar, portanto, ao considerar as famílias como interlocutoras e coautoras do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças pequenas e pequenininhas, as instituições de educação infantil abrem seus espaços para as famílias entrarem com os seus saberes, pois ambas têm informações importantes e diversas, recolhidas em diferentes contextos que podem ajudar as crianças dentro e fora das creches e pré-escolas e no seio familiar.

Pensando nos desafios que se fazem presentes na realidade da educação infantil e nos pontos que precisam ser reformulados, está em desenvolvimento no país a nova Base Nacional Comum Curricular para toda a educação básica. No que concerne aos aspectos da educação infantil, espera-se que esse documento venha trazer uma melhor adequação das práticas desenvolvidas nas instituições de educação infantil e do atendimento das necessidades peculiaridades da infância.

Conforme já considerado por Muller e Redin (2007), acredita-se que as instituições de educação infantil precisam realizar um trabalho voltado para a infância, com diretrizes e pressupostos mais claros e específicos, tendo clara a concepção de criança enquanto ser que se “desenvolve no e com o mundo, mediado pela linguagem, pela atividade, pelos símbolos e pelos outros seres” (MULLER; REDIN, 2007, p. 16).

Mencione-se, ainda, a importância do Estado nesse processo, que, enquanto agente responsável pela oferta dessa etapa de ensino, precisa disponibilizar meios para que as instituições, esferas que agem diretamente com as crianças, tenham as plenas condições de realizar um trabalho pautado nas necessidades infantis e na qualidade dos serviços.

Nunes e Kramer (2013) ressaltam que a educação infantil já avançou muito, porém, é preciso avançar mais; faz-se necessário às instituições que oferecem essa etapa de ensino pensar, articular de forma mais clara os rumos do trabalho educativo com as crianças pequenas, tendo em vista a complexidade desse trabalho e os inúmeros desafios que ainda se fazem presentes.

Nesse sentido, o ato de ouvir as crianças torna-se uma ótima ferramenta na conquista desse avanço mencionado pelas autoras. A escuta pode ser desenvolvida dentro dos ambientes educativos e, também, em pesquisas educacionais que possam auxiliar no surgimento de novos conhecimentos, novas reflexões, novas ideias para o avanço da educação infantil, onde as crianças sejam estimuladas a falar, a se expressar e a serem reconhecidas em suas manifestações.

Essa forma de ouvir as crianças em pesquisas vem sendo destacada pela Sociologia da Infância como uma nova forma de reconhecimento da infância e das peculiaridades das crianças. Ao pesquisar com as crianças e não sobre as crianças, inaugura-se uma nova forma de investigar acerca desses sujeitos, preocupando-se “em capturar as vozes infantis, suas perspectivas, seus interesses e direitos como cidadãos” (CORSARO, 2011, p.56).

Desse modo, as crianças passam a ser além de construtores, contadores de suas histórias, a terem os seus lugares cada vez mais ocupados dentro da sociedade. Assim, a

pesquisa passa a ser um forte mecanismo de reconhecimento da infância e a auxiliar as instituições de educação infantil a entenderem a importância da escuta infantil, definida como um importante mecanismo para pensar, planejar e organizar as ações das instituições educativas.

2.3 AS PESQUISAS COM CRIANÇAS: ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES

Se realmente queremos entender e conhecer as crianças e aprender sobre suas culturas nas suas perspectivas, devemos mergulhar na cultura e no mundo das crianças. Elas são atores sociais ativos e competentes, uma criança não pensa exatamente como um adulto. Suas palavras e modo de agir, suas formas de pensar e refletir são muito mais complexos do que geralmente nós pensamos. Se nós queremos que as crianças nos contem algo sobre elas próprias, precisamos levá-las a sério e tratá-las equitativamente (KARLSSON, 2008, p. 162).

As crianças têm várias formas de se expressarem e essa característica pode auxiliar a entender melhor seu universo, suas características, suas necessidades e suas formas de agir na sociedade. Nesta parte do trabalho, ressalta-se a manifestação das crianças como um instrumento de grande importância para que seja reconhecida como sujeito social, histórico e cultural, já que por meio da linguagem elas podem interagir, expressar-se e socializar-se com os outros.

Pretende-se, neste item, discutir acerca das possibilidades de participação das crianças nas pesquisas, tendo em vista que, conforme já mencionado, essa participação, além de ser uma forma de reconhecê-las como sujeitos de direitos, é uma forma de enxergar a infância a partir da realidade das crianças.

A pesquisa com as crianças teve início com Sociologia da Infância, como uma nova vertente de estudos científicos. De forma tímida, vem, ao longo dos anos, sendo mais utilizada por pesquisadores da infância e garantindo às crianças o direito de expressão. Além disso, essa nova forma de fazer pesquisas torna-as sujeitos participantes do processo investigativo, em lugar de objetos de investigação.

Objetiva-se que as pesquisas não sejam mais desenvolvidas sobre as crianças - nas quais os adultos, familiares, educadores ou outros falam por elas - mas sim com as crianças, possibilitando que elas sejam reconhecidas como autores e atores de suas próprias histórias, uma vez que, sendo sujeitos históricos, sociais e culturais possuem total condição em contá-las, não necessitando do adulto para fazê-lo em seu lugar.

A falta dessa prática - ouvir as crianças - está diretamente relacionada à história da infância, tendo em vista que, de acordo com Francischini e Campos (2008, p. 103), “A

representação da infância, enquanto referida a um sujeito com estatuto próprio, ocupando, portanto, um lugar social específico, é uma construção delineada pela modernidade”.

Para Corsaro (2011), a ausência das crianças nas pesquisas, ao longo da história, se deve às condições de invisibilidade que as crianças tinham, em relação aos adultos e à sociedade.

O processo de escuta das crianças, de modo especial nas pesquisas da área da educação, foi sendo construído historicamente. Pode-se dizer que no Brasil essa prática existe desde 1990. Nesse período, também surgiu com mais intensidade, no país, a Sociologia da Infância. A partir de então, cada vez mais as crianças têm tido a oportunidade de aparecerem e se expressarem nas pesquisas.

Essa realidade tem-se estendido também além da educação infantil para outras áreas de conhecimento como a psicologia e a saúde, evidenciando que, cada vez mais, as crianças têm sido respeitadas e valorizadas como sujeitos ativos dentro da sociedade (FORMOSINHO, 2008).

De acordo com Belloni (2009), a infância foi negligenciada, por muito tempo, nas pesquisas educacionais, sendo essa realidade transformada a partir da Sociologia da Infância, quando os grupos minoritários e excluídos da sociedade passaram a aparecer com mais amplitude nas pesquisas, como é o caso da infância e da mulher.

Somente ao final do século XX os estudos sociológicos chegaram a um novo patamar, descobrindo a infância como categoria e objeto de estudo pleno e relevante, passando a considerar as crianças atores importantes nas interações sociais, e tentando construir novos paradigmas de compreensão desses fatos sociais, e tentando construir novos paradigmas de compreensão desses fatos sociais, a partir do questionamento das oposições e dicotomias da modernidade e dos conceitos clássicos de socialização (BELLONI, 2009, p. 122).

Essa inclusão das crianças nas pesquisas não significa que elas já tenham alcançado o lugar esperado, na sociedade. Houve, sim, um progresso quanto à participação das crianças e à possibilidade de serem ouvidas, no entanto, ao comparar o número de trabalhos que são desenvolvidos sobre as crianças e os que apresentam a sua efetiva participação, estes ainda são menores.

Esse índice pode estar relacionado ao tema e aos objetivos que cada pesquisa apresenta, no entanto, é preciso considerar que as dificuldades e os desafios de pesquisar com as crianças, e não apenas sobre elas, possam influenciar, de forma bastante significativa, no momento de organizar as metodologias das pesquisas. Torna-se, muitas vezes, mais fácil ouvir o que os adultos pensam sobre as questões da infância do que oportunizar a escuta das

crianças, até mesmo porque o desenvolvimento de pesquisa com crianças, e não sobre as crianças, é algo novo, que muitas vezes intimida o pesquisador a desenvolver tal prática.

Pesquisar com as crianças envolve metodologias diferenciadas, pois as crianças possuem características que as diferem do adulto. Nesse sentido, as metodologias investigativas com crianças, na qual se procura dar voz a esse público e reconhecê-las como coparticipantes desse processo, implica a utilização de métodos compatíveis com essa participação e com a sua realidade, podendo ser a partir de desenhos, textos livres, diários, imagens, entrevistas e observação.

Essa variedade de instrumentos justifica-se pelo fato de as crianças se expressarem por meio de formas variadas, cabendo, ao pesquisador, o cuidado de respeitar esses modos diversos e não perder as informações repassadas por elas. Leite (1996, p. 80) aponta que “[...] quanto maior o leque de opções para a expressão, mais portas abrimos para nossa escuta”.

Ao pesquisar com as crianças e envolvê-las no trabalho investigativo é preciso ser cuidadoso em relação à condição da infância; ao pesquisador, faz-se necessário que conheça as crianças e suas características, a fim de respeitá-las e conduzir o trabalho priorizando sempre o bem-estar dos sujeitos. A necessidade de conhecer as crianças se justifica, ainda, pelas múltiplas linguagens que elas possuem, o que permite que se manifestem de diversas maneiras, nas pesquisas. Esses fatores precisam ser considerados desde o projeto da pesquisa, já que dificilmente as crianças se expressarão apenas de uma forma.

Formosinho (2008) destaca alguns cuidados que precisam ser tomados ao se propor o desenvolvimento de pesquisas com as crianças. O pesquisador precisa possuir o consentimento escrito dos pais ou responsáveis, autorizando a participação das crianças; garantir o sigilo e a privacidade em relação à identidade dos sujeitos; ter sempre o diálogo presente na pesquisa com as crianças, explicando sobre todos os procedimentos realizados; respeitar, durante o processo, se as crianças não quiserem continuar a participar; tomar o devido cuidado com a linguagem utilizada no diálogo com as crianças e com as condições do espaço físico proposto para a escuta, o qual precisa oferecer plenas condições para a segurança das crianças.

As crianças, a partir do novo conceito de reprodução interpretativa inaugurado pela Sociologia da Infância, têm totais condições de exercer sua participação ativa nas pesquisas. Dessa forma, elas passam a ser os autores de sua própria história, não precisando mais que os adultos desempenhem esse papel. “As crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos

pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de usarem para lidar com tudo que os rodeia” (SARMENTO, 2005, p. 377).

As crianças passam a ter o direito de se expressarem, de apresentarem as suas realidades, sem camuflagem, sem terem suas próprias histórias contadas pelos outros, podendo compartilhar o seu mundo e se fazendo reconhecidas e respeitadas pelos adultos.

A Sociologia da Infância, ao assumir que as crianças são actores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem, considera as metodologias participativas com crianças como um recurso metodológico importante, no sentido de atribuir aos mais jovens o estatuto de sujeitos de conhecimento, e não de simples objeto, instituindo formas colaborativas de construção do conhecimento nas ciências sociais que se articulam com modos de produção do saber empenhados na transformação social e na extensão dos direitos sociais (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 54).

Nessa ótica, Corsaro (2011) pontua a necessidade de o pesquisador conhecer e respeitar as realidades das crianças para elas, decorrentes de suas características físicas e pelo poder historicamente representado da figura adulta. Cabe, ao pesquisador, primeiramente criar vínculos com os sujeitos pesquisados, contribuindo para que as crianças sintam-se confiantes e seguras com a presença e a escuta do pesquisador, assim como suas características e suas limitações. Há ainda que procurar, enquanto pesquisador, ser aceito pelas crianças e pelo seu mundo, diminuindo a representação de autoridade e poder que os adultos representam.

Ao pesquisar com as crianças, é preciso ainda ter ciência de que em primeiro lugar estará o bem-estar delas e de que, assim como em todo trabalho investigativo, imprevistos poderão acontecer, daí a importância e a seriedade com que a pesquisa com crianças precisa ser desenvolvida.

Qvortrup (1991) apud Corsaro (2011, p. 58) ressalta que a pesquisa que envolve crianças torna-se “essencial para identificar os fatores que contribuem para a diversidade da infância e da vida cotidiana infantil”.

A partir da inserção das crianças como sujeitos participantes nas pesquisas e não como meros objetos, elas passaram a ser vistas e reconhecidas “como atores sociais em seu próprio direito, e os métodos são adaptados e refinados para melhor ajuste as suas vidas” (CORSARO, 2011, p. 57).

Acredita-se que o processo de escuta das crianças seja de extrema importância para conhecê-las melhor, às suas necessidades, seus pontos de vista sobre o mundo ao seu redor. Nesse sentido, Formosinho (2008) pontua que o ato de ouvir as crianças é um direito

que elas têm assegurado e, muitas vezes, é visto como uma concessão que generosamente o adulto lhes concede.

Considera-se que o ato de ouvir o que as crianças têm a dizer seja de grande valia, pois por meio dessa escuta se torna possível analisar as realidades sob a ótica delas, que têm uma percepção diferente dos adultos, uma maneira própria de ver o mundo.

Essa escuta é, ainda, um importante mecanismo para se repensar a educação infantil, assim como propõe Formosinho (2008):

Na educação infantil, as informações que as crianças podem dar são relevantes para se conhecer melhor o que se passa nas instituições de cuidado e educação de crianças pequenas e também para entender como elas veem os processos que aí se desenvolvem, como se sentem, o que temem, o que desejam na sua experiência educativa (FORMOSINHO, 2008, p.79).

A partir desse posicionamento da autora, concebe-se que a escuta das crianças pode também ocorrer nas instituições educativas, tendo em vista que esses espaços são, muitas vezes, onde as crianças passam a maior parte de seus dias; portanto, não de ser abertos ao diálogo e à participação efetiva das crianças, em seus cotidianos e em suas rotinas.

Sob essa mesma visão, Rocha (2008) entende que a escuta das crianças contribui para o reconhecimento de suas necessidades e de seus sentimentos no ambiente educativo, contudo, a autora defende que apenas ouvir as crianças não basta, sendo preciso, além disso, garantir a sua efetiva participação nas práticas educativas no contexto das instituições.

[...] o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 8).

Corsaro (2011) considera que ouvir as crianças, nas pesquisas, por meio de métodos coerentes com suas condições seja uma forma de entender como elas constroem os sentidos e contribuem com os processos de reprodução e mudanças sociais, sendo, ainda, uma forma de valorizá-las enquanto sujeitos produtores de cultura, que não apenas reproduzem, mas também produzem saberes, os quais podem ser compartilhados.

CAPÍTULO III

A TESSITURA DA PESQUISA

A criança é feita de cem.
 A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
 de jogar e de falar.
 Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
 Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
 mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,
 De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem,
 roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,
 O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
 Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,
 as cem existem.
 (MALAGUZZI, 1999)

Esse poema, que serve de epígrafe a este capítulo, ratifica a tese de que as crianças possuem diversas formas de expressão, que precisam ser conhecidas, respeitadas e consideradas por todos que estão à sua volta.

É por meio desse viés que esta pesquisa se configura, buscando considerar as diversas linguagens infantis e, através delas, buscar entender as crianças, as suas necessidades e singularidades, ouvindo o que elas têm a dizer e dando-lhes a oportunidade de serem coparticipantes do processo investigativo.

Considerar a participação das crianças na investigação é um passo decorrente da construção de uma disciplina das ciências sociais que procura desconstruir a persistente afonia e invisibilidade das crianças nas investigações que ao longo do último século se foram multiplicando sob a égide de tentar compreender a criança, sem nunca considerar essa mesma criança enquanto elemento válido do processo, com voz e opinião acerca do mesmo (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 54).

Assim como proposto pela Sociologia da Infância, neste capítulo apresento¹⁴ a tessitura da pesquisa, a qual foi pensada, desenvolvida e movida por uma grande preocupação com a infância, com as formas de participação das crianças e, especialmente, com suas diversas formas de linguagem.

O capítulo está organizado em seis itens que visam descrever os caminhos traçados para o desenvolvimento desta pesquisa. Para desenvolvimento do capítulo baseou-se em autores como André (2013), Corsaro (2011), Filho e Barbosa (2010), Ludke e André (1986), Oliveira-Formosinho e Araujo (2008), Sarmento (2002, 2011).

3.1 ASPECTOS INICIAIS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi, inicialmente, um imenso desafio. Ao escolher pesquisar com as crianças, algumas dúvidas, questionamentos e inseguranças vieram à tona. Como realizar a pesquisa? Como propor formas para ouvir as crianças? Que metodologias utilizar? Como comportar-me enquanto pesquisadora, para possibilitar a participação e o protagonismo das crianças?

Essas e outras dúvidas impulsionaram-me a iniciar um exercício de busca por trabalhos já desenvolvidos sobre essa temática. Essa busca possibilitou novos conhecimentos e novas ideias para a elaboração do trabalho.

¹⁴ Vencidas as partes correspondentes à revisão da literatura, nas quais utilizei a terceira pessoa singular do verbo, tendo em vista que eram os diversos autores que falavam, volto, a partir daqui, ao emprego da primeira pessoa do singular, entendendo que devo aparecer como a pessoa que foi a campo, registrou os diversos momentos de investigação, ouviu e falou com as crianças participantes e apresenta, agora, os caminhos que percorreu, o local em que realizou a pesquisa e os resultados que colheu.

Ressalto que essa fase inicial foi também mediada por imensa vontade, motivação e interesse, no entanto, assim como todo trabalho científico, demandou dedicação, estudos e acarretaram até mesmo alguns percalços.

Após a delimitação do tema e dos objetivos da pesquisa, decidi que a pesquisa seria desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEINF) da Rede Pública Municipal, da cidade de Campo Grande-MS. A escolha foi decorrente de os CEINFs serem, conforme definido pelo PME, as instituições de educação infantil que atendem a maior parte das crianças residentes em Campo Grande-MS, cidade onde resido e trabalho.

A partir desse delineamento, entrei em contato com o CEINF mais próximo de minha residência, já que as orientações recebidas foram de que a própria gestora da instituição é quem autorizaria a realização da pesquisa. Ao entrar em contato com essa profissional, pelo telefone, e explicar a intenção e os objetivos da pesquisa, fui informada de que teria de primeiramente ir à SEMED a fim de solicitar a devida autorização. Com a carta de apresentação da pesquisa, fui até a SEMED, onde fui atendida pela coordenadora da educação infantil do município, que solicitou um prazo, pois teria que encaminhar o pedido à Secretária de Educação.

Nesse período, a SEMED estava passando por um momento delicado, estava sob a administração do terceiro secretário de educação, no ano de 2015. Nesse período em que aguardava a resposta, o atual secretário também deixou o cargo. Em nova conversa com a coordenadora da educação infantil do município de Campo Grande, após dez dias sem resposta, ela assinou a autorização, provisoriamente.

No dia 05 de outubro de 2015, após a nova Secretária de Educação ter tomado posse, foi enviado um ofício ao Programa de Mestrado em Educação, no qual estou matriculada, autorizando definitivamente a realização da pesquisa.

Ao retornar ao CEINF escolhido para a pesquisa e, novamente, apresentar o projeto de pesquisa, a gestora informou que não daria para ser desenvolvido o trabalho, pois não haveria turma de pré-escola no ano seguinte. Assim, iniciei a busca de uma nova instituição.

A maior dificuldade que tive em encontrar um CEINF para desenvolver a pesquisa relaciona-se ao fato de a pré-escola, em Campo Grande, estar funcionando, em sua maioria, em escolas de ensino fundamental. Essa mudança, conforme informado no site da

SEMED, foi necessária para atender a alta procura por vagas na educação infantil, já que as escolas dispõem de mais espaços físicos¹⁵.

Esse fato contribui para diversas reflexões, uma vez que a pré-escola faz parte da educação infantil e precisaria estar sendo oferecida em instituições adequadas para essa etapa da educação. Acredito que os CEINFs, comparados às escolas de ensino fundamental, são as instituições mais preparadas para atender as crianças pequenas e suas particularidades, tanto no que diz respeito à sua organização, à sua rotina, às suas características, aos espaços e à estrutura física. Não fui à busca de mais dados a respeito dessa realidade para não correr o risco de me desviar dos objetivos desta pesquisa.

No entanto, há de refletir que esse fato esteja também relacionado a obrigatoriedade de matrícula, para crianças acima de 4 anos na educação infantil, estabelecida pela Lei. nº. 12.796/2013, que passou a valer a partir de 2016, sendo assim coube aos municípios a tarefa de reorganizarem a educação infantil, a fim de atenderem todas as crianças na faixa etária de 04 a 05 anos de idade.

Ao ser informada sobre um CEINF que, dentre outros, ainda mantém a pré-escola, liguei para a instituição e agendei um horário com a gestora, a qual me atendeu prontamente e, após a apresentação do projeto de pesquisa e da autorização da SEMED, em setembro de 2015 tive autorização para que a pesquisa se realizasse, desde que o nome da instituição não fosse mencionado.

Vale ressaltar que esse processo inicial despertou-me um questionamento sobre a autorização da pesquisa, a qual precisou passar pela Secretária de Educação, o que não acontecera com colegas mestrandas que tiveram as autorizações de suas pesquisas prontamente assinadas pelas gestoras das instituições. Acredito que a intenção de desenvolver a pesquisa com as crianças, por ser uma forma nova de pesquisar, possa ter causado insegurança nas gestoras, que recorreram à SEMED.

Quando retornei ao CEINF para iniciar a pesquisa, em março de 2016, fui recebida por uma nova gestora, razão por que tive que apresentar novamente a autorização da pesquisa disponibilizada pela Secretária de Educação, o termo de anuência da instituição assinado pela antiga gestora e o projeto de pesquisa com a intenção e os objetivos do trabalho. Após explicar sobre o desenvolvimento do trabalho, a gestora aceitou que a pesquisa fosse realizada e me encaminhou para a sala da pré-escola, onde conversei com a professora da turma da pré-escola e combinei os passos da pesquisa.

¹⁵ Fonte: http://www.pmcg.ms.gov.br/semmed/noticiaCompletaPortal?id_not=26858. Acesso em: 15 jun. 2016.

3.2 O UNIVERSO DA PESQUISA

Figura 1 - Mural localizado no refeitório do CEINF “Brincar e Aprender”



Fonte: Registro fotográfico feito pela autora em 31/03/2016.

A pesquisa foi realizada em um CEINF da Rede Pública Municipal, fundado no ano de 2002. Está localizado na cidade de Campo Grande-MS, ao lado de uma praça bem espaçosa e arborizada, a qual contém pista para caminhada, área verde e academia ao ar livre. Essa praça é diariamente frequentada pelas crianças e professoras, uma vez que disponibiliza ótimos espaços para a realização de brincadeiras ao ar livre.

Ao longo do trabalho, o CEINF será identificado com um nome fictício, a fim de preservar sua identidade. A instituição será nomeada na pesquisa como CEINF “Brincar e Aprender”.

Durante o período da realização da pesquisa, o CEINF “Brincar e Aprender” tinha 175 crianças matriculadas, organizadas em dez turmas, conforme pode ser observado no Quadro 5, por meio do qual pode-se também ser identificada a organização das turmas e o respectivo número de crianças em cada uma delas.

Quadro 5 - Organização das turmas e número de crianças matriculadas no CEINF “Brincar e Aprender”.

TURMAS	NÚMERO DE CRIANÇAS	IDADE
Berçário I	14 crianças	04 meses a 18 meses completos após 31/03
Berçário II A	17 crianças	18 meses completos e 02 anos após 31/03

Berçário II B	17 crianças	18 meses completos e 02 anos após 31/03
Creche I A	19 crianças	02 anos completos até 31/03 e 03 anos de idade após 31/03
Creche I B	18 crianças	02 anos completos até 31/03 e 03 anos de idade após 31/03
Creche I C	19 crianças	02 anos completos até 31/03 e 03 anos de idade após 31/03
Creche II A	21 crianças	03 anos completos até 31/03 e 04 anos após 31/03
Creche II B	17 crianças	03 anos completos até 31/03 e 04 anos após 31/03
Pré I A	19 crianças	04 anos completos até 31/03 e 05 anos completos após 31/03.
Pré I B	14 crianças	04 anos completos até 31/03 e 05 anos completos após 31/03.
Total de crianças matriculadas	175 crianças	

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados fornecidos pela gestora da instituição pesquisada.

Durante o período em que realizei a pesquisa na instituição, ainda estavam sendo realizadas novas matrículas, pois de acordo com o Regimento Escolar, mais especificamente pelo artigo 18, “A matrícula poderá ser realizada pelo seu responsável legal, em qualquer época do ano letivo, desde que haja vaga” (REGIMENTO ESCOLAR, 2015, p. 8).

Em relação às vagas oferecidas, a gestora informou que as crianças são indicadas para realizar a matrícula no CEINF pela central de matrícula, que fica instalada no prédio da SEMED de Campo Grande-MS.

Desse número de crianças matriculadas atualmente, algumas frequentam apenas o período matutino e outras somente o período vespertino. Isso é regulamentado pelo artigo 10 do Regimento Escolar, por meio do qual constatei que o CEINF pesquisado atende crianças com idades de quatro meses a cinco anos, em regime integral ou parcial, sendo o horário de atendimento para o período integral das 7h às 17h e o parcial das 7h às 11h e das 13h às 17h.

As crianças da pré-escola, na Rede Pública Municipal de Campo Grande-MS, em alguns CEINFs são atendidas em período integral, em outros são atendidas apenas em período parcial, como é o caso das crianças participantes desta pesquisa¹⁶.

Quanto aos profissionais que trabalham no CEINF “Brincar e Aprender”, esses são, majoritariamente, efetivos; porém, ainda existem profissionais contratados, inclusive

¹⁶ Fonte: http://www.pmcg.ms.gov.br/semmed/noticiaCompletaPortal?id_not=26858. Acesso em 15 de junho de 2016. Há informações de que a partir de 2017 o atendimento nas pré-escolas de todas as instituições da Rede Pública Municipal de Campo Grande-MS, será realizado em período parcial, no entanto, não se encontrou nenhum documento oficial com o registro dessa informação.

professores, o que pode ser verificado no Quadro 6, que apresenta a composição da equipe profissional do CEINF “Brincar e Aprender”.

Quadro 6 - Equipe Profissional do CEINF “Brincar e Aprender”.

QUANTIDADE DE FUNCIONÁRIOS DO CEINF “BRINCAR E APRENDER”	FUNÇÃO EXERCIDA
01	Gestora
01	Coordenadora pedagógica
01	Secretário
15	Professoras atuantes em sala
01	Professora de educação física
01	Professora de arte
32	Recreadoras
03	Cozinheiras
03	Auxiliares de apoio
TOTAL DE FUNCIONÁRIOS	58

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados fornecidos pela gestora da instituição pesquisada.

Ressalta-se que em algumas turmas os professores ficam apenas em um período; no outro, as crianças são acompanhadas pelas recreadoras, as quais desempenham a função de auxiliares de turma. Essas profissionais são contratadas por uma empresa terceirizada pela Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS e não precisam ter formação específica para trabalhar na educação infantil.

O CEINF “Brincar e Aprender” tem, em sua estrutura física: 09 salas de aula, 01 sala de direção, 01 solário, 06 banheiros infantis, 01 banheiro adulto, 01 cozinha, 01 dispensa, 01 lavanderia, 01 refeitório, 01 sala de direção, 01 almoxarifado, 01 parque de areia, 01 playground, 01 bebedouro e um pátio aberto.

Na Figura 2, podemos visualizar alguns espaços do CEINF “Brincar e Aprender”.

Figura 2 - Espaços do CEINF “Brincar e Aprender”



Fonte: Registros fotográficos feitos pela autora durante o período de observação.

A estrutura física da instituição é bem preservada, o prédio recebeu uma pintura, recentemente, com cores vivas e alegres, o espaço é bem arejado. A sala da pré-escola possui ventilador de teto e a limpeza do espaço físico é feita com frequência; em todos os dias que estive na instituição pude observar a limpeza sendo realizada.

Com relação à sala da pré-escola, pude perceber que seu espaço é pequeno; todas as vezes que a professora organizava alguma atividade em roda precisava empilhar as mesas para haver espaço suficiente.

A sala é composta de cinco mesas e 20 cadeiras, uma estante de materiais, uma estante de livros infantis, um quadro e uma mesa de professor. A decoração da sala é feita com cartazes diversificados como: calendário, chamada, combinados, quantidade de crianças, alfabeto e numerais, conforme pode ser observado na Figura 3.

Figura 3 - Espaços da sala de aula.



Fonte: Registros fotográficos feitos pela autora durante o período de observação.

Ressalto o fato de que a instituição não possui sala de professores. Esses profissionais utilizam uma mesa, no espaço do refeitório, para desenvolverem seus planejamentos. Pode perceber que isso atrapalha a concentração, pois a todo tempo são interrompidos pelas crianças e pelas pessoas que circulam constantemente pelo espaço.

Duas situações observadas na instituição durante o período da realização da pesquisa chamaram a atenção. Primeiramente, que os pais têm livre acesso à instituição; ao trazerem e buscarem seus filhos, podem ir até as salas de aulas, tendo, também, a liberdade de entrar para conversar com os professores. Sobre essa atitude, a gestora informou que a instituição é das crianças e de suas famílias, razão por que lhes é dado o direito a circularem dentro dela. Outro fato que chamou a atenção é que as próprias crianças se servem, no momento do almoço.

As finalidades do trabalho no CEINF “Brincar e Aprender”, de acordo com o Regimento Escolar, mais especificamente nos Artigos 2 e 3, são:

Art. 2º- Este CEINF, observando o disposto nas Constituição Federal, Estadual, na Lei Orgânica do Município de Campo Grande, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9394/96) e no Referencial Curricular da Rede

Municipal de Ensino para Educação Infantil, oferecerá a Educação Infantil com as seguintes finalidades:

I – propiciar o desenvolvimento da criança e assegurar a formação comum para o exercício da cidadania.

II – cumprir as funções indispensáveis e indissociáveis: cuidar e educar, devido as particularidades da criança.

III – alcançar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 3º - A missão do CEINF é servir com excelência, por meio da educação, formando cidadãos éticos, solidários e competentes (REGIMENTO ESCOLAR, 2015, p. 6).

Sobre a concepção de criança, o Regimento Escolar da instituição dispõe que a criança seja entendida como

[...] o centro do planejamento curricular, é **sujeito histórico e de direitos** e, 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 sociedade, **produzindo cultura** (REGIMENTO ESCOLAR, 2015, p. 5, grifos nossos).

Percebe-se que a definição de criança apresentada pelo Regimento Escolar da instituição vem ao encontro dos preceitos que a Sociologia da Infância apresenta, ao considerar as crianças como sujeitos de direitos que participam ativamente da sociedade e, especialmente, que não apenas se apropriam da cultura adulta, mas também constroem a sua própria cultura, por meio da cultura representativa (CORSARO, 2011).

Em relação ao currículo para a educação infantil, o Regimento Escolar prevê, no Artigo 7, que este se constitua por

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (REGIMENTO ESCOLAR, 2015, p. 5).

A concepção de criança e de currículo apresentados pelo documento, tornam-se complementares, pois para as crianças construírem suas identidades, faz-se necessário o desenvolvimento de diferentes ações educativas, proporcionando-lhes a realização de diversas experiências, aprendizagens, conhecimentos e culturas.

3.3 APRESENTAÇÕES DOS SUJEITOS

A pesquisa foi desenvolvida com crianças na faixa etária de quatro a cinco anos, pertencentes a uma turma da pré-escola, denominada Pré-I A. A turma contava, no início da pesquisa, com 16 crianças, porém, durante o desenvolvimento da pesquisa uma criança deixou de frequentar e 04 novas crianças foram matriculadas, perfazendo o total de 19 crianças, sendo 12 meninas e 07 meninos.

No entanto, participaram desta pesquisa 17 crianças, pois uma criança, devido ao número de faltas, não teve o seu termo de consentimento assinado pelos pais e outra criança manteve-se matriculada, porém não frequentou a instituição durante a pesquisa.

As crianças da turma do Pré-I A frequentam o CEINF no período matutino, no horário das 7h às 11h; contudo, devido ao fato de os pais trabalharem o dia todo, algumas crianças ainda frequentam outra instituição no período vespertino.

Algumas crianças estão na instituição desde o berçário, outras foram matriculadas recentemente; algumas são bem frequentes, outras apresentam bastante faltas, fator que dificultou o contato com os pais para a entrega dos termos de autorização e explicação sobre a realização da pesquisa.

Ao longo deste trabalho, e a partir desta parte, as crianças participantes da pesquisa serão nomeadas por nomes fictícios. De acordo com Leite (2008) a identificação dos nomes de crianças, em pesquisas, torna-se um fator de extremo cuidado, pois ao mesmo tempo em que as crianças precisam ter visibilidade na pesquisa, também precisam, de acordo com questões éticas, ter suas identidades preservadas.

Desse modo, decidi, neste trabalho, a partir de sugestões oferecidas por Leite (2008), possibilitar que as próprias crianças participantes da pesquisa escolhessem os nomes para serem representadas durante a pesquisa. Acredito que o fato de as próprias crianças escolherem as suas formas de representação minimize a autoridade representada pela figura do pesquisador, contribuindo para maiores possibilidades de participação das crianças na pesquisa.

Nesse sentido, desenvolvi um diálogo com as crianças explicando-lhes sobre as regras pertinentes a uma pesquisa científica e sobre o fato de não ser possível a identificação de seus nomes verdadeiros. Diante desse esclarecimento, convidei-as para que escolhessem os nomes que as representariam ao longo do trabalho.

Diante do proposto, percebi que algumas crianças ficaram pensativas, outras rapidamente revelaram os nomes que gostariam de receber. Algumas sequer quiseram

escolher seus nomes e, por respeito às suas vontades, as identifiquei com nomes de crianças que fazem parte da minha vida. O Quadro 7 apresenta o nome e a idade das crianças participantes da pesquisa.

Quadro 7 – Identificação dos nomes das crianças participantes da pesquisa.

	Nome	Idade
1.	Apolo	4 anos
2.	Barbie	4 anos
3.	Branca de Neve	4 anos
4.	Carolina	4 anos
5.	Eduardo	4 anos
6.	Emanuel	4 anos
7.	Emanuela	5 anos
8.	Gabriela	4 anos
9.	Isabela	4 anos
10.	Iuri	4 anos
11.	Keli	4 anos
12.	Maria Carolina	4 anos
13.	Maria Joaquina	4 anos
14.	Raquili	4 anos
15.	Relâmpago Mcqueen	4 anos
16.	Tales	4 anos
17.	Valéria	4 anos

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações do diário de campo.

Dentre as crianças que tiveram seus nomes escolhidos por mim, está Eduardo, representando meu enteado, Maria Carolina, representando minha prima e Tales, representando meu afilhado, crianças que desempenham papéis fundamentais em minha vida e, para homenageá-los, estão sendo aqui representados. É pertinente ressaltar que as crianças listadas no Quadro 7 completaram 5 anos ao longo do ano letivo.

No momento da escolha dos nomes pelas crianças pude perceber uma forte influência da fantasia e da imaginação; muitas crianças escolheram nomes de personagens de filmes, de novelas, assim como de brinquedos; houve quem escolhesse nomes dos próprios colegas de sala, assim como de familiares e até mesmo dos fantoches utilizados como recursos nas entrevistas, os quais serão apresentados posteriormente no trabalho.

Em relação à participação e ao envolvimento das crianças na pesquisa, devo mencionar que quando cheguei à instituição elas mostraram-se um tanto desconfiadas com a minha presença, pois como destacado por Corsaro (2011), o pesquisador é, para as crianças, visto como um adulto atípico. No entanto, logo começaram a se aproximar, a dialogarem contando aspectos de seus cotidianos, demonstrando muito carinho em suas diversas manifestação: “Não vá embora. Fique mais um pouquinho. Quando você volta?” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Da mesma forma, pude perceber entusiasmo no que concerne à participação e envolvimento nas ações propostas ao longo da pesquisa, cada criança com suas singularidades e culturas, porém todos encantadoras.

3.4 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA

Pesquisar com as crianças exige seriedade e, acima de tudo, ética, ambas características essenciais para o desenvolvimento de um trabalho coerente, transparente e leal aos dados produzidos na pesquisa. Pensando nesses aspectos, um dos primeiros passos desenvolvidos nesta pesquisa foi o encaminhamento do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade Católica Dom Bosco, do qual recebi a autorização para a realização da pesquisa.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) destacam alguns fatores que se tornam essenciais no desenvolvimento de pesquisas com crianças, as quais precisam ser realizadas, considerando: o consentimento informado das crianças; apresentação e explicação sobre a pesquisa pelo pesquisador aos sujeitos; o consentimento informado e assinado pelos pais ou responsáveis das crianças; terminar ou encerrar qualquer sessão agradecendo e reforçando a importância das crianças para a pesquisa; respeitar quando as crianças não quiserem mais participar da pesquisa; garantir a privacidade das crianças no que concerne sua identidade e imagem.

Na intenção de garantir às crianças transparência, conhecimento e clareza sobre a pesquisa, diversos cuidados se fizeram necessários. Empreendi diálogos com o intuito de

explicar às crianças sobre a realização do trabalho, desde os objetivos, o desenvolvimento da pesquisa e, especificamente, todas as atividades que seriam desenvolvidas.

Também tive o cuidado de, inicialmente, apresentar os instrumentos que seriam utilizados na pesquisa, como o aparelho celular, para fazer os registros fotográficos da instituição e realizar as gravações das vozes das crianças.

Também esclareci às crianças sobre as características de um gravador, escutado e gravado as suas vozes, buscando facilitar os seus entendimentos acerca do aparelho. Após a explicação e demonstração dos recursos e dos instrumentos, todas as crianças concederam suas autorizações para a realização das gravações ao longo da pesquisa.

Considera-se de suma importância estabelecer esse diálogo esclarecedor com as crianças, já que “o interesse em ouvir a criança, precisa vir acompanhado do respeito pela criança” (CRUZ, 2008, p. 82).

Soares, Sarmiento e Tomás (2005) defendem que o consentimento informado torna-se um dos momentos mais importantes da pesquisa, pois as informações prestadas a elas são essenciais para o reconhecimento de seus sentimentos, de suas competências e de seus desejos.

Antes de os termos de consentimento serem entregues aos pais ou responsáveis, as crianças foram devidamente informadas sobre as características e a importância do documento, assim como da necessidade de eles serem assinados pelos seus pais ou responsáveis. Do mesmo modo, às crianças foi dada a oportunidade de escolherem pela participação ou não, na pesquisa.

Formalmente, as crianças não podem consentir pela sua participação nas pesquisas, no entanto, esse consentimento por parte delas, é fundamental para a realização do trabalho investigativo. De acordo com Coutinho (2015) cabe ao pesquisador encontrar meios que possibilitem a captura dessas autorizações por parte das crianças.

Acredito que a transparência sobre a pesquisa desenvolvida com as crianças tenha sido determinante para a realização do trabalho e para a construção de uma relação de confiança e afetividade com as crianças que participaram da pesquisa.

3.5 ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse item apresento a tessitura da pesquisa, a qual está organizada a partir da abordagem e dos procedimentos para coleta de dados utilizados. Esse item foi estruturado em

cinco subitens, a fim de especificar os aspectos metodológicos que auxiliaram na produção e análise dos dados.

A pesquisa de campo ocorreu durante os meses de março, abril e maio de 2016; os dados produzidos durante a pesquisa possibilitaram o desenvolvimento de reflexões, descobertas e também novas indagações acerca da problemática apresentada.

Realizei diversos momentos de escuta das crianças, os quais se tornaram possíveis a partir do uso de diferentes procedimentos metodológicos. A variedade na escolha desses procedimentos demonstra uma visão, sobre as crianças, a partir dos pressupostos da Sociologia da Infância, área que defende a necessidade de as crianças deixarem de ser invisibilizadas, para serem reconhecidas enquanto autores participativos da sociedade (SIROTA, 2001).

Todas as ações metodológicas desenvolvidas durante a pesquisa ocorreram primeiramente por meio de diálogos, nos quais as crianças eram informadas sobre as atividades a serem desenvolvidas. Ressalto que as atividades foram desenvolvidas em diferentes datas e pré-agendadas com a gestora e com a professora da turma.

As ações que compreenderam a participação das crianças na pesquisa, especialmente as entrevistas e os registros fotográficos da instituição, foram organizados a partir de pequenos grupos de crianças. Essa organização justifica-se pela necessidade de criar uma maior relação com os participantes da pesquisa e ampliar as possibilidades de participação de cada sujeito.

3.5.1 Abordagem metodológica da pesquisa

Pesquisar não é uma tarefa simples, tampouco fácil. Desse modo, a abordagem metodológica torna-se fundamental para auxiliar o pesquisador nesse percurso, desde o desenvolvimento do projeto até o alcance dos objetivos estabelecidos.

Esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa. Tal escolha se justifica, pois, de acordo com Ludke e André (1986), a educação define-se como uma área em constante formação e transformação, sendo dinâmica, interdisciplinar, a qual não pode ser analisada e definida a partir de um único ponto de vista ou de um dado isolado.

A pesquisa qualitativa se adequa precisamente à realidade educacional e à problemática levantada neste trabalho, pois possibilita a subjetividade e a diversidade de procedimentos a serem utilizados. Essa variação e diversidade nos procedimentos

metodológicos vêm sendo defendidas por André (2013, p. 97), que sugere que o pesquisador, ao fazer uso da abordagem qualitativa, pode “utilizar uma variedade de fontes de dados, de métodos de coleta, de instrumentos e procedimentos, para contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações unilaterais e superficiais”.

Essa diversidade de procedimentos e flexibilidade que a pesquisa qualitativa prevê, tornaram-se essenciais para esta pesquisa, uma vez que as crianças são caracterizadas pelas diversas formas de expressões que possuem. De acordo com Leite (1996), quando nos dispomos a pesquisar com as crianças, essa característica há de ser levada em conta, pois as opções de expressões que são disponibilizadas na pesquisa influenciarão nas informações que elas trarão e nas possibilidades de ouvi-las.

Ludke e André (1986, p. 20) apontam como uma importante característica da pesquisa qualitativa a aproximação do pesquisador com os seus sujeitos de pesquisa, “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”. Por tais características apresentadas e pelo fato de as crianças relacionarem-se, criarem vínculos e dialogarem com facilidade, entendo ser a abordagem mais indicada para este trabalho.

Outra característica presente na abordagem qualitativa, que vem ao encontro desta pesquisa, remete à liberdade proporcionada ao pesquisador, pois assim como mencionado por André (2013) durante o processo investigativo,

As questões ou pontos críticos iniciais tendem a se modificar, conforme o estudo caminha: alguns se firmam, mostrando-se realmente relevantes para aquela situação, outros terão que ser descartados pela sua pouca pertinência ao caso e aspectos não previstos podem vir a ser incorporados ao estudo (ANDRÉ, 2013, p. 98).

Essa liberdade de poder trilhar novos caminhos durante a pesquisa foi necessária, ao longo deste trabalho, uma vez que na elaboração do projeto de pesquisa pensei em uma proposta inicial de trabalho, no entanto, ao iniciar o processo de observação, no qual passei a conhecer o cotidiano e as ações desenvolvidas pelas crianças na instituição, percebi que alguns procedimentos para coleta de dados que haviam sido planejados precisariam ser alterados.

3.5.2 Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente havia sido pensado em utilizar, como procedimentos de coleta de dados para essa pesquisa, a leitura documental, a observação direta, registro no diário de campo, entrevistas semiestruturadas, registro fotográfico pelas crianças e registro por meio de desenhos, também pelas crianças.

Alguns procedimentos, entretanto, precisaram ser alterados, dentre eles o registro fotográfico, o qual passou a ser também realizado por mim, e a observação direta, que foi substituída pela observação participante.

A observação participante foi adotada, pois, após dar início ao período de observação, percebi a aproximação das crianças de forma bastante expressiva, as quais me convidavam para brincar, conversavam comigo, contavam-me sobre suas vidas, pediam que desenhasse para elas, sendo muito afetivas e envolventes. Isso me deixou um pouco desconfortável, sem saber como reagir, a fim de não atrapalhar o trabalho da professora da sala e não prejudicar a pesquisa por causa do envolvimento com as crianças.

Em conversa com a professora da sala, com a gestora e com a coordenadora da instituição, falamos sobre essa proximidade que as crianças desenvolveram e sobre a dificuldade que eu estava encontrando, pois não gostaria de prejudicar a rotina do trabalho. Com a autorização dessas profissionais passei a interagir com as crianças com mais tranquilidade e segurança. Vale ressaltar que isso também aconteceu porque a professora abriu espaços para essa interação, muitas vezes se ausentava da sala e me deixava a só com as crianças. Nesses momentos pude desenvolver brincadeiras, cantar músicas, conversar com as crianças e contar histórias.

Já o procedimento do registro fotográfico foi alterado em razão de que, inicialmente, foi planejado que ele fosse realizado apenas pelas crianças. No entanto, durante a pesquisa, considerei importante que, como pesquisadora, também eu registrasse alguns momentos do período da observação e dos espaços institucionais, a fim de tornar o trabalho mais dinâmico e possibilitar aos leitores uma melhor percepção sobre o universo empírico.

Ludke e André (1986) destacam que a pesquisa é um *continuum*, vai se desenvolvendo à medida que o pesquisador entra no campo e, nesse período, mudanças podem ocorrer, “pode acontecer que o pesquisador comece o trabalho como um observador e vá gradualmente se tornando um participante” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28).

Desse modo, os procedimentos metodológicos que foram de fato utilizados nesta pesquisa foram: análise documental, observação participante, registros no diário de campo,

registros fotográficos, entrevistas semiestruturadas e coletivas e registros por meio de desenhos.

3.5.2.1 A análise documental

A análise documental foi utilizada, nesta pesquisa, para conhecer melhor a instituição educativa, sua identidade, sua organização e sua constituição. A partir deste propósito, solicitei, para a gestora do CEINF “Brincar e Aprender”, o projeto político pedagógico (PPP). No entanto, ela informou que o PPP estava muito desatualizado, havia sido construído em 2009, a partir de um modelo de outra instituição educativa e não apresentava a real identidade do CEINF “Brincar e Aprender”.

Segundo a gestora, no ano de 2015 foi iniciada a reformulação do documento, mas com a troca de gestoras ocorrida no mesmo ano, esse processo não evoluiu. No início de 2016, o documento voltou a ser reformulado, contudo, no período de minha pesquisa ele estava na SEMED para possíveis avaliações.

Tive acesso ao Regimento Escolar, o qual foi reformulado no ano de 2015 e possibilitou alguns conhecimentos acerca do trabalho desenvolvido atualmente pelo CEINF “Brincar e Aprender”¹⁷.

A análise documental é um importante mecanismo para as pesquisas, de acordo com Ludke e André (1986) ela possibilita que os dados apresentados sejam enriquecidos e fortalecidos.

3.5.2.2 Observação participante

A observação participante foi adotada como um dos procedimentos metodológicos nesta pesquisa, pois, de acordo com Filho e Barbosa (2010), ela tem sido o método de observação mais utilizado em pesquisas com crianças, uma vez que as crianças, todo o tempo, buscam interagir, envolver-se e estabelecer relações com o pesquisador. Com esse método

[...] pesquisados e pesquisadores vão pouco a pouco estabelecendo e criando laços, o que favorece as relações e o desenvolvimento de uma participação sensível às produções das crianças. A observação participante possibilita o acesso dos adultos ao que as crianças pensam, fazem, sabem, falam e de como vivem, esmiuçando suas

¹⁷ O Regimento Escolar consultado foi atualizado e aprovado pela Secretaria Municipal de Educação em 23 de setembro de 2015.

peculiaridades e as particularidades desse grupo geracional. Esta forma aberta e desprovida de amarras poderá aprofundar as heterogeneidades das infâncias (FILHO; BARBOSA, 2010, p. 24).

A observação participante foi fundamental nesta pesquisa; possibilitou criar vínculos com as crianças, diminuindo a visão de autoridade que o adulto representa, facilitando o desenvolvimento da escuta, da confiança e da reciprocidade entre pesquisador e sujeitos.

Relatos como: “não vá embora, você volta? você é linda, que dia você vem de novo, eu gosto de você, senta aqui perto de mim, você é bonita” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016) e gestos de carinhos, de aproximações, entrega de flores, demonstraram o carinho que as crianças desenvolveram durante o tempo em que permaneci na instituição.

O período de observação durou 30 horas, com início em março e término em maio do ano de 2016. Os dias determinados para as observações foram as terças-feiras e quintas-feiras, no período matutino, no horário das 7h às 11h.

Durante esse período de observação, contei com um recurso de suma importância para o desenvolvimento desta pesquisa, que foi o diário de campo. Esse recurso viabilizou o registro dos fatos que aconteciam no cotidiano da instituição e que vinham ao encontro da problemática desta pesquisa, no entanto, em alguns momentos, esses registros foram realizados após a observação, já que em muitas ações eu estava interagindo com o grupo. Contudo, busquei logo fazer as anotações, a fim de evitar esquecer ou perder os detalhes de cada momento.

De acordo com Ludke e André (1986), os registros no diário de campo variam de acordo com o papel que o observador desenvolve no campo; à medida que participa e interage com os sujeitos torna-se mais difícil que esses registros aconteçam momentaneamente. Cabe ao pesquisador encontrar a melhor forma de desenvolvê-los, desde que não seja feito muito tempo após a observação, a fim de não perder a riqueza das informações.

Para Minayo (1999), o diário de campo torna-se um fundamental instrumento para o observador, permitindo que o mesmo registre tudo aquilo que não pode ser percebido com outros procedimentos metodológicos. Por meio do diário de campo é possível também registrar comportamentos, gestos, expressões, que podem não ser tão perceptíveis em outros momentos.

Durante a realização do período de observação, tive como principal propósito o desenvolvimento de vínculos com as crianças, a fim de facilitar o processo de escuta e minimizar a imagem de autoridade que os adultos representam. Também busquei observar a

organização da rotina e do cotidiano da instituição educativa, tendo os olhares voltados especialmente para as interações entre as crianças e seus pares e as suas formas de participação nas ações do cotidiano da instituição educativa. O modelo do roteiro de observação utilizado encontra-se no apêndice A.

Considero que a observação participante tenha facilitado a criação de vínculos com as crianças, assim como tenha me possibilitado conhecer e analisar o cotidiano vivido pelas crianças no CEINF “Brincar e Aprender”, aspectos que facilitaram no processo de escuta e de análise dos dados da pesquisa.

3.5.2.3 Entrevista Semiestruturada e Coletiva

A entrevista semiestruturada e coletiva foi utilizada como procedimento metodológico, nesta pesquisa, pois acredito que ela possibilita uma maior liberdade e flexibilidade para o diálogo com crianças.

Fraser e Gondim (2004) explicitam que a entrevista pode

[...] favorecer a relação intersubjetiva do entrevistador com o entrevistado, e, por meio das trocas verbais e não verbais que se estabelecem neste contexto de interação, permitir uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais. Outra vantagem é a flexibilização na condução do processo de pesquisa e na avaliação de seus resultados, visto que o entrevistado tem um papel ativo na construção da interpretação do pesquisador (FRASER; GONDIM 2004, p.140).

Optei por utilizar a entrevista coletiva, que tem sido bastante indicada em pesquisas que envolvem crianças, pois quando em conjunto com seus pares, elas se sentem mais à vontade e participam com mais tranquilidade. “A entrevista coletiva é um excelente recurso quando as crianças são pequenas, pois elas ficam mais desinibidas, no entanto, é importante que o pesquisador não tenha pressa e não atropela a fala das crianças” (FERREIRA; SILVA, 2015, p. 155).

Cruz (2008) acredita que, quando se envolve mais de uma criança no diálogo, elas se sentem mais confortáveis, pois, dessa forma, a imagem de autoridade que o pesquisador representa é atenuada.

Outro ponto importante a ser destacado sobre a realização das entrevistas relaciona-se ao local onde ela realiza-se. Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) defendem que esse local precisa ser calmo, apresentar segurança e tranquilidade para as crianças, o que contribui para a realização de um diálogo mais rico e com mais participação dos envolvidos.

As entrevistas para esta pesquisa foram realizadas em dois locais diferentes e, para mediar os diálogos durante as entrevistas, utilizei dois fantoches.

A técnica do uso de fantoches durante a entrevista é sugerida por Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), que destacam que alguns recursos podem ser empregados pelo pesquisador no momento da entrevista como forma de melhor envolver as crianças, ampliando as suas possibilidades de participação, minimizando as inseguranças e diminuindo a autoridade representada pelo pesquisador.

Dentre esses recursos está o uso de brinquedos, fotos e/ou fantoches. As autoras ainda recomendam que as entrevistas sejam realizadas em pequenos grupos, pois entendem que se forem realizadas de forma individual as crianças podem se sentir inseguras e, por isso, podem não interagir com o pesquisador.

Os fantoches foram trazidos de casa, por mim, e até o momento das entrevistas ficaram guardados em uma sacola. O fantoche Iuri representou um menino e a fantoche Keli representou uma menina, os nomes dos fantoches foram escolhidos por mim de forma aleatória antes do início da pesquisa.

A primeira entrevista ocorreu no dia 26 de maio de 2016 e desenvolveu-se no espaço do refeitório da instituição. Nesse dia estava chovendo e o refeitório era o único espaço coberto disponível. No momento da entrevista o local estava vazio e não tivemos problemas com barulho ou outra questão que pudesse impedir o bom andamento da entrevista. Nesse dia, eram dez crianças, que foram organizadas em dois grupos de cinco.

Para a realização da entrevista foram utilizados os dois fantoches, porém com o primeiro grupo foi utilizado o fantoche Iuri e com o segundo grupo a fantoche Keli. Durante os diálogos com as crianças, simulei que os fantoches estavam ali para conhecer o CEINF “Brincar e Aprender” e as crianças precisavam contar-lhes sobre tudo quanto havia na instituição, o que faziam enquanto permaneciam no CEINF, de que gostavam e de que não gostavam.

Dessa forma, tinha como intenção nessa entrevista, identificar o que dizem as crianças sobre o CEINF “Brincar e Aprender”; verificar se gostam de frequentar ou não a instituição educativa; descobrir o que gostam de fazer enquanto estão no CEINF “Brincar e Aprender”; identificar o que não gostam e o que gostariam que tivesse no CEINF, que ainda não tem.

A segunda entrevista eu realizei no dia 3 de maio de 2016 e foi realizada no pátio externo da instituição, uma vez que no dia estava bastante frio. O pátio foi escolhido como local da entrevista, pois possuía a luz do sol, era um lugar agradável perto das flores e da

entrada do CEINF “Brincar e Aprender”. Uma situação, porém, trouxe certa dificuldade: nesse dia podíamos ouvir o barulho que vinha de uma sala, perto de onde estávamos, o que tirou um pouco a atenção das crianças, mas não prejudicou o desenvolvimento dos diálogos.

Participaram da entrevista, nesse dia, 14 crianças, que foram organizadas em três grupos, sendo dois grupos de cinco crianças e um grupo de quatro crianças.

Nessa segunda entrevista eu tinha como intenção, identificar especialmente o que as crianças não gostam no CEINF “Brincar e Aprender” e os possíveis motivos que contribuem para não quererem frequentá-lo. Para o desenvolvimento da entrevista utilizei os dois fantoches, Iuri e Keli, os quais simularam que não queriam ir para o CEINF. Na entrevista com o primeiro grupo de crianças a fantoche Keli tentava entender os motivos que contribuía para que o amigo, o fantoche Iuri, não quisesse frequentar o CEINF. Na dinâmica, eu envolvia as crianças no diálogo, perguntando se elas também vivenciavam dias em que não gostavam de ir para o CEINF e o que as levava a não querer frequentá-lo. Nas entrevistas com o segundo e terceiro grupo de crianças eu invertia os papéis entre os fantoches.

As entrevistas desenvolvidas nesta pesquisa foram gravadas com permissão das crianças, que receberam uma explicação prévia sobre o uso do gravador e durante a explicação ouviram a gravação das suas vozes a fim de entenderem como seria o procedimento. Isso favoreceu a realização das entrevistas, pois as crianças ficaram à vontade e até mesmo pediam para que suas vozes fossem gravadas, pois queriam ouvi-las no gravador.

Vale destacar que o uso dos fantoches foi bastante produtivo. Pude observar que ao conversarem com os fantoches durante as entrevistas as crianças sentiram-se mais seguras e confiantes e, além do diálogo, desenvolveram por eles grande apego, faziam carinho nos bonecos, pediam para que eles não fossem embora. Após o término da primeira entrevista, as crianças pediram para que os fantoches ficassem na sala com elas. Mediante permissão da professora da turma, disponibilizei-os às crianças, que com eles brincaram até o final da manhã.

Em suma, pode-se afirmar que as entrevistas foram bastante positivas. Por meio delas as vozes e as manifestações das crianças foram registradas, seus pontos de vista acerca do CEINF “Brincar e Aprender” enriqueceram esta pesquisa, possibilitando-me novos olhares acerca da educação infantil, ainda que, de início, tivesse encontrado algumas dificuldades e sentido insegurança, características naturais de quem é iniciante em pesquisa.

3.5.2.4 Registro Fotográfico

O registro fotográfico é um procedimento de grande importância para a realização de pesquisas científicas, pois permite o lançamento de novos olhares para a problemática levantada.

O registro fotográfico – a fotografia nas pesquisas com crianças, mais do que um *clic*, é um importante recurso metodológico. O uso da fotografia ajuda a tomar posse das coisas transitórias que têm direito a um lugar nos arquivos da memória. Sendo assim, há uma possibilidade de se olhar para a imagem congelada, retratada pela foto, inúmeras vezes, um exercício pleno de ver e rever a cena, os personagens e o contexto. Tal possibilidade aguça a memória, a imaginação, a criação e a reconstituição da própria história vivida, pelas imagens e nas imagens. A fotografia mostra sempre o passado lido aos olhos do presente, embora já não seja o mesmo passado, mas sua leitura ressignificada. Diante disto, a leitura das imagens se apresenta como um instrumento de aproximação da realidade sócio-histórica e cultural do grupo fotografado. Portanto, mais do que ilustrar as seções do texto ou dar-lhe um “colorido”, a fotografia reconstrói o próprio olhar do pesquisador, apresentando-se como outras possibilidades de escritas – outros textos – da realidade estudada (FILHO; BARBOSA, 2010, p. 22).

Desse modo, minha intenção, ao utilizar esse procedimento na pesquisa era de que as crianças, por meio dos registros fotográficos, auxiliassem na reconstrução de meu olhar de pesquisadora, no entendimento acerca de suas manifestações sobre o CEINF “Brincar e Aprender”.

Assim, os registros fotográficos, além de serem desenvolvidos por mim ao longo da pesquisa para demonstrar o universo da pesquisa, também foram desenvolvidos pelas crianças, as quais representaram seus lugares preferidos do CEINF “Brincar e Aprender” a partir da fotografia.

Concordo com Soares, Sarmiento e Tomás (2005) sobre o fato de que “encarar as crianças como competentes para o manuseamento de equipamentos de registro em vídeo e em fotografia é uma atitude indispensável para lhes facultar documentar e tornar visíveis as suas representações acerca do mundo que as rodeia” (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 60).

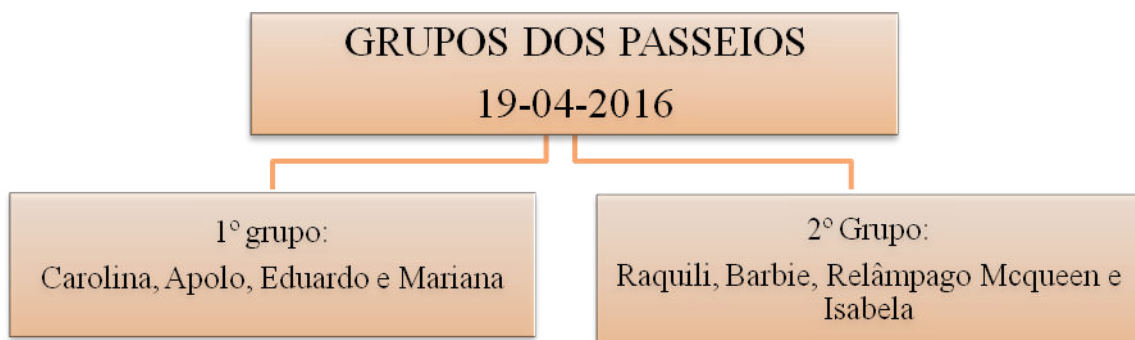
Os registros fotográficos ocorreram em duas datas diferentes, sendo que a primeira delas foi ao dia 19 de abril de 2016 e a segunda no dia 3 de maio de 2016, ambos foram feitos em passeios com as crianças pela instituição. Não foi possível gravar os diálogos estabelecidos durante os passeios, pois o celular estava sendo utilizado como câmera.

A primeira tentativa de realizar o passeio pela instituição com as crianças e fazer os registros fotográficos aconteceu após um diálogo explicativo sobre a realização da pesquisa

com as crianças. Esse momento de diálogo aconteceu na praça, à sombra de uma árvore. Durante o diálogo, informei as crianças sobre a proposta do passeio e sobre os registros fotográficos; todos aceitaram participar.

Nesse dia, organizei as crianças em dois grupos, sendo cada um composto por quatro crianças, conforme indicado no Quadro 8.

Quadro 8 - Primeira organização dos grupos para o passeio pela instituição e realização dos registros fotográficos.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações do diário de campo.

Ao iniciar o passeio, percebi que devido ao número de crianças presentes nos grupos a ação não seria desenvolvida com êxito, as crianças mais expressivas dialogavam de forma bastante expressiva, inibindo as mais tímidas a também se expressarem.

Percebi não ter havido interesse por parte das crianças em fazer os registros fotográficos da instituição e procurei respeitar as reações das crianças, que vinham demonstrando maior interesse pelos brinquedos que estavam nos espaços visitados, explorando-os e divertindo-se com eles.

Ouvir a criança exige a construção de estratégias de troca, de interação, mais do que de perguntas e respostas, pelas quais se nega que as crianças constituem significados de forma independente. Assim, o momento da escuta tem que ser também o momento de expressão dessa representação, que é uma representação coletiva (CAMPOS, 2008, p. 48).

Acredito que para construir essa escuta do modo como a autora propõe faz-se necessário respeitar as manifestações e os desejos das crianças, ter a sensibilidade de reconhecer tais aspectos e adaptar a pesquisa aos interesses apresentados pelos sujeitos, uma

vez que esse respeito é fator fundamental para o desenvolvimento da pesquisa com seres humanos, especialmente com crianças.

Durante os passeios, as crianças demonstraram sentir liberdade, alegria e ansiedade; riam, dialogavam, corriam querendo explorar tudo à sua volta. Desse modo, mesmo não tendo conseguido, nesse momento, que as crianças fizessem os registros fotográficos da instituição, a ação me possibilitou riquíssimas análises, pois os comportamentos demonstrados pelas crianças evidenciaram que, para elas, naquele momento o mais importante era o brincar, era uma novidade passearem pela instituição e me apresentarem os espaços.

A segunda tentativa do passeio ocorreu após uma entrevista. Expliquei às crianças sobre a atividade proposta e todas aceitaram participar. Nesse dia, optei por organizá-las para o passeio em duplas. Quando saíamos da sala, eu conversava com cada dupla, perguntando qual era o lugar do CEINF “Brincar e Aprender” de que mais gostavam e as convidava para irem até esse espaço, sugerindo que, lá, elas tirassem uma foto.

Nesse dia, a atividade foi realizada de forma bastante positiva, as crianças participaram, conversaram pelo caminho, algumas não queriam voltar para a sala e outras queriam fazer o passeio novamente, porém, o combinado era que o passeio seria realizado uma vez com cada dupla e que cada criança poderia tirar uma foto do espaço escolhido.

Com essa nova dinâmica, consegui desenvolver melhor a proposta, dialogar com todas as crianças e envolvê-las melhor na ação. Tal reconfiguração se justifica, pois de acordo com Soares, Sarmiento e Tomás (2005), a investigação participativa com crianças precisa possibilitar a escuta dos sujeitos a partir de uma multiplicidade de recursos metodológicos, os quais possam “tornar audíveis as vozes de todas as crianças” (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 60).

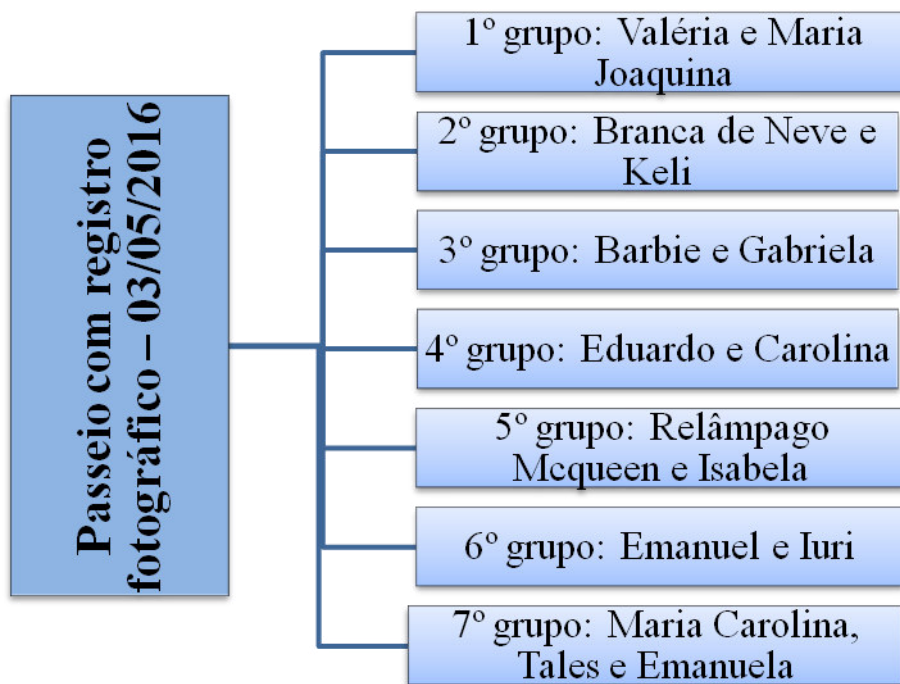
A ação desenvolvida foi avaliada positivamente, levando em conta que algumas crianças pediram para não retornarem à sala, como Eduardo, que pediu para repetir o passeio e Emanuela, que pediu para dar mais uma voltinha; além disso, compute, também, o entusiasmo demonstrado ao longo da realização da ação. Com essa reconfiguração do passeio, as crianças mais tímidas, que não haviam se expressado em outros momentos da pesquisa, nesse dia conversaram durante o trajeto para o espaço escolhido, explicando sobre sua escolha com mais segurança e menos timidez.

O fato de ter precisado alterar o percurso metodológico justifica-se, pois mesmo havendo planejado todos os passos previamente, é na inserção do pesquisador com o campo

empírico que a pesquisa se define e se delinea com mais clareza (GARANHANI; MARTINS; ALESSI, 2015).

No Quadro 9, faço a demonstração de como foram organizadas as quinze crianças que participaram do segundo passeio pela instituição, para a realização dos registros fotográficos.

Quadro 9 - Segunda organização dos grupos para o passeio pela instituição e realização dos registros fotográficos.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações do diário de campo.

Merece destaque o fato de os passeios ocorrerem de forma livre, sem haver um roteiro pré-estabelecido para o diálogo. Isso possibilitou que as crianças dialogassem com liberdade, contando sobre suas vidas, sobre fatos de seus cotidianos, assim como demonstrassem curiosidade pelas plantas, insetos, pássaros que eram encontrados pelo caminho.

Considero que o uso do registro fotográfico como procedimento metodológico nesta pesquisa tenha sido bastante enriquecedor, uma vez que possibilitou ouvir as crianças sobre seus espaços preferidos da instituição e reconhecer que elas têm muito a dizer; ouvi-las pode ajudar na organização e no planejamento da instituição educativa.

3.5.2.5 Registros por meio de desenhos

Utilizei, também, como procedimento para coleta de dados nesta pesquisa, o registro por meio de desenho. Filho e Barbosa (2010) consideram que “o desenho é compreendido como atividade de criação e expressão humana”. Considero, portanto, que os registros sejam mais uma forma que as crianças tiveram para expressar e apresentar os significados que a instituição educativa lhes desperta.

O registro por meio de desenhos foi o último procedimento metodológico utilizado com as crianças, no período da pesquisa; foi desenvolvido em sala de aula, com a presença de 17 crianças, no dia 5 de maio de 2016. Uma criança do grupo estava participando pela primeira vez de uma ação da pesquisa, pois havia sido matriculada naqueles dias, na instituição, e não teve o termo de consentimento assinado pelos pais; desse modo, participou da atividade, mas não teve o seu desenho considerado nem analisado na pesquisa. Assim, foi de 16 o número das crianças que participaram desse registro por meio de desenhos.

Com esse meio, procurei que as crianças desenhassem o CEINF “Brincar e Aprender” e destacassem o que mais gostavam na instituição. Antes de iniciarem os registros, expliquei-lhes que além dos diálogos, dos registros fotográficos, os desenhos seriam mais uma forma de entender o que elas gostavam no CEINF.

De acordo com Wechsler e Nakano (2012, p. 7), “a criança, quando desenha, expressa a sua percepção, imaginação e sentimentos sobre o mundo que a rodeia. É uma forma livre de expressão, procedendo a escrita e a leitura, sendo encontrada em todos os níveis socioeconômicos e culturais”.

Os desenhos representam uma das linguagens infantis, pois expressam desejos, culturas e revelam sentimentos. Sarmiento (2011) entende que o desenho seja uma das mais importantes formas de expressão infantil, por meio dele é possível identificar como as crianças apreendem e incorporam o mundo à sua volta, é uma linguagem infantil que comunica por meio da imagem aquilo que a linguagem verbal nem sempre expressa.

Durante a produção dos desenhos, conversei individualmente com cada criança, na intenção de ouvir sobre o que cada uma estava desenhando. Como alguns desenhos não apresentassem formas definidas, foi necessário que, ao lado das figuras, ficasse registrado o

que cada criança interpretou do seu desenho; contudo, não lhes perguntei sobre o motivo que a levava a fazer o registro¹⁸.

Sobre o acompanhamento e as anotações das produções das crianças, Sarmiento (2011, p. 53) ressalta que “Poder acompanhar o acto de elaboração dos desenhos ou captar as opiniões expressas pelas crianças sobre as suas próprias produções plásticas pode contribuir para uma maior compreensão dos significados atribuídos”.

Com relação a esse acompanhamento, vale ser mencionado que, enquanto desenhavam, algumas crianças me chamavam para ver seus registros; outras levantavam, iam até os lugares de seus colegas, conversavam e brincavam durante a atividade proposta. Tais manifestações foram respeitadas, pois evidenciam as necessidades de cada criança. Para Sarmiento (2011), esses comportamentos são habitualmente desenvolvidos pelas crianças, diante da proposta de desenharem com várias crianças juntas no mesmo espaço. As crianças têm a necessidade de dialogar, de trocar ideias e compartilhar seus saberes com os colegas (SARMENTO, 2011).

Todas as crianças participaram da ação e desenvolveram os desenhos, porém algumas não demonstraram interesse em finalizá-los e entregaram assim que acharam necessário; do mesmo modo, percebi que algumas crianças explicavam claramente sobre seus registros, já outras não demonstraram muito interesse em esclarecê-lo.

Mesmo tendo sido orientadas a desenharem o CEINF e o que mais gostavam dele, as crianças tiveram liberdade para desenhar de acordo com suas vontades, como pode ser constatado no Quadro 10, que evidencia a variedade de desenhos produzidos.

Quadro 10 - Descrição dos desenhos realizados pelas crianças.

	CRIANÇAS	DESCRIÇÃO DOS DESENHOS
1.	Apolo	Desenhou um picolé, um lanche, uma cama, um colchão, a escola e a pesquisadora.
2.	Branca de Neve	Desenhou a sua família, disse não querer desenhar o CEINF.

¹⁸ A ação desenvolveu-se na sala de aula com as 17 crianças juntas. O fato de ter sido organizada dessa forma impediu a disposição de um tempo maior para o estabelecimento de diálogo com cada criança, a fim de melhor explorar suas concepções em relação aos registros, o que poderia ter propiciado uma melhor compreensão de seus significados. Após a realização dos desenhos as crianças dirigiram-se para o almoço e posteriormente para a saída. Ressalto que não retornei à instituição, posteriormente, para maiores diálogos com as crianças sobre os seus desenhos, pois havia a possibilidade de as crianças mudarem a definição de seus registros.

3.	Carolina	Desenhou o CEINF, um castelo, o parquinho, sua mãe e seu irmão.
4.	Eduardo	Desenhou algodão.
5.	Emanuel	Desenhou um CEINF e um avião.
6.	Emanuela	Desenhou-se junto de seus amigos brincando com pecinhas.
7.	Gabriela	Desenhou a Dona Aranha.
8.	Isabela	Desenhou bolinhas.
9.	Iuri	Desenhou um castelo.
10.	Keli	Desenhou um parque, um balanço e um anel.
11.	Maria Carolina	Desenhou a sua mãe lhe deixando no CEINF.
12.	Maria Joaquina	Desenhou um castelo, feral (homem), a professora e o CEINF.
13.	Raquili	Desenhou a pesquisadora
14.	Relâmpago Mcqueen	Desenhou o CEINF, a rua, a moto e um carro.
15.	Tales	Desenhou o CEINF e um elefante.
16.	Valéria	Desenhou um parque de areia.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações do diário de campo e nos desenhos produzidos pelas crianças.

Esses desenhos se diferenciam em vários aspectos, tanto pelas formas, como pelas cores e nomeações; cada criança é única e possui uma cultura, uma forma única de pensar, de se expressar e de significar a instituição educativa. Nesse aspecto, “o desenho das crianças é, afinal, o desenho de um mundo” (SARMENTO, 2011, p. 55), na medida em que não se limita apenas ao traçado estabelecido no papel, mas inclui sua interpretação da realidade, sua cultura, suas vontades e seus desejos.

Os desenhos foram analisados com base nas falas das crianças sobre os seus registros, a relação estabelecida entre os aspectos presentes nos desenhos e o CEINF “Brincar e Aprender”, bem como sobre a presença de outros aspectos. Vale lembrar que todas as crianças foram orientadas a desenharem sobre a instituição, no entanto, diversos desenhos não apresentaram nenhuma relação com ela; algumas crianças até mesmo justificaram que não quiseram desenhar o CEINF.

Sarmiento (2011) considera que os desenhos produzidos pelas crianças estabelecem constante relação com suas culturas e com seus modos de vidas. Eles possibilitam identificar as formas próprias que cada criança tem de ver e entender o mundo a sua volta. Assim, entendo que o modo como a instituição foi representada nos desenhos, ou a falta dela nos desenhos, possa estar evidenciando o modo como a criança vê e a significa o CEINF “Brincar e Aprender”.

Nessa ótica, os desenhos produzidos pelas crianças possibilitaram ampliar as análises acerca da problemática apresentada nesta pesquisa, compreender o que elas dizem sobre o CEINF “Brincar e Aprender”, relacioná-los com as manifestações apresentadas pelas crianças por meio dos outros instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa.

3.6 ORGANIZAÇÕES DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdos, que, segundo Bardin (2011), busca a interpretação, o esclarecimento e o tratamento das informações obtidas durante a investigação. Essa técnica sugere que a análise seja organizada a partir de categorias, as quais, de acordo com esse autor, possibilitam a organização e os desmembramentos das significações apresentadas na pesquisa.

As categorias de análise podem ser entendidas, com base em Oliveira (2008), como instrumentos de

[...] operação de classificação dos elementos participantes de um conjunto, iniciando pela diferenciação e, seguidamente por reagrupamento, segundo um conjunto de critérios. São rubricas ou classes que reúnem um conjunto de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado segundo os caracteres comuns destes elementos (OLIVEIRA, 2008, p. 571).

Conforme sugerido pela autora, as categorias deste trabalho foram organizadas a partir do agrupamento de elementos que mais se identificam. Para chegar até a escolha e a delimitação de cada categoria, foi necessária a realização de diversas leituras e análises dos

dados produzidos ao longo da pesquisa. A partir de um olhar minucioso sobre os dados, busquei identificar, nas falas e manifestações das crianças, os dados que mais se assemelhavam, a fim de serem juntamente agrupados em cada categoria. Ressalto que as categorias foram construídas por meio de uma combinação entre os dados produzidos e os objetivos traçados para a pesquisa.

Em cada categoria constam dados produzidos por meio dos diferentes instrumentos metodológicos utilizados. Procurei que as categorias se relacionassem e se complementassem; no entanto, como diversos recursos metodológicos foram utilizados, em alguns momentos, os mesmos aspectos aparecem em categorias diferentes.

Na intenção de apresentar uma maior clareza sobre a organização das categorias, organizei o quadro 11, por meio do qual se torna possível a visualização da composição de cada categoria de análise.

Quadro 11 - Categorias de Análise.

Categorias	Composição de cada categoria		
4.1 Aspectos que contribuem para as crianças gostarem do CEINF	4.1.1 Aqui eu brinco muito - as manifestações das crianças acerca do brincar.	4.1.2 Aqui tem Jatobá - as relações das crianças com a natureza.	4.1.3 Aqui a gente come - as manifestações das crianças acerca da alimentação que recebem na instituição.
4.2 Aspectos que contribuem para as crianças não gostarem do CEINF	4.2.1 Eu queria ficar em casa com a minha mãe - as manifestações das crianças sobre suas famílias e suas casas.	4.2.2 Aqui no CEINF não tem brinquedos - as manifestações das crianças acerca da falta de brinquedos na instituição	
4.3 Os espaços do CEINF e seus significados para as crianças			
4.4 As culturas de pares: entre as relações infantis e as questões de gênero			

Fonte: Elaborado pela autora, tendo como base os dados produzidos no campo empírico.

Na primeira categoria estão evidenciados os fatores que as crianças apontaram como aspectos positivos no CEINF “Brincar e Aprender”, aspectos que contribuem para que

gostem de frequentar e permaneçam na instituição. Essa categoria está composta por três importantes itens que a complementam.

No primeiro item, destaca-se o brincar como a ação de maior destaque e preferência das crianças no cotidiano da instituição; a partir dele, outros aspectos também se destacam, como a cultura de pares, a reprodução interpretativa e o faz-de-conta. No segundo item, podemos perceber a relação das crianças com a natureza, sendo que essa relação também foi apontada pelas crianças como aspecto positivo do CEINF. No terceiro item da primeira categoria é destacada a alimentação recebida pelas crianças enquanto permanecem no CEINF, sendo mencionada pelas crianças como fator de grande importância ao permanecerem na instituição.

Na segunda categoria, aparecem os fatores que contribuem para que, em alguns momentos, as crianças não queiram frequentar o CEINF “Brincar e Aprender”. Essa categoria se compõe de dois itens que a complementam, sendo que no primeiro item destaca-se a importância da convivência das crianças com as suas famílias, e a falta desta, que implica no fato de as crianças não quererem permanecer na instituição. No segundo item, aparece destacada a falta de brinquedos no CEINF “Brincar e Aprender”, como algo que não agrada as crianças.

Na terceira categoria, são apresentados os espaços do CEINF “Brincar e Aprender” e os significados que estes despertam nas crianças. Ainda que já tenham sido mencionados em outras categorias, os espaços tornam-se elementos importantes e merecem ser destacados em uma categoria específica, pois representam ponto de grande relevância nas falas e manifestações das crianças.

Na quarta e última categoria, as relações estabelecidas entre as crianças e seus pares são discutidas, com destaque para como as crianças percebem e agem referente às questões de gênero.

As categorias são apresentadas no capítulo IV, o qual apresenta a análise dos dados produzidos ao longo desta pesquisa.

CAPÍTULO IV

E O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?

Privilegiada é a criança que tem espaço para ser criança.
Privilegiada é a criança que é ouvida e acolhida por adultos sensíveis.
Privilegiado é o adulto que tem espaço no seu coração para ouvir e apreender com as
crianças.
Friedmann (2013, p. 175).

Considerando as palavras da autora é que organizei este capítulo, acolhendo as falas das crianças e as apresentando como um grande privilégio, pois as crianças têm muito a dizer, basta que queiramos ouvi-la.

Este capítulo apresenta uma análise acerca das informações obtidas com a pesquisa, procedentes da produção de dados coletados no universo empírico, que teve, como coparticipantes, as crianças.

Essa análise dos dados teve como base teórica autores como: Carvalho e Rubiano (2000), Barbosa (2014), Sarmiento (2011) Corsaro (2002, 2009, 2011), Barbosa, Maia e Roncaratti (2013), Redin (2009, 2014), Corsino (2012), dentre outros.

O capítulo está organizado em quatro categorias, conforme exemplificadas no Quadro 11, apresentado no capítulo III (p. 103). As categorias objetivam demonstrar os aspectos mais evidentes nas diversas formas de linguagens que foram apresentadas pelas crianças, ao longo da pesquisa de campo.

4.1 ASPECTOS QUE CONTRIBUEM PARA AS CRIANÇAS GOSTAREM DO CEINF “BRINCAR E APRENDER”

Nesta primeira categoria, são apresentadas as falas, as imagens e os desenhos produzidos pelas crianças durante a pesquisa, por meio dos quais podem ser evidenciadas as suas manifestações acerca dos aspectos que contribuem para gostarem de frequentar e permanecer no CEINF diariamente.

Esta primeira categoria é composta de três itens, os quais evidenciam os aspectos considerados positivos pelas crianças enquanto permanecem no CEINF “Brincar e Aprender”.

4.1.1 Aqui eu brinco muito - as manifestações das crianças acerca do brincar

Pois minha imaginação não tem estrada. E eu não gosto mesmo da estrada. Gosto do desvio e do desver (Manoel de Barros, 2010).

Conforme demonstrado pelas crianças nos dados empíricos e, assim como evidenciado no título deste item, o brincar destaca-se como a ação prioritária, de maior valor e preferência dos sujeitos enquanto permanecem no CEINF. O brincar é uma ação livre, e pode ser relacionada ao que Manoel de Barros, de forma bela, destaca, pois brincar é imaginar e a imaginação é livre, não segue uma estrada, não segue regras; assim são as crianças, autênticas, criativas e por meio de suas imaginações se permitem criar e viver.

O brincar foi a tônica de muitos episódios da pesquisa: nos diálogos, nas ações desenvolvidas com as crianças, nos registros por meio de desenhos e nas imagens realizadas ao longo da pesquisa, assim como pode ser observado no diálogo desenvolvido entre mim, a Barbie e a Raquili:

Pesquisadora: Vocês gostam do CEINF?

Barbie: Simmm!

Pesquisadora: E por que vocês gostam?

Barbie: Porque aqui a gente tem que, tem que estuda.

Pesquisadora: Estudar? E o que mais vocês fazem aqui?

Barbie: A gente brinca um pouco.

Pesquisadora: Um pouco?

Raquili: A gente brinca muitooo!

Pesquisadora: Muito, Raquili?

Raquili: É!

Pesquisadora: E do que vocês brincam?

Barbie: A gente brinca de mamãe filhinha, de cabelereiro, de pintar a unha.

Pesquisadora: Que legal e o que mais vocês fazem no CEINF?

Barbie: Hum, a gente gosta de brincar de praia.

Barbie e Raquili destacam que o CEINF é um lugar para estudar e que o brincar é uma ação presente em suas rotinas, sendo esse desenvolvido de diversas formas e envolto pelo faz-de-conta. Nessa ótica, ressalto que o brincar é atividade primordial da educação infantil; por meio dele as crianças ampliam suas possibilidades de desenvolvimento e entendimento do mundo à sua volta, compreendendo melhor a cultura adulta e criando as suas próprias culturas.

De acordo com Corsino (2012):

A brincadeira é uma manifestação singular da constituição infantil. Uma experiência criativa que favorece a descoberta do eu e dos outros, por meio do recriar e do repensar sobre os acontecimentos naturais e sociais. Não é apenas reprodução de vivências, mas um processo de apropriação, ressignificação e reelaboração da cultura pela criança. É uma forma de cultura infantil e que é, ao mesmo tempo, produzida por uma cultura mais ampla (CORSINO, 2012, p. 76-77).

Conforme destacado pela autora, as brincadeiras infantis não se constituem de atividades reprodutivas; pelo contrário, elas possibilitam que as crianças criem, fantasiem e ressignifiquem o mundo à sua volta. Nessa ótica, o brincar não se torna apenas uma atividade solta no cotidiano infantil, mas sim uma oportunidade de as crianças constituírem-se como sujeitos sociais e culturais, estabelecendo relações, expressando-se e ampliando seus conhecimentos.

Barbie e Maria Joaquina, durante a entrevista, demonstraram quão significativa se torna o brincar nas ações cotidianas que desenvolvem na instituição.

Ao perguntá-las sobre como é o CEINF, elas respondem, justificando suas respostas.

Barbie? Ele é muito bom!
 Pesquisadora: Ele é muito bom, por quê?
 Barbie: Porque aqui a gente come.
 Pesquisadora: Comem? E o que mais vocês fazem aqui?
 Barbie: Brinca.
 Pesquisadora: Brincam? De quê?
 Barbie: De mamãe e filhinha, de fazer bolo.
 Pesquisadora: Hum... eu gosto de bolo, quem que faz bolo?
 Barbie e Maria Joaquina respondem: Euuu!!

Ao continuarmos o diálogo, Barbie complementou que gosta de fazer bolo no parquinho de areia. Esse diálogo esclarece que por meio da brincadeira é possibilitado, às crianças, que experimentem, reproduzam os papéis dos adultos, descubram e busquem o

desenvolvimento de experiências que as auxiliam a entender o mundo e a cultura que as cerca (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

As brincadeiras mencionadas nas entrevistas evidenciam a presença do faz-de-conta, da fantasia e da imaginação, fatores que auxiliam na troca de papéis e na produção criativa.

De acordo com Sarmiento (2002):

As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo em que as situações que imaginam lhes permitem compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada (SARMENTO, 2002 p.14).

Para o autor, as crianças utilizam as experiências vividas com os adultos para criarem e recriarem as suas ações, sendo essas constituintes de conhecimentos, de novos saberes e de novas relações estabelecidas entre as crianças, seus e o mundo.

Os relatos das crianças desencadeiam a reflexão de que “a criança é um ser lúdico, criativo e curioso” (GOMES; BARBOSA; OLIVEIRA, 2015, p. 282) e precisa estar envolta de brincadeiras, uma vez que por meio do brincar estabelecem a cultura de pares e apreendem a realidade na qual estão inseridas.

Durante o período de observação e permanência no CEINF “Brincar e Aprender”, vivenciei diversos momentos em que o lúdico se fez presente no cotidiano das crianças, especialmente quando permaneciam na praça e no parque de areia.

Nesses espaços, pude também observar algumas brincadeiras que são eleitas como preferidas das crianças, dentre as quais: a brincadeira de esconde-esconde, que é realizada entre as árvores da praça; a brincadeira de pega-pega, que é realizada frequentemente, especialmente pelos meninos e as diversas brincadeiras de faz-de-conta.

Para Corsaro (2011), as brincadeiras de faz-de-conta podem também ser conhecidas como brincadeiras sociodramáticas, as quais advêm das experiências da vida real e são transpostas para os jogos de fantasia e da imaginação.

As brincadeiras que envolvem o faz-de-conta foram evidenciadas em diversos momentos da pesquisa, como, por exemplo, na fala de Barbie sobre suas brincadeiras preferidas: “Gosto de brincar de mamãe e filhinha, de fazer bolo” e também na fala de Eduardo, quando responde o que ele faz no CEINF:

Eduardo: Brinco de pecinhas.

Pesquisadora: Brinca de pecinha e é legal?

Eduardo: Aham.
Pesquisadora: E o que você faz com as pecinhas?
Eduardo: Eu monto.
Pesquisadora: E o que você monta?
Eduardo: Um caminhão.
Pesquisadora: Que legal, e o que um caminhão faz?
Eduardo: Faz o barulho do caminhão.

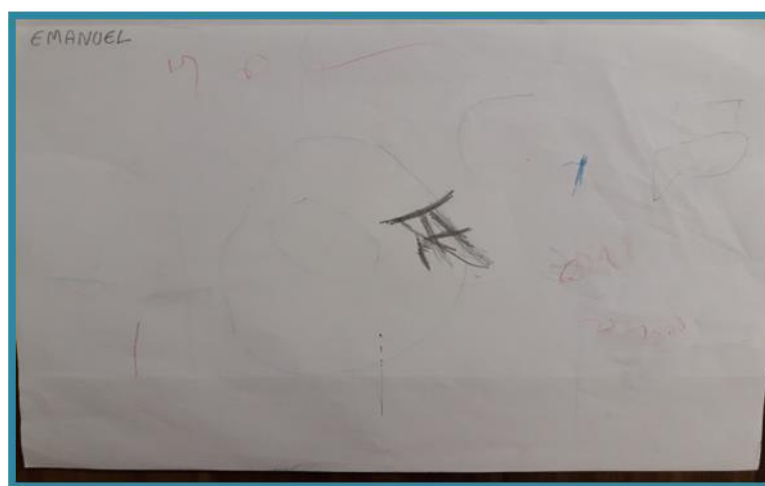
A fala de Eduardo torna-se bastante interessante, pois na maior parte dos momentos em que participou da pesquisa ficou calado, observando e também se distraindo. Quando lhe perguntava se queria continuar participando da pesquisa, afirmava que sim, e quando estávamos nos espaços externos, pedia para não voltar para a sala. Em suas brincadeiras, geralmente reproduzia veículos, tanto por meio de sons, como por meio de movimentos, demonstrando sua afinidade por carros.

O faz-de-conta é uma característica marcante da infância, possibilita que as crianças, além de assumirem papéis relacionados às ações dos adultos, inovem em suas ações e recriem conforme suas imaginações. Segundo Redin (2009), o brincar é também um ato de criação, o que possibilita que Eduardo transforme as peças de montar em objetos de sua imaginação.

Na mesma ótica que Eduardo, Relâmpago Mcqueen e Emanuel também desenharam meios de transporte, conforme podemos observar em seus registros.

Emanuel relatou ter desenhado o CEINF e o avião (Figura 4).

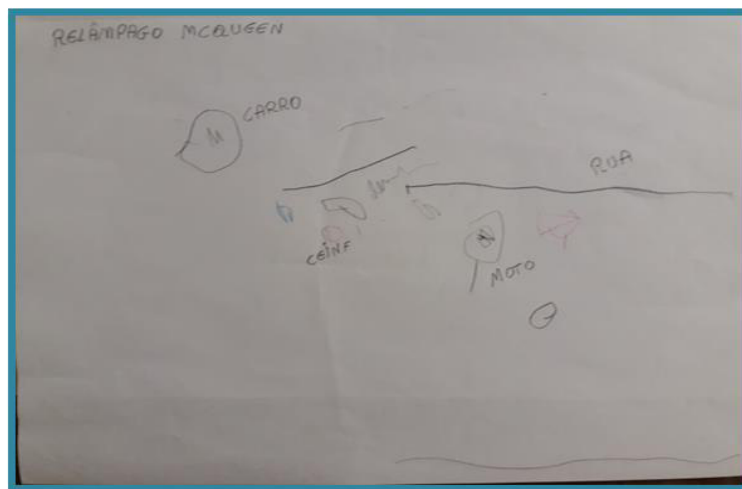
Figura 4 – O CEINF e o avião.



Fonte: Desenho feito pelo Emanuel em 05/05/2016.

Relâmpago Mcqueen informou ter desenhado o CEINF, a rua, uma moto e um carro, conforme pode ser observado em seu registro na Figura 5.

Figura 5 – O CEINF, a rua, a moto e o carro.



Fonte: Desenho feito pelo Relâmpago Mcqueen em 05/05/2016.

O gosto de Relâmpago Mcqueen por carros, também ficou evidente através de sua mochila, a qual apresentava em sua estampa várias imagens de carros. Relâmpago Mcqueen sempre que possível apreciava as imagens presente em sua mochila e, reproduzia os barulhos dos carros.

Relâmpago Mcqueen também demonstrava em suas brincadeiras bastante criatividade e imaginação. Num determinado dia, enquanto brincávamos na praça, ele simulou através do faz-de-conta uma sorveteria; utilizou o banco da praça como loja, as folhas e os pequenos galhos das árvores como sorvetes e como dinheiro. Durante a brincadeira, Relâmpago Mcqueen convidava os colegas para comprarem seus produtos, estipulando preços, criando sabores, negociando os valores e estabelecendo regras para a brincadeira. O estabelecimento das regras se fez necessário, na medida em que todos os colegas demonstraram interesse em serem os donos da loja. Dessa forma, foi combinado entre eles que em alguns momentos seriam os donos, e em outros, os clientes.

De acordo com Redin (2009), o brincar é uma forma de a criança desenvolver atividades compartilhadas, permitindo o conhecer, o reinventar e o surgimento de novas formas de relação e de culturas entre as crianças com seus pares.

A brincadeira não se traduz por uma ação isolada e sem sentido, mas como uma atividade que desperta nas crianças inúmeros conhecimentos, possibilidades e culturas. Ela precisa estar presente no cotidiano das crianças, tanto nas instituições educativas como nos ambientes familiares e sociais.

A brincadeira de esconde-esconde foi também muito observada, ao longo da pesquisa. Em alguns momentos realizei a brincadeira junto das crianças, que disputavam para

se esconderem junto comigo atrás dos troncos das árvores. A preferência pela brincadeira de esconde-esconde foi destacada por Emanuel, no momento em que realizávamos o passeio pela instituição para eleger os espaços preferidos. Emanuel disse que o lugar do qual ele mais gostava era a praça. Quando perguntei sobre o motivo dessa escolha e sobre qual lugar específico da praça ele mais gostava, Emanuel me respondeu que gosta da praça porque nela tem as árvores, onde brinca de esconde-esconde com os amigos.

Na imagem da figura 6, está o registro fotográfico do Emanuel, no qual se evidencia a sua preferência pelas árvores.

Figura 6 - O cenário da brincadeira de esconde-esconde a partir dos olhos de Emanuel.



Fonte: Registro fotográfico feito pelo Emanuel em 03/05/2016.

Por meio do registro fotográfico, Emanuel destaca as árvores da praça onde realiza a brincadeira de esconde-esconde; podemos notar que os troncos são grossos, o que facilita os esconderijos das crianças.

Outra brincadeira de destaque é o pega-pega, brincadeira que foi ressaltada pelas crianças durante a realização de um diálogo sobre o passeio que iríamos fazer pela instituição. Assim que apresentei a proposta do passeio, Eduardo e Apolo questionaram:

Eduardo: Depois nós vamos brincar?
 Pesquisadora: A gente vai tirar fotos do CEINF!
 Apolo: E nós vamos brincar de correr?

Essa manifestação precisou ser considerada, pois a pesquisa com as crianças precisa ser flexível, levando em consideração as necessidades e singularidades dos sujeitos.

Ressalto que as brincadeiras estiveram presentes em diversos momentos da pesquisa, por exemplo, quando conversávamos sobre a realização da pesquisa e sentados em

uma colcha, na grama. As crianças imaginaram que estavam em um barco; balançavam-se como se estivessem navegando em um rio, que na verdade estava sendo representado pelo grande espaço de grama que os envolvia. Isso demonstra que durante a realização da pesquisa as crianças não deixaram de agir como sujeitos brincantes.

A presença da ludicidade nas ações das crianças, ao longo da pesquisa, pode ser observada a partir das seguintes imagens, as quais evidenciam momentos nos quais as crianças demonstravam os seus espaços preferidos da instituição e divertiam-se por meio do brincar.

Figura 7 - Barbie e Keli equilibrando-se nos pneus.



Fonte: Registro fotográfico feito pela autora em 03/05/2016.

Figura 8 - Barbie e Keli no balanço.



Fonte: Registro fotográfico feito pela autora em 03/05/2016.

As imagens demonstram as crianças brincando, tanto no balanço, como nos pneus. Os brinquedos confeccionados com pneus tinham sido recentemente colocados, portanto, as crianças estavam bastante entusiasmadas para aproveitarem a nova possibilidade de diversão.

A brincadeira é algo de pertence à criança, à infância. Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo (DORNELLES, 2001, p. 101).

Tendo por base essa ideia da autora, entendo que a presença da brincadeira no cotidiano infantil é essencial, como uma veia propulsora da infância. É por meio do brincar que a criança internaliza conhecimentos, produz e reproduz culturas, constituindo-se como sujeito ativo, cultural e social.

O brincar e o interesse das crianças por essa ação foram também manifestados por meio dos registros de desenhos, nos quais algumas crianças enfatizam o brincar e os espaços em que essa ação se realiza.

Figura 9 – “Eu e meus amigos brincando no castelo”.



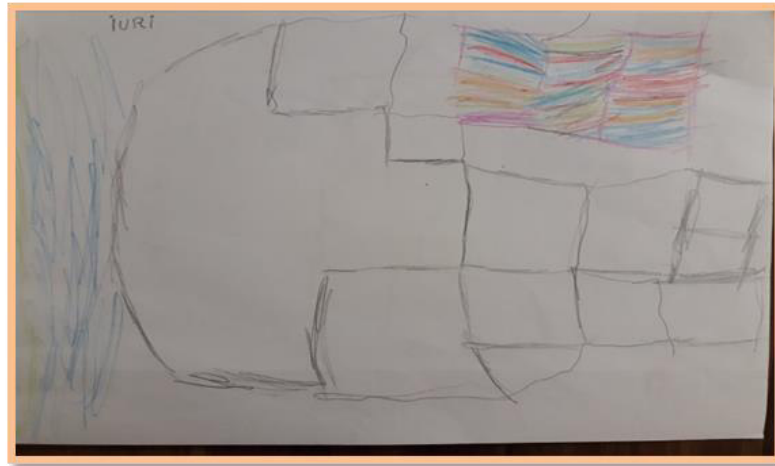
Fonte: Desenhos feitos por Emanuela em 05/05/2016.

Emanuela utilizou a frente e o verso da folha de papel disponibilizada para fazer o seu registro de desenho. Segundo ela, desenhou-se com os seus amigos, brincando no castelo.

Seu desenho apresenta cores alegres e coloridas, detalhe que pode, também, representar o significado que o brincar tem para ela.

O castelo também foi desenhado pelo Iuri, conforme pode ser percebido na Figura 10.

Figura 10 – O castelo sendo representado pelo Iuri.



Fonte: Desenho feito por Iuri em 05/05/2016.

“A brincadeira é um espaço educativo fundamental da infância” (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p. 56), ela transmite alegria, possibilita a interação, a construção e o estabelecimento de laços, de amizades, conforme pode ser observado no desenho de Emanuela, que representa o brincar como uma atividade preferida (Figura 11).

Figura 11- O parque de areia.



Fonte: Desenho feito por Valéria em 05/05/2016.

Valéria, enquanto desenhava, ficou bastante concentrada. Ao lhe perguntar sobre o que havia desenhado, respondeu-me que era o parque de areia. Em seguida, perguntei-lhe, ainda, por que havia escolhido o parque de areia, ao que ela respondeu que “no parque de areia é bom para brincar”.

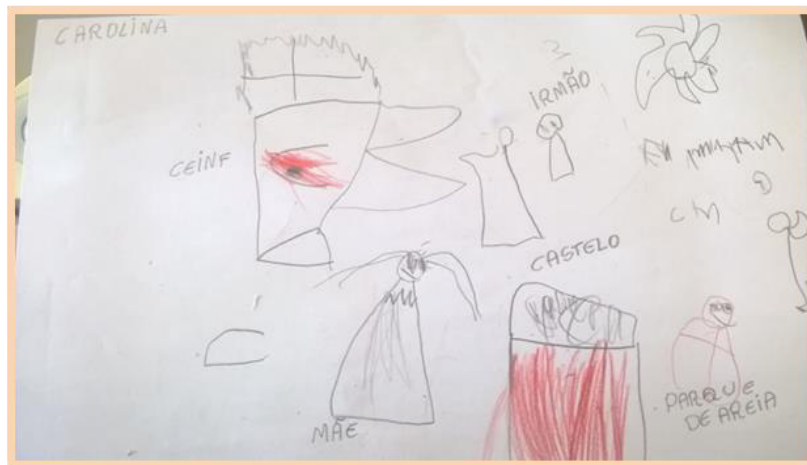
Figura 12 - Entre o parque e o balanço.



Fonte: Desenho feito por Keli em 05/05/2016.

Keli destacou o parque, em seu desenho representado na figura 12, porém deu ênfase ao balanço de pneu. Quando lhe perguntei sobre o seu desenho, fez destaque apenas ao balanço, dizendo que gosta dele para brincar. Vale lembrar que o balanço de pneu havia sido recentemente colocado na instituição e, durante o nosso passeio pelo CEINF, Keli correu para o pneu, no qual ficou se balançando.

Figura 13 – O parque de areia e a família de Carolina.



Fonte: Desenho feito por Carolina em 05/05/2016.

Carolina relatou ter desenhado o CEINF, seu irmão, sua mãe, um castelo e o parque de areia, conforme apresentado na Figura 13. O parque de areia também foi escolhido como o seu espaço preferido da instituição, no momento do passeio e dos registros fotográficos.

Durante a pesquisa, observei ainda diversas brincadeiras sendo desenvolvidas pelas crianças, como morto-vivo, massinha de modelar, entre outras brincadeiras criadas pelas crianças a partir da cultura de pares. Em um dos dias de observação, as crianças brincavam de massinha de modelar e eu fazia algumas anotações no diário de campo. Emanuel se aproximou e disse: “O que você está fazendo?” Respondi que estava anotando o que tínhamos feito durante o tempo em que ficamos na praça.

Emanuel me pediu que escrevesse que agora eles estavam brincando de massinha e que tirasse uma foto da bolinha que ele havia construído com a massinha. Depois que tirei a foto perguntei se tinha gostado, então riu, demonstrando-se satisfeito e voltou a brincar (Figura 14).

Figura 14 - Emanuel confeccionando bolinha de massinha.



Fonte: Registro fotográfico feito pela autora em 26/04/2016.

Emanuel demonstra, por meio de sua atitude em pedir que a sua massinha fosse fotografada, autenticidade, autonomia e protagonismo na pesquisa.

Barbosa, Maia e Roncarati (2013) ressaltam que as crianças são seres produtores de cultura, estabelecem relações e por meio dessas relações significam o mundo e produzem conhecimentos, daí a importância de serem ouvidas e terem a oportunidade de participarem ativamente do processo educativo.

Diante das brincadeiras que presenciei e das quais participei juntamente com as crianças, o que mais destaque é a forma com que as crianças relacionam-se entre si, criando suas próprias formas de brincar, socializando-se, negociando e instituindo suas próprias regras, fantasiando e produzindo saberes por meio da ludicidade. Vale ressaltar, também, que, na rotina, não observei diversidade nas propostas de brincadeiras. Esse fator contribuiu para que as crianças brincassem livremente na maior parte da rotina diária.

Brincar é fantasiar, inventar, criar, entender, construir, modificar, experimentar, destruir, imaginar... A criança retira de sua vida os conteúdos da brincadeira através de impressões e sentimentos que vivencia, dos conhecimentos que aprende, das histórias que escuta... Por isso, para brincar é preciso entender que a brincadeira é uma atividade da imaginação (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p. 59).

Sendo uma atividade decorrente da imaginação, o brincar oferece às crianças liberdade de criação, de representações e interpretações, pois mesmo que a brincadeira transponha para o imaginário situações reais, as crianças possuem liberdade em fazer essa reconstrução.

As brincadeiras abrem um leque de conhecimentos acerca da infância e da vida de cada criança, daí a importância da atenção dos educadores aos momentos lúdicos, aos tipos de brincadeiras que as crianças estão desenvolvendo e as formas de linguagens utilizadas durante esses momentos.

Não se pode esquecer que a brincadeira é, acima de tudo, um direito concedido às crianças, elas permitem que as crianças possam “produzir cultura, organizar o mundo de modo particular” (BARBOSA; MAIA; RONCARATI, 2013, p. 250).

Há também que mencionar que a brincadeira é apresentada pelas DCNEI (2010) como prática central da educação infantil, necessitando que seja vivenciada por todas as crianças, permeada pelo incentivo à curiosidade e à ampliação de diversas formas de interação, de vivências e de participação na sociedade.

Posso afirmar que a preferência das crianças pelo brincar e pelas ações lúdicas foi percebida na maior parte do tempo de pesquisa na instituição, nos movimentos, nas ações propostas e espontâneas, nas relações estabelecidas entre as crianças e seus pares. Isso se justifica, pois “Brincar é uma atividade gratuita, que não tem objetivos didáticos. É um espalho de imaginação que não tem tempo nem lugar para acontecer” (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p. 58).

“O olhar das crianças e suas formas de perceber, criar e se inserir na cultura são provocadores e reveladores de questões importantes para a construção do trabalho cotidiano e

para a reflexão a respeito dele” (TIRIBA; BARBOSA; SANTOS, 2013, p. 289). Daí a importância de ouvirmos as crianças, pois a partir dessa escuta é possível compreender o que de fato se torna importante e significativo no seu cotidiano e, desse modo, considerar os interesses e os desejos das crianças na orientação e na condução das práticas pedagógicas.

4.1.2 Aqui tem Jatobá - as relações das crianças com a natureza

“Ninguém será capaz de amar o que não conhece; ninguém será capaz de preservar uma natureza com a qual não convive” (TIRIBA, 2006, p.14).

Nesta análise, apresento de que modo ocorre a interação das crianças com a natureza, no cotidiano do CEINF “Brincar e Aprender”. A análise se constituiu a partir dos dados produzidos no período de observação, nas entrevistas com as crianças, nos desenhos e nos registros fotográficos. Embasada nas palavras de Tiriba (2006), passo a acreditar que só é possível amar aquilo que conhecemos e com o que ou quem nos relacionamos. É nesse sentido que o contato das crianças com a natureza e todos os seus elementos torna-se imprescindível desde os primeiros anos de vida; por isso, as instituições de educação infantil têm um grande compromisso na promoção dessa aproximação.

Tiriba (2006, p. 3) defende que “as crianças são, ao mesmo tempo, seres da natureza e seres da cultura”, para tanto não podem ser vistas e trabalhadas de formas separadas.

No CEINF “Brincar e Aprender” a relação das crianças com os meios externos e naturais da instituição fazem parte da rotina e do cotidiano, ocorrem de diversas maneiras. No primeiro dia em que cheguei à instituição pude presenciar as crianças colherem acerolas e terem esse contato direto com a natureza.

As crianças se envolveram na atividade proposta, participaram da colheita demonstrando alegria e entusiasmo, pediam para que os galhos fossem abaixados a fim de poderem alcançá-los, juntavam as frutas caídas do chão e também conversavam, diziam que gostavam daquela fruta. Algumas crianças contavam que tinham acerolas em suas casas, já outras aproveitavam o momento para brincar e explorar o ambiente.

A educação infantil é contemplada pela amplitude, pelo encantamento, pelo prazer em descobrir o novo. Ela se constrói a partir do lúdico, dos movimentos, da autenticidade e da exploração. Para Tiriba (2006) as vivências ao ar livre, os passeios, os contatos das crianças com os ambientes e com os elementos naturais despertam nas crianças a atenção curiosa, a

descoberta de diversas sensações e de emoções, tornando o ambiente educativo mais significativo e mais envolvente.

Na imagem representada da Figura 15, aparecem os dois pés de acerola do CEINF. É possível notar que ambos são baixos, o que facilita o acesso das crianças aos frutos e aos galhos.

Figura 15 - Os pés de acerola do CEINF “Brincar e Aprender”.



Fonte: Registro fotográfico feito pela autora em 18/04/2016.

A aproximação das crianças com os elementos da natureza pôde também ser percebida quando Apolo respondeu sobre o lugar de que mais gosta no CEINF. Ele citou a importância de seu contato com as árvores e com os pássaros:

E você, Apolo, qual lugar você mais gosta do CEINF?
 Apolo: Éhhhh as árvores!
 Pesquisadora: As árvores, por quê?
 Apolo: Por que sim!
 Pesquisadora: Por que é legal?
 Apolo: Porque tem jatobá.

A resposta de Apolo pode estar relacionada ao fato de que durante os dias em que as crianças foram até a praça para brincar, as árvores estavam sempre com pássaros e, enquanto brincavam sobre suas frescas e agradáveis sombras, os pássaros, especialmente as araras azuis cantavam e alegravam ainda mais o ambiente. As crianças, enquanto brincavam, mostravam os pássaros nas árvores dizendo o quanto gostavam deles. Como exemplo disso destaca-se a Carolina, que ao contar sobre o que mais gosta no CEINF deu destaque para “os passarinhos”.

“A infância é marcada pelo tempo e espaço genuínos de ser criança, de descobrir e de se encantar pelo mundo, pelas pessoas, pela natureza, pelos objetos, pelos acontecimentos”

(CAMÕES; TOLEDO; RONCARATI, 2013, p. 259). Daí a importância de ser permitido às crianças viverem intensamente, maravilharem-se, descobrirem a si e ao outro e, assim, constituírem-se como sujeitos culturais.

O contato das crianças do CEINF “Brincar e Aprender” com a natureza também foi percebido a partir da relação estabelecida entre elas e a horta existente na instituição. A horta foi plantada pelas crianças da pré-escola, em pneus usados, doados pelos pais das crianças. Lá estão plantadas diversas verduras e hortaliças, que são cuidadas diariamente pelas crianças e pelas professoras. Não presenciei o plantio da horta, porém, observei, na maioria dos dias em que permaneci na instituição, as crianças molhando-a e colocando pó de café em volta dos pneus, na tentativa de espantar as formigas.

Na busca por entender melhor o que as crianças expressavam sobre a horta, mencionei, durante um diálogo com Emanuel, algumas questões referentes a ela.

Pesquisadora: Eu vi que vocês têm uma horta aqui no CEINF, quem cuida dela?

Emanuel: Eu.

Pesquisadora: Você Emanuel? E os seus amigos ajudam?

Emanuel: Sim.

Pesquisadora: E o que vocês fazem na horta?

Emanuel: Nós molhamos!

Pesquisadora: E por que tem a horta aqui no CEINF?

Emanuel: Pra, pra nós comer frutas.

Emanuel: Hum que delícia!!!

Emanuel se sente como um dos principais responsáveis pela horta, o que pode estar relacionado ao fato de ele sempre estar auxiliando tanto a professora como a coordenadora pedagógica nos cuidados com a horta e no plantio e cuidados com outras plantas da instituição. Na Figura 16, é possível observar Emanuel molhando e cuidando das plantas da horta.

Figura 16 – “Olha como eu sei molhar direitinho”.



Fonte: Registro fotográfico feito pela autora em 14/04/2016.

Durante a pesquisa, também foi possível notar que as próprias crianças lembravam à professora sobre a necessidade de irrigarem as plantas. Esses momentos de cultivo eram de muita empolgação da parte das crianças, as quais disputavam para serem os irrigadores, já que a instituição só dispunha de um regador manual. Dessa forma, quem ficava sem o material para irrigar as plantas, aproveitava o momento para brincar e explorar o espaço externo, geralmente por meio de brincadeiras de pega-pega ou de faz-de-conta.

Rosa (2001), ao explicar sobre o ensino de ciências na educação infantil, ressalta que o trabalho com as crianças nas instituições educativas precisa ser articulado com atividades lúdicas, instigantes e significativas. Nesse sentido, entendo que o trabalho desenvolvido com a horta no CEINF “Brincar e Aprender” possibilita que as crianças tenham novos conhecimentos, novas experiências e ampliem ainda mais a visão e a compreensão de mundo.

Em um determinado dia, enquanto as crianças irrigavam a horta, Apolo percebeu que os pés de cebolinha estavam sendo cortados pelas formigas, então, manifestou grande tristeza e indignação. Segundo ele, se as formigas não parassem de comer as plantas, eles não poderiam colhê-las e comê-las futuramente. A reação de Apolo demonstra a sua preocupação com as plantas e a importância que dá a elas, no CEINF.

Ainda referente à horta, ressalto que durante a realização do passeio com as crianças pela instituição, no qual lhes foi proposto que mostrassem seus lugares preferidos, Barbie pediu para irmos até a horta, denominada por ela de “nossa plantação”. Barbie, durante o trajeto, disse que gostaria de ver se as plantas estavam bem. A atitude de Barbie demonstra a importância que a horta tem para ela.

Na Figura 17, a horta está representada a partir de um registro fotográfico desenvolvido por Barbie.

Figura 17 – “A nossa plantação”.



Fonte: Registro fotográfico feito pela Barbie em 03/05/2016.

Acredito que o fato de as crianças terem ajudado a construí-la e os cuidados que têm com ela diariamente contribuem para que se sintam responsáveis e preocupados com seu desenvolvimento. A respeito dessa aproximação entre as crianças com a natureza, Abramowicz e Wajskop (1999) consideram que

O espaço para plantio e cultivo de algumas hortaliças e criação de pequenos animais ajuda a compreender processos de transformação e crescimento. Esse tipo de atividade visa estabelecer uma divisão de tarefas, em que as crianças podem desenvolver a cooperação e a solidariedade, experimentando uma relação com o trabalho (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p. 54).

Nesse sentido, entendo que o trabalho que desenvolvido no CEINF “Brincar e Aprender” desencadeie aspectos positivos no desenvolvimento das crianças, nas suas formas de pertencimento e entendimento do mundo a sua volta. De acordo com Corsaro (2002), a pré-escola possibilita às crianças o desenvolvimento de saberes que serão gradualmente transformados em conhecimentos e competências necessárias para as crianças entenderem e participarem do mundo adulto.

O contato das crianças do CEINF “Brincar e Aprender” com a natureza expande-se também para o plantio e irrigação de flores, caminhadas pela praça, convívio diário com o ambiente externo, especialmente com a praça, brincadeiras na areia e, ainda, estende-se a atividades desenvolvidas na sala a partir de músicas e histórias, geralmente relacionadas a animais. As Figuras 18 e 19 demonstram algumas dessas atividades desenvolvidas pelas crianças no cotidiano da instituição.

Figura 18 - Caminhando pela praça a procura de flores.



Fonte: Registro fotográfico feito pela autora em 14/04/2016.

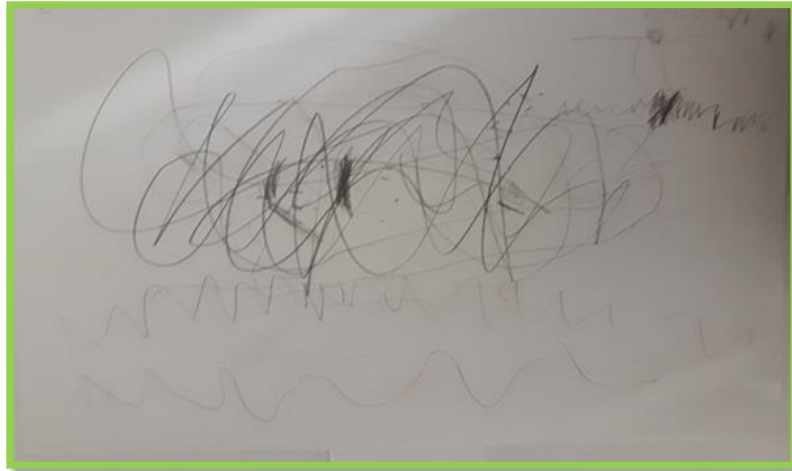
Na figura 18, as crianças estavam caminhando e brincando pela praça, enquanto procuravam flores, juntavam-nas, transformando-as em outros objetos por meio do faz-de-conta.

O jogo simbólico ou de faz-de-conta, é ferramenta para a criação da fantasia, necessária a leituras não convencionais do mundo. Abre caminho para a autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos. Atua também sobre a capacidade da criança de imaginar e de representar, articulada com outras formas de expressão (OLIVEIRA, 2002, p. 159).

Segundo a autora, ao brincar e ao ter contato com diversos objetos, as crianças adquirem condições de entender melhor os acontecimentos sociais, de compreender tudo aquilo que as cerca, daí a importância de terem liberdade para explorarem e experimentarem diversos tipos de materiais e objetos na primeira infância.

Nos registros por meio de desenhos, Eduardo e Gabriela deram destaque aos animais, geralmente citados nas músicas que são cantadas durante as rodas de conversa. Tais registros demonstram a relação que as crianças estabelecem com a natureza e seus elementos.

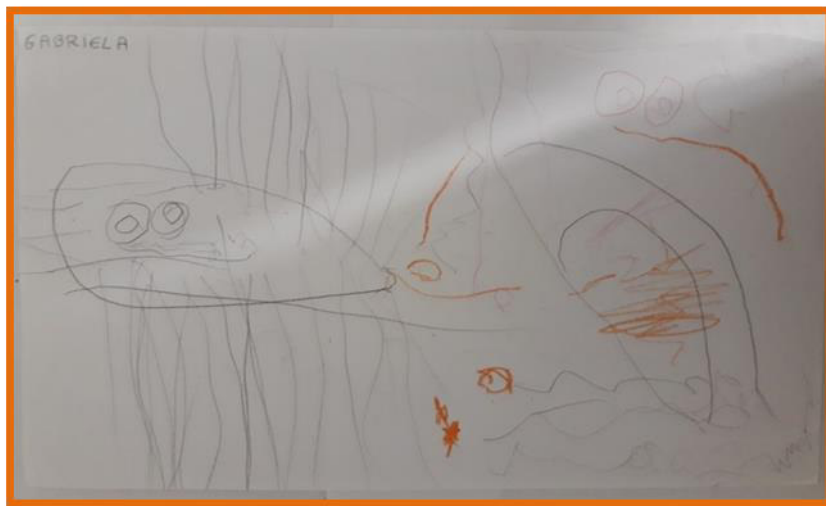
Figura 19 – O elefante representado pelo Eduardo.



Fonte: Desenho feito por Eduardo em 05/05/2016.

Ao perguntar para Eduardo sobre o seu desenho ele relatou ter desenhado um elefante. Há de ser considerado que a música do elefante era frequentemente cantada pelas crianças e pela professora, o que pode ter contribuído para a construção do desenho de Eduardo.

Figura 20 – A Dona Aranha representada por Gabriela.



Fonte: Desenho feito por Gabriela em 05/05/2016.

Quando perguntei a Gabriela sobre o que tinha desenhado, ela me respondeu que era a Dona Aranha, conforme demonstrado na Figura 20. Ao longo do período de observação, pude observar que a música da “Dona Aranha” era também frequentemente cantada pelas crianças durante a roda, o que pode ter influenciado Gabriela a fazer tal registro.

A relação entre os desenhos feitos pelas crianças e os seres da natureza também pode ser percebida através do desenho de Tales. Durante o período em que desenvolvi a observação, notei, na sala, a presença de copinhos plásticos que haviam sido usados para a experiência do grão de feijão plantado no algodão, uma atividade que tinha sido feita pela turma da pré-escola do período vespertino. As crianças, mesmo não tendo desenvolvido a atividade, pegavam os copinhos e acompanhavam o crescimento da planta.

Acredito que essa experiência possa ter influenciado no desenho de Tales, que relatou ter desenhado algodão.

Figura 21- O algodão desenhado por Tales.



Fonte: Desenho feito por Tales em 05/05/2016.

“A criança quando desenha traz imagens mentais para o papel e cria sua obra de arte. Isso significa transformar o que tem na sua imaginação, na linguagem artística” (RABELLO, 2013, p. 21). Nessa ótica, os desenhos criados por Eduardo, Gabriela e Tales podem ser o resultado de conhecimentos obtidos no dia a dia, que agora estão sendo transformados por meio de seus traços artísticos.

Por tudo quanto já foi relatado, entendo que o trabalho com as crianças na educação infantil pode desencadear novas experiências, novos saberes, desmistificando a ideia de uma educação reducionista e insignificante para as crianças pequenas. É preciso utilizar os diversos espaços institucionais, tornando a prática educativa diversificada,

observando as preferências das crianças e lhes oferecendo mais possibilidades de desenvolvimento, de experimentações e de ressignificações do espaço educativo.

O contato das crianças com a natureza está contemplado nas DCNEI, quando propõe que as instituições de educação infantil “Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (BRASIL, 2010, p. 26).

Nesse sentido, faz-se necessário que o trabalho que envolve o contato das crianças com o meio natural não seja de ações esporádicas, mas ações contínuas, que devem estar inseridas e desenvolvidas a partir da proposta pedagógica e do currículo da instituição.

Percebi que o CEINF “Brincar e Aprender” tem propiciado às crianças esse contato direto com a natureza e com seus elementos, o que ficou evidente na fala e nas manifestações das crianças, ao longo da pesquisa. O contato, especialmente com a horta, reflete também na forma como as crianças veem a importância da alimentação, o que pode ser observado na próxima análise, a qual traz a importância da alimentação para as crianças que frequentam diariamente a instituição.

4.1.3 Aqui a gente come - as manifestações das crianças acerca da alimentação que recebem na instituição

“[...] em qualquer lugar e a todo momento as crianças falam das mais diversas formas. Ouvi-las depende, não de oportunidades ou tempos específicos, mas de vontade e aberta interior de cada adulto” (FRIEDMANN, 2013, p. 158).

Nesta análise, dou destaque às manifestações das crianças acerca da importância da alimentação que recebem durante o período em que permanecem no CEINF “Brincar e Aprender”. Assim como apresentado por Friedmann (2013), as crianças têm muito para dizer e essas falas podem ser desenvolvidas de diversas formas. Nesse sentido, para compor essa análise utilizei as manifestações das crianças durante as entrevistas, em seus registros por meio de desenhos e em seus registros fotográficos.

A importância da alimentação foi destacada pelas crianças em diversos momentos da pesquisa, como por exemplo, durante a realização de uma entrevista na qual perguntei se as crianças gostam de frequentar o CEINF e por que gostam?

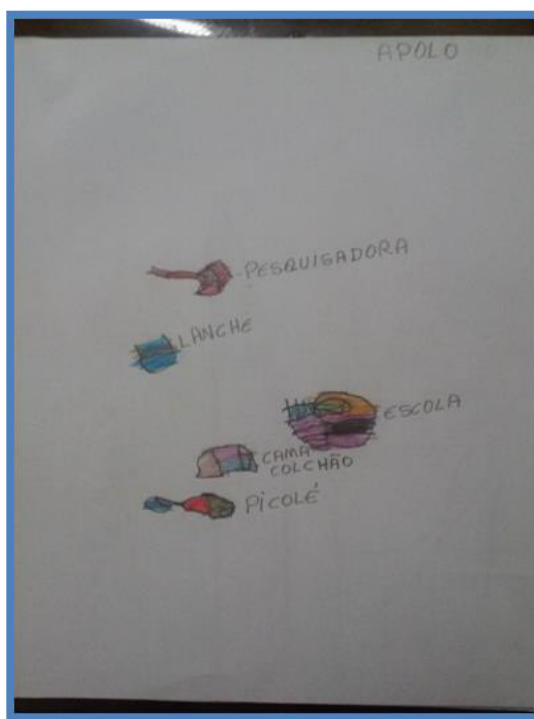
Barbie respondeu que gosta do CEINF porque “Ele é muito bom!”. Quando complementei a pergunta questionando-a sobre o que contribui para que o CEINF seja muito bom, ela respondeu que ele é muito bom, porque nele, ela “come”.

A importância da alimentação que recebem no CEINF também foi percebida na fala de Apolo, na pergunta que lhe fiz sobre o lugar da instituição de que mais gosta. Dentre os lugares destacados por ele como seus preferidos, destacou a cozinha. Segundo Apolo, a cozinha é um espaço de sua preferência porque é nela que são preparadas “as comidas”.

Ao perguntar-lhe se gosta de se alimentar no CEINF, ele respondeu positivamente com a cabeça.

Durante o período de observação, foi possível perceber a ansiedade de Apolo antes do horário do almoço, por diversas vezes perguntava à professora se o almoço já ia ser servido. Além disso, a importância da alimentação no CEINF “Brincar e Aprender” para Apolo ficou evidente, também, no registro que fez por meio do desenho. Apolo desenhou a escola, a pesquisadora, uma cama, um colchão e dois alimentos: picolé e lanche, conforme pode ser observado na Figura 22.

Figura 22 - Os significados do CEINF para Apolo.



Fonte: Desenho feito por Apolo em 05/05/2016.

Durante o período de observação, verifiquei um cartaz, no mural da instituição, sobre a realização do “Dia do sorvete”. Não vivenciei esse momento, contudo, acredito que essa ação tenha sido marcante para Apolo, uma vez que o sorvete está contemplado em seu desenho.

A criança quando desenha traz imagens mentais para o papel e cria sua obra de arte. Isso significa transformar o que tem na sua imaginação, na linguagem artística. Sendo assim, há uma relação dialética entre o que imagina e o que desenha, portanto, transforma a sua imaginação em formas gráficas e deixa registrado o que está sentindo, o que pensa, ou o que desejaria que acontecesse (RABELLO, 2013, p. 21).

Segundo a autora, o desenho é a representação do desejo e da imaginação das crianças. Desse modo, compreendo que quando o Apolo incluiu alimentos em seu desenho ele pode estar expressando a sua fome, a vontade e o prazer em alimentar-se no CEINF, até mesmo numa forma de representar uma possível falta de alimentos em sua casa.

O valor da alimentação foi também observado quando perguntei ao Emanuel sobre o que ele mais gostava de fazer enquanto permanecia no CEINF “Brincar e Aprender”. Assim que fiz a pergunta, rapidamente Emanuel respondeu: “Almoçar!” Pesquisadora: Almoçar? E o que mais? Emanuel: “Comer!” A fala de Emanuel enfatiza a importância que dá aos momentos das refeições.

Vale ressaltar que as crianças da pré-escola frequentam a instituição apenas no período matutino, quando recebem duas refeições. A primeira delas é o café da manhã, servido às 7h30m e a segunda é o almoço, que é servido às 10h30m.

Valéria, durante o passeio que realizei com as crianças pelo CEINF, destacou o refeitório como seu lugar favorito da instituição. Essa informação pode ser observada por meio de sua fala:

Pesquisadora: Valéria qual é o lugar do CEINF que você mais gosta?
 Valéria: O refeitório.
 Pesquisadora: O refeitório, por quê?
 Valéria: Porque lá eu almoço.
 Pesquisadora: Você gosta de comer aqui no CEINF?
 Valéria: É na minha casa eu não como tudo.
 Pesquisadora: Não come tudo na sua casa, só aqui?
 Valéria: Não, só aqui.

Valéria é uma criança tímida; durante as entrevistas pouco se manifestou, mas no decorrer do passeio, interagiu com espontaneidade, explicando o motivo de ter escolhido o refeitório como o seu local preferido do CEINF.

A Figura 23 é o registro fotográfico desenvolvido por Valéria, no qual o refeitório é destacado como seu espaço preferido, na instituição.

Figura 23 – O refeitório a partir do olhar de Valéria.



Fonte: Registro fotográfico feito por Valéria em 03/05/2016.

Para Isabela, o momento do almoço se torna importante, contudo, por outro motivo. Quando durante a entrevista perguntei sobre as ações que mais gostam de fazer durante o tempo que permanecem na instituição, Isabela respondeu: “Eu gosto de pegar comida”.

A fala de Isabela se justifica pelo fato de que, no CEINF “Brincar e Aprender”, as crianças são ensinadas e estimuladas a se servirem de forma independente, durante o almoço. Os alimentos são postos em vasilhas plásticas em uma mesa de fácil acesso às crianças, elas se organizam em fila e servem os alimentos com autonomia, tendo liberdade para escolherem os alimentos de suas preferências. A professora fica ao lado orientando para que as crianças somente sirvam a quantidade que conseguem comer, explicando que se quiserem mais poderão repetir.

Entendo que a partir dessa iniciativa a instituição está estimulando o desenvolvimento da autonomia, nas crianças, respeitando-as enquanto sujeitos ativos e de direitos e ensinando-as sobre o respeito ao outro.

Nesse aspecto, Zabalza (1998, p. 76) ressalta que o cotidiano da educação infantil precisa promover as múltiplas necessidades das crianças, buscando desenvolver “a comunicação, a socialização, o movimento, a exploração, a autonomia, a fantasia, a aventura, a construção”.

A Figura 24 ilustra o momento em que as crianças, em fila, aguardam a sua vez de se servir.

Figura 24 - O almoço sendo servido pelas crianças.



Fonte: Registro fotográfico feito pela autora em 03/05/2016.

Para Paula e Oliveira (2000), os momentos de alimentação nas instituições de educação infantil são de extrema importância para o desenvolvimento infantil; a forma com que as refeições são organizadas e o modo com que as crianças são ensinadas a agir durante esses momentos auxiliam significativamente no processo da construção da identidade, dos valores e das atitudes dessas crianças.

Sobre a alimentação, as DCNEI (2010, p. 26) destacam que cabe às instituições de educação infantil desenvolver “situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar”.

Durante o período de observação presenciei alguns diálogos entre a professora e as crianças, referentes ao cuidado com os alimentos, à atenção na hora de se servirem para não derramarem comida no chão e a não colocarem no prato uma quantidade exagerada de alimentos.

Além desses aspectos, pude observar diálogos durante as rodas de conversa sobre a importância da alimentação saudável, estabelecendo relação com a horta desenvolvida na instituição, sobre as verduras que lá estão plantadas e sobre os alimentos que não fazem bem para o organismo. Após um desses diálogos pude observar as crianças realizarem uma atividade sobre o tema alimentação saudável. Nesta atividade, as crianças foram orientadas, pela professora, a circularem e pintarem os alimentos saudáveis presentes na imagem, o que podemos conferir na Figura 25.

Figura 25 - Atividade desenvolvida sobre alimentação saudável



Fonte: Registro fotográfico feito pela autora em 31/03/2016.

Ensinar as crianças acerca dos hábitos alimentares saudáveis é uma tarefa essencial para as instituições de educação infantil, as quais, de acordo com a LDB 9.394/1996, precisam promover o desenvolvimento integral das crianças. Envolver essa temática na educação infantil torna-se, ainda, necessária pela importância que esse tema acarreta para a vida humana, pois cada vez mais têm sido adotados hábitos alimentares inadequados, nas famílias, com alto índice de consumo de alimentos industrializados, os quais muito podem afetar a saúde humana, desde os primeiros anos de vida.

Esta análise traz a reflexão do quanto ouvir as crianças pode ser significativo para o conhecimento de suas necessidades, de seus universos, de suas formas de vida. Assim, “Escutar uma criança no contexto educativo é escutar toda a rede de complexidades na qual está inserida e que a constitui. É ter o cuidado atencioso de buscar compreender seus atos e suas manifestações” (BARBOSA; MAIA; RONCARATI, 2013, p. 235).

O fato de ouvir as crianças, além de possibilitar o entendimento sobre o que elas têm a dizer, possibilita, aos educadores, conhecerem sobre suas realidades e sobre o que elas de fato precisam, tornando-se possível, desse modo, pensar e planejar um cotidiano institucional que venha ao encontro desses interesses.

4.2 ASPECTOS QUE CONTRIBUEM PARA AS CRIANÇAS NÃO GOSTAREM DO CEINF

Nesta segunda categoria, estão elencados os fatores que contribuem para que as crianças não gostem do CEINF ou não queiram permanecer nele, no dia-a-dia. As análises foram embasadas nas falas e manifestações das crianças, as quais foram desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Esta categoria foi organizada em dois itens. No primeiro, apresento aspectos referentes à interação das crianças com suas famílias e à falta que essa convivência acarreta às crianças, enquanto permanecem no CEINF “Brincar e Aprender”. Já no segundo item, destaco as manifestações das crianças acerca da falta de materiais e brinquedos que se faz presente no CEINF “Brincar e Aprender”.

4.2.1 Eu queria ficar em casa com a minha mãe - as manifestações das crianças sobre suas famílias e suas casas

É nosso desafio prestar especial atenção às vivências e experiências individuais das crianças que, se respeitadas e ouvidas, podem ser fundamentais nos caminhos e escolhas de vida que elas forem empreender (FRIEDMANN, 2013, p. 71).

Ouvir as crianças é um importante gesto de respeito às suas necessidades e às suas particularidades; portanto, esta análise se organiza a partir das manifestações das crianças sobre suas famílias e seus lares. A falta da convivência com a família ou a mudança na rotina estabelecida entre suas casas e a instituição educativa foi manifestada pelas crianças como um dos motivos que contribuem para não gostarem ou não quererem permanecer no CEINF “Brincar e Aprender”. Esta categoria foi construída com base nas observações, nas entrevistas com as crianças e nos seus registros por meio de desenhos.

“A família é o ponto de apoio das crianças, normalmente seu porto seguro” Rabello (2013, p. 109); isso justifica o fato de a família constar bastante nas falas e manifestações das crianças, ao longo da pesquisa.

Ao tentar, por meio da entrevista, identificar fatores que contribuem para as crianças gostarem e/ou não gostarem do CEINF, quererem ou não frequentar a instituição educativa, a família e a casa aparecem como determinantes.

Gabriela: Eu não gosto de vir para o CEINF.
 Pesquisadora: Você não gosta de vir Gabriela?
 Gabriela: Não.
 Pesquisadora: Mas por quê?
 Gabriela: Porque eu gosto de tomar banho com minha mãe.

Na fala de Gabriela, pode perceber uma lembrança que tem de sua mãe, quando faz referência ao banho, como um momento em que ambas estão juntas. A fala de Gabriela permite refletir sobre a importância que sua mãe representa em sua vida e a falta que lhe faz, enquanto permanece no CEINF.

Vale lembrar que no cotidiano do CEINF “Brincar e Aprender” o banho só acontece quando as crianças frequentam o parque de areia.

Já Maria Joaquina, afirma que gosta “mais ou menos” de frequentar o CEINF; segundo ela, a questão do sono é o que mais contribui para querer ficar em sua casa.

Pesquisadora: E você Maria Joaquina, gosta de vir para o CEINF?
 Maria Joaquina balança a cabeça que sim, mas diz: mais ou menos.
 Pesquisadora: Mais ou menos, por quê?
 Maria Joaquina: Ah, porque sim, eu quero dormir, também quero brincar com meus brinquedos.
 Maria Joaquina: Pra vir tem que acordar cedo.
 Pesquisadora: E por que você quer ficar em casa dormindo?
 Maria Joaquina: Porque lá em casa tem leite, tem nescau.
 Pesquisadora: Ah e você fica deitada, aí a mamãe serve o leite?
 Maria Joaquina: É, eu mamo na mamadeira.

Para Maria Joaquina, a rotina de acordar cedo e perder o seu ‘mamá’, que é oferecido pela sua mãe na cama, torna-se um fator que faz com que não queira frequentar o CEINF “Brincar e Aprender”.

O fator sono também é manifestado por Emanuela, que, ao tentar encontrar um motivo para que o fantoche Yuri não quisesse ter vindo para o CEINF traz, à tona, a sua realidade.

Pesquisadora: Por que vocês acham que o Yuri não queria vir para a CEINF?
 Emanuela: Porque ele queria dormir igual a mim, tem muitos anos que eu queria dormir lá na minha casinha.

O fato de o CEINF “Brincar e Aprender” abrir os portões para a entrada das crianças às 7h e fechar às 7h30m exige que as crianças sejam acordadas cedo, ainda mais se

moram distante da instituição. Essa realidade pode ser determinante para que as crianças sintam sono e demonstrem o desejo de poderem dormir por mais tempo.

Vale lembrar que no desenho de Apolo, apresentado na categoria 4.1.1, também estavam presentes uma cama e um colchão, o que pode estar relacionado à sua necessidade de dormir.

Finco (2011) considera que a prática de ouvir as crianças deva ser cotidiana, nas instituições educativas, pois, somente a partir das manifestações delas, é possível descobrir as suas reais necessidades e a diversidade que caracteriza a infância.

Considero, também, que o ato de ouvir as crianças colabora para entender a singularidade de cada criança, pois as suas manifestações estão interligadas às suas culturas e aos seus jeitos próprios de viver e compreender o mundo à sua volta.

A importância do sono e do descanso para as crianças também pôde ser observado quando, durante a entrevista, Barbie tentou explicar o motivo que contribuía para que o fantoche Yuri estivesse triste: “Oh Yuri, você precisa descansar um pouco!”. Para Barbie, o fantoche Yuri não queria ficar no CEINF porque estava cansado, o que seria resolvido se ele descansasse.

Outra resposta que surgiu quando perguntei às crianças por que elas achavam que o fantoche Yuri estava triste, foi oferecida por Raquili:

Pesquisadora: Ele está triste, por que será?

Raquili: Porque a mãe dele fez ele vir pro CEINF.

O fato de Raquili mencionar, em sua resposta, que a mãe dele o fizera vir para o CEINF parece representar o reconhecimento que Raquili tem, de que sua mãe é autoridade máxima e suas ordens precisam ser cumpridas. Nessa ótica, entendo que frequentar o CEINF, para Raquili, pode estar relacionado ao fato de ela cumprir o que sua mãe pede, mesmo que as vezes contrariada.

A presença da família na vida das crianças também foi observada nos registros feitos por meio dos desenhos. Faço destaque para três crianças que incluíram, em seus registros sobre o CEINF, os familiares.

Carolina desenhou o CEINF, o castelo, o parque de areia, a sua mãe e o seu irmão, conforme observamos na Figura 13. Em um diálogo desenvolvido com Carolina, enquanto brincávamos na praça, ela contou que seu irmão é pequeno, que ele chora e que ela ajuda a mãe a cuidar dele. O fato de Carolina ajudar sua mãe a cuidar de seus irmãos foi relatado pela

professora, que disse ter conhecimento de que Carolina possui vários irmãos e durante o tempo que permanece em casa auxilia sua mãe no cuidado com eles, o que pode explicar o fato de Carolina ter incluído seu irmão e sua mãe no desenho.

O desenho de Maria Carolina, na Figura 26, também evidencia a presença da sua família. Maria Carolina relatou ter desenhado sua mãe deixando-a no CEINF.

Figura 26 – A mãe de Maria Carolina.



Fonte: Desenho feito por Maria Carolina em 05/05/2016.

Durante a realização da pesquisa foi possível notar que Maria Carolina apresentava forte vínculo com a sua mãe. Sempre que chegava ao CEINF pela manhã, sua mãe tentava convencê-la a ficar na instituição. Maria Carolina, depois que sua mãe ia embora, permanecia quieta e pouco interagia com o grupo. Ressalto que sua participação nos momentos relacionados à pesquisa foi bastante inexpressiva.

Vale lembrar que no CEINF “Brincar e Aprender” os pais podem levar seus filhos até a sala de aula ou, se as crianças estiverem lanchando, podem deixá-los no refeitório. Essa liberdade que os pais têm de entrar na instituição facilita o diálogo entre os pais e os professores. De acordo com Schifino e Siller (2011, p. 113), essa aproximação entre a instituição educativa e as famílias “permite o estabelecimento de vínculos de confiança, de troca de saberes”.

A presença da família também foi manifestada no registro de desenho desenvolvido por Branca de Neve. Quando lhe perguntei sobre o que havia registrado, relatou

ter desenhado sua família porque não quis desenhar o CEINF. Branca de Neve, durante as entrevistas realizadas, manifestou que não gostava de frequentar o CEINF, uma vez que prefere ficar em sua casa (Figura 27).

Figura 27 - Branca de Neve e seus familiares.



Fonte: Desenho feito por Branca de Neve em 05/05/2016.

No desenho de Branca de Neve podemos observar a presença de vários membros de sua família, como sua mãe, seu pai, sua avó, seu avô e sua tia. Isso demonstra o quanto seus familiares são presentes e importantes em sua vida.

Mesmo as crianças tendo sido orientadas a desenharem o CEINF, os seus registros criaram outras formas, indo além do que lhes foi pedido. É aí que se encontra a essência da infância, a liberdade em poder manifestar-se, em poder expressar-se, em mostrar o que essas crianças sentem, o que desejam ou o que imaginam.

Enquanto educadores e pesquisadores, temos a tarefa de desenvolver a sensibilidade, para, a partir dela, entender as escolhas das crianças, as suas significações, que, muitas vezes, estão nas entrelinhas e precisam da percepção do adulto para serem entendidas; as crianças podem dizer muito sobre suas vidas, sobre suas vontades e até mesmo sobre suas insatisfações, basta que estejamos dispostos a ouvi-las.

Para Cruz e Cruz (2012), o exercício de ouvir as crianças ainda é um desafio que precisa ser superado nas instituições de educação infantil, por meio da sensibilização dos professores, gestores e de toda a comunidade escolar. Ouvir as crianças facilita o planejamento, a organização da rotina e o cotidiano da instituição, de modo a respeitar as singularidades da infância e construir um espaço educativo mais significativo, mais enriquecedor e prazeroso a todas as crianças.

Assim, considero que as crianças, ao manifestarem suas necessidades sobre o sono, sobre as mudanças na rotina entre seus lares e a instituição educativa e sobre a importância da convivência com seus familiares evidenciam o quanto têm para expressar, o quanto podem contribuir para o processo educativo, auxiliando por meio de suas vozes na construção de um ambiente mais adequado às suas necessidades e às suas condições de bem-estar.

Da mesma forma, chama a atenção o fato de as crianças destacarem a importância das famílias, que converge na necessidade de as instituições educativas dialogarem com essas famílias, trocarem informações e saberes acerca do desenvolvimento infantil. Acredito que essa interação possa beneficiar a todos os envolvidos no processo educativo.

4.2.2 Aqui no CEINF não tem brinquedos - as manifestações das crianças acerca da falta de brinquedos na instituição

Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

Esta análise foi construída com base nas sinalizações apresentadas pelas crianças sobre a falta de materiais e de brinquedos, no CEINF “Brincar e Aprender”. Segundo manifestações das crianças, o CEINF, muitas vezes, torna-se um ambiente sem muito atrativo, pois não tem os brinquedos necessários ao desenvolvimento de brincadeiras, contribuindo para que algumas crianças manifestem a preferência por ficar em suas casas.

Os brinquedos são instrumentos mágicos que auxiliam as crianças na reconstrução dos mundos adultos em seus mundos infantis, cheios de representações, de significados e de culturas.

Na busca por entender a relação das crianças com os brinquedos do CEINF “Brincar e Aprender”, perguntei, durante uma entrevista, se na instituição há brinquedos que são por elas utilizados enquanto permanecem na instituição.

Pesquisadora: Aqui no CEINF tem brinquedos?

Emanuel: Não! Ah tem só lá no parquinho de areia.

Pesquisadora: Ah lá no parquinho de areia tem brinquedos? E na sala de vocês tem brinquedos?

Emanuel: Não!

A fala de Emanuel destaca o parque de areia, que, de acordo com ele, é o único espaço da instituição que possui brinquedos. Para Carvalho e Rubiano (2000, p. 116), “O brinquedo cria um espaço para a realização de desejos, que não podem ser satisfeitos imediatamente na situação real, através de situações imaginárias de faz-de-conta, que emancipam a criança das pressões situacionais”.

Acredito que os brinquedos são instrumentos que oferecem riqueza de aprendizados, de interação, de troca e de obtenção de significados; com eles as crianças podem recriar situações de seus cotidianos e entender melhor o mundo que as cerca.

Pude perceber, durante a minha imersão no campo, que, conforme foi citado por Emanuel, o parque de areia torna-se um dos espaços em que mais se desenvolvem as brincadeiras de faz-de-conta, de reprodução de papéis e de trocas de saberes e culturas entre as crianças.

A falta de brinquedos citada por Emanuel também está presente na fala de Eduardo, que, ao explicar porque não gosta de frequentar o CEINF menciona essa carência.

Eduardo: Eu não quero ficar na escola.

Pesquisadora: Você não quer ficar aqui na escola, quer ficar na sua casa?

Eduardo: Aham.

Pesquisadora: Por quê?

Eduardo: Na minha casa tem brinquedos.

Pesquisadora: Mas aqui na escola não tem brinquedos?

Nesse momento, as crianças que estavam juntas com Eduardo, responderam em coro: “Nãããooo”.

Diante dessa realidade, Carvalho e Rubiano (2000) explicam que “Um ambiente deve ser planejado, tanto em termos de espaço como de objetos disponíveis, para atender ambas as necessidades, de contato social e de privacidade” (CARVALHO; RUBIANO, 2000, p. 112). As crianças estão em pleno desenvolvimento e precisam dessa diversidade de materiais para experimentar, para descobrir e assim desenvolverem-se de forma integral.

Durante a pesquisa pude perceber que alguns materiais, apesar de existirem na instituição, não são muito acessíveis às crianças, como é o caso de um camarim com diversas fantasias, localizado no corredor em frente à sala da turma pesquisada. Durante o tempo em que permaneci na instituição em momento algum vi as crianças utilizando esse espaço.

Em um determinado dia, Emanuela, uma criança bastante comunicativa, perguntou para a professora o que eram aquelas roupas penduradas, ao que a professora respondeu que eram fantasias. Emanuela disse à professora: “E por que a gente não brinca com elas?” Então a professora disse que, quem sabe, um dia os deixaria usar.

Os materiais presentes nas instituições educativas precisam ser, além de diversificados, acessíveis às crianças, possibilitando as práticas e ações condizentes com o desenvolvimento infantil, permitindo que as crianças experimentem, explorem, brinquem, criem e recriem, aproveitando a infância em toda a sua essência.

Emanuel relata, ainda, sobre os materiais disponíveis na sala de aula, como é o caso dos livros de literatura infantil.

Pesquisadora: Na sala de aula têm livros de histórias?

Emanuel: Tem.

Pesquisadora: A professora deixa vocês pegarem os livros de histórias.

Emanuel: Não, só quando, quando nós, quando acaba a aula.

Pesquisadora: E vocês gostam de histórias?

Emanuel: Sim.

Os livros de histórias, conforme relatado por Emanuel, ficam sobre uma prateleira de madeira, na sala de aula, sendo de fácil acesso às crianças; porém, como também relatou Emanuel, eles são disponibilizados, geralmente, ao final da manhã, enquanto as crianças aguardam que seus pais venham buscá-las.

Para Kaercher (2001), o contato das crianças com os livros desde a educação infantil é fundamental, pois é nessa etapa de ensino que se inicia o processo formativo de leitores. A autora entende que a leitura não se restringe apenas ao ato de dominar as palavras escritas, mas abrange as diversas linguagens que precisam fazer parte da educação infantil.

Na intenção de buscar entender as expectativas das crianças sobre a instituição, perguntei-lhes, durante uma das entrevistas, o que gostariam que tivesse no CEINF “Brincar e Aprender”; elas prontamente responderam que gostariam que no CEINF tivesse:

Carolina: Brinquedos

Pesquisadora: Ah, é, brinquedos?

Relâmpago Mcqueen: É, na minha casa tem brinquedos.

Pesquisadora: E o que mais vocês gostariam que tivesse no CEINF?

Relâmpago Mcqueen: Televisão!

Pesquisadora: Aqui no CEINF não tem televisão?

Carolina: Não.

As falas de Carolina e de Relâmpago Mcqueen manifestam o desejo por brincar, pela fantasia, pela necessidade de a instituição adquirir mais brinquedos, a fim de ampliar suas possibilidades de brincadeiras e de experiências lúdicas. Segundo Barbosa (2014, p. 61), “As crianças têm aumentadas as suas motivações e os seus sentimentos e desejos de conhecer o mundo, de aprender. Pode-se dizer que elas quase explodem de tanta curiosidade”, e os

brinquedos tornam-se materiais de auxílio para as novas descobertas, para novos conhecimentos e também novas aprendizagens.

De acordo com Pereira (2014, p. 89):

Brincar é uma forma própria de a criança se relacionar com o mundo, é a exteriorização de sentimentos por meio do concreto, é o encontro com o próprio mundo, a interação com o outro, a descoberta do mundo construído no real e no “faz de conta”. Hoje é inegável a importância da atividade lúdica e da necessidade de deixar o corpo falar por meio do jogo e do brinquedo.

A autora entende que os brinquedos auxiliam como base do desenvolvimento infantil, tornando-se essenciais para esse desenvolvimento. Porém, devem ser conhecidos, estudados e analisados pelos educadores, a fim de serem oferecidos às crianças e explorados a partir de suas possibilidades. Os brinquedos possibilitam que as crianças, além de brincar, explorem, se expressem, reflitam, imaginem, criem e recriem; desse modo, tornam-se elemento fundamental na formação integral das crianças, por isso precisam estar presentes nos ambientes educativos, familiares, sociais e de lazer que as crianças frequentam (PEREIRA, 2014).

Vale ressaltar que os brinquedos, para serem significativos e propícios ao desenvolvimento, não precisam, necessariamente, ser comercializados; existem diversas possibilidades de brinquedos e de materiais que podem ser confeccionados com a participação das crianças, o que pode torná-los ainda mais significativos.

Essa produção coletiva, além de propiciar o ensino da arte às crianças, possibilita que elas sejam autoras de seus brinquedos, estimulando o processo criativo, imaginário, autoral e social.

Nesse sentido, a Sociologia da Infância defende que as crianças podem ser participantes do processo educativo e não meros sujeitos passivos. Cruz e Cruz (2012), ao defenderem esse campo teórico, explicam que o ambiente educativo precisa ser estimulador e desenvolver, nas crianças, suas diversas linguagens, suas imaginações, suas curiosidades, a fim de construírem autonomia e identidade pessoal e coletiva.

Segundo Zabalza (1998), as experiências e as atividades a serem desenvolvidas na educação infantil precisam ser articuladas com as necessidades das crianças. Desse modo, ouvi-las e envolvê-las no processo organizativo do cotidiano educativo torna-se uma ótima proposta.

As manifestações das crianças apontam para a necessidade de a instituição educativa adquirir materiais lúdicos, assim como tornar alguns materiais mais acessíveis,

podendo, ainda, incentivar o processo de criação juntamente com as crianças, as quais são sujeitos envoltos de curiosidades, capacidades, vontades e precisam de momentos em que tais aspectos possam ser colocados em prática. Os brinquedos são importantes constituintes do desenvolvimento infantil, precisam, desse modo, ser acessíveis às crianças, para que essas possam explorá-los, recriá-los e, por meio das brincadeiras, compartilhem saberes e culturas.

4.3 OS ESPAÇOS DO CEINF E SEUS SIGNIFICADOS PARA AS CRIANÇAS

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balança nem como barômetro etc. que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós (MANOEL DE BARROS, 2010).

Esta categoria apresenta uma análise acerca da relação e dos significados estabelecidos entre as crianças participantes desta pesquisa e os espaços do CEINF “Brincar e Aprender”. Assim como apresentado por Manoel de Barros, as coisas nos encantam pelos efeitos que nos causam. Desse modo, esta categoria visa analisar os espaços da instituição pesquisada que são reveladores de encantamento às crianças. Ela se compõe de dados produzidos nas observações, nas entrevistas, nos registros por meio de desenhos e, especialmente nos registros fotográficos feitos pelas crianças.

Zabalza (1998) acredita que os espaços se tornam instrumentos de grande importância para o desenvolvimento e para as interações que se estabelecem no cotidiano das instituições educativas, devendo ser pensados, planejados e organizados de forma a atender as necessidades dos sujeitos que ali se desenvolvem.

De acordo com Faria (2009, p. 111), “Quanto mais instável e surpreendedor for o espaço, tanto mais surpreendido será o indivíduo, e tanto mais eficaz a operação de descoberta”. Isso evidencia o compromisso das instituições educativas de possuírem espaços que, segundo a visão da autora, sejam surpreendentes, eficazes e atrativos às crianças.

Apolo, ao responder à minha pergunta sobre “o que é legal aqui no CEINF?”, aponta alguns de seus encantamentos e admirações pelos espaços da instituição, e faz destaque para alguns espaços disponíveis na instituição: “lá no brinquedão é legal, lá no parquinho é legal, lá no chuveirão é legal”.

Apolo é uma criança bastante comunicativa, espontânea, com características de liderança. Por meio de suas ações demonstrou quanto o CEINF tem significado em sua vida. Percebi com que intensidade Apolo vivia cada momento, sendo participativo, comunicativo e, também, questionador.

Vale ressaltar que o ‘brinquedão’ mencionado por Apolo é um playground que possui escorregador, fica localizado na parte externa da instituição; pelo que foi possível observar, durante o meu período de permanência na instituição, trata-se de um espaço pouco frequentado pelas crianças, no período matutino, pois fica em um local que recebe forte luz do sol, sem nenhuma sombra à sua volta.

Em relação ao parquinho, também mencionado por Apolo em sua fala, que na verdade é o parque de areia, pude observar, ao longo da pesquisa e, especialmente, nos diálogos com as crianças, que se trata de um espaço muito apreciado.

Pesquisadora: Vocês vão no parquinho de areia?

Maria Joaquina: Quando a gente brinca lá, a gente toma banho no chuveirão.

Pesquisadora: No chuveirão?

Barbie e Maria Joaquina: É, é.

A fala de Maria Joaquina revela que, após brincarem no parque de areia, as crianças, acompanhadas pela professora, tomam banho nas duchas que se localizam no solário da instituição. Esse é um momento que pude presenciar durante o meu período de observação e que se confirma a partir das falas de Barbie e Keli.

Barbie: Aqui é o parquinho de areia, onde a gente brinca bastante, aí quando a gente brinca a gente vai no chuveirão.

Pesquisadora: Ah quando vocês vêm brincar aqui, depois vocês vão para o chuveirão, o que vocês fazem lá?

Keli: Tomamos banho.

Barbie: A gente toma banho no chuveirão, os meninos ficam de cueca e a gente fica de calcinha (as duas riram).

Pesquisadora: Vocês gostam de vir aqui no parque de areia?

Barbie: Aham.

Keli: Sim.

Ao presenciar as crianças tomando banhos nas duchas, observei a alegria, a expressão de bem-estar e a realização pelo desenvolvimento desta ação, que foi destacada por várias crianças, ao longo da pesquisa como uma ação significativa a elas.

No documento intitulado “Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”¹⁹ (2009), são apresentados critérios de organização e funcionamento para instituições que atendam crianças da educação infantil. Nesse documento, são destacados os direitos das crianças enquanto permanecem nas

¹⁹ Esse documento foi escrito por Maria Malta Campos, no ano de 2009, para o MEC, especificamente para a Secretaria de Educação Básica, a fim de especificar critérios de atendimento às crianças de zero a seis anos na educação infantil.

instituições educativas; dentre eles está o direito à higiene, assim como o acesso a ambientes acolhedores, estimulantes e seguros.

O parque de areia, também citado por Apolo, identifica-se como um dos espaços preferidos pelas crianças no CEINF “Brincar e Aprender”. Como foi possível perceber, o parque é um espaço em que as crianças brincam, interagem e compartilham suas culturas e seus saberes. É onde também as crianças desenvolvem as brincadeiras de faz-de-conta por meio da reprodução interpretativa (CORSARO, 2009).

Segundo Abramowicz e Wajskop (1999), as brincadeiras de faz-de-conta são extremamente importantes para as crianças na faixa etária de quatro a seis anos, pois ajudam na interpretação e compreensão do mundo adulto.

Para Corsaro (2011), as brincadeiras de faz-de-conta tornam-se uma das maiores maravilhas da infância, pois possibilitam que as crianças, criem, inventem e sobressaiam às limitações muitas vezes impostas.

O parque de areia também foi destacado em três desenhos sobre o CEINF. Valéria, Keli e Carolina relataram que incluíram o parque em seus desenhos porque é um lugar onde gostam de brincar. Os desenhos não serão aqui apresentados, uma vez que já aparecem em categorias anteriores.

Brincar é imaginar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser um personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar faz de conta que é outro. (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p. 57).

As brincadeiras de faz-de-conta, conforme pude observar, relacionavam-se, na maioria das vezes, às reproduções de papéis, tanto das figuras dos pais como de professores. Esse fato demonstra que as crianças transferem para as brincadeiras parte de seus contextos e convívios sociais.

Na intenção de identificar quais espaços da instituição são eleitos como mais significativos às crianças, fiz um passeio com elas pela instituição e pedi que cada uma escolhesse o seu espaço preferido para dele fazer um registro fotográfico. Na realização dessa ação, foi interessante observar que, apesar de o parque ser bastante referido, nas entrevistas, como um lugar de grande preferência das crianças, durante o passeio esse espaço não teve grande destaque, conforme pode ser observado no Quadro 12, que aponta as escolhas dos espaços, feitas pelas crianças.

Quadro 12 - Representação dos espaços a partir dos registros fotográficos desenvolvidos pelas crianças

Número de crianças	Espaços eleitos como favoritos
09 crianças	Praça
03 crianças	Parque de areia
02 crianças	Balanço de pneu
01 criança	Refeitório

Fonte: A autora, com base no diário de campo e nos dados apresentados.

Com base no quadro 12, percebemos que a maior preferência das crianças recai na praça, seguida do parque, do balanço de pneu e, por último, do refeitório. É importante observar que a maioria dos espaços escolhidos estão relacionados ao lúdico e às áreas externas da instituição, o que demonstra que essa escolha se associa às ações que são desenvolvidas, pelas crianças, nesses espaços. Segundo Corsino (2012), os espaços tornam-se significantes para as crianças não apenas pelas suas características físicas, mas sim pelas possibilidades de experiências que eles oferecem.

O Quadro 12 também mostra que nenhuma criança escolheu o espaço da sala de aula, o que pode estar relacionado ao fato de a sala ser um espaço pequeno, sem muitos atrativos que estimulem o desenvolvimento infantil, já que não possui diversidade de materiais e nem brinquedos para o uso das crianças. A falta de brinquedos na sala é destacada por Emanuel, durante uma entrevista:

Pesquisadora: Aqui no CEINF tem brinquedos?

Emanuel: Não, ah tem lá no parquinho de areia.

Pesquisadora: Ah lá no parquinho de areia? E na sala?

Emanuel: Não.

Enquanto passeava pela instituição com as crianças, levei-os para visitarem a sala de aula, então perguntei sobre o que fazem enquanto permanecem na sala de aula e obtive as seguintes respostas:

Pesquisadora: Eu quero que vocês me contem que lugar é esse?

Raquili: Essa é nossa sala.

Pesquisadora: E é legal essa sala?

Raquili: Aham.

Pesquisadora: E o que vocês gostam de fazer aqui na sala?

Barbie: Nada.

Pesquisadora: Nada Barbie? Vocês não fazem nada aqui na sala?

Relâmpago Mcqueen: Desenha, lê livros.

O diálogo sobre a sala foi rapidamente encerrado, pois as crianças não demonstraram interesse em continuar, desviaram o assunto e se encaminharam para o refeitório. Relâmpago Mcqueen fez menção de atividades que realmente observei sendo realizadas durante o período que permaneci na instituição: os desenhos eram realizados no momento da chegada e a leitura de livros infantis era desenvolvida, principalmente, nos momentos finais do dia, enquanto as crianças aguardavam a chegada de seus pais.

De acordo com Dornelles (2001), a sala de aula precisa ser um espaço acolhedor, atrativo e estimulante para o desenvolvimento das crianças, mesmo não dispondo de muitas condições, o professor, juntamente com o grupo, pode criar situações agradáveis, envolvendo a participação e os interesses das crianças, tornando esse espaço em algo envolvente e coletivo.

Para Forneiro (1998, p. 238), “os materiais são provocadores da atividade infantil, e, portanto, a leitura do tipo de materiais que há dentro da sala de aula oferece uma boa ideia do tipo de trabalho que é realizado na mesma”.

Dessa forma, é necessário que reflitamos acerca dos materiais, das condições que estes se encontram e das oportunidades oferecidas às crianças, no contexto educativo, pois a educação infantil é caracterizada pela vivacidade, pela dinamicidade e, por isso, precisa disponibilizar, às crianças, uma diversidade de materiais e de possibilidades, a fim de que possam conhecer, experimentar e se desenvolver de forma integral.

Em relação aos espaços eleitos pelas crianças como preferidos, foi possível notar, ao longo do passeio, o grande interesse das crianças em permanecerem nos ambientes externos, sem que desejassem retornar à sala. Tal fato merece um olhar atento, pois remete às necessidades manifestadas pelas crianças, uma vez que os espaços externos possibilitam o movimento, as brincadeiras e a liberdade.

Nessa ótica, torna-se necessária a reflexão de que “a criança é protagonista de seu processo de socialização nos espaços culturais em que vive, e que produz cultura, precisamos pensar numa concepção de escola que atenda às especificidades desse sujeito” (GARANHANI; NADOLNY, 2013, p. 157).

Após ser feito o registro fotográfico dos espaços visitados, as crianças foram convidadas a retornarem para a sala. Emanuela pediu que déssemos mais uma voltinha. Já

Eduardo e Carolina, além de fazerem o registro fotográfico, envolveram-se com as formigas, conforme pode ser observado na figura 28.

Figura 28- Eduardo e Carolina e a busca pela casa das formigas



Fonte: Registro fotográfico feito pela autora em 03/05/2016.

A Figura 28 registra o momento em que Eduardo e Carolina se mostram admirados com as formigas e com o modo como elas transportavam as folhas. Pediram-me que pudessem ficar observando para onde elas estavam indo, pois queriam conhecer sua casa.

Os espaços eleitos e registrados pelas crianças, conforme foi demonstrado no Quadro 12, podem ser observados a partir das mandalas que aparecem a seguir. Mandala é a forma que escolhi para representar, aqui, os registros fotográficos, pois, de acordo com Friedmann (2013), elas representam fios, laços, pontos que, entrelaçados, contam histórias, sentimentos, expressões, muitas vezes não reveladas e não compreendidas, assim como são muitas vezes as vozes e as manifestações das crianças.

“Rodas, galáxias, flores, mandalas, todo o universo movimenta-se de forma circular, a vida circula de dentro para fora e de fora para dentro” (FRIEDMANN, 2013, p. 170); assim é a educação e assim são as crianças, envoltas de movimentos, de vida, de emoções, de descobertas, de ciclos e de renovações.

A primeira mandala, na figura 29, contém o registro dos espaços eleitos pelas crianças como preferenciais: o refeitório, o balanço de pneu, a praça, o parque de areia, o muro da praça e a horta.

Figura 29 - Mandala 1: Os espaços da instituição preferidos pelas crianças.



Fonte: Registros fotográficos desenvolvidos pelas crianças, durante os passeios realizados para a escolha dos espaços preferidos do CEINF.

Ressalto, entre esses registros fotográficos, o espaço do muro no qual havia o desenho da caveira, que foi escolhido e registrado por Maria Joaquina. Ao perguntar-lhe a razão da sua escolha, ela me explicou que era o “feral”, que, para ela, significava “homem”.

A escolha de Maria Joaquina demonstra a sua liberdade em fotografar realmente aquilo que para ela desperta algum significado. É interessante destacar que Maria Joaquina,

em seu registro por meio de desenho sobre o CEINF, também registrou, além da professora, o “feral”, conforme podemos observar, na Figura 30.

Figura 30 - Maria Joaquina representando o feral.



Fonte: Desenho feito por Maria Joaquina em 05/05/2016.

Sarmiento (2011, p. 52) destaca que “O desenho é frequentemente acompanhado de verbalizações das crianças que referem as figuras e motivos inscritos no papel de modo por vezes paradoxal e fora da inteligibilidade dos adultos”. Daí justifica-se o desenho de feral produzido por Maria Joaquina.

A segunda mandala, representada pela figura 31, mostra outros espaços que foram escolhidos pelas crianças como o parque de areia, outros ambientes da praça, as árvores e a grama da praça.

Figura 31 - Mandala 2: Os espaços da instituição preferidos pelas crianças.



Fonte: Registros fotográficos desenvolvidos pelas crianças, durante os passeios realizados para a escolha dos espaços preferidos do CEINF.

Na mandala 2 destaco a imagem da praça, feita por Keli, que explicou tê-la registrado porque é onde gosta de brincar e onde sua mãe a leva para passear.

A diversidade revelada por meio dos registros fotográficos feitos pelas crianças contribui significativamente para a pesquisa, pois além mostrarem os espaços nos quais elas mais gostam de estar, enquanto permanecem na instituição, evidenciam a singularidade característica de em cada criança.

De acordo com Lopes, Gusmão e Porto (2012)

[...] a fotografia é capaz de revelar, na imagem, detalhes e aspectos surpreendentes do movimento que o olho humano é incapaz de perceber. E, também, nos leva a imaginar, a criar, a pensar e a repensar sobre o que não está imediatamente revelado na imagem, como imagem, revela, insinua e oculta; como objeto, fala e nos seduz a buscar a narrativa que falta, o dito e o não dito (LOPES; GUSMÃO; PORTO, 2013, p. 114).

Acredito que por meio dos registros produzidos pelas crianças, novos olhares e novas discussões possam surgir acerca dos espaços educativos das instituições educativas, uma vez que é para elas e por elas que esses ambientes existem.

Vieira (2009), em sua pesquisa de Mestrado desenvolvida sobre a reorganização dos espaços da educação infantil, aponta que as crianças devem ser reconhecidas como sujeitos de direitos e, por essa razão, os espaços institucionais precisam ser planejados e oferecidos a partir do que elas precisam. Esses espaços devem ser desencadeadores de autonomia, de criatividade, de respeito ao outro e encorajadores de ações, além de serem espaços nos quais as crianças possam sentir-se parte deles.

Em suma, ressalto que o CEINF “Brincar e Aprender” possui uma diversidade de espaços externos, sendo beneficiado por localizar-se ao lado de uma praça cujo espaço verde é amplo, rodeado de árvores que produzem sombras, que abrigam pássaros; há pista para caminhada, bancos e muitos outros recursos que propiciam inúmeras possibilidades de desenvolvimento e interações entre as crianças, seus pares e seus professores.

Nessa ótica, acredito que especialmente a praça, mesmo que já seja bastante frequentada pelas crianças, se constitua em recurso de possibilidades a serem desenvolvidas, como espaço para contação de histórias, atividades musicais, artes plásticas, atividades de psicomotricidade e desenvolvimento de diversos tipos de brincadeiras, as quais podem ampliar as experiências e diversificar as aprendizagens das crianças, tendo em vista que a educação infantil é uma etapa da educação que visa à integração das crianças com inúmeros campos de experiências.

Acredito, também, que os espaços tornam-se bastante significativos às crianças e evidenciam a liberdade, a necessidade que possuem de se movimentar, de explorar o ambiente ao seu redor, tal como destacam Carvalho e Rubiano (2000), quando consideram que os ambientes tornam-se facilitadores de diversas ações às crianças, as quais podem andar, correr, pular, desenvolvendo-se dentro de todos os seus aspectos, a partir dos espaços que lhes são oferecidos.

Assim, vale a pena refletir sobre como esses espaços podem ser ainda mais explorados de modo a oferecer às crianças um ambiente educativo motivador, envolvente,

agradável, estimulador e adequado às suas necessidades e possibilidades já que ficou clara a preferência das crianças pelos ambientes externos.

Ressalto, ainda, o fato de as crianças não elegerem, como preferidos, os ambientes internos da instituição, como a sala de aula. Esse dado precisa ser analisado e repensado, pois segundo Faria (2009), os espaços fazem parte de um presente concluído, porém incluso, podendo ser sempre renovado.

4.4 AS CULTURAS DE PARES - ENTRE AS RELAÇÕES INFANTIS E AS QUESTÕES DE GÊNERO

“Sou hoje um caçador de achadinhos da infância” (MANOEL DE BARROS, 2010).

Assim como Manoel de Barros, busco, através desta pesquisa, entender melhor sobre a infância, as crianças e seus ‘achadinhos’. Aqui procurei destacar de que modo ocorre o processo de interação e de estabelecimento de relações entre as crianças e seus pares.

Para a construção desta análise, utilizei dados produzidos nas observações e nas entrevistas desenvolvidas com as crianças.

De acordo com Corsaro (2011), as crianças passam a fazer parte da sociedade desde o momento de seu nascimento, quando, a partir de então, passam a se relacionar com os outros, a construir as suas culturas e contribuir para a construção do mundo adulto. Essa participação das crianças na sociedade é identificada, pelo autor, como reprodução interpretativa. De acordo com ele, as crianças não apenas recebem os estímulos do meio, mas os interpretam segundo as suas culturas, passando a também produzirem, criarem e interpretarem saberes e culturas participando ativamente do seu meio.

O autor entende que as crianças, por meio das relações que estabelecem, participam das culturas alheias e criam as suas próprias culturas, as quais estarão sempre interligadas com a cultura própria de cada sujeito. Assim, o sujeito vai se formando e interagindo com seus pares, ocorrendo a cultura de pares (SARMENTO, 2011).

Nessa ótica, a relação e o contato das crianças com as outras tornam-se fundamentais para seu desenvolvimento e para a apropriação de suas culturas. Nesse sentido, as instituições educativas exercem papel de suma importância no estabelecimento desses laços, pois possibilitam o desenvolvimento da cultura de pares e o desenvolvimento das relações e das interações.

De acordo com o Regimento Escolar do CEINF “Brincar e Aprender”, mais especificamente o item III do Artigo 6º, como compromisso da instituição fica estabelecido “o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades” (REGIMENTO ESCOLAR, 2015, p. 4).

Esse processo de interação das crianças com crianças da mesma idade e com crianças de idades diferentes possibilita que haja trocas de culturas, de experiências e de saberes, essencial para o desenvolvimento infantil e para a construção de sujeitos culturais e sociais.

Desse modo, pude observar durante o período de permanência na instituição, a interação entre as crianças da turma pesquisada com crianças de outras turmas, tanto nos horários de lanches, como no de brincadeiras na praça. Esse contato ocorreu especificamente em um dia em que as crianças do berçário, acompanhadas pelas suas professoras, foram até a sala da pré-escola para visitá-los.

Durante o passeio, a professora do berçário, com auxílio de seu violão, cantou e dançou com as crianças, que demonstravam alegria e entusiasmo. Enquanto isso, os bebês interagiam com as crianças maiores, alguns caminhavam livremente pela sala, explorando o espaço e os cartazes disponíveis na parede; esse momento foi encantador, tanto pela dinâmica da professora com as crianças como pela interação observada entre as crianças, o cuidado com os seus pares e a liberdade de poderem se expressar, cantar e se relacionar.

Nessa ótica, ressalto que durante o período em que permaneci no CEINF “Brincar e Aprender” notei o quanto as crianças possuem facilidade para interagir umas com as outras. Em diversos momentos evidenciei situações em que as crianças demonstraram a importância da convivência com os colegas e a necessidade de estarem próximos.

Foi possível também perceber, no comportamento das crianças, a preferência e a escolha de colegas, a disputa por lugares que as mantivessem próximas dos colegas com quais tivessem mais intimidade. Nesse sentido, também observei que as crianças tendem a compartilhar brincadeiras e momentos, na maioria das vezes, com o mesmo grupo de crianças. Sobre esse aspecto Carvalho e Rubiano (2000) analisam que

A criança participa ativamente em seu desenvolvimento através de suas relações com o ambiente, especialmente pelas suas interações com os adultos e demais crianças [...] Ela explora, descobre e inicia ações em seu ambiente, seleciona parceiros, objetos, equipamentos e áreas para a realização de atividades mudando o ambiente através de seus comportamentos (CARVALHO; RUBIANO, 2000, p. 117).

As autoras acreditam que o comportamento das crianças seja influenciado pelo mundo que têm à volta delas. Nessa ótica, ressalto o importante papel dos professores, enquanto mediadores dessas relações; estes devem se esforçar a fim de viabilizarem o desencadeamento de interações, mediando conflitos e auxiliando as crianças no entendimento das diversas formas de relações e da importância do respeito ao outro. Sarmiento (2002, p. 5) entende que “É no vai-vem entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância”.

Com relação, ainda, às relações das crianças com seus pares, pude observar a forte presença da solidariedade e da cumplicidade entre eles. Nos primeiros dias em que o ‘colega’ Iuri começou a frequentar a instituição, Apolo o acompanhava de mãos dadas, dizendo que precisava cuidar dele, que era seu mais novo amigo.

Essa parceira pode ser observada por meio da Figura 32, que demonstra a solidariedade entre Valéria e Branca de Neve organizando a brincadeira.

Figura 32 - Valéria e Branca de Neve no balanço.



Fonte: Registro fotográfico feito pela autora em 03/05/2016.

Esse cuidado em relação ao outro também foi percebido durante a realização de uma entrevista com as crianças, na qual o fantoche Iuri atuou como mediador do diálogo. Ao simular a situação em que Iuri estaria triste porque não queria ter ido para o CEINF, notei

reações de comoção, nas crianças, por causa da tristeza do personagem, e muito mais do que uma preocupação em argumentar sobre os motivos que contribuíam para que ele não quisesse ir para o CEINF, as crianças se preocuparam em deixá-lo feliz. Pediam para que ele não ficasse triste, dizendo que o CEINF era legal, porque ali tinham amigos, ali brincavam; faziam carinho no fantoche, beijavam-no, tentando a todo tempo animá-lo.

Por meio dessa ação, percebi o quanto as crianças são sensíveis à situação do outro e o quanto se solidarizam com os sentimentos de seus pares.

Em relação aos conflitos, foram poucos os momentos nos quais eles foram observados; quando ocorriam, na maioria das vezes, eram decorrentes de disputas de espaço, de colegas e de brinquedos que, por haver em pouca quantidade, gerava disputa e concorrência.

Também ficou bastante evidente, ao longo da pesquisa, uma forte tendência à divisão de gêneros. Tal fato pôde ser observado durante a chamada das crianças, que é realizada pela professora com o auxílio de fichas que contêm o nome das crianças. As fichas são colocadas pelas crianças em um cartaz que está organizado para de um lado receber as fichas dos meninos e de outro as das meninas.

Em um determinado dia, as meninas estavam colocando as fichas no cartaz, do lado destinado para os meninos. Relâmpago Mcqueen as corrigiu, dizendo que não podiam deixar as fichas naquele espaço, pois era o lado dos meninos. Na oportunidade, eu o questionei sobre o motivo de as meninas não poderem deixar os crachás junto ao dos meninos, ao que Relâmpago Mcqueen respondeu que se isso ocorresse os meninos ficariam tristes.

Percebi, pela resposta de Relâmpago Mcqueen, que ele ainda não compreende os motivos dessa divisão de espaços entre meninos e meninas, porém, essa separação demarcada pelos gêneros está sendo formada e internalizada por ele. De acordo com Silva (2015), a identidade de gênero pode ser concebida como uma construção social que possibilita a constatação de semelhanças e diferenças entre si próprio e o outro. Portanto, a educação infantil torna-se um espaço rico e com diversas oportunidades para ampliar os conhecimentos das crianças acerca dessa questão.

Ao ser trabalhada a questão de gênero, na educação infantil, ampliam-se as concepções das crianças acerca das relações sociais, da organização da sociedade, da igualdade e da desigualdade, ainda presentes em nossa sociedade.

Percebi que a forma como o cartaz da chamada estava organizado, determinando onde os meninos e as meninas pudessem colocar suas fichas, possibilite que as crianças

entendam, hoje, por meio do cartaz, que meninos e meninas ocupam lugares diferentes; porém, no futuro, esse lugar diferenciado em relação ao homem e à mulher será ditado pela sociedade. É importante refletir juntamente com as crianças sobre essa situação que ainda se faz presente na sociedade. O professor torna-se peça determinante nesse processo, pois diariamente relaciona-se com as crianças e tem, em suas mãos, a oportunidade de mudar essa visão, criando cidadãos mais conscientes, transformando posturas e comportamentos.

De acordo com Finco (2007), muitas vezes as práticas educativas acabam por reafirmar as posições diferenciadas para meninos e meninas. Tais determinações ocorrem despercebidas e automáticas, cujos motivos são repetidos inconscientemente por meio da cultura que foi interiorizada.

A questão de gênero também ficou evidente durante a realização de uma brincadeira de faz-de-conta, na qual Relâmpago Mcqueen, por várias vezes, tentou incluir-se na brincadeira de casinha, que estava sendo desenvolvida pelas meninas. As meninas, insistentemente, afirmavam que ele não poderia participar da brincadeira; incomodadas, vieram reclamar sobre o comportamento do colega. Perguntei por que ele não poderia participar da brincadeira, ao que elas responderam que menino não deve brincar de casinha, apenas meninas.

A criança ao brincar, está trabalhando suas contradições, ambiguidades e valores sociais: é na relação com o outro que ela constitui sua identidade. Fica difícil, por exemplo, continuar sustentando a importância de que um menino não brinque de boneca, em nossa sociedade atual, na qual cada vez mais os pais assumem comportamentos de cuidado com suas próprias crianças (FINCO, 2007, p. 115).

Pode, também, ser percebido que durante o desenvolvimento das brincadeiras meninas e meninos, na maioria dos momentos, brincavam separadamente. Nesse contexto, Ávila (2014, p. 84) acredita que “nos jogos e brincadeiras, muitas vezes, as crianças imitam papéis e situações vividas pelos adultos. E nesse processo, apresentam as pseudoleituras”. Assim, acredito ser necessária a observação atenta das práticas desenvolvidas pelas crianças a fim de que sejam auxiliadas a refletirem acerca dos papéis sociais, abrindo-lhes seus leques de conhecimentos sobre os diversos fatores relacionados à vida social e a relação entre meninos e meninas.

Zabalza (1998) acredita que a educação infantil é uma etapa de enriquecimento das experiências e reconstrução dos espaços da vida, no qual as crianças têm acesso a outros conhecimentos, outras linguagens, outras descobertas. E esse acesso é proporcionado por

meio de suas interações, tanto as que ocorrem entre as crianças e seus pares, como as que ocorrem entre as crianças e os adultos.

Nessa ótica, entendo ser de suma importância que as instituições educativas discutam coletivamente sobre essas questões, a fim de que, além de conhecerem melhor a infância e suas particularidades, tenham cada vez mais conhecimentos e sensibilidade na forma de olhar e atuar com as crianças.

Merece ser também ressaltada a importância de os cursos de formação de professores apresentarem, em suas ementas, discussões acerca dessa questão, a fim de que os professores, quando assumirem as salas de aulas, estejam mais preparados para atuarem e refletirem sobre esses aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.
(PAULO FREIRE, 2000)

Antecedo as considerações sobre esta pesquisa, refletindo sobre as sábias palavras do brilhante educador Paulo Freire (2000), constatei o quanto desenvolver esta pesquisa e caminhar pelo Programa do Mestrado não foi fácil; o caminho foi permeado de dúvidas, incertezas, medos e superações. No entanto, como bem coloca Freire, “ninguém caminha sem aprender a caminhar”; chegar até aqui demonstra o quanto essa caminhada foi válida, o quanto cada passo dado foi importante, quantos ensinamentos trago, hoje, comigo, não apenas por meio da ampla bagagem teórica que acumulei, mas também pelos novos sonhos, pelas novas motivações e, principalmente, pelas mudanças que em mim aconteceram, que me levaram a ser, hoje, uma pessoa mais forte, uma educadora mais encantada com a infância e mais segura para lutar em prol dos direitos das crianças.

Esta pesquisa foi movida pela ânsia de compreender o que as crianças dizem sobre a instituição educativa, como elas definem a instituição e que aspectos positivos e negativos a instituição educativa desencadeia em suas mentes e sentimentos. Considero que o conhecimento adquirido com esta pesquisa seja determinante para melhorar a minha prática enquanto educadora.

Busquei primeiramente analisar a infância e as formas como as crianças foram representadas ao longo de um contexto histórico, pois considero ser de extrema importância analisar o passado para entender o presente. Assim, este estudo possibilitou-me compreender que o fato de as crianças terem, por muito tempo, sido invisibilizadas na sociedade e nas formas com que eram atendidas, refletem diretamente no modo como são vistas e atendidas no presente.

Este estudo baseou-se na Sociologia da Infância, área que vem cada vez mais se fortalecendo como campo teórico que entende as crianças como sujeitos de direitos e que, a partir da interação com os adultos e com os seus pares, elas passam a não apenas reproduzirem as culturas adultas, mas também a construírem as suas próprias culturas e saberes, merecendo, portanto, ser ouvidas e respeitadas pelos adultos (CORSARO, 2011).

Com o surgimento da Sociologia da Infância, uma nova forma de conceber as crianças e suas identidades foi inaugurada. De acordo com Oliveira e Gomes (2013), a Sociologia da Infância tem o papel de romper com o modo limitado com que as crianças foram historicamente pensadas, passando a vê-las como atores sociais e participantes ativos da sociedade.

A pesquisa possibilitou-me o entendimento de que diversos avanços ocorreram quanto ao reconhecimento das crianças como sujeitos com características próprias que precisam ser ouvidas e respeitadas. Esses avanços advêm das Legislações voltadas à Infância, das novas formas de organização da sociedade, da educação infantil e do surgimento da Sociologia da Infância, a qual tem contribuído significativamente para as crianças serem reconhecidas a partir de suas especificidades.

No entanto, entendo que muito ainda precisa ser feito, com relação às crianças, especialmente com relação à educação infantil, pois, sendo a primeira etapa da educação básica, tem o papel de promover novas experiências, novas oportunidades e novas formas de participação para as crianças dentro do contexto educativo.

Como Nunes e Kramer (2013), acredito que a educação infantil já avançou muito, porém, é preciso avançar mais; as instituições que oferecem essa etapa de ensino precisam pensar, articular de uma forma mais clara, os rumos do trabalho educativo com as crianças pequenas, tendo em vista a complexidade desse trabalho e os inúmeros desafios que ainda se fazem presentes.

Esse modo de compreender o tema, adveio das falas e manifestações das crianças, ao longo da pesquisa, bem como de algumas percepções que emergiram no tempo em que permaneci na instituição. Tais aspectos foram primordiais para que pudesse atingir meu objetivo de ouvir as crianças, suas manifestações sobre a instituição educativa, identificando o que as crianças tem a dizer sobre o CEINF.

Ficou evidente, por meio deste estudo, que a instituição educativa desperta nas crianças grandes significados, tanto positivos como negativos. Esses significados foram organizados no trabalho, em quatro categorias de análise, destaco aqui, algumas considerações a respeito de cada significado evidenciado pelas crianças, em cada categoria.

A primeira categoria apresentou os aspectos positivos do CEINF “Brincar e Aprender”, os quais foram eleitos pelas crianças, ao longo da pesquisa. Dentre os aspectos positivos, o brincar foi a ação de maior destaque, acompanhado do contato que as crianças estabelecem com a natureza, enquanto permanecem no CEINF e, da alimentação que recebem na instituição.

O brincar foi percebido como a ação mais significativa às crianças. O brincar é uma ação bastante presente no cotidiano do CEINF “Brincar e Aprender”, principalmente a partir das brincadeiras que envolvem o faz-de-conta. As crianças criam, imaginam, interagem, dinamizam a ação cotidiana a partir das ações lúdicas que desenvolvem, sendo essas em sua maioria criadas a partir da reprodução interpretativa, que desenvolvem na cultura de pares.

Como fator positivo do CEINF, as crianças também destacaram a importância das relações estabelecidas entre elas e a natureza, foi possível perceber ao longo de toda a pesquisa essa proximidade, e o quanto essa relação lhes faz bem, os tornando livres, aguçando as suas curiosidades e possibilitando o desenvolver de novas experiências. Essa descoberta possibilita o repensar do currículo da educação infantil, bem como das práticas que têm sido desenvolvidas com as crianças muitas vezes escolarizantes e fora da realidade infantil.

Tais fatores contribuem significativamente para pensar e dinamizar o currículo e o cotidiano das instituições de educação infantil, pois a forma com que as crianças manifestam e vivenciam o mundo, refletem de forma peculiar seus desejos, suas expectativas e suas necessidades infantis (OLIVEIRA, 2010).

Outro aspecto de bastante destaque positivo nas manifestações das crianças, relaciona-se a importância da alimentação que recebem, durante o período que permanecem no CEINF. A alimentação é para muitas crianças, a principal ação do cotidiano da instituição, o que os motiva a frequentá-lo diariamente. Tal situação pode estar relacionada ao fato de algumas crianças não terem uma alimentação adequada em suas casas, e também ao bom preparo da alimentação, na instituição.

Já referente aos aspectos negativos destacados pelas crianças sobre o CEINF, foi desenvolvido duas análises. Essas apontaram a falta da família e a mudança nas rotinas entre as casas das crianças e o CEINF, bem como a falta de brinquedos na instituição.

As crianças apontaram a falta que sentem de seus pais, enquanto permanecem na instituição, assim como relataram as diferenças entre as rotinas estabelecidas no CEINF e em suas casas, evidenciando a importância da presença de seus pais em suas vidas, bem como a necessidade de escola e família trabalharem conjuntamente, dialogando, trocando ideias em

prol de um melhor desenvolvimento das crianças. Tais manifestações tornam-se riquíssimas, para entender o universo infantil, as necessidades e singularidades das crianças.

Sobre a falta de materiais na instituição, as crianças relataram que o CEINF não disponibiliza brinquedos e materiais diversificados para suas ações. Essa carência foi destacada como um dos aspectos que interferem para que, nem sempre, queiram frequentar e permanecer na instituição.

No que concerne ao brincar, percebi, também, a falta de diversidade nas brincadeiras, que, na maioria do tempo, são desenvolvidas pelas crianças de forma livre e sem a mediação dos professores.

Merece ser ressaltado que a falta de brinquedos e a ausência de diversidade nas brincadeiras não constituem apenas aspectos negativos, tendo em vista que essa falta acaba por permitir que as crianças desenvolvam a imaginação, a fantasia e o faz-de-conta, transformando objetos em brinquedos. A falta de diversidade nas brincadeiras, por sua vez, possibilita que as crianças se tornem livres para criar e desenvolver-se por meio da cultura de pares e da criatividade.

No entanto, é preciso considerar que a educação infantil necessita desenvolver as crianças em sua totalidade, possibilitando-lhes diversas experiências e a construção de novos e diferentes saberes. Para que isso se torne possível, faz-se necessário a diversidade de brinquedos e materiais, propostas diversificadas e a maior mediação dos educadores.

Redin (2014), considera que as práticas educativas presentes na educação infantil não podem ser transformadas em práticas reducionistas, nem espontaneístas, para as quais não se tem um planejamento, um direcionamento nas ações; pelo contrário, é preciso que as ações desenvolvidas com as crianças ocorram por meio da mediação, da troca de experiências, do compartilhamento ente as culturas, do planejamento das ações e na interação entre os adultos e as crianças, possibilitando o enriquecimento de saberes e de experiências por parte das crianças.

Desse modo, entendo que o brincar precisa ser estudado, analisado e planejado pelas instituições educativas, a fim de direcionar o trabalho com as crianças, de forma diversificada, ampliando as formas das crianças entenderem o mundo à sua volta.

Foi destaque, também, nas manifestações das crianças ao longo da pesquisa e na terceira categoria de análise, a importância dos espaços externos do CEINF. Durante a pesquisa as crianças elegeram como os espaços de suas preferências, os espaços externos, os quais foram eleitos como seus preferidos, em decorrência das ações lúdicas que neles são estabelecidas. Já os espaços internos, que não apresentam diversidade nas ações, não foram

por elas destacados. Dessa forma, acredito que a organização dos espaços precisa ser discutida e planejada pela instituição educativa, tornando-os cada vez mais estimulantes, lúdicos e acessíveis para as crianças.

Também foi destacado, na quarta e última categoria de análise a relação das crianças com seus pares, as quais se tornam um aspecto de grande importância, tanto como para o desenvolvimento infantil, para aquisição de novas experiências, novas culturas como para o fato de gostarem de permanecer na instituição. Dentro dessa relação, teve destaque a questão da divisão entre os gêneros. Segundo manifestações das crianças, meninos e meninas têm brincadeiras próprias, as quais não podem ser realizadas coletivamente, o que demonstra uma cultura tradicionalmente imposta pela sociedade, que tem na educação, especialmente na educação infantil a chance de ser discutida, transformada, onde meninos e meninas, homens e mulheres possam conquistar o mesmo espaço e os mesmos direitos.

Merece também ser destacada a expressiva participação das crianças durante toda a pesquisa, as quais interagiram, se envolveram nas ações propostas manifestando seus desejos, seus pontos de vista e suas angústias. Isso possibilitou o entendimento de que as crianças têm muito a dizer e a contribuir, basta que queiramos ouvi-las.

Entendo que as crianças se manifestam por meio de diversas linguagens e a variedade nos instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa, apesar de tornar o processo de análise dos dados muito mais complexo, possibilitou ouvir as crianças de uma forma muito mais ampla, enriquecendo a forma como puderam participar da pesquisa.

Ter desenvolvido esta pesquisa com as crianças possibilitou-me refletir sobre os lugares que esses sujeitos ocupam atualmente nas instituições educativas, sobre as oportunidades e possibilidades que lhes são oferecidas, pois ainda precisam da autorização do adulto para falar, para agir e para participar do processo educativo.

As práticas cotidianas são pensadas, planejadas e organizadas pelos adultos, sendo as crianças apenas reprodutoras de tais ações. Ainda não aprendemos a ouvi-las, a considerar suas vozes como ferramentas a serem consideradas para a melhoria do processo educativo. Entendo que as manifestações das crianças e a descoberta das suas necessidades sejam desencadeadoras de benéficas transformações no cotidiano das instituições educativas.

Considero, ainda, que as minhas limitações enquanto pesquisadora iniciante e a minha postura um tanto adultocêntrica em relação às crianças tenha tornado esta pesquisa um imenso desafio. Ouvir as crianças e colocá-las como protagonistas da investigação, não foi tarefa fácil, porém, o exercício dessa escuta possibilitou-me um novo olhar sobre as crianças,

sobre suas necessidades e sobre o meu papel enquanto educadora, a fim de reconhecer e respeitar as suas peculiaridades.

Este trabalho abre um leque de reflexões acerca das participações infantis no processo educativo, e sobre o quanto essa participação pode melhorar a qualidade da educação infantil, diminuindo os anseios dos professores, que, a partir do reconhecimento das necessidades infantis, passam a compreender com mais clareza seus comportamentos, suas angústias e suas manifestações. Esta é a minha pretensão, ao trabalhar o tema.

As crianças são, de acordo com Sarmiento (2005), atores sociais, e assim devem ser compreendidas, para que possam agir, atuar e se constituírem como sujeitos, construindo suas culturas e apropriando-se do mundo à sua volta.

Dessa forma, considero ter alcançado o objetivo de analisar o que dizem as crianças sobre a instituição educativa e de ter encontrado respostas para minhas questões norteadoras, passando a entender melhor a instituição educativa, a partir dos olhares das crianças. Ter me proposto a essa escuta, foi extremamente significativo para lançar um novo olhar sobre a educação infantil e sobre a necessidade de pensarmos em um ambiente educativo que venha ao encontro das necessidades das crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pró-posições**. v. 14, n. 3, set/dez. p. 12-24, 2003. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/42-dossie-abramowicza.pdf>. Acesso em 19 de maio 2015.

_____; WAJSKOP, Gisela. **Educação infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1999.

_____. OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 19 de maio de 2015.

ALVES, Cândida Maria Santos Daltro; PAULA, Roberta Cristina de. O que as políticas públicas de educação infantil e as praticas pedagógicas observadas em creches e pré-escolas no município de Campinas trazem sobre o educar e o cuidar. In: SILVA, Adriana; CALSEIRON, Ana Cláudia; ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. et. al. **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: UNESP, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 26 de agosto de 2015.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? In: **Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p.95-103, jul/dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526> Acesso em: 24 de abril de 2016.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AVILA, Ivany Souza. A alfabetização e o papel do lúdico. In: REDIN, Marita Martins (et. al.) **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**. As Infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação Infantil**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: <file:///D:/mestrado/1%C2%BA%20CAPITULO/maria%20carmem%20barbosa%20-%20praticas%20cotidianas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil.pdf>. Acesso em: 25 de outubro de 2015.

_____. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Revista Leitura: Teoria e prática**. Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.

_____. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educação**. Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set/dez. 2014. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=14717. Acesso em: 28 de fevereiro de 2016.

_____. Tempo e cotidiano: Tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática: Campinas**, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>. Acesso em: 09 de julho de 2016.

_____; MAIA, Marta Nidia; RONCARATI, Mariana. “Ela aproveita para andar aqui”: as crianças e as instituições de educação infantil. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Campinas-SP: Papyrus, 2013.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília-DF. Disponível em: www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

_____. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Decreto nº. 99.710 de 21 de novembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em 28 de janeiro de 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: de janeiro de 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer n. 022/98 de 17 de dezembro de 1998. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 22 de janeiro de 2016.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf Acesso em: 22 de janeiro de 2016.

_____. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009.** Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: 22 de janeiro de 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Brasília-DF, 2001. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Brasília-DF, 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 22 de janeiro de 2016.

_____. **Lei n. 12.796 de 04 de abril de 2013.** Brasília-DF, 2013 Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil /** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

_____. **Lei n. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006.** Brasília-DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 10 jan. 2016.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância.** Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

BROSTOLIN, Marta Regina; ROSA, Mariete Felix. A instituição de educação infantil: implicações e desafios a partir da inserção no sistema de ensino brasileiro. In: CARMO, Jefferson Carriello do; BROSTOLIN, Marta Regina; SOUZA, Neimar Machado de. (Orgs.). **Instituição escolar na diversidade:** políticas, formação e práticas pedagógicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

CAMÕES, Maria Clara; TOLEDO, Leonor Pio Borges de; RONCARATI, Mariana. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. **Educação infantil:** formação e responsabilidade. Campinas- SP: Papyrus, 2013.

CAMPO GRANDE. **Lei Orgânica do município de Campo Grande-MS.** Câmara Municipal de Campo Grande, 1990. Disponível em: <http://www.camara.ms.gov.br/?secao=lei-organica>. Acesso em: 22 de janeiro de 2016.

CAMPO GRANDE. **Lei n. 3404,** de 01 de dezembro de 1997. Câmara Municipal de Campo Grande-MS, 1997. Disponível em: <http://cm-campo-grande.jusbrasil.com.br/legislacao/249590/lei-3404-97>. Acesso em: 25 de janeiro de 2016.

CAMPO GRANDE. **Lei n. 2.892**, de 09 de junho de 1992. Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS. 1992. Disponível em: <file:///C:/Users/Ana%20Paula/Downloads/20150209131411.pdf>. Acesso em: 25 de janeiro de 2017.

CAMPO GRANDE. **Lei n. 3438**, de 13 de janeiro de 1998. Câmara Municipal de Campo Grande-MS, 1998. Disponível em: www.pmcg.ms.gov.br/cme/downloads?categoria=184. Acesso em: 25 de janeiro de 2016.

CAMPO GRANDE. **Decreto n. 12.261**, de 21 de janeiro de 2014. Diário Oficial de Campo Grande MS, ANO XVII. n. 3.992 de 04 de abril de 2014.

CAMPO GRANDE. **Lei n. 4.507**, de 17 de agosto de 2007. Câmara Municipal de Campo Grande-MS. Disponível em: <https://cm-campo-grande.jusbrasil.com.br/legislacao/242404/lei-4507-07>. Acesso em 25 de janeiro de 2017.

CAMPO GRANDE, **Plano Municipal de Educação de Campo Grande - PME 2015 a 2025**. Lei n. 5565 de 23 de junho de 2015. Diário Oficial de Campo Grande. ANO XVIII n. 4.299 de 24 de junho de 2015.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC-SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em 30 de janeiro de 2016.

CARVALHO, Mara I. Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação infantil: muitos olhares**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Pesquisa interpretativa com crianças bem pequenas. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo. (Orgs.) **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba. PUCPress, 2015.

CONANDA. **Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Tutelar: Orientações para a criação e funcionamento**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.mpdf.mp.br/portal/pdf/unidades/promotorias/pdij/Conselhos/Criacao_Conselhos.pdf. Acesso em 25 de janeiro de 2017.

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

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogo com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Cultura**. n. 17. p. 113-134, 2002.

CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas-SP. Autores Associados, 2012.

_____. Educação infantil: necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, Sonia. **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo. Ática, 2005.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In: FORMOSINHO, Julia Oliveira (org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa De Andrade. Percepções das crianças sobre suas experiências na creche. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP: Campinas, 2012**. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smartyp/templatess/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3671b.pdf. Acesso em: 17 de junho de 2015.

DORNELLES, Leni Vieira. Na Escola Infantil Todo Mundo Brinca se Você Brinca. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago, 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0935125.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2016.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. Pedagogia do lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In: FARIA, Ana Beatriz Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (orgs.). **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. 2.ed. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2009.

FAVORETO, Elizabeth Dantas de Amorin; ENS, Romilda Teodora. Pesquisas com crianças: contribuição para se repensar a prática pedagógica na educação infantil e os cursos de formação de professores. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (orgs.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba: PUCPress, 2015.

FRANCISCHINI, Rosangela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sonia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Salvador, v.14, n.28, p.139-152, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf> Acesso em: 24 de abril de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra. 2000

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Gestão da educação infantil: entre a herança assistencial e o atendimento educacional tardio.** Trabalho apresentado no III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Zaragoza-Espanha, 2012.

FERREIRA, Valéria Silva; SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da. Pesquisa com crianças e a prática docente. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (Orgs.) **Pesquisa com crianças e a formação de professores.** Curitiba: PUCPress, 2015.

FILHO, Altino José Martins; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação.** Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p. 08-28, jul/dez, 2010. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496> Acesso em: 27 de junho de 2015.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org.) **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Educação infantil e gênero: meninas e meninos como interlocutores nas pesquisas. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância; entre os saberes, os afetos, entre a sala e o mundo. In: Machado, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; ARAÚJO; Sara Barros. Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. FORMOSINHO, Júlia Oliveira (org.). **A escola vista pelas crianças.** Porto: Porto Editora, 2008.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; LINO, Dalila Maria Brito da Cunha. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. **Educação Foco.** Juiz de Fora, v. 13, n. 02, p. 9-29, set. 2008/ fev. 2009. Disponível em: www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/11/Artigo-01-13.2.pdf Acesso em: 01 de julho de 2016.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre; Artmed, 1998.

GARANHANI, Marynelma Camargo; MARTINS, Rita de Cássia; ALESSI, Viviane Maria. Instrumentos e procedimentos metodológicos para pesquisas com criança: desafios e proposições. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (orgs.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores.** Curitiba: PUCPress, 2015.

_____; NADOLNY, Lorena de Fátima. A docência na Educação Infantil: uma proposta de formação de professores no Programa LICENCIAR e PIBID/CAPES da UFPR. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (orgs.). **A Sociologia da Infância e a formação de professores.** Curitiba: Champagnat, 2013.

GOMES, Cleomar Ferreira; BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; OLIVEIRA, Sonia Cristina. Crianças, brincadeiras e Formação de professores: lições de escolas, mídia e instituições de acolhimento, In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo (Orgs.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba: PUCPress, 2015.

KAERCHER, Gládis E. E por falar em Literatura... In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

KARLSSON, Liisa. Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

_____; NUNES, Maria Fernanda. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Campinas- SP: Papyrus, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga. **A educação infantil em São Paulo entre 1920 e 1940: um estudo de caso sobre a professora Alice Meirelles Reis**. p. 653-665, 2006. Disponível em: http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/58TizukoMorchidaKishimoto_MariaWalburgaSantos.pdf. Acesso em: 20 de dezembro de 2015.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto alegre: Mediação, 2010.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Fundação Carlos Chagas: São Paulo: Mai/Jun/Jul/Ago. n. 14. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>. Acesso em: 26 de agosto de 2015.

_____; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação Infantil e Sociedade**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 12. ed. Campinas-SP: Papyrus, 1996.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa – onde o eu e o outro marcam o encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa do campo. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

LOPES, Ana Elisabete; GUSMÃO, Denise Sampaio; PORTO, Cristina Laclette. Correspondências entrelaçadas: percursos de pesquisa com fotografia. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Campinas- SP: Papirus, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens das crianças**. A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Tradução Dayse Batista. Porto alegre. Artmed, 1999.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. SP: HUCITEC/ RJ: ABRASCO, 1999.

MOTTI, Kátia Regina Nunes Ribeiro. **A municipalização da educação infantil em Campo Grande pós-LDB/1996**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2007.

MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infância, cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

NUNES, Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

NUNES, Maria Fernanda; KRAMER, Sonia. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Campinas-SP: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm. UERJ**. Rio de Janeiro: out/dez, n. 16, v. 4, p. 569-576, 2008. Disponível em: www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf. Acesso em: 05 de junho de 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais**: Belo Horizonte, 2010. Disponível em: [file:///D:/mestrado/p%C3%B3s%20qualifica%C3%A7%C3%A3o/materiais/2.1_curriculo_educao_infantil_zilma_moraes%20\(1\).pdf](file:///D:/mestrado/p%C3%B3s%20qualifica%C3%A7%C3%A3o/materiais/2.1_curriculo_educao_infantil_zilma_moraes%20(1).pdf) Acesso em: 16 de dezembro de 2016.

_____. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Sonia Cristina de; GOMES, Cleomar Ferreira. Sociologia da infância: uma questão possível. In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo (orgs.). **A Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2008.

PAULA, Ercília Maria Angeli; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Comida, diversão e arte: o coletivo infantil no almoço na creche. In: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de (org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PLAISANCE, Eric. **Para uma sociologia da pequena infância**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, abril, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2016.

PEREIRA, Mary Sue Carvalho. **A descoberta da criança: introdução à Educação Infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**. Florianópolis. v. 20, n. especial, p. 137-162, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/.../9553>. Acesso em: 30 de maio de 2015.

RABELLO, Nancy. **O desenho infantil: entenda como a criança se comunica por meio de traços e cores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

REDIN, Marita Martins. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN (et.al.) **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____. Crianças e suas culturas singulares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (Orgs.) **A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSA, Mariéte Félix. **O direito da criança a ter direito: A educação infantil em Mato Grosso do Sul (1991-2002)**. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. Ensino de ciências na educação infantil: In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Coords.). **As crianças: contextos e identidades**; Braga: Universidade do Minho, 1997.

_____. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças: à complexidade da infância**. Campinas-SP; Autores Associados, 2011.

_____. **Imaginários e cultura da infância**. Texto produzido no âmbito das actividades do projecto As marcas dos tempos: “*As interculturalidades nas Culturas da infância*”, Projecto POCTI/CED/49186/2002, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. Universidade do Minho, 2002.

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

_____. Crianças: educação, culturas e cidadania activa: Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**: Florianópolis, v. 23, n.1, p. 17-40, jan/jul, 2005. Acesso em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html> Acesso em 17 de julho de 2016.

_____. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo (Orgs.). **A Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

SILVA, Ariane Franco Lopes da. Representações de gênero expressas nas falas e nos corpos das crianças: implicações para a formação docente. In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo (Orgs.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba: PUCPRes, 2015.

SIQUEIRA, Rejane Brandão; CARVALHO, Maria Cristina. Literatura e cultura como convite aos professores. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Campinas-SP: Papirus, 2013.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**. n. 112, p. 7-31, março, 2001.

SCHIFINO, Reny Scifoni; SILLER, Rosali Rauta. Crianças, docentes, famílias: o olhar e a escuta das estagiárias sobre as relações entre esses adultos que compartilham o cuidado e a educação das crianças em creches e pré-escolas. In: SILVA, Adriana et. al. **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágios e pesquisa**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMAS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

Disponível em: revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678/1593 Acesso em: 17 de maio de 2015.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e Educação na Infância: muito prazer em aprender**. Curitiba: CRV, 2011.

SOUZA, Solange Jobim e. Tendências e fatos na política da educação pré-escolar no Brasil. In: SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1991.

SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. In: SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1991.

SCHIFINO, Reny Scifoni; SILLER, Rosali Rauta. Crianças, docentes, famílias: o olhar e a escuta das estagiárias sobre as relações entre esses adultos que compartilham o cuidado e a educação das crianças em creches e pré-escolas. In: SILVA, Adriana; CALSEIRON, Ana Cláudia; ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. et. al. **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

TIRIBA, Léa. Crianças, natureza e educação infantil. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29**, 2006, Caxambu: Anais GT7. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2304--Int.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

TIRIBA, Léa; BARBOSA; Silvia Néli; SANTOS, Núbia. O cotidiano da educação infantil: buscando interações de qualidade. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Campinas-SP: Papyrus, 2013.

VALENÇA, Vera Lúcia Chacon. A sociologia da infância e a educação das crianças. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n.1, p. 63-80, jan/jun, 2010.

VIEIRA, Eliza Reverso. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural**. 2009. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP. Marília-SP, 2009.

WECHSLER, Solange Muglia; NAKANO, Tatiana de Cassia (Orgs.). **O desenho infantil: Forma de expressão cognitiva, criativa e emocional**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

ZABALZA, Miguel A. Os desafios que a educação infantil deve enfrentar nos próximos anos. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. O desafio da qualidade. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A**TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

Campo Grande, ____ de _____ de _____.

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos e os procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem da instituição que administro e de seus funcionários e alunos, AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora ANA PAULA ZAIKIEVICZ AZEVEDO, do projeto de pesquisa intitulado “**A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU COTIDIANO: OUVINDO O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA SOBRE A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA**”, sob a orientação da professora Dra. MARTA REGINA BROSTOLIN, a realizar as fotos que se façam necessárias, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes e que mantenham o anonimato da instituição e das pessoas registradas na imagem, sem mostrar seus rostos. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990).

PESQUISADOR(A)

Nome: Ana Paula Zaikievicz Azevedo CPF: 055.217.179-43 RG – 93736613 SSP/PR
 Telefone: (67) 8123-2908 Endereço: Avenida Marquês de Pombal, 1188 – Bairro Tiradentes,
 Campo Grande – MS

ORIENTADOR (A):

Nome: Marta Regina Brostolin - Telefone: (67) 8444-0953

Campo Grande-MS, ____ de _____ de 2016.

Diretor Escolar

Pesquisador responsável pelo projeto

ANEXO B**TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

Campo Grande, ____ de _____ de _____.

Declaramos para os devidos fins que autorizamos a realização da pesquisa: **“A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU COTIDIANO: OUVINDO O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA SOBRE A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA”** nesta instituição escolar, denominada Centro Municipal de Educação Infantil, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Paula Zaikievicz Azevedo, mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, sob a orientação da Profª Drª Marta Regina Brostolin. Autorizamos a realização dessa pesquisa no âmbito desta unidade escolar, no que se refere a observação direta da turma durante a rotina diária pela pesquisadora, realização de rodas de conversas com as crianças na forma de entrevista coletiva sobre o tema, registros de desenhos das crianças sobre o tema, realização de teatro de fantoches sobre o tema, assim como o passeio pela instituição e registro fotográfico da unidade escolar que será realizado pelas crianças. A participação das crianças na pesquisa dependerá da autorização dos pais ou responsáveis pelas crianças que desejarem participar e o desenvolvimento da mesma só poderá ocorrer após a apresentação do Parecer de Aprovação do Comitê de Ética na Pesquisa com Humanos da UCDB pela pesquisadora.

Atenciosamente

Diretora da Instituição Escolar

ANEXO C**CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro(a) Senhor(a) _____

Eu, Ana Paula Zaikievicz Azevedo, acadêmica do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, vinculada à Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, portadora do CPF 055.217.179-43, RG 9.373.661-3 SSP/PR, residente na Avenida Marquês de Pombal, n. 1.888, Bairro Tiradentes, CEP 79.041-080, na cidade de Campo Grande – MS, telefones para contato (67) 8123-2908 e (67) 9684-1287, desenvolverei a pesquisa intitulada **“A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU COTIDIANO: OUVINDO O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA SOBRE A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA”** sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Marta Regina Brostolin. Esta pesquisa tem como objetivo analisar o que as crianças da pré-escola dizem sobre a instituição educativa que frequentam e terá como instrumentos de coleta de dados a observação direta, roda de conversa com as crianças sobre o tema em forma de entrevista coletiva, a qual será gravada, realização de desenhos pelas crianças sobre o tema e registros fotográficos da instituição educativa, feitos pelas crianças através de um tablet, ressaltando que as fotos serão dos espaços físicos da instituição sem a aparição das crianças. Desse modo pedimos aos Senhores (as) a autorização para que seu (a) filho (a) possa participar dessa pesquisa, participando dos instrumentos de coletas de dados citados acima. Informo que o (a) Sr(a) tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento, deixando a criança de participar da pesquisa, assim que solicitado. Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outras pessoas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. O(a) Sr(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e, caso seja solicitado, passarei as informações desejadas. Não haverá despesas ou compensações financeiras devido à participação de seu(a) filho(a) durante a realização da pesquisa. Me comprometo em utilizar os dados coletados somente para a pesquisa e os resultados serão veiculados através da dissertação, artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a identificação dos participantes. Abaixo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado à respeito da pesquisa com o tema: “**A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU COTIDIANO: OUVINDO O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA SOBRE A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA**”. Ficou claro para mim os propósitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação de meu(a) filho(a) é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados, assim como em esclarecer minhas dúvidas sobre a pesquisa a qualquer tempo. Concordo que meu (a) filho (a) participe voluntariamente desta pesquisa e que poderei retirar o consentimento a qualquer momento, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

_____ Data _____/_____/_____
Assinatura do informante

Nome: _____ RG _____

Endereço: _____ Fone: () _____

Nome do Pesquisador: _____ RG _____

Endereço: _____ Fone: () _____

Assinatura do (a) pesquisador (a)

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

1. Estabelecer relação com as crianças participantes da pesquisa.
2. Criar vínculos com as crianças participantes da pesquisa.
3. Participar das ações propostas no cotidiano do CEINF, juntamente com as crianças.
4. Analisar a organização da rotina e do cotidiano do CEINF.
5. Observar as formas de relações entre as crianças e seus pares e entre crianças e professores.
6. Analisar as formas de participações das crianças no cotidiano do CEINF

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

1ª ENTREVISTA - ASPECTOS POSITIVOS SOBRE O CEINF

1. Vocês gostam de vir para o CEINF, por quê?
2. O que vocês fazem enquanto vocês ficam no CEINF?
3. Qual lugar do CEINF vocês mais gostam?
4. O que vocês gostam de fazer aqui no CEINF?
5. E o que vocês não gostam de fazer aqui no CEINF?
6. O que vocês gostariam que tivesse no CEINF?
7. Que tipo de atividades vocês fazem no CEINF?

2ª ENTREVISTA - ASPECTOS NEGATIVOS SOBRE O CEINF

1. Vocês acham legal vir para o CEINF todos os dias?
2. Vocês sempre querem vir para o CEINF?
3. Tem dias que vocês não querem vir para o CEINF, por quê?
4. Por que as vezes vocês não querem vir para o CEINF?
5. Por que vocês acham que o fantoche Iuri não queria vir para o CEINF?
6. Por que vocês acham que o fantoche Iuri preferia ficar na casa dele a vir para o CEINF?