

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉIA PAZ LEONARSKI DE SOUZA LIMA

**AS CRIANÇAS COMO PRODUTORAS DE CULTURAS INFANTIS NO
COTIDIANO DA CRECHE**

CAMPO GRANDE - MS
FEVEREIRO - 2023

ANDRÉIA PAZ LEONARSKI DE SOUZA LIMA

**AS CRIANÇAS COMO PRODUTORAS DE CULTURAS INFANTIS NO
COTIDIANO DA CRECHE**

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.

Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e suas relações com a Formação Docente.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Marta Regina Brostolin

CAMPO GRANDE - MS

FEVEREIRO - 2023

Dedico esta dissertação aos meus pais, com profunda gratidão pela vida que chegou até mim por meio deles, Irineu (In Memoriam), que no seu profundo silêncio me ensinou a ser forte, à minha mãe Izabel, exemplo de luta, força e persistência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por estar comigo mesmo nos momentos em que pensei estar só, e me possibilitar a realização desse sonho, por me fortalecer todos os dias e colocar as pessoas certas no meu caminho nos momentos em que mais precisei de apoio.

Aos meus pais Irineu e Izabel, pelo Sim a minha vida e por toda força que chega a mim por meio deles.

Ao meu esposo Luciano que sonhou o mestrado comigo, compreendeu minha ausência, as noites sem dormir, os fins de semana em que não pude fazer companhia, que me deu total apoio em todos os momentos, me incentivando a estudar quando o cansaço parecia sobressair.

Aos meus filhos Gabriel e Arthur que me ensinam a ser mãe todos os dias. Meu pequeno Arthur que muitas vezes ia até o quarto onde eu estava estudando para dar beijo de boa noite e fazer um carinho em meu rosto. Só eu sei como esse carinho me fazia bem e me fortalecia!

À minha orientadora, Prof.^a. Dr.^a. Marta Regina Brostolin, pelo exemplo de ser humano e profissional que Deus colocou no meu caminho desde a graduação. Agradeço o carinho, paciência e exigências que me possibilitaram crescer enquanto profissional e pesquisadora.

Aos professores que fazem parte da minha formação acadêmica, em especial a Prof.^a. Dr.^a. Flavinês Rebolo, pelo carinho e acolhimento, minha eterna gratidão!

Aos colegas do GEPDI (Grupo de Estudos e Pesquisa da Docência na infância), pelo apoio e trocas de experiências.

A equipe do PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, principalmente à Luciana que, com seu carisma e paciência, sempre esteve disponível nos momentos em que precisei.

Ao carinho e apoio que recebi das minhas irmãs.

Às crianças, sujeitos da minha pesquisa, que me possibilitaram adentrar em seus mundos para aprender um pouco sobre suas culturas infantis, e aos seus pais, que deram o consentimento para seus filhos participarem da pesquisa. Meu profundo respeito e gratidão!

Ao meu diretor Jean Lucy Toledo Vieira, pelo incentivo, compreensão pelas vezes em que precisei me ausentar do trabalho para me dedicar aos estudos, pelas conversas e apoio.

Às professoras da turma em que realizei a pesquisa, Thais e Yara Rafaela, que abriram a porta da sua sala para me receber e pela forma ética que agiram.

À CAPES/UCDB, pela base financeira e oportunidade de ser bolsista do Programa.

A todos que, de forma direta ou indireta, estiveram comigo nesta caminhada.

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 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.

(Loris Malaguzzi, 2016)

LIMA, Andréia Paz Leonarski de Souza. *As crianças como produtoras de culturas infantis no cotidiano da creche*: Campo Grande, 2022. 149 p. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

RESUMO

Esta pesquisa de Mestrado é vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB). Tem como objetivo geral analisar as culturas infantis produzidas pelas crianças bem pequenas no cotidiano da creche e como objetivos específicos: investigar quais e como são produzidas as culturas infantis pelas crianças bem pequenas nesse espaço; analisar a escuta da criança por meio das suas múltiplas linguagens, caracterizando suas culturas infantis; ampliar conceitos relativos a criança e infância a partir das contribuições da Sociologia da Infância e os entrelaçamentos com a Educação Infantil. Como referencial teórico, traz embasamento na Sociologia da Infância, que compreende a criança como ator social e a infância como categoria geracional. Entre os autores que deram suporte à pesquisa destacam-se: Brostolin (2020, 2021); Corsaro (2005, 2009, 2011); Coutinho (2002, 2016, 2019); Fernandes (2016, 2018, 2020); Martins Filho (2011, 2015); Prado (1998, 1999, 2011); Sarmiento (2004, 2005, 2007, 2008, 2009, 2011, 2013, 2015, 2022); dentre outros não citados aqui, porém, de grande importância para o desenvolvimento do trabalho. Tem uma abordagem qualitativa, de cunho etnográfico; os instrumentos utilizados para a produção de dados foram a observação participante, caderno de campo, registros fotográficos e gravação de vídeo. Para análise dos dados, recorreremos às contribuições de Franco (2008) e Bardin (2011), com base na Análise de Conteúdo. O campo empírico foi realizado em uma Creche na cidade de Campo Grande, MS. Os sujeitos foram crianças de 2 a 3 anos de idade, que frequentavam a turma do Nível IA, filhos de pais que, na sua maioria, trabalham próximos à instituição. As categorias de análise ressaltaram: a participação da criança dentro do grupo social em que a pesquisa foi realizada; a produção de culturas infantis nas relações sociais; na autonomia das crianças nas relações observadas. Concluímos que as crianças são capazes de exercer o seu protagonismo como participantes ativas nas pesquisas, tanto na negação, como aconteceu no início do campo empírico, como no assentimento, movimento sucedido no decorrer do caminho, utilizando-se não apenas da linguagem oral, mas dos gestos, sorrisos e outras linguagens. Esses sujeitos produzem culturas infantis locais por meio das dinâmicas estabelecidas com seus pares e entre as crianças e os adultos; por meio do acolhimento ou não do outro; da organização e reorganização das atividades cotidianas; das relações de conflitos; das trocas de informações recebidas pelas crianças mais velhas e pelos adultos em diferentes contextos sociais; da construção da autonomia na escolha de brincadeiras e outras atividades; do manuseio de brinquedos e materiais brincantes; dos jogos de faz de conta, etc. Foi possível perceber que as crianças estruturavam seus grupos de pares a partir de regras como grau de maturidade para participar das brincadeiras constituindo sua própria organização social. Nesse sentido, a educação infantil abrange o cuidar e o educar, sendo um espaço de trocas de experiências entre as crianças e entre as crianças e os adultos; lugar onde as crianças brincam com seus pares; lugar de descobertas e de produção das culturas infantis.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa com crianças. Culturas infantis. Creche.

ABSTRACT

This Master's research is linked to the Research Line Pedagogical Practices and their Relations with Teacher Education, within the Graduate Program in Education at the Catholic University Dom Bosco (PPGE-UCDB). Its general objective is to analyze children's cultures produced young children in the day-to-day life of the daycare center and as specific objectives: investigate which and how children's cultures are produced young children in this space; analyze children's listening through their multiple languages, characterizing their childhood cultures; expand concepts related to children and childhood based on the contributions of the Sociology of Childhood and the intertwining with Early Childhood Education. As a theoretical reference, it is based on the Sociology of Childhood, which understands the child as a social actor and childhood as a generational category. Among the authors who supported the research, the following stand out: Brostolin (2020, 2021); Corsaro (2005, 2009, 2011); Coutinho (2002, 2016, 2019); Fernandes (2016, 2018, 2020); Martins Filho (2011, 2015); Prado (1998, 1999, 2011); Sarmiento (2004, 2005, 2007, 2008, 2009, 2011, 2013, 2015, 2022); among others not mentioned here, however, of great importance for the development of the work. It has a qualitative, ethnographic approach; the instruments used to produce data were participant observation, field notebook, photographic records and video recording. To analyze the data, we used the contributions of Franco (2008) and Bardin (2011), based on Content Analysis. The empirical field was carried out in a daycare center in the city of Campo Grande, MS. The subjects were children aged 2 to 3 years old, who attended the Level IA class, children of parents who, for the most part, work close to the institution. The subjects were children aged 2 to 3 years old, who attended the Level IA class, children of parents who, for the most part, work close to the institution. The analysis categories highlighted: the child's participation within the social group in which the research was carried out; the production of children's cultures in social relations; in the autonomy of children in the relationships observed. We conclude that children are capable of exercising their leading role as active participants in research, both in denial, as happened at the beginning of the empirical field, and in assent, a movement that occurred along the way, using not only oral language, but gestures, smiles and other languages. These subjects produce local children's cultures through the dynamics established with their peers and between children and adults, through welcoming or not welcoming; organization and reorganization of daily activities; conflict relations; exchange of information received by older children and adults in different social contexts; building autonomy in choosing games and other activities; handle toys and play materials; simulation games, etc. It was possible to notice that children structured their peer groups based on rules such as their level of maturity to participate in games, constituting their own social organization. In this sense, early childhood education encompasses care and education, being a space for exchanging experiences between children and between children and adults; place where children play with their peers; place of discoveries and production of children's cultures.

KEYWORDS: Research with children. Children's cultures. Nursery.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Organização das turmas.....	26
Quadro 2	Rotina de atividades.....	27
Quadro 3	Cronograma de observação.....	39
Quadro 4	Pauta roteiro de análise para entrada no campo.....	48
Quadro 5	Temas que foram surgindo durante o campo empírico.....	48
Quadro 6	Composição de categorias e subcategorias de análise.....	49
Quadro 7	Direitos a serem considerados para o retorno das atividades presenciais.....	84

LISTA DE EVENTOS

Evento 1	Atividades de rotina.....	28
Evento 2	Assentimento.....	35
Evento 3	Momentos em que as crianças não têm direcionamento do adulto em suas brincadeiras.....	43
Evento 4	Entrada no campo.....	45
Evento 5	Escolha dos brinquedos e brincadeiras.....	90
Evento 6	Formação de grupos de brincadeiras.....	93
Evento 7	Grupos de brincadeiras.....	94
Evento 8	Tentativa de participar de um grupo de brincadeira.....	97
Evento 9	Aceitação nos grupos de pares.....	98
Evento 10	A presença dos brinquedos industrializados e materiais não estruturados no cotidiano das crianças.....	101
Evento 11	Acolhimento do colega que chora.....	104
Evento 12	Relação de parceria (Hulk ajuda Homem-Aranha 1 calçar o chinelo para irem brincar no parquinho)	107
Evento 13	O protagonismo infantil.....	109
Evento 14	Roda de música sem intervenção do adulto.....	110
Evento 15	A presença da cultura adulta midiática na rotina das crianças.....	112
Evento 16	Descoberta de novos sons.....	116
Evento 17	Relações de conflito (É meu brinquedo. Não é meu brinquedo”)	118
Evento 18	Estou aqui, amigo.....	120
Evento 19	A caneta não tem ponta.....	122
Evento 20	Descobrendo novas possibilidades (Brincadeira com as mãos)	123
Evento 21	A exclusão.....	125

LISTA DE SIGLAS

GEPDI	Grupo de Estudos e Pesquisa da Docência na Infância.....	11
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco.....	11
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	12
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.....	12
IBICT	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações.....	13
BNCCEI	Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil	20
CSDB	Centro Social Dom Bosco.....	24
ONG	Organização Não Governamental.....	24
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	37
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente.....	41
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.....	43
CDC	Convenção de Direitos da Criança.....	47
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância.....	48
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.....	69
POPs	Procedimentos Operacionais.....	73

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Pais ou responsáveis)	141
Apêndice B	Termo de Autorização de Uso de Imagem das crianças.....	144
Apêndice C	Termo de Autorização de Uso de Imagem das professoras.....	144

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CAPÍTULO 1: DELINEAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA COM CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS	
1.1 Desenho da pesquisa.....	16
1.2 Uma pesquisa com e não sobre as crianças	20
1.3 Contextualizando o campo e sujeitos da pesquisa.....	22
1.4 Ética na pesquisa com crianças bem pequenas	30
1.5 Procedimentos para a produção de dados	36
1.6. Os protagonistas da pesquisa.....	41
1.7 Entrando no campo.....	45
2 CAPÍTULO 2: A CRIANÇA BEM PEQUENA SOB O OLHAR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	
2.1 A criança de 0 a 3 anos.....	51
2.2 A criança e a infância na contemporaneidade.....	56
2.3 Conceito de voz da criança	60
2.4 Culturas infantis.....	63
2.5 As culturas infantis no contexto da creche	67
3 CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO INFANTIL	
3.1 A educação infantil contemporânea no contexto da creche	71
3.2 A educação infantil no contexto pandêmico.....	79
4 CAPÍTULO 4: O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NAS CULTURAS DE PARES INFANTIS	
4.3 A participação da criança dentro do grupo social em que a pesquisa foi realizada.....	89
4.3 A produção de culturas infantis nas relações sociais entre as crianças bem pequenas.....	107
4.4 A construção da autonomia das crianças nas relações observadas.....	118

CONSIDERAÇÕES FINAIS128

REFERÊNCIAS.....132

APÊNDICES.....141

A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa (Pais ou Responsáveis)141

B - Termo de Autorização de Uso de Imagem – Criança.....144

C - Termo de Autorização de Uso de Imagem – Professoras.....145

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo a criança foi secundarizada nos estudos das ciências sociais por ser desconsiderada como unidade de investigação válida em si mesma, isto é, inserida num grupo social específico, ou seja, a criança-aluno, no contexto escolar ou criança-filho no contexto familiar. De acordo com Pereira (2011, p. 14), “a Sociologia da Infância rompeu muitos paradigmas com relação a forma de ver e perceber as crianças, as infâncias, e seus processos de socialização”.

Atualmente, é possível romper com as concepções de crianças como miniadultos, delinquentes ou sujeitos em devir. Desta forma, a ideia de uma única infância universal também começa a ser superada “[...] passamos a compreender que a infância é constituída por diferentes infâncias, no que diz respeito às condições sociais, culturais e econômicas” (PEREIRA, 2011, p. 24). É com base nesse novo olhar para a criança, o papel social que ela ocupa atualmente e suas múltiplas infâncias, que este trabalho foi sendo construído.

Embora atue na Educação Infantil há alguns anos com bebês e crianças bem pequenas, foi a partir dos estudos e reflexões no GEPDI - Grupo de Estudos e Pesquisa da Docência na Infância, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Marta Regina Brostolin, da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, ao qual participo desde 2019, que passei a me questionar sobre os lugares que as crianças vêm ocupando atualmente na sociedade e, mais especificamente, no espaço da creche. Surge então o interesse em pesquisar sobre as culturas infantis com crianças bem pequenas, levando em consideração o ponto de vista das crianças no processo de construção de suas culturas e sua participação nas pesquisas científicas, não apenas como objeto, mas como sujeitos, atores sociais e protagonistas.

Trabalho em uma creche que atende criança de 0 a 3 anos e 11 meses, e os estudos da Sociologia da Infância me trouxeram algumas inquietações sobre os espaços sociais ocupados por essas crianças dentro da instituição, e como elas estabelecem suas relações e suas culturas de pares. Essas inquietações constituíram uma ponte para o meu acesso ao Mestrado. Neste sentido, escutar as múltiplas linguagens infantis se tornou a meu ver, o caminho mais assertivo para compreender as crianças e suas infâncias a partir de suas próprias vozes. Outro aspecto foi investigar como as crianças estabeleceram e reestabeleceram suas relações no contexto de

pandemia após o retorno das atividades presenciais na creche, assunto discutido no decorrer do trabalho.

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as culturas infantis produzidas pelas crianças bem pequenas no cotidiano da creche. Nesse sentido, foram traçados os objetivos específicos: investigar quais e como são produzidas as culturas infantis pelas crianças bem pequenas nesse espaço; analisar a escuta da criança por meio das suas múltiplas linguagens, caracterizando suas culturas infantis; ampliar conceitos relativos à criança e à infância a partir das contribuições da Sociologia da Infância e os entrelaçamentos com a Educação Infantil.

A pesquisa foi realizada em uma Creche de Campo Grande, MS, na qual trabalhei como coordenadora pedagógica. Apresenta uma abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, trazendo como instrumento para a produção de dados a observação participante, caderno de campo, registros fotográficos e gravação de vídeos. A análise dos dados teve embasamento na Análise de Conteúdo de Franco (2008) e Bardin (2011).

Para iniciar o percurso da pesquisa foi necessária uma revisão de literatura visando ampliar os conhecimentos sobre a Sociologia da Infância e suas contribuições para os estudos da criança. Ao iniciar este processo de busca por pesquisas com crianças de 2 a 3 anos me deparei com as primeiras dificuldades, pois a maioria dos trabalhos encontrados se tratava de pesquisa com crianças maiores de 4 anos ou pesquisas sobre e não com crianças.

O levantamento dos trabalhos foi realizado nos bancos de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – IBICT. Para essas buscas foram utilizados os descritores: “Culturas infantis e crianças bem pequenas”, no período de 2010-2020, sendo critério para o recorte temporal a publicação das DCNEIS – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010).

No banco de dados da CAPES foram encontradas três dissertações com os títulos: “A organização dos espaços na Educação Infantil e sua influência na expressão cultural das crianças de 0 a 3 anos” - pesquisa realizada por Andressa Joseane da Silva, 2010, UNESC; “As crianças bem pequenas na produção de suas culturas”, por Rachel Freitas Pereira, 2011, UFRGS; “Eu tô bem alta, eu tô bem grande, eu tô mais grande! – Interações Sociais de crianças de 2 a 3 anos em contexto de Educação Infantil”, por Maristela Pitz dos Santos, 2014, FURB.

Silva (2010), a partir do tema “A organização dos espaços na Educação Infantil e sua influência na expressão cultural das crianças de 0 a 3” anos, desenvolveu uma pesquisa não especificamente com crianças, mas sobre crianças, pois focaliza os espaços infantis como

lugares de expressão cultural e teve como objetivo discutir se a organização dos espaços para as crianças nessa faixa etária dentro das instituições de Educação Infantil possibilita as expressões culturais.

Pereira (2011) também traz suas contribuições pela pesquisa com crianças bem pequenas. Em sua dissertação aborda as relações que as crianças de 1 ano e meio a 2 anos estabelecem entre si e como acontece a organização de grupos entre as crianças do berçário II. A pesquisa buscou compreender e analisar a complexidade das relações interativas entre as crianças, como elas se organizam e produzem culturas infantis entre si.

Santos (2014) investigou as interações sociais de crianças de 2 e 3 anos no contexto da Educação Infantil. A pesquisa foi de cunho qualitativo e etnográfica, com aporte teórico da Sociologia da Infância. Os sujeitos da pesquisa foram quinze crianças, entre meninas e meninos, de uma instituição infantil pública no município de Blumenau – SC. Os instrumentos utilizados foram: observação participante; diário de campo; filmagens; fotografias; entrevistas; análise das produções das crianças e de documentos da instituição e legislação federal. Como resultado, a dissertação apresentou as formas pelas quais as crianças, como atores sociais, recriam e/ou reproduzem a cultura adulta em suas culturas de pares.

No BDTD – IBICT foram encontradas duas dissertações com as seguintes temáticas: “As crianças bem pequenas na produção de suas culturas”, realizada pela pesquisadora Rachel Freitas Pereira, 2011, da UFRGS e “Interações e Brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na Educação Infantil”, realizada pela pesquisadora Marianne da Cruz Moura Dantas de Rezende, 2018, da UFRN. A primeira pesquisa já foi citada, anteriormente, por ter sido encontrada também no banco de dados da CAPES e a segunda apoia-se na teoria histórico-social, por esse motivo foi descartada.

Os trabalhos encontrados nos bancos de dados da CAPES e IBICT contribuíram com a minha pesquisa por seguirem alguns critérios de aproximação com a temática, tais como: as crianças bem pequenas na produção de suas culturas, pesquisas com crianças, a produção de culturas infantis e as relações sociais, a infância no espaço de Educação Infantil, ética na pesquisa com crianças, autoria infantil, interações sociais e culturas de pares. Em comum também a pesquisa qualitativa e procedimentos metodológicos como o uso de fotografias, diário de campo, imagens de vídeos e autores que contribuem para reflexões sobre as culturas infantis.

Esta pesquisa está organizada em quatro capítulos, subseqüentes à Introdução. No primeiro capítulo são apresentados os delineamentos teóricos-metodológicos da pesquisa com

crianças de 2 a 3 anos através dos seguintes tópicos: desenho da pesquisa, abordando os caminhos e procedimentos metodológicos; uma breve reflexão sobre a pesquisa com crianças e não sobre as crianças; contextualização do campo empírico e dos sujeitos da pesquisa; algumas implicações sobre a ética da pesquisa com crianças; os procedimentos adotados para análise dos dados; os protagonistas da pesquisa e entrada no campo.

No segundo capítulo é realizada uma breve discussão sobre a criança bem pequena sob o olhar da Sociologia da Infância pela contextualização em relação a crianças de 0 a 3 anos; a criança e a infância na contemporaneidade; o conceito de voz da criança; as culturas infantis; as culturas infantis no contexto da creche.

O terceiro capítulo abrange a Educação Infantil a partir da contemporaneidade na creche e o contexto de pandemia a qual as crianças estavam inseridas no momento da pesquisa. Neste capítulo são abordados os anseios e formas encontradas pelos pequenos para lidar com um vírus que causou sofrimento a elas e suas famílias.

O quarto capítulo apresenta relatos sobre o protagonismo infantil por meio da análise dos dados abordando a participação das crianças dentro do grupo social em que a pesquisa foi realizada; a produção de culturas infantis nas relações sociais entre as crianças bem pequenas; a construção da autonomia das crianças nas relações observadas.

A pesquisa aponta que além de exercer o seu direito de participação nas pesquisas com maestria, as crianças são capazes de participar do processo educativo e social que as envolve, de se posicionar a favor ou ao contrário a essa participação e as decisões tomadas sobre suas vidas. Aponta também que são produtoras e transformadoras de suas culturas nas relações que estabelecem com seus pares e com os adultos.

A partir das questões que norteiam a pesquisa em pauta, o texto possibilita uma reflexão no sentido de discutir sobre a participação das crianças bem pequenas nas pesquisas não como simples objeto, mas assumindo um papel ativo. O tempo de permanência no campo empírico nos possibilitou compreender os papéis que as crianças vêm ocupando no contexto educativo e na produção de suas culturas infantis.

O texto não tem a intenção de preencher a lacuna que ainda existe ao falar sobre a participação efetiva das crianças bem pequenas nos espaços científicos, mas contribuir para que esses sujeitos sejam de fato considerados como produtores de conhecimentos.

Infelizmente não foi possível abranger, como planejado, as relações estabelecidas entre as crianças que participaram da pesquisa e as crianças mais velhas, pois, devido ao contexto de

pandemia o contato com os outros grupos estava restrito. Todavia, considero importante que novas pesquisas sejam realizadas a fim de investigar o estabelecimento das culturas infantis entre esses grupos, a partir das vozes das crianças.

CAPÍTULO 1

DELINEAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA COM CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS

1.1 Desenho da Pesquisa

Com a valorização da infância e o processo de superação do conceito de criança como mero objeto nas investigações fica em evidência a necessidade de possibilitar que esses sujeitos ocupem seus lugares nas pesquisas como atores sociais e produtores de conhecimento. Ao possibilitar que a criança atue como sujeito nas investigações dentro da perspectiva atual, é importante recorrer a algumas abordagens que possibilitam essa participação e orientam as práticas de pesquisas com crianças.

Sarmiento (2011, p. 27) afirma que, “[...] estudar as crianças como atores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objetivo a que se tem proposto a Sociologia da Infância”. A pesquisa com, e não sobre as crianças, possibilita um conhecimento mais profundo das suas características e culturas e como interagem na sociedade em que estão inseridas com seus pares e com os adultos. Portanto, essa pesquisa buscou possibilitar que as crianças bem pequenas ocupem cada vez mais os seus lugares de protagonistas nos estudos científicos, nesse sentido, o trabalho foi desenvolvido com crianças e não sobre as crianças. Nas investigações com crianças, Fernandes e Trevisan (2018, p.126) destacam que:

Nenhuma investigação acontece sem um quadro teórico que permita mobilizar conceitos e perspectivas acerca dos sujeitos de investigação, coerentes entre si. Assim, se argumenta no sentido de que as crianças devem ser ouvidas acerca de diferentes aspectos das suas vidas, a investigação deverá encontrar formas válidas e adequadas de as questionar e de recolher as suas opiniões.

Como referencial teórico, a pesquisa foi embasada na Sociologia da Infância, em uma abordagem qualitativa, de cunho etnográfico; os instrumentos utilizados para a produção de dados foram a observação participante, caderno de campo, registros fotográficos e gravação de vídeos. Para análise dos dados recorreremos às contribuições de Franco (2008) e Bardin (2011), por meio da Análise de Conteúdo.

Considerar as vozes infantis significa não falar mais em nome das crianças, mas garantir a sua escuta e participação como sujeitos ativos na pesquisa, ouvindo as suas diferentes linguagens. [...] “a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) pelas quais se expressam” (SARMENTO, 2005, p.25). Essa escuta se dá no contexto diário por meio das relações de confiança entre crianças e adultos, além da sensibilidade do adulto para escutar.

Ao entrar no campo, o pesquisador precisa estar ciente dessa responsabilidade de escuta e despir-se dos seus conceitos sobre as formas de comunicar-se. A etnografia traz contribuições na pesquisa com crianças por proporcionar esse contato entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Dessa forma, o contato com as crianças e as relações construídas no desenvolver da pesquisa poderão possibilitar uma escuta mais sensível.

Na pesquisa com crianças, a abordagem qualitativa e o método etnográfico contribuem por possibilitar o conhecimento e interpretação das formas de organização dos grupos infantis e uma imersão do pesquisador no ambiente e na vida da criança de forma que possa acompanhar suas falas, seus registros e outras linguagens infantis.

Pisar o território da pesquisa qualitativa implica uma permanente articulação entre o uso de instrumentos e reflexões teóricas sobre os processos que caracterizam a produção do conhecimento. Essa atitude de constante reflexão é uma condição fundamental para evitar a primazia do instrumento e da sua utilização como critério de afirmação conclusiva, em detrimento de uma postura crítica e questionadora dos princípios metodológicos que sustentam a pesquisa em ciências sociais (FERNANDES; SOUZA, 2020, p. 977).

A vertente interpretativa da Sociologia da Infância utiliza dos métodos etnográficos por serem apropriados ao estudo da infância e utilizados na área da educação. “[...] a etnografia possui características iniciais que podem se alterar durante a pesquisa, ou seja, ela é flexível e autocorretiva. Tal flexibilidade não se aplica apenas às questões iniciais da pesquisa, mas também à coleta e interpretação desses dados com crianças” (AZEVEDO; BETTI, 2014, p. 296).

De acordo com Fernandes e Marchi (2020), outros autores buscam debater o caráter da etnografia com/sobre as crianças na busca por refletir sobre o caráter epistemológico, teórico, metodológico e ético em que se desenvolve esse tipo de pesquisa, referindo-se as diferentes estratégias utilizadas pelos pesquisadores como: faixa etária e contexto/local da pesquisa.

[...] Tais estratégias consideradas as variáveis mencionadas, dizem respeito aos modos de entrada e aceitação do pesquisador no campo, à obtenção do consentimento e/ou assentimento por parte das crianças em participar da pesquisa, às dificuldades e

desafios para a geração de dados, assim como as diferentes técnicas para obter com fidedignidade e dentro de parâmetros éticos (FERNANDES; MARCHI, 2020, p. 8).

A pesquisa de cunho etnográfico pode possibilitar escutar a voz e compreender a ação e relações das crianças por meio das suas múltiplas linguagens por meio de instrumentos como: fotografias, gravações em vídeos, observação participante e anotações em caderno de campo.

No caso da investigação etnográfica com crianças, tem-se por pressuposto que esse grupo geracional produz as chamadas culturas infantis e, assim, o método etnográfico é aquele que, por excelência, permite conhecer e interpretar as formas coletivas e como os grupos ou tribos infantis se formam, se organizam, se diluem ou se mantêm unidos por regras, princípios e rituais próprios. Realizar uma etnografia com crianças significa, portanto, compreender que significado(s), suas ações têm no sistema simbólico das culturas infantis (FERNANDES; MARCHI, 2020, p. 9).

Sobre os instrumentos utilizados para a produção de dados, André (2005, p. 26) afirma que “a observação é chamada de participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. O uso do registro fotográfico e vídeos irá ajudar como um arquivo de memória.

A leitura das fotos é apresentada como um instrumento de aproximação da realidade. Diante disso “O uso da fotografia ajuda a tomar posse das coisas transitórias que têm direito a um lugar nos arquivos da memória” (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 22).

A gravação de vídeo também é um recurso muito utilizado nas pesquisas com crianças por possibilitar a captação de imagens que possibilitam revelar as diferentes formas de ser criança, suas peculiaridades, suas dinâmicas sociais e culturais. Para Martins Filho (2011), a filmagem nas pesquisas é uma forma de se obter dados o mais próximo possível do movimento da criança, pois a imagem filmada e a sua transcrição possibilitam captar aquilo que não é perceptível à primeira vista.

Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, com características descritivas, que estuda os fatos da sociedade centrados na interpretação e explicação das dinâmicas, relações sociais, invenção e criação de propostas de brincadeiras não prevista pelo adulto, e no caso dessa pesquisa especificamente, as relações, dinâmicas e produção de culturas infantis entre crianças de 2 a 3 anos, a análise dos dados teve base na Análise de Conteúdo que, de acordo com Franco (2008), tem como ponto inicial a mensagem sendo verbal, pela oralidade ou pela escrita, ou não verbal, que compreende a gestualidade, figurativa, o silêncio, o choro, etc.

Segundo Franco (2008, p. 23):

[...] a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que situa em um delineamento mais amplo da teoria de comunicação. Com base na mensagem, que responde às perguntas: o que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipos de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? E os silêncios? E as entrelinhas? E assim por diante. A análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação.

Para a autora, no processo de análise de conteúdo é também necessário que o investigador faça a definição das Unidades de Análise, que se dividem em: Unidade de Registro e Unidade de Contexto. “A Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas. [...] As Unidades de Contextos podem ser consideradas como ‘pano de fundo’ que imprime significado às Unidades de Análise” (FRANCO, 2008, p. 23 e 46).

Com relação à análise dos dados, compreendemos por Unidade de Registro o material coletado durante a pesquisa de campo, seja as informações de falas, gestos, choros, interações, imagens de vídeo, imagens fotográficas e outras observações captadas durante a observação participativa nos momentos de interações com as crianças, e por Unidade de Contexto, o processo de codificação, ou seja, todo o material que será analisado a partir das informações da Unidade de Registro.

Souza e Castro (2008), destacam que é necessário buscar outros caminhos para melhor conhecer a criança e as experiências sociais e culturais que ela compartilha com seus grupos de pares e com os adultos, ou seja, em vez de pesquisar a criança a pesquisa precisa ser realizada com a criança, possibilitando também que ela se torne uma parceira do pesquisador.

Dessa forma, a pesquisa investigou as culturas produzidas pelas crianças de 2 a 3 anos no ambiente de uma Creche de Campo Grande - MS. Teve por objetivo geral analisar as culturas infantis produzidas pelas crianças bem pequenas no cotidiano da creche e por objetivos específicos: investigar quais e como são produzidas as culturas infantis das crianças de 2 a 3 anos no cotidiano da creche; analisar a escuta da criança por meio de suas múltiplas linguagens caracterizando suas culturas infantis; ampliar conceitos relativos a criança e infância a partir das contribuições da Sociologia da Infância e os entrelaçamentos com a Educação Infantil. Considera-se crianças bem pequenas os sujeitos entre 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, de acordo com Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil - BNCCEI.

1.2 Uma pesquisa com e não sobre as crianças

A valorização da infância provoca debates e exige reflexões tanto nas ciências sociais como na educação com objetivo de compreender a criança e sua infância na atualidade e como essas mudanças implicam o processo de socialização das novas gerações. Durante muito tempo as crianças ficaram ausentes nas pesquisas científicas enquanto sujeitos participantes, os lugares ocupados por elas era o de objeto a ser observado, e apesar da sua presença neste espaço não ser algo novo, é recente o debate sobre a condição que esses sujeitos ocupam nas investigações científicas.

Para Brostolin (2020, p. 317):

[...] a ausência da infância e criança nos estudos sociológicos explica-se devido à subalternidade das crianças ao mundo adultocêntrico, em que eram vistas como “homúnculos”, isto é, homens em miniatura, alguém a vir a ser, incompleto e imperfeito, estudado por campos científicos como a Psicologia, a Medicina que raramente dialogavam com a Sociologia, a Antropologia e a História.

No início do século XXI, as discussões sobre a infância e o papel social da criança ganham visibilidade, principalmente com a contribuição da Sociologia da Infância, assim como a investigação na infância e a ética na pesquisa com criança. “A pesquisa com crianças apresenta diversas possibilidades de vir a compreender as crianças, seus pontos de vista, bem como de reconhecê-las enquanto sujeitos culturais, sociais, históricos e possuidores de direitos, os quais precisam ser considerados” (BROSTOLIN; AZEVEDO, 2021, p. 3).

Escutar o que as crianças têm a dizer sobre suas brincadeiras, suas formas de pensar, suas interações, observar suas múltiplas linguagens, produções e reproduções culturais é um processo em construção. Ainda é comum nas relações entre os adultos e crianças frases do tipo “fica quieta, porque tem um adulto falando”, “crianças não têm produções consistentes para as pesquisas científicas”, entre outras frases adultocêntricas que colocam a criança ainda na postura de quem não tem nada a oferecer, apenas recebe instruções e a reproduz. “Tais frases expressam a permanência de concepções de crianças como pouco competentes, dependentes do desejo do adulto e, claro, sem direito a voz” (CRUZ, 2008, p. 11).

A criança tem muito a nos falar sobre suas culturas e suas experiências sociais, tanto dos seus grupos de pares quanto das experiências vivenciadas com os adultos, porém, acredito ser importante o pesquisador se despir do seu adultocentrismo e das suas concepções ultrapassadas sobre o conceito de criança e infância para escutar as vozes infantis, pois, mesmo pequena, esse sujeito é capaz de pensar e falar sobre suas experiências sendo de forma

verbalizadas ou utilizando outras linguagens. A esse propósito, a pesquisa com crianças se propõe a escutar suas múltiplas linguagens, possibilitando assim o seu protagonismo, “[...] as crianças passam a ser além de construtores, contadores de suas histórias, a terem os seus lugares cada vez mais ocupados e reconhecidos na sociedade” (BROSTOLIN; AZEVEDO, 2021, p. 7). Desse modo, é possível refletir sobre os lugares que esses sujeitos vêm ocupando no campo da ciência.

No Brasil, a pesquisa pioneira com crianças foi realizada por Florestan Fernandes na década de 1940, na cidade de São Paulo, momento em que estudou o folclore infantil a partir da temática “As Trocinhas do Bom Retiro”. Em seus estudos, Florestan abordou as crianças nos grupos de rua e, através da observação participante, coletou informações sobre suas culturas e seus modos de vida. “A pesquisa sociológica com crianças nasceu no Brasil com Florestan Fernandes e foi interrompida; agora ressurgiu em nome das crianças, que estão sendo vistas como sujeitos de direitos” (FARIA; FINCO, 2011, p. 13).

De acordo com Belloni (2009), é possível destacar as mudanças de valores, as representações e os papéis atribuídos a infância como transformações socioculturais mais significativas ao final do século XX nas sociedades ocidentais. Essa criança que traz em sua história concepções de um ser incompleto, dependente, incapaz e dominada, está conquistando, mesmo que a passos lentos, um novo espaço na sociedade, no grupo familiar e nas pesquisas.

Como é possível observar e compreender as vivências infantis tendo por base as concepções das crianças e não as construções e representações dos adultos sobre elas? De acordo com Demartini (2011), podemos ter diferentes respostas a essa indagação, pois as perspectivas teóricas são diversificadas e cada uma sugere caminhos que nos levam à compreensão de algumas dimensões da realidade social infantil, porém, não necessariamente completas. “[...] Se faz 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. Compete, então, principalmente aos educadores, defender que as crianças sejam reconhecidas em seu tempo presente, em suas necessidades e em seus desejos” (BROSTOLIN; AZEVEDO, 2021, p. 6).

Considerar as diferentes infâncias é um dos pontos principais nas pesquisas com esses sujeitos, pois as crianças são constituídas de diferentes realidades sociais e participam, também, de diferentes grupos sociais. Dessa maneira, seria equivocado pensar em uma criança genérica, nesse sentido, torna-se necessário olhar para as crianças e suas infâncias a partir das suas

experiências de vida, suas vivências nos diferentes ambientes em que participam, levando em conta sua realidade social, econômica e cultural.

Ao pesquisar com crianças, é preciso ainda ter ciência de que em primeiro lugar estará o bem-estar delas, assim como em todo trabalho investigativo, imprevistos poderão acontecer, daí a importância e a serenidade com que a pesquisa com crianças precisa ser desenvolvida. Ao pesquisar com as crianças 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 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 na pesquisa (BROSTOLIN; AZEVEDO, 2021, p. 9).

De acordo com Brostolin e Azevedo (2021), ao realizar a pesquisa com crianças é preciso estar atento a outros requisitos essenciais, tais como: ter o consentimento escrito dos pais e ou responsáveis pela criança que autorizem a sua participação, e o assentimento da própria criança, o qual ela manifesta através de suas múltiplas linguagens; assegurar o sigilo e privacidade em relação a identidade dos pequenos; ter a prática do diálogo durante a pesquisa possibilitando que as crianças tenham acesso as informações sobre os procedimentos realizados e deixar claro que ela poderá desistir da pesquisa quando quiser, sem que se sinta acuada ou inferiorizada por isso; estar atento a linguagem utilizada com as crianças durante os momentos de diálogo é importante.

Outra questão relevante na pesquisa com crianças é proporcionar a elas condições e espaços físicos adequados e com segurança além dos cuidados éticos, que será abordado no decorrer da pesquisa. Nesse sentido, pensar esse campo empírico vai além da escolha do local ou idade dos sujeitos, mas envolve uma série de cuidados e comprometimento com as crianças e suas infâncias.

O assentimento também é fundamental nesse processo e as crianças bem pequenas são capazes de manifestar esse assentimento em relação a sua participação e aceitação do pesquisador no campo. No caso das crianças bem pequenas, que ainda não conseguem se comunicar de forma clara por meio da fala, esse assentimento acontece de várias formas, seja pelo choro, pela recusa à presença do pesquisador no momento, seja por um sorriso de aceitação desse pesquisador, seja por meio do seu olhar ou de um toque. A compreensão dessas múltiplas linguagens requer um olhar atento e sensível do adulto.

1.3 Contextualizando o campo e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma creche, em Campo Grande – MS. A Instituição é mantida por uma Organização Não Governamental – ONG, que realiza seus trabalhos por intermédio de parcerias, termos de colaboração e fomento, doações e convênios. Desenvolve suas atividades junto à população de baixa renda atendendo crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses, em período integral, das 7h30 às 17h. Tem o trabalho orientado pelo ¹Sócio construtivismo, adotando em sua prática a ²Pedagogia de Projetos, o ³Sistema Preventivo de Dom Bosco e a ⁴Pedagogia Sistêmica. Conta com um quadro variado de profissionais: professoras, auxiliares docentes, coordenadora pedagógica, auxiliar de coordenação, diretor administrativo, cozinheira, auxiliar de limpeza, auxiliar de cozinha e outros profissionais que realizam trabalho voluntário.

A Creche foi construída pela ONG em parceria com a Igreja Católica em um bairro central de Campo Grande e atende as crianças cujas famílias se enquadram no que rege a Lei Federal nº 12.101/2009, representada pelo Decreto 8.242/2014. Para ingresso na instituição as crianças participam de processo seletivo sendo os principais requisitos observados, a renda da família ser de até um salário mínimo e meio, morar ou trabalhar na região e vulnerabilidade social.⁵

De acordo com a Proposta Pedagógica da Instituição:

¹ O sócio construtivismo trata-se de uma teoria desenvolvida por meio dos estudos de Lev Vygotsky sobre o efeito da interação social, da linguagem e da cultura na origem e na evolução do psiquismo humano (BOIKO; ZAMBERLAN, 2001).

² A Pedagogia de Projetos possibilita às crianças uma aprendizagem por meio das diferentes linguagens ao mesmo tempo em que lhes é proporcionado a reconstrução do que já foi aprendido. (BARBOSA; HORN, 2008). Na creche esse trabalho é desenvolvido através de temas geradores – as crianças têm a possibilidade de trabalhar cada temática entre 15 e 30 dias através de pesquisas e outras atividades próprias a cada faixa etária e da interação com diferentes grupos de pares e suas famílias.

³ Sistema Preventivo de Dom Bosco – estruturado na “Razão, Religião e Carinho – Amorevolezza (CALIMAN, 2019).

⁴ A Pedagogia Sistêmica é desenvolvida através das constelações familiares, estudos de Bert Hellinger e implementada na escola por Marianne Franke- Gricksc (VIEIRA, 2018). É uma postura adotada diante da instituição, das crianças e suas famílias que visa possibilitar o acolhimento das crianças como são, sem julgamento e com profundo respeito. A partir deste acolhimento é possível um trabalho pedagógico eficaz, propondo, sugerindo, construindo, explorando possibilidade junto à criança e sua família.

⁵ Art. 32. As entidades de educação que prestem serviços integralmente gratuitos deverão:

I - garantir a observância da proporção de, no mínimo, um aluno cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de um salário-mínimo e meio para cada cinco alunos matriculados;

II - adotar e observar, no que couber, os critérios de seleção e as proporções previstas na Seção II do Capítulo II da Lei nº 12.101, de 2009, considerado o número total de alunos matriculados;

Art. 33. As entidades de educação deverão selecionar os alunos a serem beneficiados pelas bolsas previstas nos [arts. 13, 13-A e 13-B da Lei nº 12.101, de 2009](#), a partir do perfil socioeconômico e dos seguintes critérios:

I - proximidade da residência;

II - sorteio; e

III - outros critérios contidos no plano de atendimento da entidade, a que se refere o § 1º do art. 30.

A Creche busca na educação infantil, integrar as funções de cuidar e educar, associando-as a padrões de qualidade que advém de concepções educacionais que consideram as crianças em desenvolvimento nos seus contextos sociais, ambientais e culturais e mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes deem elementos relacionados às mais diferentes linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de sua identidade e autonomia. Educar as crianças para serem “bons cristãos e honestos cidadãos”, como o fazia São João Bosco em seu tempo, exige conhecimento, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica e demanda a integração e cooperação de profissionais de diferentes áreas (CENTRO SOCIAL DOM BOSCO, 2021, p. 3).

A ONG possui projetos de atendimento que engloba duas creches e o Projeto Amorevolezza. As creches são divididas em Unidade I e Unidade II, sendo que a Unidade I atende crianças a partir de 3 anos ou a completar e a Unidade II crianças a partir de 4 meses até 3 anos. No Projeto Amorevolezza são atendidas crianças de 6 a 15 anos em contraturno escolar, prédio separado das creches.

A pesquisa foi realizada na Unidade II, cujo espaço físico é composto por quatro salas de atividades; uma cozinha, um lactário; seis banheiros infantis, sendo um adaptado; um banheiro utilizado apenas pela equipe da cozinha, um banheiro social, uma sala de soninho e vídeo; um refeitório; uma sala de coordenação, uma sala de professores; uma lavanderia, uma dispensa, rampas de acesso às salas que ficam no subsolo, pátio com dois parquinhos de plástico, sendo um menor para o Berçário I, que fica ao lado da sala do berçário, e outro maior para as outras crianças com escorregador, rampa de escalada, ponte e túnel. Seguem as fotos de alguns dos lugares que as crianças utilizam durante o período em que permanecem na creche.

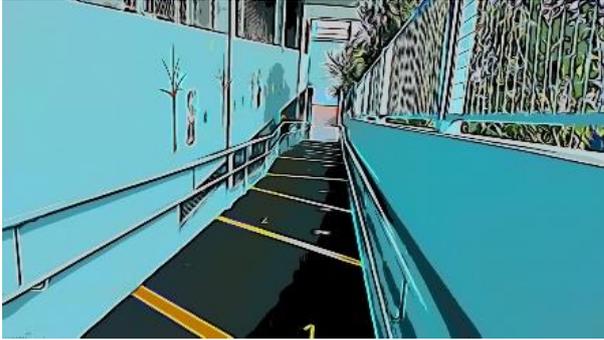
Foto 1: local onde a pesquisa foi realizada - em 23/02/2022



1.1 – Entrada



1.2 – Refeitório



1.3 – Rampa de acesso à sala do nível IA



1.4 – Parque



1.5 – Área externa



1.6 – Área externa



1.7 – Sala IA



1.7.1 – Sala IA



1.8 Banheiro 1



1.8.1 Banheiro 2



1.8.2 Banheiro 3



1.9 – Sala de Coordenação

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), as instituições de Educação Infantil deverão prover espaços para que as crianças possam se deslocar e se movimentar, sendo esses espaços internos e externos às salas de referência bem como possibilitar a acessibilidade.

Do lado externo da Creche tem árvores frutíferas como pitanga, acerola e laranja. Nesses espaços as crianças gostam de brincar entre as árvores e pedrinhas colocada sobre a terra. De acordo com Silva (2010, p. 29) “os espaços onde habitamos não são neutros ou inanimados, ao contrário, neles pulsam nosso modo de viver, revelam-se nossas histórias e nosso modo de nos relacionar com as pessoas e com o mundo a nossa volta”.

O prédio da Creche I era uma casa que foi adquirida e adaptada para receber as crianças, já o prédio da Creche II foi construído para abrigar a creche, todos os espaços foram planejados para atender a faixa etária das crianças.

De acordo com a Proposta Pedagógica atual da Instituição, as turmas são divididas em:

Quadro 1 – Organização das turmas:

Berçário I	Crianças de 4 meses a 01 ano e seis meses de idade.
Berçário II	Crianças de 01 ano e seis meses a 02 anos de idade.
Nível I	Crianças de 2 a 3 anos de idade.
Nível II	Crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses.

Fonte: Proposta Pedagógica

A instituição trabalha com a Pedagogia de Projetos, conforme citado anteriormente, e desenvolve os mesmos temas com todas as turmas, esses temas são adaptados a cada faixa etária. As crianças seguem uma rotina de atividades, conforme o quadro a seguir.

Quadro 2 – Rotina de atividades:

Horário	Atividades
07h30	Entrada e Oração da Manhã.
08h00	Café da Manhã.
08h30	Hora da roda (combinados, chamada, contagem oral da quantidade de crianças presentes e ausentes, observação do calendário e janela do tempo etc.).
09h00	Atividades de acordo com o tema do projeto e planejamento de cada turma (história, roda de música, parquinho, pinturas etc.).
9h30	Banho.
10h30	Almoço.
11h20	Repouso.
13h as 14h30	Mamadeira, frutas (de acordo com a idade das crianças).
14h40	Banhos das turmas que não tomaram de manhã e atividades de acordo com o planejamento de cada turma.
15h	Jantar do Berçário I
15h30	Jantar das outras turmas.
16h	Atividades programadas de acordo com o planejamento de cada turma.
16h30 as 17h	Saída.

Fonte: Proposta Pedagógica

Com o período de isolamento devido à pandemia de Covid-19, a Instituição ficou sem atendimento presencial às crianças no período de 18 de março de 2020 a 11 de julho de 2021. Neste período, a interação com as crianças foi por meio de vídeos de grupos no WhatsApp. Foi criado um grupo para cada turma, sendo enviados diariamente vídeos com propostas de atividades para serem realizadas em casa com a ajuda dos familiares e também materiais para realização de atividades como: massinha, argila, tintas, giz de cera, lixa, papéis diversos entre outros materiais. As professoras realizaram vídeo chamadas com as crianças que aconteciam primeiro a cada 15 dias e depois passou a ser semanalmente.

O retorno das atividades presenciais ocorreu no dia 12 de julho de 2021 no sistema híbrido em forma de escalonamento semanal. Foi realizada uma reunião com as famílias e a maioria optou pelo retorno dos filhos à creche. Apenas uma sala ficou atendendo as crianças diariamente devido a pequena quantidade. A creche iniciou o atendimento presencial com 30% da capacidade de crianças por sala.

As famílias que decidiram não levar os filhos se responsabilizaram em pegar as atividades e materiais para que a criança pudesse manipular em casa, porém, nem sempre e nem todos os pais conseguiram buscar esses materiais por diferentes motivos.

A pesquisa de campo iniciou-se em 23 de fevereiro de 2022 e a Instituição já estava trabalhando com 100% da capacidade da turma sem escalonamento. Os sujeitos da pesquisa foram as crianças de uma turma de Nível I, com faixa etária de 2 a 3 anos. Na lista de chamada a turma é composta por 20 crianças, mas no momento da pesquisa tinha entre 8 a 15, que frequentavam diariamente, 1(uma) professora no período integral e 1(uma) auxiliar docente. Vale informar, que devido ao contexto de pandemia, muitas crianças faltavam com frequência. Portanto, a turma nunca estava completa. O critério de seleção dos sujeitos pautou-se na questão idade.

A seguir são apresentadas algumas atividades de rotina desenvolvidas pelas crianças. Os espaços utilizados por elas foram se alternando, conforme as mudanças nas restrições devido à pandemia.

As cenas apresentadas se constituem em eventos, pois, de acordo com Guimarães (2011, p. 117), “expõem sequências de interações das crianças entre si e delas com os adultos, em que há negociação, encontro, confronto e sentidos no contato entre os participantes [...]”.

Os eventos serão apresentados em alguns momentos em sequência de atividades num mesmo dia, em outros momentos em sequência de atividades em dias diferentes, a fim de trazer, com maior detalhe, as atividades desenvolvidas pelas crianças.

Evento 1- em 23/02/2023 – 18/04/2022- 30/05/2022 - Atividades de rotina



1.1



1.2



1.3



1.4



1.5



1.6



1.7



1.8

O interesse em realizar a pesquisa com essa faixa etária foi despertado a partir do contato com a Sociologia da Infância. Nasceu ali o desejo de realizar a pesquisa com crianças bem pequenas e escutar o que elas têm a dizer sobre suas culturas. Acreditamos que esse processo de escuta é muito importante para conhecê-las melhor, contribuir nos avanços da participação desses sujeitos como protagonistas nas pesquisas e na sociedade, colaborar na formação dos professores que trabalham com esses sujeitos, não com audácia de ensinar, mas avançar nas reflexões sobre a escuta das vozes infantis, do protagonismo da criança e das contribuições da Sociologia da Infância no processo de formação dos professores no contexto em que a pesquisa foi realizada.

Desenvolver a escuta infantil é uma proposta que deve estar presente em várias instâncias da sociedade, no entanto, ela se torna necessária no contexto educativo, uma vez que os espaços institucionais, especialmente os da Educação Infantil, são muitas vezes, onde as crianças passam a maior parte de seus dias; portanto, deve ser aberto ao diálogo e à participação efetiva das crianças em seus cotidianos e em suas rotinas (BROSTOLIN; AZEVEDO, 2021, p. 11).

A participação das crianças nas pesquisas envolve cuidado, respeito, carinho e ética, pois é o momento em que o pesquisador entra no mundo da criança. Nesse mundo, elas têm as suas próprias regras e formas de lidar com elas, para tanto é necessário que haja a autorização do adulto responsável e o assentimento da criança ao adulto pesquisador.

Ao entrar no espaço da criança faz-se necessária a permissão dela, mesmo com as crianças bem pequenas, é possível e importante explicar qual é o papel do pesquisador no ambiente; os objetivos da pesquisa realizada e a importância da participação delas nessa pesquisa, ressaltamos que esse diálogo precisa levar em conta uma linguagem acessível à criança.

A necessidade de consultar as crianças sobre sua participação nas pesquisas e avisá-las que serão filmadas e fotografadas é confirmada por Azevedo e Betti (2014, p. 300):

[...] as crianças devem ser consultadas, pois a própria dimensão ética garante às crianças o direito de consentirem ou não a respeito de sua participação em pesquisas científicas. De fato, entendemos que, a partir do momento que passamos a enxergar as crianças como seres sociais, capazes de produzir culturas e conhecimento, e como companheiras de pesquisa que falam, conversam e opinam sobre o que acontece ao seu redor, a resposta só poderia ser positiva.

Mas como compreender o assentimento das crianças bem pequenas? Como seres únicos, as crianças possuem suas formas de comunicar-se e expressar-se no mundo seja com o corpo, pelo choro, com o olhar, com o toque ou com o brincar, e o pesquisador precisa estar atento às essas múltiplas linguagens infantis. Essa permissão é possível não apenas por meio da comunicação verbalizada, mas da interpretação da linguagem dos gestos corporais, olhares, entre outras tantas formas que as crianças têm de se comunicar.

1.4 Ética na pesquisa com crianças bem pequenas

Ao realizar pesquisas que contemplem as crianças como sujeitos de direitos e participantes do processo de investigação, é relevante considerá-las do ponto de vista ético. “A ética não envolve apenas os procedimentos comuns da pesquisa, mas também a relação entre as pessoas” (AZEVEDO; BETTI, 2014, p. 299). Porém, assim como a presença das crianças nas pesquisas é um caminho que vem sendo trilhado recentemente, a ética na pesquisa com crianças também ganha visibilidade, bem como as discussões e documentos que regulam essa relação.

Segundo Barbosa (2014), as discussões relacionadas a ética na pesquisa envolvendo seres humanos ganhou destaque no campo científico após a Segunda Guerra Mundial devido às atrocidades cometidas em nome da ciência nos campos de concentração. Essas reflexões vão trilhando caminhos por meio do Código de Nuremberg, de 1947, que rege a pesquisa com seres

humanos. Outra contribuição foi pela área da saúde, via a Declaração de Helsinque, 1964, que traz alguns princípios éticos que orientam médicos e demais participantes de pesquisas clínicas que envolvem os seres humanos, esse documento ainda é uma referência em relação aos aspectos da ética que norteia a investigação bioética.

As crianças já foram inseridas nessas primeiras normativas como parte dos grupos especiais, mas somente em 1983 é que foi discutida e incluída a busca pelo consentimento das crianças e dos adolescentes nas pesquisas e não somente o consentimento do adulto responsável.

Barbosa (2014) ainda afirma que as Diretrizes Internacionais para a Investigação Envolvendo Seres Humanos, do Council for International Organizations of Medical Science (CIOMS), juntamente com a Organização Mundial da Saúde (OMS), destacaram que a pesquisa com crianças e adolescentes só aconteceria caso não fosse possível realizá-la com o adulto responsável, e que esses responsáveis deveriam dar o consentimento. Os documentos afirmam ainda que a criança também precisa dar o seu consentimento de acordo com sua capacidade e que caso se recusasse a participar da pesquisa essa recusa deveria ser respeitada.

Dessa forma, a criança vai ganhando espaço nos códigos de ética nas pesquisas, porém, a pesquisa etnográfica tinha a criança apenas como informante e sem considerar confiáveis as suas informações, apesar de participarem das pesquisas, não eram sujeitos de investigação.

Desde há três décadas que os discursos produzidos sobre a infância e as crianças têm vindo a ser fortalecido no sentido de afirmar a ideia de que as crianças são cidadãs e sujeitos ativos de direitos. Este percurso, sustentado formalmente a partir de 1989 com a promulgação da Convenção sobre o Direitos da Criança (ONU), e fortalecido posteriormente com outros mecanismos formais, como é o caso do Comentário Geral nº 12, de 2009, do Comité dos Direitos da Criança e da Recomendação Geral do Conselho de Ministros da União Europeia, em 2012, foi acompanhado, em termos teóricos, por um significativo movimento de autores que, sobretudo a partir da área dos Estudos da criança, têm vindo a defender outras possibilidades de entender as crianças e a infância (FERNANDES; TREVISAN, 2018, p. 121).

No Brasil, a ética na pesquisa trilha caminhos através da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que de acordo com Barbosa (2014, p.238-239):

Em 1996, seguindo as determinações internacionais sobre a necessidade de padrões éticos em pesquisa, por meio da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, a análise ética de toda a pesquisa com pessoas vulneráveis.

Como as crianças e os jovens são considerados pessoas vulneráveis, todas as pesquisas feitas com crianças necessitam aprovação prévia nos Comitês de Ética na Pesquisa (CEP).

Em meados de 1980, o Brasil começa a avançar nas discussões sobre a democracia, a garantia dos direitos de participação política e social das crianças por meio da Sociologia da Infância.

De acordo com Sarmiento (2009), a criança passa a ser reconhecida como ator social de direitos e participante ativa da sociedade e a infância para a ser considerada como categoria social no último período da década de 1990.

[...] A investigação na infância, julgando processos em que as crianças são consideradas atores, tem uma história recente. Também assim é a história da ética na pesquisa com crianças. Em primeiro lugar, foi necessário confrontar a crescente complexidade e ambiguidade da infância enquanto fenômeno contemporâneo e instável e passível de ser estudado em si mesmo, salvaguardando um conjunto de pressupostos éticos (FERNANDES, 2016, p. 761).

Nesse contexto, é criado um movimento da sociedade civil em defesa à presença das crianças, seu protagonismo e sua autoria. Fernandes (2016) ressalta que em 1990, os primeiros textos começam a discutir a ética na pesquisa com crianças.

[...] São os trabalhos de Alderson (1995) que dão o mote ao início de uma discussão que ao longo desse percurso foi intensificando e enfrentando uma invisibilidade que se tinha conseguido manter até então, sustentada, por dois argumentos.

O primeiro defendia a crença de que dados obtidos com crianças não eram confiáveis, uma vez que estas eram fundamentalmente definidas a partir de registros de déficits e incompetências, tal como refere Sarmiento (2000, p. 157): “a criança é considerada como o não adulto, e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano completo”.

O segundo argumento sustentava um registro paternalista, ao defender que as crianças não deveriam participar nas pesquisas dada a sua vulnerabilidade e a possibilidade de poderem ser exploradas pelos pesquisadores (FERNANDES, 2016, p.762).

A partir das contribuições de Alderson (2004), Fernandes (2016), ressalta “[...] parece registrar-se um eticocídio do conhecimento, pois ignora-se a ontologia ética das crianças nos processos de construção de conhecimento acerca de si, desvalorizam-se as suas perspectivas, a sua autoria e autoria social” (FERNANDES, 2016, p. 762). Com base nas reflexões da autora, a criança ocupa algumas posições nas relações com a pesquisa: na posição de sujeito desconhecido, as crianças não têm informações sobre os motivos de estarem sendo investigadas; como sujeitos prevenidos, lhes é solicitado um consentimento informado, mas dentro de um modelo rígido adultocêntrico, em que o adulto é o responsável por todas as decisões no decorrer da pesquisa; como participante ativo, a criança é informada sobre os objetivos e dinâmicas da sua participação e além do seu consentimento informado, ela tem a possibilidade de influenciar a maneira como acontece a sua participação.

Vivenciar a ética na pesquisa com crianças, é garantir que o respeito por ela seja garantido, considerar suas opiniões e perspectivas no decorrer da pesquisa e proporcionar métodos que possibilitem a expressão de seus pontos de vista. Fernandes (2016) ressalta alguns aspectos importantes que precisam ser levados em conta pelos pesquisadores, tais como: a utilidade que sua investigação assegura; os riscos da investigação para as crianças, como a criança poderá se beneficiar com a sua participação; a confidencialidade e privacidade; salvaguardar o direito de a criança desistir da pesquisa caso não se sinta confortável; estar atento ao processo de seleção dos participantes de forma que as outras crianças não se sintam excluídas.

Não existem receitas prontas a serem seguidas na pesquisa com crianças, pois esse é um processo que vai sendo construído entre o pesquisador e os sujeitos.

[...] não há infância homogênea, mas sim uma diversidade de infâncias, não há métodos de investigação indiferenciados à espera de serem aplicados às crianças, mas sim há uma heterogeneidade de possibilidades metodológicas na investigação com crianças. Significa que não há uma ética à lá carte passível de ser replicada em cada contexto, mas sim que as relações éticas são portadoras de diversidade e complexidade e exigem um cuidado ontológico permanente de construção e reconstrução, porque ética está ligada a construção ativa de relações de investigação e não pode ser baseada em pressupostos ou estereótipos acerca das crianças e da infância – depende, afinal, da consideração da alteridade que configura a infância (FERNANDES, 2016, p. 763).

Segundo Gatti (2019), ao obter informações para uma pesquisa, alguns riscos precisam ser considerados, como: riscos emocionais, cognitivos ou que derivam de situações de constrangimento, o que necessita de uma atenção do pesquisador, ressalta ainda que essa preocupação precisa estender-se no momento de publicar e socializar a pesquisa, garantindo a confidencialidade e a integridade dos participantes, pois são seres sociais que se disponibilizam a partilhar suas culturas, seus pensamentos e seus valores. “Aproximação respeitosa a esse contexto e cuidados de respeito no trato com seus interlocutores são qualidades éticas essenciais ao pesquisador” (GATTI, 2019, p.37).

Com base nas reflexões de Gatti (2019), e na tentativa de evitar riscos de constrangimento para as crianças, optou-se por não expor algumas imagens como troca de fraldas, banhos entre outras que poderiam contribuir para a pesquisa, mas expor os sujeitos.

Ao realizar a pesquisa com crianças esses cuidados precisam ser redobrados, embora precisem da autorização de um adulto pelo consentimento escrito, as crianças têm o direito de escolha sobre sua participação ou não participação. O seu assentimento é fundamental e deverá

o pesquisador buscar maneiras de conquistar esse assentimento. No âmbito da Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016, é definido:

[...] - assentimento livre e esclarecido: anuência do participante da pesquisa - criança, adolescente ou indivíduos impedidos de forma temporária ou não de consentir, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. A obtenção do assentimento não elimina a necessidade do consentimento do responsável (BRASIL, 2016, p. 44).

Ao dialogar sobre o consentimento informado, Fernandes (2016, p. 767) afirma que:

“[...] esse é o cuidado ético mais amplamente discutido, aparecendo na literatura com quatro exigências: que envolva um ato verbal ou escrito; de assegurar que pode ser dado se os participantes forem informados e conhecerem a pesquisa; de assegurar que ele aconteça de forma voluntária e sem coerção; e, finalmente, de poder ser renegociável para que as crianças possam desistir em qualquer momento da pesquisa.

Desse modo, compreendo que o consentimento e assentimento são dois processos que caminham juntos na pesquisa. Se o consentimento envolve o aceite de modo livre e esclarecido dos sujeitos que vão participar da pesquisa, o assentimento está na mesma via de captação desse aceite, porém com as peculiaridades que envolvem os sujeitos. Esse assentimento pode ser de diferentes maneiras, através do sorriso, do choro, de um toque, de expressões faciais entre outras linguagens próprias das crianças bem pequenas. Essas múltiplas linguagens infantis estão presentes desde o primeiro contato do pesquisador com os sujeitos e cabe ao pesquisador ter a sensibilidade para captar esses sinais.

Ao entrar no campo, conversamos com as crianças sobre a pesquisa que seria realizada e ao perguntar se poderia tirar fotos delas e filmar com o celular as suas brincadeiras, uma delas fez cara de “brava” e sinal de “negativo” com o dedo indicador. Compreendemos a mensagem e falamos que tudo bem, não iríamos tirar fotos dela e não iríamos filmar, em seguida recebemos um belo sorriso e um carinho no ombro.

No decorrer do período de observação, a criança quis aparecer nas fotos e vídeos, essa percepção aconteceu num momento em que colocamos o celular para gravar de forma que todas pudessem ver suas imagens. Nesse momento, o pequeno se aproximou do celular, viu sua imagem e sorriu. Depois de algum tempo de gravação colocamos novamente o celular com a câmera de forma que eles pudessem se ver, ele se aproximou novamente e sorriu. Ao desligar perguntamos se poderia continuar tirando fotos deles, e respondeu “sim”, com sinal de “positivo”. Podemos confessar que ficamos muito emocionada, e percebemos a importância de mantermos o compromisso com a ética quando se trata da pesquisa com crianças, bem como

paciência e sensibilidade para imergir no mundo das crianças. Portanto, começamos a fazer imagens dessa criança a partir do momento em que ela deu o seu assentimento.

Evento 2 em 03/03/2022 - Assentimento



2.1



2.2

O compromisso ético assumido pelo pesquisador com o participante criando formas de comunicação adequadas para dialogar sobre o que afeta a sua participação no estudo assume uma especial importância quando se trata da participação de crianças. Nesse caso, toma-se como referência a definição de “superior interesse da criança” que se consolida da Convenção dos Direitos das Crianças (COUTINHO, 2019, p. 64).

A Convenção dos Direitos da Criança também garante os direitos de provisão, proteção e participação. Para Coutinho (2019), a partir desses direitos, é necessário prover as crianças de todas as informações necessárias para que elas possam decidir se querem ou não participar da pesquisa, garantir sua proteção durante o processo de pesquisa e na divulgação dos resultados dos dados obtidos, além de garantir que sua participação se efetive a partir do seu direito de se expressar de forma livre sobre todos os assuntos dos quais ela faz parte e que utilizem suas múltiplas linguagens para essa comunicação. Ressaltamos que nessa relação com a criança, é importante deixar claro que ela pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem que haja prejuízo a sua integridade física ou emocional e para compreender o não da criança bem pequena o pesquisador necessita de um olhar sensível e atento.

Com respaldo nos trabalhos de Alderson e Morrow (2011), Fernandes (2016) destaca que é importante respeitar os direitos dos sujeitos na pesquisa, garantir o princípio da não interferência e não intrusão além da prevenção e proteção a qualquer tipo de dano, negligência ou discriminação que a criança possa estar sujeita. Outro aspecto destacado é garantir que a pesquisa seja útil para a criança e não provoque danos e que esta receba tratamento respeitoso e justo. Quanto aos riscos e benefícios, torna-se essencial avaliar de que forma se pode respeitar os interesses de todos os envolvidos na pesquisa, sendo as crianças, os pais e/ou responsáveis, do pesquisador e da sociedade.

Quando trabalhamos a partir de um referencial teórico que possibilite a participação ativa das crianças nas pesquisas e concebe a infância como categoria geracional, precisamos estar atentos também na forma como a criança vai manifestar sua voz, que não necessariamente estará atrelada à fala oral ou à escrita, como é o caso da pesquisa com as crianças de 2 e 3 anos.

1.5 Procedimentos para a produção de dados

Apresentamos aqui os caminhos que o processo de investigação percorreu, desde o primeiro contato com a direção da Instituição, com as professoras, o contato com as famílias das crianças, e finalmente, o encontro com os protagonistas da pesquisa.

A riqueza das informações que as crianças trazem sobre suas culturas serão apresentadas no quarto capítulo. Realizar a pesquisa com crianças vai além de explicar os fatos, mas garantir a riqueza das diferentes características e peculiaridades de suas vidas. É neste sentido que buscaremos relatar os resultados da pesquisa, de forma a garantir que as culturas infantis sejam

apresentadas a partir das vivências das crianças. “Fazer pesquisa etnográfica com crianças pequenas envolve certo número de desafios uma vez que os adultos são percebidos como poderosos controladores de suas vidas” (CORSARO, 2005, p. 443).

A escolha do campo empírico foi o nosso local de trabalho devido ao fato de manter um contato com as crianças diariamente, de participar das rotinas culturais que são dominadas por elas como nas brincadeiras de bonecas, carrinhos, casinhas entre outras. Acreditamos que esta relação anterior entre pesquisadora e sujeitos foi importante para que as crianças se sentissem mais tranquilas. As crianças que iniciaram na creche depois foram se habituando à presença desta pesquisadora, assim como a presença das outras pessoas que estavam ali.

Outro aspecto que levou a escolha do local da pesquisa foi o fato de estarmos numa época pandêmica e o acesso às escolas e às creches por pessoas de fora estar muito restrito. A própria Instituição onde trabalhamos é um exemplo disso, para tentar manter segurança e higienização do local, os pais e as pessoas de fora têm a entrada com restrições.

O desafio do pesquisador é viver intensamente o campo, atento às fronteiras (ser pesquisador/ ser profissional da creche; observador/participante). E, depois, trazer para o texto da pesquisa também essa experiência, o processo vivido, as idas e vindas, os sentidos anunciados, as mudanças, a complexidade das experiências com o outro (GUIMARÃES, 2011, p. 91).

A primeira etapa foi conversar com o diretor da Instituição com objetivo de buscar autorização para fazer a pesquisa no local, a permissão foi imediata, pois já havíamos conversado anteriormente. Com base nos estudos de Spink (2002), Horn (2013, p.5) nos afirma que “[...] O consentimento informado caracteriza-se por um acordo inicial que sela a colaboração e abertura do espaço para a discussão sobre procedimentos da pesquisa, como se fosse um contrato”.

Com autorização em mãos, num segundo momento, agendamos um horário para conversar com a professora e auxiliar docente sobre a proposta de investigação. Neste momento, buscamos esclarecer o objetivo da pesquisa, a carga horária e os dias da semana em que permaneceríamos na sala como pesquisadora. No início percebemos olhares assustados e inseguros, então explicamos que não iríamos interferir nas atividades de sala, e que toda informação levantada durante a pesquisa seria utilizada para nossa análise de dados sobre as culturas das crianças e não para julgamento do trabalho que elas estariam desenvolvendo. Explicamos ainda que, poderiam sentir-se à vontade para dizer não, sem nenhum prejuízo ao seu trabalho, pois eu ainda tinha uma segunda turma com a mesma faixa etária para desenvolver

a pesquisa, já que a professora também teve interesse. Nesse sentido, tanto a professora como a auxiliar docente, foram acolhedoras a nossa permanência em sala.

O próximo passo foi conversar com os pais e responsáveis pelas crianças para buscar a autorização deles por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e do Termo de Autorização de Uso de Imagem das crianças. Este processo foi realizado durante uma reunião de pais promovida pela Instituição, que já estava agendada no calendário escolar. Neste momento, explicamos a importância da pesquisa para buscar compreender como as crianças produzem e reproduzem suas culturas infantis, como acontecem as relações entre elas e como a pesquisa seria desenvolvida.

Apresentamos os termos TCLE e o Termo de autorização para uso de imagem das crianças, e explicamos que as informações seriam utilizadas apenas para eventos acadêmicos, deixando claro que a não participação das crianças não traria nenhum dano para os sujeitos ou suas famílias, bem como o direito das famílias em desistir da permissão no decorrer da pesquisa entre outras informações conforme consta no TCLE. Ressaltamos também que poderiam levar os documentos para casa, fazer a leitura com mais tranquilidade e depois nos devolver, porém, a maioria assinou na reunião fazendo a devolutiva no mesmo dia.

Não foram todos os pais que participaram da reunião, por isso, no dia seguinte conseguimos conversar com os que faltaram e obtive a autorização. Como a turma não estava completa no início da pesquisa, no decorrer da observação outras crianças iniciaram na creche e as solicitações e assinaturas foram ocorrendo neste processo.

[...] Ao discutir a ética em pesquisa, deve-se considerar quatro princípios básicos como eixos norteadores: respeito pela pessoa, beneficência, não maleficência e justiça. De forma sintética se pode dizer que o respeito pela pessoa deve atender/primar pelo respeito a sua autonomia para deliberar sobre suas escolhas, além de proteger contra danos ou abusos as pessoas com autonomia diminuída. A beneficência refere-se à obrigação ética de maximizar benefícios e a não maleficência minimizar danos ou prejuízos, se seja, a pesquisa tem que salvaguardar o bem-estar dos participantes. O princípio da justiça exige a distribuição equânime tanto do ônus como dos benefícios da participação na pesquisa (GAIVA, 2009. p. 138).

Com as autorizações em mãos, era o momento de voltar a conversar com as professoras para planejar o início da observação, dias e horários em que as observações iriam acontecer. Foi combinado que iniciaríamos no dia 23 de fevereiro de 2022 e finalizaríamos em 31 de maio de 2022, de acordo com o quadro a seguir. Porém, tivemos alguns imprevistos e em alguns dias não nos foi possível entrar em sala para observar, portanto, para cumprir com o cronograma apresentado, com autorização da professora regente e da auxiliar docente, a observação se estendeu até o dia 08 de junho de 2022.

Quadro 3: Cronograma inicial de observação no campo empírico

Turma	IA
Idade das crianças	2 a 3 anos
Quantidade de crianças	15
Data inicial	23/02/2022
Data final	31/05/2022
Fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> • 23 – Quarta-feira: 8h às 11h • 24 – Quinta-feira: 14h às 16h • 25 – Sexta-feira: 8h às 10h <p>Total: 7 h</p>
Março (primeira semana)	<ul style="list-style-type: none"> • 03 – Quinta: 13h às 17h • 04 – Sexta: 8h às 11h
Março (A partir da segunda semana em diante)	<ul style="list-style-type: none"> • Segunda: das 8h às 11h • Terça: das 14h às 16h • Quarta: das 8h às 10h <p>Total: 35 h</p>
Abril	<ul style="list-style-type: none"> • Segunda: das 13h às 16h • Terça: 8h às 10h • Quarta: das 13h às 15h • Total: 28h
Maio	<ul style="list-style-type: none"> • Segunda: das 8h às 11h • Terça: das 14h às 16h • Quarta: das 8h às 10h • Total: 35h

Total de observação	• 105 horas
---------------------	-------------

Fonte: Elaborado pela autora

A professora e a auxiliar docente receberam um cronograma com os dias e horários da observação.

Sobre a composição da turma, no início da observação tinha 5 meninas e 7 meninos com idades entre dois e três anos, a partir da segunda semana novas crianças foram chegando. A lista de chamada da turma é composta por 20 crianças, mas algumas delas ainda não tinham conseguido iniciar no período em que eu estava no campo.

Conforme o quadro supra citado, o tempo de observação variou entre 2 e 4 horas diárias, divididas entre matutino e vespertino. A alternância de horários foi para que pudessemos participar de todos os momentos de rotina da turma. “Estudar as crianças implica estudá-las nas interações que elas estabelecem com seus pares e com os adultos” (BARBOSA, 2009, p. 26). Portanto, de acordo com as contribuições da autora, acreditamos que é preciso compreender como acontecem as relações entre as crianças e os significados que surgem por meio delas.

Chega então o momento de iniciar o campo empírico e buscar o assentimento das crianças, o que poderia ocorrer, ou não.

Quando chegamos na sala as crianças estavam sentadas em suas cadeiras brincando com alguns jogos sobre a mesa. A professora já tinha conversado com elas sobre a atividade que eu iria desenvolver, portanto estavam nos esperando. A sensação de acolhimento através de sorrisos, de “oi tia Deia” foi muito receptivo!

Conversamos com as crianças, explicamos a dinâmica da observação bem como as fotos e vídeos que seriam feitos das suas brincadeiras e o motivo que nos levou a fazer a pesquisa. Conforme relatado anteriormente, uma das crianças a princípio não concordou com nossa fala em relação a tirar fotos dela, confessamos que não estávamos preparada para um “não” de imediato. Os olhares estavam todos voltados para nós, como se estivessem analisando as nossas falas, sim, foi assim que nos sentimos no momento, sendo analisada pelas crianças.

Após esse primeiro contato, sentamos em uma cadeira pequena no fundo da sala e começamos a observá-las e fazer nossas anotações. Combinamos com as professoras que não iríamos fazer intervenção na rotina e sempre que chegávamos na sala procurávamos um lugar para sentar até sermos convidada pelos pequenos a participar das suas atividades.

Após alguns dias de observação, ao entrar na sala, as crianças já iam tomar pela nossa mão convidando-nos para sentar no tatame ou onde estivessem brincando. Quando alcançamos essa nova fase de interação não ficávamos mais sentada na cadeira, pois nossa presença nos grupos de brincadeiras e outras atividades passou a ser solicitada em todos os momentos. Já a interação com as professoras era menor, apesar da timidez quando chegamos na sala, logo habituaram-se a nossa presença e segundo relato delas, nós já fazíamos parte do grupo.

Apesar de estar em contato diário com as crianças, isso não impediu o nervosismo do momento, pois realizar pesquisa com crianças pode ser gratificante, mas também causar uma certa insegurança, pois o pesquisador não está no controle das ações, mas disponível para escutar as vozes infantis, para descobrir o que as crianças têm a mostrar. De fato, elas tinham muito a mostrar, essas descobertas serão apresentadas no Capítulo 4.

1.6 Os protagonistas da pesquisa

É muito comum escutarmos o termo ‘protagonista’ e relacioná-lo ao teatro, cinema, novelas etc. referindo-se ao personagem que ocupa o papel principal. Para Friedmann (2019), nos estudos da sociologia, protagonismo está relacionado a fatores políticos, indicando uma abordagem mais democrática nas ações sociais. Ainda de acordo com autora, o protagonismo infantil vem surgindo nos grupos em que as crianças de diferentes culturas, idades, nível econômico, expõem seus pensamentos, emoções, experiências, conceitos, reivindicações, preferências e realidades de vida. A esse respeito Liebel (2021, p. 417) afirma que:

[...] o protagonismo é entendido como uma ação coletiva que também é produzida por experiências de vida.

[...] O protagonismo é entendido como a defesa coletiva das crianças contra a exploração e, em geral, contra as condições de vida e o comportamento dos adultos, considerados degradantes e injustos. As crianças esforçam-se por uma vida melhor, na qual sua dignidade humana seja protegida. Protagonismo não deve ser confundido com vanguardismo, uma vez que não envolve qualquer reivindicação de liderança sobre outras pessoas, não é dirigido contra os adultos, mas contra as condições estruturais de desigualdade de poder, incluindo aquelas entre adultos e crianças (adultocentrismo, adultismo).

O autor apresenta uma análise sobre as formas espontâneas e organizadas de protagonismo infantil. Para ele, o protagonismo espontâneo apresenta-se na maneira de sobrevivência das crianças em situações de vulnerabilidade, apontando, como um dos exemplos, as crianças que se rebelam quando são tratadas injustamente em suas casas. Ao destacar a forma organizada de protagonismo infantil, aponta como as crianças estabelecem uma relação solidária para buscar concretizar seus interesses e exigir seus direitos.

Ainda com base nos apontamentos de Liebel (2021), para que possamos compreender sobre o protagonismo infantil, é necessário considerar as condições antropológicas, culturais e sociais, que inventam e modificam processos históricos, que não são idênticos para todas as sociedades ou para todas as crianças. Neste aspecto assinala quatro suposições.

[...] Em primeiro lugar, as crianças podem ser consideradas descobridoras do mundo desde o momento do nascimento.

Em segundo lugar, pode-se supor que as crianças respondem à exclusão e negação da sua subjetividade e dignidade unindo-se espontaneamente a outras crianças e descobrindo interesses em comum.

Em terceiro lugar, pode-se supor que o protagonismo das crianças resulta da erosão das funções de autoridade dos adultos nas instituições tradicionais dedicadas à educação e ao controle social das crianças, em particular da família e da escola.

Em quarto lugar, no caso de crianças trabalhadoras, o protagonismo pode ser traçado pela experiência de trabalho. Dá-lhes uma independência antecipada, mas também porque têm a oportunidade de se sentirem capazes e produtivas (LIEBEL, 2021, p. 419).

No Capítulo 4 convidamos o leitor a viajar no universo infantil em que os protagonistas do Nível IA estavam inseridos no momento da investigação. “Este universo das crianças está contido no contexto das infâncias, fazendo deste um lugar atravessado por suas especificidades. Especificidades marcadas por sua vulnerabilidade, sua dependência dos adultos e suas formas próprias de aprender e interagir com o mundo” (PEREIRA, 2011, p.99).

Escolhemos a poesia de Manoel de Barros para iniciar o Capítulo 4 e apresentar estes protagonistas, pois não encontramos outra forma de definir crianças tão encantadas com rodas de histórias e poesias como as crianças com as quais tivemos o prazer de conviver mais de perto durante os meses de investigação.

Os protagonistas de nossa pesquisa são crianças que amam brincar num cantinho cheio de pedras britas e árvores num fundo de corredor que tem na Creche; que criam e recriam, que viajam em seus mundos imaginários em que são adultos e depois crianças novamente, que se transformam em super-heróis e princesas, que reproduzem a cultura adulta por meio da dança, mas que também criam suas culturas infantis inventando novas coreografias, que são pássaros, gatos, onças e depois voltam a ser gente. São crianças curiosas, que querem saber o que uma pessoa adulta escreve sobre elas, são crianças que param tudo o que estão fazendo quando a professora avisa que vai contar uma história; são crianças que gostam de ser livres, sem o controle dos adultos, e quando isso acontece, deixam claro seus incômodos por meio de choros ou mesmo uma carinha mais séria. São crianças que usam a autonomia que têm para resolver

seus conflitos, e quando não conseguem, não têm dificuldade nenhuma em pedir ajuda, e logo gritam “pof, ajuda”.

Evento 3 em 14/03/2022 – Momentos em que as crianças não têm direcionamento do adulto em suas brincadeiras



3.1



3.2

Os protagonistas da pesquisa em pauta são crianças que deixam suas marcas na sala onde ficam na Creche em forma de desenhos, rabiscos, colagens e até mesmo em alguns buraquinhos de tinta que tiram da parede quando a professora não está olhando. São crianças que usam a roupa de um personagem, mas assumem a identidade de outros sem nenhum problema. Perguntado ao Hulk por que estava com a roupa do Batman? Ele respondeu “Poque eu so Batman”, mas depois que tirou a roupa, voltou a ser Hulk. São crianças de 2 a 3 anos, loiras, morenas, pardas, magras, gordinhas, tímidas, falantes, líderes, passivas; gêmeas; crianças que vêm de diferentes modelos familiares e sociais, que brincam juntas, separadas, que

entram em conflitos, mas logo fazem as pazes e brincam juntas novamente; que lutam pelo seu protagonismo nas rotinas culturais.

Para Fernandes e Caputo (2020, p. 6):

A partir do momento em que argumenta e mobiliza uma outra imagem de criança, enquanto sujeito ativo de direitos, estão criadas as condições para que se considere que na construção de conhecimento acerca da infância é fulcral desenvolver possibilidades metodológicas e éticas que se inspirem e que respeitem esta imagem.

Consideramos importante possibilitar que esses sujeitos pudessem aparecer de fato, que seus nomes pudessem aparecer junto com suas falas, seus registros, junto com tantas informações que nos proporcionaram sobre suas culturas enquanto estivemos no campo, como um artista que deixa seu nome na tela que pintou. No entanto, a ética que envolve a pesquisa com crianças como já foi discutida anteriormente se torna um ponto crucial para garantir a participação e proteção desses sujeitos. De acordo com Kramer (2002), as crianças são autoras e gostam de aparecer e serem reconhecidas, mas podemos expor os pequenos através das pesquisas? Devemos possibilitar a autoria dos nossos pequenos sujeitos ou manter o anonimato? A autora relata que acompanhou algumas dissertações de mestrado, teses de doutorado e monografias de pesquisas com crianças dentro da abordagem qualitativa em que o nome dos sujeitos se tornou uma dificuldade.

Segundo Kramer (2002, p. 47):

[...] De antemão recusamos alternativas como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa.

Com a preocupação de não revelar a identidade das crianças, seja porque estudavam na única escola da região e seus depoimentos traziam muitas críticas à escola e às professoras e, nesse caso a revelação nos nomes constituía em risco real, tornou-se necessário usar nomes fictícios. Em alguns contextos, diante do grande envolvimento e da integração entre o pesquisador e crianças, decidimos pedir para as crianças escolherem os nomes com que queriam aparecer na versão oficial do trabalho.

Ciente da importância de garantir a proteção das crianças e não as expor à algum tipo de risco, embora, em minha opinião, as imagens também sejam uma forma de exposição, optamos por apresentá-las por nomes fictícios escolhidos por elas e outras, as quais não tivemos clareza sobre suas escolhas, por personagens de histórias, pois, conforme citamos anteriormente, gostar de história é uma característica muito forte da turma. Em relação às imagens, optamos por usar o App Comic que possibilita transformar as fotos das crianças em história em quadrinho.

Apresentamos, assim, os protagonistas da minha pesquisa: Homem-Aranha 1, Hulk, Homem-Aranha 2, Cícero, Prático, Heitor, Princesa Sofia, Bem-te-vi, Branca de Neve, Cinderela, Aurora, Ariel, Jasmini, Rapunzel, Caracol.

1.7 Entrando no campo

A entrada no campo aconteceu no dia 23 de fevereiro de 2022. A professora falou que já havia conversado com as crianças, mesmo assim perguntamos a ela se poderia conversar novamente e explicar como seria a atividade que estaria desenvolvendo com elas. Com a sua permissão, assim foi feito.

Perguntamos para as crianças se poderia ficar na sala para observar e participar das brincadeiras e outras atividades que estariam realizando, pois estávamos fazendo uma pesquisa para aprender mais sobre elas. Citamos um exemplo das pesquisas que elas fazem quando estão realizando os projetos na Creche. Por exemplo: quando vão ao pátio observar as plantas e animais para aprender mais sobre eles. Recebemos sorrisos e então sentimos que poderíamos ficar.

O próximo passo foi perguntar se poderia tirar fotos das suas brincadeiras e fazer alguns vídeos, o Homem-Aranha 1 disse “não”, conforme relatado anteriormente, mas no decorrer da pesquisa ele deu o seu assentimento e estabelecemos um laço de amizade de tal forma que o pequeno Homem-Aranha 1 passou e nos chamar “miga” – amiga.

Perguntamos à professora onde poderíamos nos sentar de forma que não atrapalhasse a rotina da turma, com a sugestão dela, sentamos no canto da sala com nosso caderno em mãos, caneta e celular. As crianças nos olhavam constantemente com olhares curiosos e quando nossos olhares se cruzavam recebíamos alguns sorrisos.

Evento 4 em 23/02/2022 – Entrada no campo



4.1



4.2

Prático olhou para nós, fez pose e deu um sorriso, neste momento nós sorrimos novamente para ele e tiramos uma foto daquele rosto sorridente, ele ficou feliz e continuou fazendo poses para que o fotografasse (Diário de campo, 23/02/2022).

Como uma das estratégias metodológicas, organizamos nosso diário de campo em dois momentos de registros: um caderno o qual nós levávamos para a sala, onde fazíamos todas as anotações possíveis, e quando retornávamos para casa digitávamos essas informações, revíamos as fotos e vídeos para ter a certeza de que tínhamos captado o máximo possível de

informações. Assim, foi sendo construído um relatório mais completo dos dados obtidos no campo.

A pré-análise dos materiais bem como os relatórios que foram sendo construídos com apoio das imagens de vídeos e fotografias foram importantes para o processo de análise. Em relação à preparação do material, Bardin (2011, p. 130), destaca que “antes da análise propriamente dita, o material reunido deve ser preparado. Trata-se de uma preparação material e, eventualmente de uma preparação formal”. Ainda de acordo com autora, o processo de análise é a aplicação mais sistematizada das decisões tomadas.

Observar, registrar e descrever as informações sobre as rotinas das crianças, e identificar o significado dessas ações se tornava um desafio.

O desafio do pesquisador é viver intensamente o campo, atento às fronteiras (ser pesquisador/ ser profissional da creche; observador/ participante). E, depois trazer para o texto da pesquisa essas experiências, o processo vivido, as idas e vindas, os sentidos anunciados, as mudanças, a complexidade da experiência com os outros (GUIMARÃES, 2011, p. 91).

Na turma, algumas crianças ainda não falam, ou estão aprendendo a falar, foi necessário buscar outras formas de compreender suas vozes diante das interações que estabeleciam entre seus pares e com os outros adultos. “Uma das ideias centrais da Sociologia da Infância é a de que o conceito de voz na infância tem que contemplar as múltiplas formas de comunicar que a criança utiliza, que vão desde a linguagem gráfica, à linguagem simbólica, à linguagem motora ou ainda a linguagem oral” (FERNANDES e CAPUTO, 2020, p. 7). Neste sentido, acreditamos que os recursos utilizados foram fundamentais para proporcionar a compreensão dessas linguagens. “[...] a fotografia revela a potência comunicativa e relacional, na captura do olhar, do gesto e no “congelamento” do movimento corporal das crianças” (GUIMARÃES, 2011, p. 112).

Não foi estipulado uma quantidade de fotos e vídeos, as capturas de imagens foram acontecendo no decorrer da observação e de acordo com as solicitações das crianças, algo que acontecia com bastante frequência. Percebemos através dessas solicitações que elas queriam que registrássemos as suas brincadeiras, os seus desenhos, suas mensagens e tantas outras atividades que realizavam.

A Interpretação das mensagens transmitidas pelas crianças teve respaldo na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e Franco (2008). Essa tem como finalidade explicar de forma sistematizada o conteúdo contido nas mensagens e seus significados. Para Oliveira, et.al.

(2003), este processo acontece através de deduções lógicas e justificadas, e tem como referencial a sua origem, ou seja, quem emitiu, bem como, o contexto da mensagem.

São perfeitamente possíveis e necessário o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção de conhecimento (FRANCO, 2008, p. 9).

Para organização do material de análise foi definido uma pauta roteiro que serviu como base inicial, pois além das questões primárias a serem observadas, os sujeitos poderão fornecer outros elementos contribuintes sobre suas culturas durante o campo. Considerando os estudos de Azevedo e Betti (2014), a pesquisa etnográfica apresenta características iniciais que poderão se alterar durante o campo, portanto, ela é flexível e autocorretiva.

A pauta roteiro foi composta por algumas temáticas que, ao longo do caminho foram reorganizadas e divididas em categorias e subcategorias de análise.

Quadro 5. Pauta roteiro de análise para entrada no campo

1. Como acontecem as relações de interações entre as crianças.
2. Como as crianças formam os grupos de brincadeiras com seus pares, com as crianças mais velhas e com os adultos.
3. Estratégias que as crianças usam para participar dos grupos de pares.
4. Como se comportam durante a realização das atividades cotidianas na creche.
5. Como estão reagindo ao retorno das atividades presenciais após dois anos afastadas da instituição devido à Covid-19.
6. Como interpretam e reproduzem as informações do mundo adulto.
7. Como se desenvolve o compartilhamento de culturas infantis entre as crianças.
8. Como a cultura simbólica da infância se faz presente na vida das crianças.
9. A relação das crianças com a cultura material da infância.

Fonte: própria

No decorrer da observação, novos temas foram surgindo:

Quadro 6. Temas que foram surgindo durante as observações

10. Como resolvem seus conflitos?
11. Como as crianças dizem umas às outras os seus desejos, acordos, ideias etc.
12. Como e por que ocorrem as rejeições e como as crianças lidam com isso.

Fonte: própria

O material analisado foi dividido em três categorias. São elas:

- A participação da criança dentro do grupo social em que a pesquisa foi realizada.
- A produção de culturas infantis nas relações sociais em que a pesquisa foi realizada.
- A construção da autonomia das crianças nas relações observadas.

As categorias foram estabelecidas com o propósito de atender os objetivos da pesquisa. Cada categoria foi dividida em subcategorias, conforme quadro a seguir. “O sistema de categorização é composto por um reagrupamento progressivo de categorias, cuja amplitude varia de uma forte generalidade até uma generalidade fraca, como é o caso da subcategoria” (OLIVEIRA, et.al, 2003, p. 9).

Para isso foi observado e registrado as formas de comunicação das crianças e suas interações com os grupos de pares e com os adultos, sendo realizado um processo de codificação das informações geradas no campo estabelecidas pelas unidades de registros, ou seja, as falas, os gestos, desenhos, sorrisos, os movimentos e outras linguagens das crianças e pelas unidades de contexto que envolve as culturas infantis no âmbito da Sociologia da Infância.

Quadro 7. Composição das categorias e subcategorias de análise

Categoria 1		
A participação da criança dentro do grupo social em que a pesquisa foi realizada.		
Subcategorias		
a) Como acontecem as relações de interações entre as crianças e os adultos.	b) Como as crianças formam os grupos de brincadeiras com seus pares, com as crianças mais velhas e com os adultos.	c) Estratégias que as crianças usam para participar dos grupos de pares.

d) Como se comportam durante a realização das atividades cotidianas na creche.	e) Como estão reagindo ao retorno das atividades presenciais após dois anos afastadas da instituição devido à Covid-19.
--	---

Categoria 2

A produção de culturas infantis nas relações sociais em que a pesquisa foi realizada.

Subcategorias

a) Como interpretam e reproduzem as informações do mundo adulto.	b) Como se desenvolve o compartilhamento de culturas infantis entre as crianças.
c) Como a cultura simbólica da infância se faz presente na vida das crianças.	d) A relação das crianças com a cultura material da infância.

Categoria 3

A construção da autonomia das crianças nas relações observadas.

Subcategorias

a) Como resolvem seus conflitos.	b) Como as crianças dizem umas às outras os seus desejos, acordos, ideias etc.	c) Como e por que ocorrem as rejeições e como as crianças lidam com isso.
----------------------------------	--	---

Fonte: elaboração própria

Para identificar as práticas culturais infantis e as relações entre as crianças e entre as crianças e os adultos a partir das unidades de registros, optamos por denominar de eventos de interação as ações realizadas por elas. De acordo com Corsaro (1985) apud Nunes, et.al (2009, p. 21), eventos de interação na educação infantil é compreendido como “[...] sequências de ações compartilhadas que começam com o conhecimento da presença de dois ou mais atores que se relacionam em alguma área e suas tentativas abertas de chegar a um sentido comum”.

CAPÍTULO 2

A CRIANÇA BEM PEQUENA SOB O OLHAR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

2.1 A criança de 0 a 3 anos

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (2018) define como bebês as crianças de 0 a 1 ano e 6 meses e como crianças bem pequenas os sujeitos de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses de idade e reafirma a criança como sujeito e não objeto, como foi considerada na sua historicidade, compreendendo essa criança como centro do processo de aprendizagem, como alguém capaz de aprender e ensinar.

A sociedade vem passando por transformações, e no contexto familiar, as mudanças também são percebidas na composição dos papéis que cada integrante vem assumindo, sendo muito comum nessa esfera que os avós assumam a função dos pais na vida das crianças menores, principalmente. Neste mesmo caminho de mudanças, o tratamento dado às crianças também se modificou, os bebês e as crianças bem pequenas que durante muito tempo foram consideradas e tratadas como seres frágeis, incapazes e imaturos, ocupam hoje uma posição de sujeitos com grande potencial tanto no campo da cognição quanto nas relações sociais.

Sarmento (2009) define a criança como um sujeito concreto e a infância como categoria social, sendo que as crianças vivem suas infâncias nas condições sociais criadas pela sociedade adulta. A criança de hoje é compreendida como ser histórico inserido em uma sociedade na qual reproduz e produz culturas. Mas apesar da criança sempre existir, sua visibilidade social ainda é recente.

Até o século XVIII, a criança era considerada uma tábula rasa, indefesa, frágil e incapaz, uma concepção de criança romantizada, centrada na inocência e fragilidade infantil; um adulto em miniatura que, assim que não precisasse mais dos cuidados de sua mãe ou ama era inserida no mundo adulto e treinada para realização de tarefas. Entre os séculos XIX e XX essa concepção foi evoluindo de um ser romantizado e indefeso para um problema social, menor delinquente, devido às condições sociais de pobreza e falta de estrutura mínima para condições de vida da época.

Para atender as crianças neste contexto social ao qual estavam inseridas, a educação da infância surge com finalidades distintas que foram sendo construídas de diferentes maneiras e

polarizadas pelos vetores do cuidar e educar. O cuidar num processo de proteção para que a criança não ficasse exposta na rua sem os cuidados básicos necessários, o educar numa finalidade centrada na promoção de habilidades cognitivas, competências e preparação para a escola onde iria aprender a leitura, escrita e cálculo.

O atendimento infantil, geralmente público ou filantrópico, era focado na guarda, e não na educação, privilegiando os aspectos da higiene, alimentação e saúde das crianças. Para combater o cenário, existiam (ou será que ainda existem?) as “escolinhas”, espaços privilegiados nos quais as crianças eram preparadas para o antigo ensino primário, que funcionavam meio período, mas somente para os que pudessem pagar (PINTO, 2018, p. 10).

Com o passar do tempo, os espaços infantis vão se intensificando no Brasil e no mundo para atender as crianças pequenas de baixa renda e com programas para combater a pobreza.

A partir da década de 1980, a criança assume o papel de sujeito de direitos, agente social e cidadã histórica.

[...] O último quartel do século XX viu imergir uma concepção de infância distinta da que até então dominava. A imagem de criança incompetente, dependente do adulto, vulnerável, totalmente despossada de poder, obrigada a submissão e obediente aos mais velhos, incapaz de reprodução cultural autônoma, reprodutora cultural em processo de aprendizagem, essa criança que a modernidade configurou e construiu cede espaço, nos planos normativo e social, a outra imagem de criança, sujeito de direitos, cidadã à sua medida, 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 (SARMENTO, 2013, p.37).

Esse novo olhar para a criança e a infância tem sua expressão formalizada por meio da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), a partir de 1989, e vem sendo acompanhado em termos teóricos por movimentos de autores da área da Sociologia da Infância e Estudos da criança que tem buscado defender outras formas de compreender a criança e a infância.

Em 1988, a Constituição Federal também definiu como dever do Estado a garantia da oferta de Educação Infantil pública e gratuita para crianças de 0 a 6 anos, marcando uma etapa importante da concepção de criança cidadã e sujeito de direitos, além de buscar romper com a ideia em relação a função das creches como filantropia para suprir as necessidades maternas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também dá um passo importante em 1990, ao ratificar a concepção de criança cidadã. Em 1996 é consolidada a Educação Infantil como primeira etapa da Educação básica como um direito da criança através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Reafirmando essas mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no 9.394, promulgada em dezembro de 1996, estabelece de forma incisiva o vínculo

entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. Aparecem, ao longo do texto, diversas referências específicas à educação infantil.

No título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4º, IV, afirma que: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Tanto as creches para as crianças de zero a três anos como as pré-escolas, para as de quatro a seis anos, são consideradas como instituições de educação infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária.⁶

Além dos avanços legais, políticas educacionais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI de 1998, vem orientar, regulamentar e normatizar o trabalho da Educação Infantil. Mais um passo importante a ser considerado na Educação Infantil no que se refere à legislação, está relacionado ao termo “creche”, que na sua historicidade funcionava como um local de guarda para as crianças ficarem enquanto os pais trabalham e tinha como foco principal, o atendimento das necessidades básicas dos pequenos. Atualmente, a creche assume outros caminhos integrando os papéis do cuidar e educar crianças 0 a 3 anos a partir de práticas educacionais que buscam valorizar a criança a partir do seu contexto social e familiar, com propostas que visam possibilitar seu desenvolvimento integral independente da classe social. Porém, essa nomenclatura ainda é carregada de preconceitos devido a sua historicidade e muitos familiares preferem substituir o termo “creche” por “escolinha”, para se referirem ao local onde seus filhos “estudam”.

As crianças, principalmente de 0 a 3 anos, continuam necessitando da atenção do adulto no que se refere ao trabalho do cuidar e educar, porém, não mais com um caráter assistencialista ou de promoção do desenvolvimento da leitura e escrita, mas de forma que esse adulto possa proporcionar a elas experiências de socialização e mediar aprendizagens significativas nas quais ocupe lugar de centralidade em seu processo de aprendizagem. As interações e brincadeiras são eixos fundamentais nesse processo de aprendizagem.

Educar significa, propiciar cuidados, brincadeiras e aprendizagens 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 de aceitação, respeito e confiança, e ao acesso, pelas crianças, aos conhecimentos da realidade social e cultural.

[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.

[...] A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa ajudar a desenvolver capacidades (BRASIL, 1998, p.22).

⁶ Brasil, 1998, p.11.

Este processo também envolve um olhar atento as necessidades e particularidades da criança, sensibilidade para perceber o que lhe interessa, como acontece o processo de comunicação delas, e entre elas e os adultos, compreender suas necessidades e proporcionar condições para que as crianças possam produzir e reproduzir suas culturas.

Nesse contexto, o cuidar e o educar compreendem o espaço/tempo em que esses sujeitos estão inseridos, e exige a mediação do adulto para proporcionar ambientes estimuladores ao universo infantil; não estimuladores no sentido de entregar espaços prontos, mas de proporcionar ambientes em que eles possam criar, explorar, investigar, aprender e ensinar.

A criança cidadã - pode escolher e ter acesso aos brinquedos e às brincadeiras, é um dos seus direitos como cidadã. Mesmo sendo pequena e vulnerável, ela sabe muitas coisas, toma decisões, escolhe o que quer fazer, olha e pega coisas que lhe interessam, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra em seus gestos, em um olhar, em uma palavra, como compreende o mundo (BRASIL, 2012, p.11).

Pinto (2018, p. 18) afirma que “[...] é reconhecido que favorecer o desenvolvimento saudável da criança nos três primeiros anos de vida, incluindo a gestação, dá condições ao indivíduo de, no futuro, lidar com complexas situações cotidianas e colaborar para uma sociedade harmônica e acolhedora”. A creche deve possibilitar um ambiente seguro e acolhedor para que o bebê e a criança bem pequena possam de forma gradativa, conquistar sua independência. No papel de mediador, o professor pode oferecer condições para que isso aconteça e a brincadeira é a atividade principal nesse momento da vida da criança. “[...] Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar, expressar sua individualidade e sua identidade, participar da cultura lúdica para compreender o seu universo” (BRASIL, 2012, p.11). Mesmo que o ato do brincar seja próprio da criança, exige um conhecimento e um repertório que ela precisa aprender.

Nesse caminho das brincadeiras, o suporte do adulto, de outras crianças, o ambiente, os brinquedos e outros materiais vão possibilitar novas experiências de aprendizagem, novas brincadeiras e novas regras. “Depois que aprende, a criança reproduz ou recria novas brincadeiras e assim vai garantindo a ampliação de suas experiências” (BRASIL, 2012, p.12).

Outro conjunto de fatores importantes para que a criança se desenvolva por meio das interações e brincadeiras é o planejamento do espaço, do tempo, dos brinquedos, dos materiais, e da liberdade que tem durante o ato do brincar, bem como a mediação do adulto. Portanto, o ato de educar as crianças envolve a integração da educação e cuidado para que ela possa se desenvolver nos aspectos físico, social, emocional e cognitivo.

O desenvolvimento físico acontece com naturalidade na infância, mas alguns fatores desempenham uma função importante para que isso aconteça. Vejamos: a hereditariedade, o ambiente, alimentação etc. A parceria entre a creche e os familiares se torna muito importante no acompanhamento das crianças nessa fase, o olhar atento do professor bem como o ambiente e estímulos que são oferecidos às crianças possibilitarão que desenvolvam as habilidades necessárias que o corpo necessita para engatinhar, andar, correr etc.

As brincadeiras possibilitam a interação social e novas aprendizagens, portanto, vai além do caráter lúdico, mas como construtora de estruturas mentais que ajudarão no desenvolvimento cognitivo. “Todas as impressões causadas por um estímulo externo, como o sorriso, o olhar e os sinais de irritação, refletem o funcionamento do cérebro; tudo o que as crianças aprendem é armazenado nele” (PINTO, 2018, p.21).

Outro processo importante nessa fase da vida das crianças é o desenvolvimento da linguagem, nesse sentido, consideramos toda a expressão do corpo como forma de comunicação, seja o choro, o movimento, o sorriso, o gesto, entre outras manifestações propriamente infantis.

O choro é uma forma muito comum de comunicação entre os bebês, cabe ao adulto desenvolver a sensibilidade de escuta para saber o significado de cada um, pois o choro substitui as palavras que as crianças ainda não conseguem verbalizar.

Na visão de Pinto (2018, p. 23) “[...] toda criança precisa de oportunidades para descobrir e aprender a usar a inteligência. Trata-se de uma conquista diária, em que o esforço individual e a relação com seus pares darão sustentação, interferindo, fortalecendo ou enfraquecendo as estruturas mentais”. Ressaltamos, também, como parte do processo do desenvolvimento infantil, o desenvolvimento motor. Por meio do mecanismo motor a criança tem a resposta das operações mentais, todos os movimentos corporais passam primeiramente pelo sistema nervoso.

O olhar atento do professor direcionado à criança é importante no sentido de perceber as necessidades, angústias e sensações que a criança demonstra através do seu corpo. Pinto (2018, p.23) ainda afirma que “o desenvolvimento motor exige também o desenvolvimento de várias habilidades organizadas e reorganizadas mentalmente em função da tarefa específica que lhe é pedida”. Um exemplo disso é o andar, para que esse movimento seja possível, a criança vai precisar de equilíbrio para que consiga ficar em pé e dos movimentos corporais para o processo de caminhada, além de observar os obstáculos que estão a sua volta.

As interações sociais entre as crianças e entre as crianças e os adultos também possibilitam o desenvolvimento integral dos pequenos, por meio das interações, elas aprendem a esperar a vez, partilhar, conhecer os seus direitos e os direitos dos colegas e compreender os limites sociais:

[...] quando as crianças chegam pela primeira vez nas pré-escolas, elas logo percebem que suas concepções de propriedade, posse e compartilhamento, que se baseiam em suas experiências familiares anteriores, muitas vezes não são compatíveis com as demandas interativas nas pré-escolas.

Na pré-escola as coisas são diferentes, porque todos os brinquedos e materiais educativos são de propriedade comum. Assim, o uso de brinquedos e materiais dependem de negociações para sua posse temporária. É no decurso dessas negociações que as crianças tentam estabelecer propriedade conjunta de objetos e do jogo em si contra as invasões dos outros (CORSARO, 2011, p.132).

O movimento das crianças para fora do ambiente familiar possibilita uma passagem desse meio familiar para a sociedade quando ela passa a vivenciar suas culturas de pares com outras crianças e outros adultos de diferentes espaços sociais e culturais, normalmente, essa passagem acontece nos primeiros meses de vida da criança.

Com base na interpretação de Corsaro (2011), compreendemos como cultura de pares infantis o conjunto de atividades, costumes, valores que as crianças produzem e reproduzem entre si e com os adultos. Essas culturas de pares acontecem, são compartilhadas e transmitidas para outros grupos. As crianças conhecem elementos de uma cultura de pares e culturas locais específicas, primeiramente por meio da família, na interação com os irmãos mais velhos, com os pais e pelos meios de comunicação.

Quando começa a frequentar os espaços de Educação Infantil, passa por uma grande mudança; sair da proteção e cultura familiar para conviver com outros grupos e outras culturas. Neste momento, ela descobre que fora da comunidade familiar existe outro mundo, outras pessoas, outros objetos. Ao interagir com esse novo grupo, as crianças estabelecem outras relações; há relações de poder, de hierarquia, de organização, de cuidados, de preconceitos e por meio dessas relações vai se constituindo como cidadã.

2.2 A criança e a infância na contemporaneidade

Para Sarmiento (2009), as imagens da infância que foram construídas socialmente ao longo da história a partir de diferentes formações sociais, mostram uma variedade na

distribuição dos papéis geracionais, bem como na definição do estatuto de criança e as relações entre elas e os adultos.

“[...] com efeito, as crianças durante séculos, foram representadas prioritariamente como “homúnculos”, seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição. Esses seres sociais “em trânsito para a vida adulta foram, desde modo, analisados prioritariamente como objeto do cuidado dos adultos” (SARMENTO, 2009, p. 19).

A contemporaneidade traz um novo discurso sociológico sobre a infância e o conceito de socialização, a criança passa a ser analisada como ator nesse processo e não mais como ser passivo da socialização adulta.

A valorização da infância provoca debates e exige reflexões, tanto nas ciências sociais como na educação, com objetivo de compreender a criança e sua infância na atualidade e como essas mudanças implicam o processo de socialização das novas gerações’.

Para Coutinho (2016, p. 763):

Dentro dessa perspectiva Gunilha Halldén (2005) sugere que denominemos *novos estudos sociais da infância*, que segundo a autora tem como marco os anos de 1990 e contam com a grande contribuição da sociologia da infância, quando autores como Pront e James (1990) apresentam os princípios dos childhood studies. Esses autores, teóricos da sociologia da infância, elaboraram as seguintes teses: 1. A infância é entendida como uma construção social. 2. A infância é uma variável de análise social. 3. As relações sociais e culturais das crianças são dignas de estudo em seu direito próprio. 4. As crianças são e devem ser encaradas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas. 5. A etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância. 6. Ao proclamar um novo paradigma dos estudos da infância também está a empenhar-se numa reconstrução da infância na sociedade.

Nesta perspectiva, Sarmento (2009) traz suas contribuições ao considerar a criança como um ator social em seu mundo de vida e a infância como categoria social do tipo geracional, socialmente construída. Nesse sentido, a criança sai da posição de incompletude e inapta, de uma ideia de devir e assume um lugar de protagonismo na sociedade.

As crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. [...] a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade (CORSARO, 2011, p.15).

Nesta linha de pensamento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEIs, (BRASIL, 2010), contribuem no sentido de reconhecer a participação ativa

da criança na sociedade como sujeito histórico, completo e de direitos, que constrói sua identidade pelas relações e interações pessoais e coletivas, capaz de reproduzir e produzir novas culturas.

De acordo com Abramowicz e Moruzzi (2016), há um direcionamento teórico em construção sobre a concepção de criança desde meados do século XX que “[...] concebe e constrói a criança a partir de outros elementos ou de mais elementos em relação aos construídos para a infância moderna” (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2016, p. 25). Ainda, segundo as autoras, essa infância contemporânea também pode ser pensada por meio de um dispositivo que desenha, emoldura, enuncia e visibiliza as formas de ser e sentir da criança, mas também permite que essa criança questione essas molduras feitas para ela.

Nesse sentido, a Sociologia da Infância atravessa disputas epistemológicas entre as vertentes teóricas a respeito da construção do conhecimento das crianças, polarizadas em três correntes teóricas da Sociologia: estrutural, interpretativa e estudos ancorados na perspectiva crítica.

Para Sarmiento e Marchi (2008, s.p.):

[...] A primeira procura pôr em relevo as “condições estruturais” em que a infância se situa e em que ocorre as possibilidades de ação das crianças. Esta corrente coloca a ênfase na infância como categoria geracional e busca, numa perspectiva macro-estrutural, compreender como é que a infância se relaciona, diacrônica e sincronicamente, com as outras categorias geracionais e de que modo essas relações afetam as estruturas sociais. Para esta corrente, a categoria social da infância mantém-se independente dos membros concretos que a constituem em cada momento histórico (crianças, como indivíduos).

A corrente interpretativa, defende igualmente que as crianças integram uma categoria geracional permanente, mas que estas constroem processos de subjectivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida. Nesta abordagem é central o conceito de “reprodução interpretativa” (CORSARO, 1997) que é, para além da simples reprodução, a capacidade que as crianças têm, nas interações de pares, de interpretação e transformação da herança cultural transmitida pelos adultos.

A corrente cuja inscrição no paradigma crítico é dominante sustenta a concepção de que a infância é, uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma “condição social” – grupo que vive condições especiais de exclusão. Do ponto de vista desta corrente, a SI só poderá consumir as suas finalidades se contribuir para a “emancipação social” da infância.

Para Sarmiento e Marchi (2008), a diferenciação entre as correntes está relacionada à distinção teórica dos modelos clássicos da Sociologia com ênfase nos conceitos estruturantes do pensamento sociológico: estrutura, ação e práxis, mas a Sociologia da Infância busca articular esses conceitos no plano teórico e conceptual. Portanto, pelas suas contribuições é possível dialogar sobre o lugar que a criança ocupa na sociedade contemporânea.

O modelo de criança universal da idade moderna não cabe mais na contemporaneidade, a concepção de invisibilidade infantil, romantizada e inocente que, posteriormente, com a revolução industrial, assume o papel de delinquente e um caráter de devir se encaixa durante muito tempo na normatividade infantil. Porém, essa normatividade apesar de não combinar mais com o papel que a criança ocupa atualmente nas legislações, ainda se faz presente na vida de muitas crianças vítimas de todos os tipos de abusos sociais.

Embora ocupe o espaço de cidadã de direitos nas legislações e a situação da infância ter evoluído nos últimos anos, alguns indicadores como nutrição, saúde, escolaridade e mortalidade infantil em alguns países como China, Índia e outros da América Latina, mostram que houve um agravamento nos países pobres, o que significa que com o aumento das desigualdades sociais, aumentam também os fatores de riscos para as crianças. “As últimas décadas tem mostrado a profunda contradição entre a normatividade infantil produzida pela modernidade e as condições de vida das crianças vítimas do capitalismo financeiro, reforçando o abandono das crianças como sujeitos de direito” (BROSTOLIN, 2021, p. 2).

Essa reflexão também se apresenta nos estudos de Sarmiento e Marchi (2008) a partir de um relatório recente da UNICEF (2005) sobre a situação da infância no mundo que tem por título “Uma geração sob ameaça”. O título justifica-se pela acumulação de indicadores relativos à precariedade das condições de vida das crianças em todo o mundo.

Colocar a criança no lugar de sujeito, ator e protagonista, é possibilitar que ela tenha direito a ação e voz na sociedade, é garantir seu direito de provisão, proteção e participação assegurados pela Convenção dos Direitos da Criança, a CDC de 1989.

De acordo com Brostolin (2021, p. 4):

Dentre estes, o direito de participação é comprovadamente o direito com menos progresso e essa constatação nos permite afirmar a urgente necessidade de envolver a sociedade em um processo de aprendizagem que reveja a relação assimétrica entre adultos e crianças e permita um compartilhamento de divisão de poder e negociação.

No entanto, devido às condições atuais de pobreza, desigualdades sociais, conflitos políticos e limitações sobre as garantias de validade dos direitos da criança, devemos pensar em ações que reconheçam as crianças como cidadãs participantes ativas da sociedade.

Apesar das crianças intervirem cada vez mais na sociedade, na criação de novos mercados infantis e nas políticas sociais e educacionais, os passos ainda são lentos no sentido de considerá-las como sujeitos dessa participação, bem como nas participações em pesquisas que envolvem as crianças como protagonistas, ou seja, elas continuam vulneráveis diante das

desigualdades sociais, principalmente no Brasil. “[...] As crianças são agora vistas como sujeitos de direitos, sendo os direitos de participação considerados centrais para os investigadores da infância, o que implica o repensar de práticas de investigação com crianças, que respeitem seu estatuto, voz e perspectivas, que afinal, sejam mecanismos de construção de uma cidadania ativa (FERNANDES; TREVISAN, 2018, p.124).

Nesta perspectiva, as crianças além de sujeitos construtores de culturas, passam a contadores de suas histórias. As pesquisas com crianças se tornam cada vez mais ferramentas de valorização da infância e compreensão de seus pontos de vistas a partir de investigações nas quais as crianças se façam escutar, sendo possível pensar e organizar estratégias e ações voltadas a elas. Escutar o que as crianças têm a falar sobre seus modos de vida é importante para que possamos compreendê-las a partir da sua concepção. Mas, como podemos escutar as crianças que não possuem sua voz verbalizada? Buscaremos refletir sobre essa questão no próximo tópico.

2.3 Conceito de voz da criança

De acordo com Fernandes e Souza (2020, p. 972), “[...] Considerando que na sua etimologia, o conceito de voz deriva do latim *vox*, som, grito, fala, surgem-nos as primeiras contradições nessa reflexão, pois, considerando um dos conceitos fundacionais – infância - deriva de *infans*, alguém que não fala”. Nesse contexto, como é possível garantir a voz de alguém que não fala?

O aprendizado da fala como linguagem verbalizada se inicia no nascimento pela comunicação entre bebê e seus pais e ou familiares, ou seja, dentro do seu primeiro grupo social, e depois entre a professora e as crianças na creche ou em outras instituições sociais.

Em seus estudos sobre o conceito de voz da infância Fernandes e Marchi (2020) defendem que além de falar, as crianças muito têm a nos dizer sobre seus mundos. Ao defender esse argumento, as autoras ressaltam o pensamento crítico e prudente ao refletir sobre os modos de produção das falas infantis que são assegurados ou não às crianças no seu cotidiano ou nos processos de pesquisa.

Mas quais as possibilidades que as crianças têm de se fazer ouvir nas relações de poder estabelecidas entre elas e os adultos? Essa prática do não escutar as crianças pode estar atrelada a sua história de invisibilidade social.

Escutar a criança é possibilitar sua voz a todas as suas formas de comunicação. Para dialogar sobre o conceito de voz da criança, trazemos como contributo crítico dentro da sociologia anglo-saxônica Allison James (2007) apud Fernandes e Marchi (2020), que conceitua o dar voz a criança como um movimento que vai além de deixá-la falar, mas de explorar as contribuições únicas que isso oferece para a compreensão e a teorização sobre seu mundo social.

A partir desse desafio, a autora nos convida a refletir sobre o significado atribuído às vozes das crianças, considerando-se três fatores: “autenticidade, diversidade e natureza de participação” (FERNANDES; MARCHI, 2020, p.5).

No que diz respeito às questões de autenticidade, diversidade e natureza de participação James (2007) apud Fernandes e Marchi (2020) destacam: que a autenticidade está referida ao problema de tradução, interpretação e mediação das estratégias para ouvir as crianças, pois, é necessário desenvolver uma flexibilidade que auxilie pensar o processo de pesquisa de forma que respeite essas vozes, levando em consideração que é o adulto que escreve os relatórios e este deve ser feito sem deturpar os pontos de vista das crianças.

A diversidade da voz da criança remete a uma voz indiferenciada, independente da classe social ou cultural. Quando não se acautela o contexto de produção e as condições adequadas para que a criança possa falar, alimenta-se uma teórica vazia de significados.

Em relação à natureza de participação, concebe-se que a pesquisa precisa ser compreendida como um processo realizado com as crianças e não nas crianças.

Apesar de a comunicação infantil não ser um fato novo, a escuta dessas diferentes linguagens da criança é um movimento recente, que implica uma reflexão sistemática sobre os caminhos que serão adotados no decorrer da pesquisa. “[...] escutar implica uma atenção minuciosa para a interpretação e compreensão do que é captado e ouvido; apenas ouvir não é suficiente quando as questões envolvidas se referem às crianças e suas múltiplas formas de se expressar” (PUERTA, 2017, p.102).

Para Cruz (2008, p. 11):

“Aquele que não fala”, significado etimológico da palavra infante, revela a postura dominante, por séculos, diante do que as crianças podem ou devem expressar. Trabalhos desvelando falsas ideias de criança e da infância como fenômenos “naturais” tem mostrado que esses conceitos são construções históricas e sociais, tendo sofrido transformações ao longo dos séculos, marcados pelas relações econômicas e, portanto, de classe.

Escutar o que as crianças têm a dizer sobre suas brincadeiras, suas formas de pensar, suas interações; observar suas múltiplas linguagens, produções e reproduções culturais é um processo em construção. Neste aspecto, é importante buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tendo como pressuposto a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de se conhecer o ponto de vista delas. Segundo Cruz (2008, p.13):

[...] acreditar que mesmo crianças bem pequenas têm o que dizer deriva de algumas ideias que vêm sendo construídas nas últimas décadas. Entre elas, tem destaque o reconhecimento de que desde a mais tenra infância, nas suas interações sociais, as pessoas vão somando impressões, gostos, antipatias, desejos, medos etc., desenvolvendo sentimentos e percepções cada vez mais diversificados e definidos, atribuindo significados e construindo a sua identidade.

Escutar as crianças possibilita ações a seu favor, buscar mudanças que tragam benefícios a elas, pois o seu ponto de vista fornece elementos que proporcionam o fortalecimento de pessoas e entidades que se preocupam com os interesses desses sujeitos, além de possibilitar que novas ações sejam tomadas para construir melhores condições para que a criança viva a sua infância de forma mais digna e possa ocupar de fato, o seu lugar de protagonista na sociedade.

Desenvolver a escuta infantil é uma proposta que deve estar presente em várias instâncias da sociedade, no entanto, ela se torna necessária no contexto educativo, uma vez que os espaços institucionais, especialmente os da Educação Infantil, são muitas vezes, onde as crianças passam a maior parte de seus dias; portanto, devem ser abertos ao diálogo e à participação efetiva das crianças, em seus cotidianos e em suas rotinas (BROSTOLIN, 2021, p. 11).

Dessa forma, os espaços de Educação Infantil se tornam lugares primordiais para proporcionar essa escuta das vozes infantis e proporcionar a participação efetiva das crianças de 0 a 3 anos no contexto social e educacional de forma que o protagonismo infantil seja de fato, efetivado.

As práticas educativas atuais também passam por esse processo de acolhimento da escuta e participação ativa desses sujeitos, práticas que durante muitos anos foram planejadas e organizadas apenas pelos adultos e colocavam a criança apenas como reprodutora das ações educativas. Em relação à escuta das vozes da criança e o seu protagonismo, Brostolin (2021, p.17), destaca que, “[...] se as vozes e proposições forem escutadas e consideradas, podem contribuir para a melhoria do processo educativo, pois crianças são sujeitos culturais”.

A participação da criança não inviabiliza o papel do adulto, pois participação e proteção são dois direitos da criança que não se contradizem, porém, de acordo com Tomás (2007) apud Brostolin (2021, p.11-12), é possível buscar um ponto de equilíbrio entre o direito à participação

e a necessidade de proteção dos sujeitos. Essa compreensão e aprendizagem são o grande desafio da sociedade contemporânea e ser vencido, mas que envolve algumas tensões que são:

- a) a participação da criança não significa perda de autoridade dos adultos, mas sim implica em um processo de negociação que não se coloque a criança em risco e a ajude e oriente para que promova a autonomia a medida de seu desenvolvimento e maturidade;
- b) a falta de confiança do adulto nas competências da criança. Educar para a participação envolve confiança e respeito, um trabalho cuidadoso, gradual, que requer aprendizagens que se modificam conforme a idade e experiência;
- c) as crianças devem participar nas decisões para as quais tenham condições de opinar e não devem assumir responsabilidades para as quais não estejam preparadas;
- d) a educação para a participação democrática é importante e as crianças precisam escolher seus fóruns e ações de acordo com o contexto em que estão inseridas e com suas capacidades;
- e) é necessário adequar os espaços, no âmbito da organização e linguagens às crianças e repensá-los com a participação das mesmas; família e escola adotam relações verticais, as relações de poder existem e a maioria das participações infantis são experiências limitadas e pontuais.

Pensar a participação infantil inclui desconstruir a imagem de que as crianças não têm nada a oferecer e que são apenas reprodutoras das ações dos adultos. Segundo Corsaro (2011, p.16) “[...] as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto”. Nesse contexto, somos instigados a conhecer seus pontos de vista e sua perspectiva que, de acordo com Cruz (2008), podem ser heterogêneos e marcados pelas experiências vividas em alguns momentos históricos sofrendo influências pelos lugares que tanto as crianças como suas famílias ocupam na sociedade.

2.4 Culturas infantis

O termo cultura está associado aos tipos de comportamentos, tradições e conhecimentos de uma sociedade. Dentro da Sociologia compreende-se como cultura tudo o que é aprendido e compartilhado pelos sujeitos de um grupo. Como agentes ativos da sociedade, as crianças passaram a ser vistas como produtoras de culturas e não apenas determinadas por ela, nesse processo elas constroem seu mundo social e seu lugar nesse mundo. “As crianças fundam suas culturas a partir dos modos como participam dos mundos naturais e simbólicos com os quais interagem” (BARBOSA, 2014, p. 651).

Em suas pesquisas com as crianças no mundo social onde estão inseridas, Corsaro registrou a forma como as crianças constroem seus mundos de vida, ou seja, como, a partir das

brincadeiras, elas vão construindo esse ambiente social. A essa interação e socialização na infância, o autor denominou de reprodução interpretativa.

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio de informações do mundo adulto de forma atender seus interesses próprios enquanto criança. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural (CORSARO, 2009. p.31).⁷

A partir da sua participação na sociedade interpretando e reproduzindo as informações do mundo adulto, as crianças produzem suas culturas de pares, o que de acordo com o autor, não é uma simples imitação. O termo cultura de pares para Corsaro está relacionado “ao conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p.32). Dessa forma, as crianças sofrem influência do mundo adulto e o influenciam.

As creches e outros espaços de Educação Infantil se tornam lugares importantes nesse processo, pois nesses locais as crianças irão partilhar suas culturais infantis e produzir outras. De acordo com Corsaro (2011, p. 128), “[...] é por meio da produção e participação coletiva nas rotinas que as crianças se tornam membros tanto de suas culturas de pares quando do mundo adulto onde estão situadas”. No entanto, para Corsaro as crianças pequenas não experimentam sozinhas as informações do mundo adulto, mas participam das rotinas culturais nas quais a informação primeiramente é mediada pelo adulto.

Ao mesmo tempo em que as crianças são consideradas cidadãs de direitos e com capacidade de participação social, produtoras e reprodutoras culturais, elas também sofrem com a exposição das mudanças que a modernidade traz, seja por meio da influência da mídia ou outras situações as quais estão inseridas.

São várias as representações ou símbolos de crenças, preocupações e valores infantis ao qual Corsaro (2011), denomina de culturas simbólicas da infância no qual estão inseridas, a mídia dirigida a infância; a literatura infantil e histórias infantis, e os valores míticos e lendas que envolve o Papai Noel, a Fada do Dente e outros. Griswold (1994) apud Corsaro (2011) conceitua por cultura simbólica as crenças, as preocupações e os valores infantis.

A maioria dos estudos sobre o conteúdo da programação de televisão envolve a crítica a violência, à ausência de valor educativo, ao sexismo e a apelação ao hedonismo.

⁷ Ao referir-se sobre o termo “pares”, Corsaro (2011) se remete à relação entre as crianças e não ao conceito de “duplas”.

Sabemos pouco, no entanto, sobre como as crianças negociam com seus pais o acesso à televisão e a outros meios de comunicação; como se comunicam com os pais e com os seus pares sobre o que veem; e como usam e entendem as informações da mídia (CORSARO, 2011, p. 134).

Além da cultura simbólica, a criança também sofre influência da cultura material da infância. Entende-se por cultura material, os vestuários, livros, ferramentas artísticas; de alfabetização e principalmente os brinquedos. “As crianças podem usar, e muitas vezes o fazem, alguns desses objetos para produzir outros artefatos materiais das culturas infantis (por exemplo, desenhos, pinturas, estruturas em blocos, brincadeiras improvisadas e rotinas e assim por diante” (CORSARO, 2011, p. 145). Portanto, a produção de cultura pelas crianças acontece através da interação que elas têm com a cultura simbólica e material.

Para Sarmento (2004), as culturas infantis se constituem nas interações entre as crianças e seus pares e nas interações das crianças com os adultos as quais se apresentam por quatro eixos: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reinteração.

- **Interatividade:** no contato com o mundo esses sujeitos vivenciam diferentes realidades e aprendem valores e estratégias que irão contribuir para a sua formação de identidade pessoal e social, para que isso aconteça contam com a contribuição familiar, das relações estabelecidas na creche ou outros ambientes institucionais, das relações de pares, comunitárias e das atividades sociais. “Esta aprendizagem é eminentemente interativa; antes de tudo mais, as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha em comum” (SARMENTO, 2004, p. 9).

Por meio da cultura de pares as crianças se apropriam, reinventam e reproduzem as ações do mundo ao qual estão inseridas, além de, por meio de brincadeiras, representarem fantasias, expor seus medos entre outras ações que irão contribuir para lidarem com as experiências negativas que vivenciam no cotidiano. Essa interação acontece tanto no plano sincrónico como diacrónico.

As crianças, quando crescem, deixam o seu legado, sob forma de brincadeiras que praticam com os mais novos ou que estes observam e reproduzem. As crianças partilham conhecimentos, rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte. Isso explica esse dado surpreendente das crianças continuarem a jogar o pião ou à macaca em plena era dos jogos electrónicos. Estes comportamentos nascem das culturas infantis, já que não são comunicados diretamente pelos adultos.

[...] Não obstante, seria desajustado compreender as culturas da infância desajustadas das interações com o mundo dos adultos. Essa interação não apenas é contínua e produtora de formas de controle dos adultos sobre as crianças, como tem como meio da sua expressão a utilização pelos adultos de meios de

configuração dos mundos específicos da criança, a partir dos elementos das culturas infantis (SARMENTO, 2004, p. 10).

- **Ludicidade:** sabemos que brincar é uma atividade inerente ao ser humano e não algo específico da criança, porém, as crianças brincam continuamente, brincar para elas é tão sério, quanto é trabalhar para os adultos e, portanto, a ludicidade é fundamental nas culturas infantis. Porém, a cultura do brincar com os outros vem sendo invadida pelos mercados que estão cada vez mais investindo em brinquedos estereotipados condicionando as brincadeiras aos brinquedos da moda, o que vem alterando a cultura do brincar ao longo da sua história. “[...] a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. “O brinquedo e o brincar também são um facto fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” (SARMENTO, 2004, p. 10).
- **Fantasia do real:** as brincadeiras de faz-de-conta fazem parte do mundo infantil, através delas as crianças dão significados as coisas e ações do mundo real, é também uma forma que elas têm de resistir as situações difíceis que vivenciam no seu cotidiano e dentro da sua capacidade de resistência, recriam e transformam as situações vivenciadas. No mundo imaginário da criança tudo é possível.
- **Reiteração:** de acordo com Sarmiento (2004), o tempo da criança é um tempo capaz de ser reiniciado sempre que possível, tanto no plano sincrônico em que as situações cotidianas são recriadas, como no diacrônico em que os jogos e brincadeiras das crianças mais velhas são repassadas para as crianças mais novas permitindo uma reinvenção e reconstrução contínua da infância.

2.5 As culturas infantis no contexto da creche

As creches já foram ambientes onde as crianças ficavam apenas para receber os cuidados básicos necessários para sua sobrevivência enquanto as mães iam para o mundo de trabalho, o atendimento era focado na guarda, na alimentação, higiene e saúde das crianças e não na educação.

Hoje esses espaços se tornam importantes para a socialização, interação e desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos, é também um local de reproduções e produções culturais, onde elas interagem com o mundo adulto, com outras crianças, com diferentes brinquedos e ambientes, aprendem e ensinam.⁸ Essa interação e socialização que acontece por meio de atividades e rotinas culturais são importantes para dar riqueza e complexidade as brincadeiras através da troca com os adultos e para a promoção das culturas infantis. “[...] A participação das crianças nas rotinas culturais é um elemento essencial na reprodução interpretativa. O caráter habitual das rotinas fornece as crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social” (CORSARO, 2011, p.33).

Quando começam a frequentar a creche, as crianças levam consigo muitos elementos das culturas infantis, elementos esses que foram partilhados no meio familiar e que agora se expandem e ganham novos significados em outro ambiente educativo. Segundo Corsaro (2011, p.154):

[...] nas sociedades ocidentais, as crianças estão partindo cada vez mais cedo rumo às creches. Dada a quantidade de tempo que as crianças pequenas passam nesse ambiente e a intensidade das interações, esses ambientes frequentemente servem como eixo de uma rede integrada de ambientes ou regiões de pares.

Mas qual é o lugar que as crianças ocupam nesses espaços educativos? Como elas reproduzem e produzem suas culturas, sendo tão pequenas? Fazemos referência “sendo tão pequenas”, por ser comum, até mesmo dentro da própria instituição educacional, profissionais ter o posicionamento de que as crianças bem pequenas não têm produções consistentes para uma participação ativa no mundo social. “[...] o campo da Educação Infantil vive um processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2010, p. 7).

A criança pequena produz cultura e a nova concepção de infância aponta a necessidade de não reduzir a capacidade que esses sujeitos têm de se expressar, mas estar atento as suas linguagens, pois elas falam, falam por meio das suas próprias linguagens.

Compartilhamos uma experiência vivenciada com crianças de 1 a 3 anos em uma creche em relação a decoração da festa para o dia das crianças. Foram colados vários círculos de

⁸ A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 30, II da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, afirma que a Educação Infantil será oferecida em creches ou entidades equivalentes e proporcionar o atendimento de crianças até 3 anos de idade.

diferentes tamanhos e cores no piso da instituição. Os bebês que estavam no Berçário I foram convidados a também colar os círculos e ajudar a preparar o ambiente para a festa. Diferentemente dos adultos, que colaram os círculos distantes uns dos outros, os bebês fizeram a colagem de grupos de círculos – todos os bebês. Então, um dos adultos que estava organizando a decoração, chamou as crianças das outras turmas, Berçário II e Nível I, grupo por grupo, de acordo com a turma, para realizarem as colagens também. Para surpresa, todas as crianças fizeram a colagem dos círculos agrupados e não distantes uns dos outros como havia sido feito pelos adultos.

Algumas crianças foram questionadas sobre o motivo de não colar os círculos distantes uns dos outros e entre as respostas estava “não pode ‘fica’ sozinho”. Em um momento de pandemia em que as crianças ficaram tanto tempo afastadas dos convívios grupais, foi percebido por meio das colagens de círculos a importância da socialização e da interação entre elas e como isso é valorizado entre as crianças bem pequenas.

Para compreender como são compostas as interações no cotidiano das crianças no ambiente da creche é necessário compreender como elas organizam seus mundos sociais a partir do que a sociedade oferece. Reconhecer a criança como protagonista do seu processo de socialização envolve o conhecê-la, compreendê-la, respeitá-la e estudar com ela como acontecem as suas formas de interação. “[...] a abordagem interpretativa à socialização na infância dá ênfase especial às práticas da criança, em sua produção e participação na cultura de pares” (CORSARO, 2011, p.30).

A criança não é uma tábula rasa, ela leva muitas informações de sua cultura para o ambiente da creche, assim como faz o inverso, seja informações sobre regras, valores familiares, rotinas e outras atividades que desenvolvem em outros grupos sociais. Muitas vezes não têm espaço nesse ambiente educativo para manifestação dessa cultura em relação aos adultos, porém, ela busca formas de manifestar essas informações com seus grupos de pares.

Apresentamos outra experiência vivenciada com uma professora que trabalha com as crianças de 3 anos. Ao trabalhar o tema Meios de Transporte, a professora vinha fazendo por meio de histórias, cantigas infantis e outras atividades propostas. Possibilitou espaço para que as crianças também pudessem contar suas histórias e ensinar aos amigos músicas que conheciam sobre o tema trabalhado. Uma das crianças cantou uma música no ritmo de funk “a dança da motinha, a popozuda perde a linha”, então a professora falou que aquela música só poderia cantar em casa, não na creche e pediu para a criança cantar outra música, ela cantou “você e sua amiguinha, que subi na minha motinha” – outro funk com partes da letra que,

segundo a professora, não era adequada na sala, então mudou de assunto para que a criança perdesse o foco da música. No momento, a pequena se cala, mas assim que teve a oportunidade, cantou para os amigos, o grupo achou graça e passou a cantar junto.

De acordo com Bufalo (1997), apud Prado (1998, p.119):

A criança não é produtora de cultura em si, mas sim, a partir de uma base que já está dada e faz parte do contexto de sua história. Nesse sentido, ela é também resultado de uma cultura maior em termo de uma cultura específica. O que revela que as manifestações culturais das pessoas estão imbuídas em vínculos que estabelecem.

O que se percebe é que muitas vezes os professores entram em choque quando a criança leva para o espaço da creche culturas diferentes das que consideram “adequada” e acabam por silenciar as vozes infantis com o propósito de “educar” para a sociedade. Nesta direção, Delgado e Muller (2005), evidenciam a necessidade de atentar para as metodologias que realmente considerem as vozes das crianças, seus pontos de vistas e suas experiências para que seja possível dar um passo na construção social e política que atenda a criança como cidadã de plenos direitos.

A creche pode e deve proporcionar espaços/tempos para as manifestações e interações infantis. A cultura lúdica também precisa ter lugar garantido no planejamento das atividades para garantir a esses sujeitos o direito do brincar.

Brincar na creche não pode ser quando sobra tempo, quando uma determinada atividade é finalizada, o brincar é a atividade principal da criança, é inerente ao processo educativo. Os brinquedos não estruturados como caixas, potes, cones, etc... utilizados nos espaços da creche podem proporcionar grande potencialidade para esse brincar, pois as crianças têm a oportunidade de criar e recriar suas próprias ações a partir desses materiais e dar novo significado as brincadeiras.

De acordo com Prado (1997) apud Coutinho (2002, p. 38):

Brincando entre os adultos ou com eles as crianças não só assimilavam ou recriavam a experiência sociocultural: elas imitavam, reproduziam, construía, criavam sua própria experiência de cultura, tanto mais, quando brincavam entre elas, seja no espaço atendido e controlado da creche, seja naqueles espaços em que elas escapavam ao controle do adulto e burlavam as regras estabelecidas, como que se aproveitando de qualquer instante em que se encontravam sozinhas para brincarem mais livremente, juntas ou isoladas, em silêncio ou não.

O papel fundamental da criança no mundo é o brincar, ela brinca do momento em que acorda até o momento em que vai dormir e por meio dessas brincadeiras elas captam as

informações do mundo adulto e dão novos significados a essas ações. A creche é lugar de brincadeiras, de exploração de ambientes e objetos, com e sem o apoio da professora. Quando começam a frequentá-la, as crianças vivenciam diferentes formas de brincar pelo contato com outros sujeitos e outras culturas, não apenas do seu grupo, mas também com as crianças mais velhas.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 A Educação Infantil contemporânea no contexto da creche

As brincadeiras com pedrinhas; pegar a acerola que caiu no chão e comer rapidamente antes mesmo que a professora possa falar “precisamos lavar antes de comer”; brincar embaixo da mesa, cantinhos ótimos para fazer aquela “arte”; a troca de chinelo com os amigos, porque o do outro parece ser mais interessante, são situações que fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, fazem parte das aventuras dos pequenos na creche.

De acordo com Musatti (2007, p.19):

Nos primeiros anos de vida, é possível identificar os processos por meio dos quais as crianças adquirem os primeiros elementos de conhecimento social, aprendem a utilizar as primeiras mediações culturais na interação com o mundo das coisas e na interação com os outros.

Essas situações não estão no planejamento do professor (a), e muitas vezes não são vistas como situações pedagógicas, o que é uma pena! “[...] O desconhecimento de muitos professores sobre as diversas culturas da infância faz falta no planejamento de atividades que tenham significado para as crianças” (CAMPOS, 2013, p.13).

Os professores têm um papel importante na mediação do processo de aprendizagem desses sujeitos, porém, não ocupam mais, ou não deveriam ocupar, a posição de quem está lá para ensinar conteúdos, ou para um “cuidar materno”. Nesse sentido, as escolas de Educação Infantil e creches assumem um papel social e político na vida das crianças e não mais assistencialista, mesmo sabendo que esse assistencialismo esteja estagnado em muitos espaços que atendem as crianças de 0 a 3 anos.

O atendimento em creches e pré-escola como um direito social das crianças se concretizou na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização (BRASIL, 2013, p. 81).

Portanto, a creche não é um lugar de ensino e assistência, mas um espaço de educação, que percebe a criança na sua totalidade e o cuidar como um processo mais amplo do que dar assistência. “[...] As creches e pré-escolas se constituem em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio” (BRASIL, 2013, p. 84).

Atualmente, um conjunto de fatores sociais envolve a vida das crianças bem pequenas, fatores esses que as levam a frequentarem a creche desde seus primeiros meses de vida e permanecerem lá por 8h, 10h ou 12h diariamente. “A Educação Infantil faz parte, cada vez mais, da realidade de vida das crianças. A criança com idade entre três e seis anos passa parte do seu cotidiano em creches, escolas ou jardins-de-infância e isso tem implicações no estatuto da infância contemporânea” (SARMENTO, 2015, p. 70).

De acordo com Moreira (2021), as creches e pré-escolas foram inseridas em nosso país através da história das políticas de atendimento à infância e veio marcada por diferenças em relação à classe social desses sujeitos com a compreensão do cuidar como atividade ligada ao corpo e oferecida às crianças mais pobres. Já o educar como atividade relacionada à promoção do intelecto, esta, reservada as crianças dos grupos sociais privilegiados. “[...] graças à universalização da escolaridade obrigatória, a ideia de pré-escola restringiu-se ao atendimento educacional fora da família a crianças, realizado entre nós, em creches e pré-escolas, ou seja, à educação infantil” (OLIVEIRA, 2008, p. 80).

De acordo com Sarmiento (2015), em Portugal devido à historicidade da educação da infância como lugar de desenvolvimento livre, de criatividade e ludicidade da criança, o termo “escola” sofreu rejeição para a educação das crianças pequenas e atualmente inspirada no modelo do *Kindergarten* de Froebel, esses espaços são nomeados de “Jardim de infância” e os profissionais que atuam com as crianças não são designados de professores, mas de educadoras/es da infância. “O conflito entre orientações educativas distintas em educação de infância exprime-se contemporaneamente pela tensão entre a escolarização precoce e o modelo centrado no desenvolvimento integral da criança” (VASCONCELOS, 2011 apud SARMENTO, 2015, p. 66).

Muitas famílias buscam na creche um espaço para deixar seus filhos enquanto trabalham, estudam ou realizam outras atividades, mantendo ainda a visão da creche apenas como um lugar assistencialista. Entretanto, existem aquelas que compreendem esse espaço não

somente como um lugar de acolhimento e cuidado materno, mas também um espaço de desenvolvimento, interações e aprendizagem dos pequenos.

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.

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 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2017, Art. 29, p.22).

Sarmento (2015) aponta que os relatórios internacionais (OCDE,2014; EDUCATION INTERNATIONAL ECE TASK FORCE, 2010) dizem que a Educação Infantil em tempo integral se realiza na maioria dos países onde existem indicadores, mas para o sociólogo, na verdade não é bem assim que acontece, pois, países como Austrália tem a Educação Infantil totalmente parcial; outros como no caso do Canadá, Chile, Estados Unidos da América, Inglaterra, Islândia, Irlanda, Nova Zelândia, Noruega e Suécia organizam a educação da infância em tempo integral ou parcial, o que também acontece no Brasil.

Em tempo integral ou parcial, as escolas de Educação Infantil são espaços de direito da criança, mas ainda carregam características históricas como sendo lugares de baixa qualidade e lugares onde as crianças brincam, sem nenhuma intenção de aprendizagem.

A pouca qualidade ainda presente na educação infantil pode estar relacionada à concepção equivocada de que o brincar depende apenas da criança, não demanda suporte do adulto, observações, registros nem planejamentos. Tal visão precisa ser desconstruída, uma vez que a criança não nasce sabendo brincar. Ao ser educada, a criança deve entrar em um ambiente organizado para recebê-la, relacionar-se com as pessoas (professoras, pais e outras crianças), escolher os brinquedos, descobrir os usos dos materiais e contar com a mediação do adulto ou de outra criança para aprender novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, a criança reproduz ou recria novas brincadeiras e assim vai garantido a ampliação de suas experiências (BRASIL, 2012, p. 12).

Consideramos como ambiente educativo, todo o espaço da creche, pois a aprendizagem se constitui no conjunto das relações estabelecidas nesses ambientes onde as interações e brincadeiras são eixos centrais para se educar com qualidade. “O brincar ou a brincadeira – é atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive” (BRASIL, 2012, p. 11).

Para Finco e Oliveira (2011, p. 62), “[...] a entrada das crianças pequenas na Educação Infantil pode significar um importante passo no processo de socialização delas, pode significar um espaço de convívio com outras crianças e adultos, um espaço para viver a infância”.

Os estudos da criança enquanto sujeito ativo de direitos e da infância como categoria social se intensificou a partir da década de 1980, e estudiosos como Sarmiento (2013), nos traz grandes contribuições para refletirmos sobre o espaço que a Educação Infantil precisa ocupar para de fato atender e valorizar as crianças e suas infâncias.

Delinearemos quatro linhas de desenvolvimento de um programa de intervenção em educação infantil assente nos direitos da criança que perspectiva as escolas e jardins-de-infância como organizações democráticas. Essas linhas são: I) organizar a educação infantil como um campo de possibilidades; II) pensar as instituições educativas como um lugar de encontro de culturas; III) construir a escola ou jardim-de-infância como o mundo de vida das crianças; IV) organizar a escola ou jardim-de-infância como uma pólis.

Organizar a educação infantil como um campo de possibilidades significa, estruturar o projeto-político-pedagógico a partir das realidades sociais e culturais das crianças. A primeira coisa que se pede ao professor/a ou educador/a da infância é a capacidade de auscultação das crianças, com vistas à interpretação e entendimento da sua linguagem, das suas oportunidades, das suas formas de inserção no contexto social e cultural em que se vive (SARMENTO, 2013, p. 142).

A creche é um espaço de todos os envolvidos no processo do cuidar e educar a criança, ela precisa estar aberta para receber a família e a comunidade, que podem contribuir de forma significativa para um programa educativo mais democrático.

Como trabalho na Instituição onde a pesquisa foi realizada, foi possível observar a importância dessa relação durante o período em que as crianças foram afastadas da creche devido a Pandemia pelo ⁹Covid-19, momento em que a participação da família foi essencial para repensar propostas de brincadeiras e dinâmicas que pudessem atender os pequenos, buscando cumprir um currículo que não foi pensado na real situação da criança e na infância a qual esses sujeitos estavam inseridos no momento.

¹⁰Compartilhamos algumas experiências vivenciadas por mim enquanto coordenadora pedagógica na instituição onde a pesquisa foi realizada. Entramos em contato com as famílias pelo WhatsApp e ligações para saber o que pensavam sobre o trabalho que estava sendo realizado, e como seus filhos estavam recebendo os vídeos e materiais enviados. Com base na

⁹ A pandemia foi causada pelo Coronavírus (COVID-19), doença causada pelo vírus SARS-CoV-2.

¹⁰ As experiências relatadas por mim enquanto coordenadora, ocorreram anterior ao campo empírico.

devolutiva dessas famílias, a equipe pedagógica precisou reformular as propostas de atividades e repensar formas mais acessíveis de possibilitar que as crianças pudessem ter contatos com algumas brincadeiras e interações propostas, mesmo à distância, com os pares e professoras.

As mensagens foram enviadas para as famílias em abril de 2021. Foi perguntado como seria possível contribuir de forma mais significativa com o desenvolvimento das crianças e como a instituição poderia proporcionar propostas de atividades mais acessíveis que estivessem de acordo com a realidade que as crianças estavam vivenciando? Alguns pais deram as seguintes respostas: “ter mais atividades com tinta e mais músicas”, “mudar os horários de vídeo chamadas para eu poder participar com meu filho”, “Ao fazer luvas de fantoches, não fazer somente no tamanho para a criança, mas em tamanho grande para os pais também”, “As professoras podem cantar mais durante a videochamada, com a música meu filho fica menos tímido. “Vocês precisam retornar logo, a ... (nome da criança), está com muita saudade da creche e pede para ir fazer atividade e brincar com os amigos”, “O ...(nome da criança) não quer fazer atividade em casa porque disse que lugar de estudar é na creche e eu não sou professora dele, eu sou a mãe. Ele quer voltar para creche”. Esse último relato foi da mãe de uma criança de 3 anos.

Durante as videochamadas, algumas professoras também perguntavam para as crianças o que elas gostariam de fazer? Quando não ficavam tímidas, queriam mostrar o que estavam fazendo; uma criança que ficou no sítio com os avós, gostava de mostrar os animais, outras falavam que queriam voltar para creche porque estavam com saudades de brincar com os amigos. Observamos então a necessidade da creche como lugar de interações e brincadeiras para as crianças por meio das suas vozes.

Nesse sentido, a creche não ocupa apenas um lugar de acolhimento e cuidado, traz essas características incluídas nas propostas pedagógicas levando em consideração que ela é um espaço que engloba o cuidar e educar, é espaço de trocas de experiências entre as crianças e entre as crianças e os adultos, é lugar de brincar com seus pares, de descobertas, é lugar de vida!

A educação da infância globalizou-se e é hoje parte integrante dos sistemas educativos de praticamente todos os países do mundo. Apesar da população entre zero e seis anos ser diferencialmente abrangida conforme o país ou a zona geográfica de desenvolvimento e malgrado uma diferente valorização da educação da infância pelas orientações políticas dos diversos países, a verdade é que a educação formal das crianças com idade até seis anos foi universalmente assumida (SARMENTO, 2015, p. 63).

As creches e escolas de Educação Infantil foram se tornando os principais espaços de brincadeiras, de interação e expressão das crianças, pois muitas não têm mais o acesso às

brincadeiras de rua e em parques, como antigamente. Embora algumas tenham vivenciado ricas experiências com seus familiares, essa não foi a realidade de todas.

A interação com os adultos envolvidos no processo educativo é importante para dar complexidade às brincadeiras. O brincar e o cuidar em casa é diferente do brincar e cuidar da creche, pois na creche as crianças brincam com diferentes grupos etários. O cuidado do professor não deve seguir o método materno que os pequenos recebem em casa, ele é uma prática pedagógica, ou seja, um ato educativo. Mesmo a troca de fralda é um processo educativo, que vai além do tirar a fralda e fazer a higienização da criança, tem a ver com o corpo dela, com as sensações e relações que ela estabelece com o adulto que está tocando seu corpo.

Se contar todas as trocas de fralda da vida de uma criança você chegará a um número entre 4 a 5 mil. Imagine as oportunidades que seriam perdidas se os adultos focassem apenas na atividade, considerando-a apenas uma tarefa a ser cumprida e não se importassem em interagir com a criança. E isso acontece muito, porque uma prática de troca de fraldas comum envolve distrair a criança de alguma forma. Então o cuidador foca apenas na tarefa, manipulando o corpo da criança com pressa, querendo que aquilo acabe logo (MENA; EYER, 2014, p. 6).

A educação que as crianças recebem em casa é diferente da educação que elas recebem ou deveriam receber na creche e nos outros espaços de Educação Infantil, e isso não acontece por meio dos livros didáticos e atividades estereotipadas, mas sim por trocas e aprendizagem de novas culturas, de contato com a Literatura Infantil, de um currículo baseando nas interações e em práticas educativas voltadas às experiências concretas das crianças por meios de suas diferentes linguagens.

“[...] cabe às instituições redimensionar seu papel social e pedagógico para melhor atender a criança, possibilitando que a mesma vivencie seus direitos fundamentais, pois é neste local que elas realizam suas interações por meio das suas falas, brincadeiras, gestos, etc.” (CARVALHO e BROSTOLIN, 2017, p. 289).

A cultura lúdica acontece quando as crianças brincam entre si ou com crianças menores ou maiores. Outros aspectos importantes para esse brincar são os brinquedos, os objetos e ambientes onde essas brincadeiras acontecem. As práticas pedagógicas precisam possibilitar todas essas experiências com o brincar e com diferentes formas de expressão entre as crianças.

A criança cidadã – poder escolher e ter acesso aos brinquedos e às brincadeiras é um dos seus direitos como cidadã. Mesmo sendo pequena e vulnerável, ela sabe muitas coisas, toma decisões, escolhe o que quer fazer, olha e pega coisas que lhe interessam,

interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra em seus gestos, em um olhar, em uma palavra, como compreende o mundo (BRASIL, 2012, p. 11).

Para Debortoli (2011), a forma de expressão desses sujeitos vai depender das relações que poderão estabelecer nas suas famílias, na chegada da creche, nas relações com as outras crianças e com as educadoras. Certo dia, uma professora relatou a dificuldade de comunicação oral que estava tendo com uma criança de 2 anos. Ela não conseguia compreender algumas falas do pequeno, apesar de ser uma criança muito comunicativa. Após conversa com a família, a professora descobriu que os pais e avós falavam algumas palavras com ele em alemão, apesar de usarem o português, também. A parceria com a família, a pesquisa da nova língua e intervenções pedagógicas foram essenciais para possibilitar a comunicação com a criança. Numa reunião pedagógica, a professora relatou que, tanto ela como as outras crianças, estavam aprendendo palavras em alemão graças a convivência e comunicação com o pequeno.

Nesse sentido, o ambiente da creche se torna uma via de mão dupla onde a criança e professora, por meios das interações, aprendem e ensinam. O educador (a) sensível à escuta das vozes infantis poderá transformar as experiências que as crianças levam para a creche em propostas de socialização e ampliação desses conhecimentos.

A educação infantil não pode ser realizada sem que se analisem as condições sociais em que vivem as crianças. De época para época, de região para região, de contexto para contexto social as formas de vida das crianças, são diferentes os desafios que se colocam ao seu desenvolvimento, diversificando-se os modos de interpretação do mundo e de ação de adultos e de crianças e as relações entre eles (SARMENTO, 2013, p. 131).

Além de ser um espaço de cultura, a creche é também um lugar de vida e múltiplas manifestações “Construir a escola e jardim-de-infância como o mundo de vida das crianças constitui por isso, uma linha essencial da Educação Infantil que assente nos direitos da criança (SARMENTO, 2013, p. 144).

As crianças que frequentam a creche vêm de diferentes grupos sociais e culturais, algumas da periferia, outras de bairros nobres, com hábitos de alimentação e brincadeiras diferentes. O ambiente da Educação Infantil se torna um espaço rico para a manifestação dessas diferentes culturas.

[...] como espaço de vida, a creche deve proporcionar espaços para brincar, em que adultos e crianças possam vivenciar, experimentar, sentir, conhecer, explorar toda a riqueza que esta atividade encerra, entre fantasias e histórias, danças, músicas, transgressões, imprevistos, sociabilidade, invenções, convites à brincadeira e outras

manifestações e expressões culturais de crianças pequenininhas (PRADO, 1999, p.115).

Neste aspecto, a creche pode ser compreendida também como um lugar onde as crianças desenvolvem atividades coletivas, fazem suas negociações, compartilham e estabelecem suas culturas.

De acordo com Belloni (2009) apud Carvalho e Brostolin (2017, p. 293):

[...] as crianças não permanecem apenas com as culturas estabelecidas, mas operam transformações nessa cultura, reinterpretando e transformando a herança cultural transmitida pelas gerações anteriores. Uma vez que, “as próprias crianças aproximam-se criativamente da informação vindo do adulto para criar suas próprias culturas”.

Pensar a criança como ser social, histórico e de direito dentro da creche na contemporaneidade é também, possibilitar que ela tenha liberdade de escolhas dentro do seu processo de aprendizagem, que não sejam reféns de rotinas fechadas e sistematizadas.

Se a Educação Infantil é um espaço onde a criança pode viver sua infância, esse ambiente precisa ser pensado a partir das concepções, desejos e necessidades dos próprios sujeitos. Não aponto aqui uma crítica em relação as rotinas, pois sei que a rotina também é importante para organização do espaço/tempo das crianças, mas no sentido de não ser algo fechado sem levar em consideração suas vozes e necessidades.

“A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas” (BRASIL, V.1, 1998, p. 54).

Mesmo as crianças bem pequenas que ainda não se manifestam por meio da fala, necessitam serem escutadas e para isso, o adulto precisa de sensibilidade para se conectar as vozes dos pequenos, que acontecem através de um gesto, de um sorriso, de um choro etc. para pensar as práticas pedagógicas.

Após tanto tempo em que as crianças ficaram afastadas do convívio no espaço pedagógico devido à Pandemia pela Covid-19, agora é o momento de pararmos para escutá-las, saber o que pensam sobre as experiências que vivenciaram, o que aprenderam, o que querem e precisam aprender, como vão se relacionar com seus pares após o retorno para as atividades presenciais e buscar de fato, garantir os direitos de aprendizagem propostos pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (2018), como o direito de conviver com diferentes

grupos e manifestar suas diferentes linguagens; de brincar de diferentes formas, com diferentes materiais em diferentes espaços e tempo com outras crianças e adultos; de participar ativamente de todas as ações que envolvem o seu processo de aprendizagem; de explorar diferentes movimentos, relacionamentos, objetos etc., presentes na natureza; de expressar suas necessidades, opiniões etc.; de conhecer-se e construir sua identidade. É momento de escutar as nossas crianças para pensarmos em propostas pedagógicas que possam de fato atendê-las.

3.2 A Educação Infantil no contexto pandêmico

De acordo com o Ministério da Saúde (2021), a Covid-19 é causada pelo vírus SARS-CoV-2, que causa uma infecção respiratória aguda de grande gravidade e altíssima transmissão global, causadora de uma crise sanitária global. Por ser pouco conhecido e devido à sua agressividade, o vírus colocou em risco a vida de milhares de pessoas e devido a isso, muitos estabelecimentos foram fechados, entre eles, as escolas e creches. “[...] Com isso, redes de ensino públicas e privadas passam a transferir prerrogativas da educação formal dos bebês e crianças para as próprias famílias e para o espaço doméstico” (CORREA; CÁSSIO, 2020, n.p).

A Resolução CNE/CP n. 2, de 10 de dezembro de 2020, publicada pelo Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação afirma que:

Art. 16. Para a realização de atividades não presenciais na Educação Infantil, conforme disposto no art. 2º da Lei nº 14.040/2020, as secretarias de educação e as instituições escolares devem elaborar orientações/sugestões aos pais ou responsáveis sobre atividades que possam ser realizadas com as crianças em seus lares, durante o período de isolamento social.

§ 2º Para as orientações aos pais ou responsáveis de crianças de Creche (0 a 3 anos), devem ser indicadas atividades de estímulo, leitura de textos pelos adultos, brincadeiras, jogos, músicas infantis, oferecendo-lhes algum tipo de orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta, em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas em atividades lúdicas.

Art. 17. Na Educação Infantil podem ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais, a critério dos sistemas e instituições de ensino, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da Educação Básica e com as orientações pertinentes quanto ao uso de tecnologias de informação e comunicação.

§ 2º Por terem menores níveis de independência e autonomia, as crianças pequenas necessitam da mediação dos adultos da família para as orientações, acompanhamentos, estímulos e regramentos no enfrentamento dos impactos da pandemia.

§ 3º Orientações da instituição escolar devem ser dadas diretamente às famílias, a partir de intensa interação entre o cuidar e o educar, viabilizada por articulação

sistemática entre os profissionais da escola e a família ou mediadores familiares, preservando os vínculos entre eles (BRASIL, 2020).

São muitas as indagações a se fazer ao pensar em reorganizar o currículo da creche e buscar propostas de atividades a distância para crianças de 0 a 3 anos, como os municípios vêm solicitando. Como os pais poderiam realizar as propostas de atividades pedagógicas enviadas para as crianças, sem a qualificação necessária? Como pensar em atividades, brincadeiras ou outras dinâmicas para a Educação Infantil longe das interações que a creche precisa proporcionar? Compreendemos a função dos pais como fundamental na vida das crianças para proporcionar situações de cuidados e educação que cabem a eles, mas não na função que cabe o cuidado e educação proporcionados pelas Instituições de Educação Infantil.

Com isso, não queremos desmerecer as competências dessas famílias e capacidades de aprendizagem das crianças, as quais, dentro das condições sociais em que estão inseridas, fizeram e continuam fazendo o que “dão conta”, mas propor uma reflexão no sentido de não “jogar” para essas famílias a responsabilidade do poder público em pensar políticas educacionais e sociais adequadas para garantir os direitos da criança.

Como afirmam as DCNE (2013), para garantir o direito à educação de qualidade na Educação Infantil, a formação dos professores é essencial “Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade” (BRASIL, 2013. p.92).

Para compreender a situação da Educação Infantil no contexto da creche durante a pandemia retomamos algumas medidas propostas no município de Campo Grande. No mês de março, de 2020, as atividades educativas foram suspensas por meio do Decreto Municipal n.14.189, de 15 de março de 2020 por um período de 20 dias.

Art. 3º Fica suspenso o funcionamento pelo prazo de 20 (vinte) dias corridos, a partir de 18 de março de 2020, de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, cursos presenciais da Escola de Governo Municipal, Centros de Convivência de Idosos, Centros de Referência de Assistência Social e as perícias médicas realizadas pelo Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande, exceto perícias admissionais e da comissão de saúde mental, com possibilidade de prorrogação por igual período.

§ 1º A carga horária da REME será reorganizada posteriormente pela Secretaria Municipal de Educação de forma que não haja prejuízo educacional.

§ 2º A Secretaria Municipal de Assistência Social, por meio de seu corpo técnico, deverá reorganizar as atividades sócio-assistenciais suprimidas no caput deste artigo de forma a minimizar o impacto àqueles em situação de vulnerabilidade social (CAMPO GRANDE, 2020).

No dia 02 de abril, de 2020 a Prefeitura publicou um novo Decreto de n. 14.227 prorrogando o prazo de suspensão das unidades escolares do Município até o dia 6 de maio, de 2020, em seguida houve a antecipação das férias dos professores e alunos no período de 7 a 21 de maio de 2020. Na sequência, juntamente com o Governo Estadual, a Prefeitura prorroga a suspensão das aulas novamente. “No contexto da epidemia, o direito a frequentar a escola é posto em segundo plano no intuito de preservar outro direito, ainda mais fundamental, aquele do direito à vida” (GUIZZO et.al, 2020, p.3).

Dessa forma, outros Decretos foram estabelecidos e acompanhados pela equipe escolar. Atualmente, as atividades pedagógicas para a Educação Infantil retomaram no modelo presencial seguindo alguns critérios estabelecidos no Decreto Municipal vigente. Cada instituição escolar ficou responsável para montar seu plano de retorno de acordo com a quantidade de funcionários e crianças a serem atendidas.

Enquanto as crianças não retornam as atividades presenciais, são enviados cadernos com sugestões de atividades e orientações pedagógicas para as famílias realizarem com as crianças na Rede Municipal e em outras instituições como escolas privadas e creches que foram fazendo adaptações de materiais, vídeos, grupos de WhatsApp para buscar alguma possibilidade de não perder o contato com as crianças e seus familiares. Os familiares se viram diante da situação de ter que fazer o “papel” de professores.

Crianças (na situação de alunos/as), responsáveis e professores foram surpreendidos e precisaram rever suas práticas de formas sensivelmente diferentes daquelas com que estavam habituados e familiarizados. Professores precisaram aprender a preparar materiais didáticos (atividades, videoaulas, recados motivacionais etc.), mas também a lidar com aplicativos e/ou ambientes virtuais [...] (GUIZZO et.al, 2020, p. 7).

As crianças ficaram confusas e tiveram que se adaptar a uma nova rotina em que em alguns momentos tinham os pais e em outros momentos tinham a “mãefessora”, como foi relatado por alguns pais.

Mais uma vez as crianças ficam à margem da sociedade no que se refere ao processo educativo, principalmente as mais pobres. Embora a pandemia tenha surgido mais recentemente, as contribuições de Sarmiento (2013), são muito atuais e mostram o quanto a criança continua presa a uma rede de pobreza quando se trata de ter os seus direitos garantidos.

Para Sarmiento (2013, p. 17):

Nunca como atualmente foram alargadamente proclamados os direitos da criança, e nunca como hoje se assistiu a uma tão severa restrição das condições sociais da infância, especialmente das crianças dos países mais pobres e dos grupos sociais mais

empobrecidos dos países ricos [...]. Nunca como atualmente o valor da “autonomia” e da “cidadania” da criança foi tão alargadamente proclamado e também nunca como hoje foi tão restrito o espaço-tempo da criança [...].

São muitos os desafios enfrentados para pensar a Educação Infantil longe do espaço ao qual as crianças estavam habituadas, longe do convívio com outras crianças da mesma ou de faixa etária diferente, longe do convívio com outros adultos que não fossem os componentes familiares, as que perderam pais, mães, avós e outras pessoas importantes para elas, devido à pandemia.

Como pensar em preparar atividades para crianças realizarem em casa, cujos pais ficaram desempregados e dependem de doações de cestas básicas para garantir o mínimo de alimento para os seus filhos? Como pensar em enviar atividades a distância para crianças que estão presas em famílias que sofrem violência doméstica, sem acesso à internet? Como pensar em educação a distância com crianças de 0 a 3 anos de idade? Situação também muito debatida e contraditória ao que prega as diretrizes sobre qualidade da Educação Infantil. “Conforme comunicado de imprensa divulgado pela UNICEF, em 27 de agosto de 2020 [...], estimava-se que quase 1,5 bilhão de crianças foram afetadas com o fechamento das escolas em idade escolar, cerca de 463 milhões de crianças em todo o mundo, não teriam acesso ao ensino a distância” (BIASOLI; SOUZA, 2021, p.3).

Com base nas informações de algumas famílias cujas crianças frequentam a Instituição pesquisada, foram poucas as que assistiram os vídeos enviados pelas professoras. Entre os motivos da pouca participação, estão: alguns vídeos ficaram cansativos, apesar de dinâmicos; isto é, como os vídeos eram enviados para os pais através do WhatsApp diariamente, as crianças não tinham mais paciência para assistir, mesmo sendo vídeos musicais ou de brincadeiras realizadas pelas professoras. Alguns pais saíam para trabalhar e o responsável pela criança não tinha acesso ao celular com internet, o que a impossibilitava de assistir.

Quanto às videochamadas, logo que iniciou essa prática, as famílias participavam com seus filhos, mas com o passar do tempo essa participação também diminuiu, mas as poucas crianças que participavam interagiam com os colegas e professoras pelas músicas cantadas ou relatos do que estavam realizando antes das ligações, porém, com a retomada de alguns pais ao trabalho, ficou mais difícil essa participação.

Outra possibilidade apresentada foi o envio de materiais, tais como: tintas, cola, buchas, papéis para realização de pinturas, modelagem, colagem etc. além de brinquedos feitos com

sucatas. Os pais que conseguiam, retiravam as atividades e davam devolutiva sobre o manuseio desses materiais pelas crianças.

Apesar do esforço dos professores, o que deve ser valorizado em relação ao trabalho realizado na Educação Infantil, estamos longe de pensar uma educação de qualidade inserindo os bebês e as crianças bem pequenas no ensino a distância.

Correa e Cássio (2020) trazem reflexões sobre a insegurança e preocupação com as crianças e com os rumos que a Educação Infantil vai tomando.

Ao mesmo tempo em que reconhecem a importância de manter contato com as famílias por entenderem que a proteção integral de bebês e crianças deveriam ser prioridade neste momento, elas também são cautelosas quanto à expectativa das redes de ensino de que seria possível reproduzir em casa espaços e as práticas da Educação Infantil (CORREA; CÁSSIO, 2020, n.p.).

São muitas as preocupações e indagações para as quais não se encontram respostas. O que fazer com as crianças neste momento pandêmico tão turbulento?

3.2.1 O retorno das atividades presenciais

As crianças retornaram para as escolas e creches no segundo semestre de 2021 sem uma garantia de segurança para sua saúde, para a saúde dos seus familiares bem como para com a saúde de seus professores.

Acreditamos que as diretrizes para essa fase de abertura das escolas e creches devem ser objeto de uma ampla discussão e busca de entendimento entre diversas áreas de conhecimento, diferentes grupos profissionais e distintos setores das políticas públicas, nos níveis municipal, estadual e federal (CAMPOS et.al, 2020, p.2).

De acordo com a Resolução n. 214, de 22 de dezembro de 2020, publicada no Diogrande n. 6.160, de 23 de dezembro de 2020, as aulas presenciais retornaram no município de Campo Grande no mês de julho, de 2021, cada instituição ficou com a incumbência de elaborar um plano para retomar as atividades pedagógicas, o Procedimento Operacionais/POPs orienta as estratégias de limpeza e desinfecção dos espaços a serem ocupados, orientações para a comunidade escolar utilizando diferentes recursos, documento de aceite dos pais com interesse no retorno dos filhos para o ambiente educativo, procedimentos de saúde psicológica adotados caso alguma criança necessite, escalonamento de crianças por turma entre outros procedimentos adotados de acordo com a necessidade do espaço e público.

Esse retorno gerou algumas inseguranças, não apenas por parte dos gestores e professores, mas também nas famílias, que ao mesmo tempo em que precisavam que os filhos retornassem para a creche, tinham medo de os expor e expor a família ao vírus da Covid-19.

Campos et.al (2020), destacam alguns direitos humanos que precisam ser respeitados para que as crianças possam voltar a frequentar as escolas e creches, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 4: Direitos a serem considerados para o retorno das atividades escolares presenciais.

1. Direitos humanos fundamentais da criança que devem ser respeitados na retomada da frequência a escolas e creches:	2. Direitos humanos da família da criança:	3. Direitos humanos de professoras, educadores e funcionários que lidam diretamente com a criança na escola e na creche
a) Direito à cuidados para a preservação da saúde e proteção contra a infecção pelo Coronavírus.	a) Direito a sentir segurança nos cuidados dedicados à preservação da saúde da criança.	a) Direito a terem suas saúdes protegidas, com a prevenção da infecção pelo Coronavírus.
b) Direito a um período de acolhimento e adaptação que lhe permita expressar seus sentimentos (angústias, medos, preocupações, alegrias) e suas reações a essa experiência de uma nova rotina.	b) Direito a estar presente, na medida do possível, devido às medidas de prevenção da infecção, e se necessário, de forma virtual, no período de adaptação da criança.	b) Direito a acederem a seus ambientes de trabalho antes das crianças, de maneira que possam planejar o retorno das crianças, construir os protocolos de trabalho e cuidado, assim como participar de formações com as diferentes áreas que precisam estar envolvidas com o retorno das atividades educacionais, tais como Educação, Saúde, Psicologia e Assistência Social.
c) Direito a se sentir apoiada com a aceitação de possíveis mudanças observadas em seus comportamentos, habilidades e conhecimentos.	c) a receber esclarecimentos e compartilhar decisões sobre os cuidados para prevenção de infecção adotadas pela escola ou creche.	c) Direito a receberem uma orientação segura e periodicamente atualizada a respeito das medidas necessárias de cuidados com a saúde das crianças e dos demais adultos que trabalham na escola ou creche.
d) Direito a ser tratada com afeto, compreensão e consideração especiais, levando-se em conta possíveis dificuldades enfrentadas em seu ambiente familiar no período de isolamento social.	d) Direito a ser tranquilizada sobre possíveis problemas de adaptação da criança devido ao período de afastamento da escola ou creche.	d) Direito a terem os Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) necessários e adequados para a realização do seu trabalho na escola e creche.
e) Direito a não ser submetida a situações que causem constrangimento, insegurança, intimidação ou cerceamento de movimentos que sejam inadequadas para suas características etárias de desenvolvimento.	e) Direito a ser orientada e a compartilhar decisões a respeito dos cuidados e do acompanhamento da criança em casa nesse período de retomada da frequência à escola ou creche.	e) Direito a participarem da organização da escola ou creche em relação aos horários de funcionamento, aos usos dos espaços coletivos e aos critérios de agrupamento das crianças.

f) Direito a um ambiente educativo que lhe permita explorar, participar, brincar, expressar, conviver e conhecer-se.	f) Direito a ter disponível um canal de comunicação que permita estar sempre informada sobre mudanças no funcionamento da escola ou creche que afetem a criança.	f) Direito a uma formação continuada na unidade que proporcione momentos de escuta e de troca de experiências nesse novo contexto.
d) Direito a frequentar as instituições educativas, de ser apoiada e acolhida nelas, sem discriminação, no caso da própria criança ou algum membro de suas famílias ter sido vítima da Covid-19.	g) Direito a ter suas jornadas de trabalho flexibilizadas para poder ajustar-se a prováveis horários reduzidos de frequência da criança à escola ou creche.	g) Direito a manifestarem suas angústias e medos e de serem acolhidos e apoiados de forma a se sentirem confortáveis e seguros no ambiente de trabalho.
	h) Direito a ser orientada e encaminhada quanto a eventuais necessidades de recorrer a outros setores, como Saúde, Assistência Social e Justiça.	

Fonte: CAMPOS, M. M, 2020, p. 2-3-4.

Os adultos dialogaram sobre o retorno ou não das atividades presenciais educativas, e mais uma vez as vozes das crianças não foram escutadas. Como poderiam participar das decisões que estavam envolvidas nesse retorno?

Compartilhamos mais algumas experiências vivenciadas por nós enquanto coordenadora. Ao retornar as atividades presenciais passamos por uma sala na creche e percebemos uma criança que estava chorando porque queria ficar com sua mãe, ouvimos da sua parceira de turma “Andeia, você não viu que ela tá cholando? Liga pa mamãe dela”. A percepção de que a amiga não estava bem, que precisava de algo que não estava ali na creche nos fez refletir sobre os papéis sociais que as crianças vêm ocupando. O cuidado, a preocupação com o bem-estar do outro, quantas coisas as crianças nos mostram através dessas relações.

Os pequenos estão voltando para a creche e não encontraram mais os brinquedos dentro da caixa para escolherem e brincarem com o que sentem vontade - a regra agora é, uso individualizado. Encontraram o parquinho com uma fita em volta, indicando que ali eles não poderiam ter acesso, encontraram as mesas e cadeiras distantes, voltaram com medo de dar um carinho, um abraço nos amigos, “não pode por causa do bichinho coronavírus” – fala de uma criança, encontraram suas mesas sendo divididas por placas de acrílico e sem poder dividir a tinta ou o pincel com o amigo, às vezes até pegar escondido e ver o que ele vai fazer.

Sendo assim, o medo do contágio da COVID-19, que é legítimo, não pode converter a frequência à creche ou pré-escola em uma rotina restritiva das possibilidades de interlocução, interação, movimento, desejos e necessidades que são imprescindíveis a qualquer criança para viver, com o mínimo de dignidade, a sua infância (CRUZ et.al, 2021, p.157).

As creches voltaram e as crianças querem ocupar seus espaços, situação evidenciada na fala de uma criança de 3 anos quando a faixa em volta do parque foi arrancada após um vendaval, “tia Deia, não tem mais a fita no parque, agora pode bincar!”.

Não se pode garantir a qualidade da Educação Infantil sem a consideração das peculiaridades dessa primeira etapa da educação básica, fortalecendo concepções fundamentais. Entre elas, ocupa lugar central o objetivo da Educação Infantil: a promoção do desenvolvimento integral da criança (CRUZ et.al, 2021, p.157).

Outra situação marcante na reabertura das creches foi o escalonamento, que na maioria das vezes foi semanal, ou seja, uma semana a criança vai para a creche e na outra semana ela fica com a família, com os vizinhos ou onde tiver um lugar disponível para ela.

E as viroses então, como permanecer com uma criança na creche que não pode ter sintomas gripais? Não, realmente não é bom que as crianças com sintomas gripais estejam em contato com outras crianças, mas como explicar para a mãe que saiu de casa 5 horas da manhã para pegar o ônibus, deixou a criança na creche às 7h30, foi para o trabalho e às 8h30 precisava sair do trabalho e retornar para buscá-lo? O que é melhor para a criança neste momento de pandemia, o espaço educativo da creche ou os cuidados da família? E se essa família não tiver condições de olhar para esse filho (a), quem olha? Quem luta por eles? “Há também que se considerar o risco de comprometimento da saúde de bebês, crianças bem pequenas e pequenas que, em situação de pobreza extrema, dependem das refeições oferecidas nas unidades de Educação Infantil” (CRUZ et. al. 2021, p. 159-160).

São muitas as questões a serem discutidas no retorno das atividades presenciais com as crianças, principalmente com as crianças da Educação Infantil, para falar sobre qualidade de educação e saúde.

Nesse sentido, ainda com o intuito de fortalecer concepções importantes que precisam orientar o retorno às atividades presenciais em creches e pré-escolas, é preciso lembrar que a criança, com suas experiências e saberes, é o centro do processo educativo (CRUZ et.al, 2021, p.158).

É importante destacar também que em casa as crianças podem não ter aprendido sobre as situações pedagógicas mais específicas da Educação Infantil, mas elas aprenderam sobre a vida e estão retornando para os espaços educativos com muitas perguntas, muitas informações e experiências culturais para serem compartilhadas.

É válido ressaltar, com base nas observações de campo e relatos das professoras, a importância da interferência da cultura adulta no espaço familiar no período em que as crianças

ficaram em casa e o trabalho que foi desenvolvido. Os pequenos retornaram para creche com uma autonomia até então não esperada no que se refere à alimentação, a cuidados de higiene pessoal e em relação aos cuidados para evitar a Covid-19. Quando chegavam na creche pediam aos pais para passar álcool nas mãos, em alguns momentos, quando um ou outro funcionário descuidava sobre o uso da máscara, as crianças apontavam e mostravam os cartazes que tinham espalhados pelo local. Esses comportamentos reforçam a participação dos pequenos no que se refere aos cuidados para evitar a doença.

No próximo capítulo apresentamos algumas das descobertas sobre as culturas infantis que tivemos o prazer de fazer no período em que mergulhamos do universo das crianças, descobertas que foram acontecendo aos poucos, conforme as crianças me possibilitavam entrar nos seus mundos.

CAPÍTULO 4

O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NAS CULTURAS DE PARES INFANTIS

Deus disse

Deus disse: vou ajeitar a você um dom:

Vou pertencer você a uma árvore.

E pertenceu-me.

Escuto o perfume dos rios.

Sei que a voz das águas tem sotaque azul.

Sei botar cílios nos silêncios.

Para encontrar o azul eu uso pássaros.

Só não desejo cair em insensatez.

Não quero a boa razão das coisas.

Quero o feitiço das palavras.

(Manoel de Barros, 2013)

O uso das metodologias visuais possibilitou testemunhar visualmente as ações realizadas pelas crianças. O trabalho árduo de ver e rever os vídeos por diversas vezes, garantiu o acesso aos detalhes dessas ações.

A utilização das metodologias visuais em estudos sociais da infância decorre, desde logo, do facto das crianças não deterem capacidade de expressão verbal idêntica à dos adultos. ‘Ouvir a voz das crianças’ – desiderato teórico e metodológico sempre presente na investigação com crianças – implica, desde logo, o recurso a metodologias apropriadas às características dos sujeitos da pesquisa (TORRERS e PALHARES, 2014, p.11).

De acordo com os autores, a observação participante proporcionou o acesso as ações das crianças e sua linguagem corporal, sendo potencializada por meio das gravações de vídeo ou da fotografia, produzindo então informações visuais importantes para análise e interpretação dos dados.

A seguir, apresentamos as informações produzidas pelo mergulho no campo e das experiências vivenciadas nesse período juntamente com as crianças.

4.3 A participação da criança dentro do grupo social em que a pesquisa foi realizada

4.3.1 Como acontecem as relações de interações entre as crianças e os adultos

Ao considerar as crianças como atores sociais, a Sociologia da Infância assume a participação da criança na sociedade em que ela está inserida como central para o exercício da sua cidadania, assim como a sua participação no campo científico. Um dos pontos observados durante nossa permanência no campo foi como as crianças exercem sua participação nas dinâmicas que as envolvem dentro da creche por meio das relações que estabelecem com seus pares e com os adultos.

De acordo com Fernandes e Marchi (2020, p. 3), “[...] as crianças estão em melhor posição para produzir conhecimento acerca de si e de seus pares”. Esses conhecimentos se estabelecem pelas interações entre seus grupos de pares e nas relações estabelecidas com os adultos, porém, muitas vezes esses sujeitos são atravessados pela cultura adultocêntrica no fazer pela criança.

Essas interações acontecem na Creche, lugar esse que se tornou um espaço importante de troca mútua entre as crianças depois de dois anos num contexto em que elas praticamente não tiveram contato com o mundo social externo devido à pandemia. Ao retornarem, são inseridas dentro de uma rotina preparada pelos adultos.

No início da observação percebemos que, ao chegar na sala pela manhã, era comum os pequenos encontrarem os brinquedos postos sobre a mesa ou mesmo no chão, brinquedos já definidos pelos adultos para acolhê-las, mas nem sempre os pequenos demonstram interesse em brincar com eles e buscavam alternativas. “[...] não são as crianças que decidem em relação ao que pode ser feito, mas há por parte delas, resistência ao que não querem fazer e a persistência ao que querem fazer” (MARTINS FILHO, 2015, p. 39). Corroborando com a ideia do autor,

percebemos que, embora não fossem consultadas sobre os brinquedos que gostariam de usar, exerciam o seu direito de participação por meio das rejeições ao que era oferecido em alguns momentos.

Evento 5 em 07/03/2022 - Escolha dos brinquedos e brincadeiras



5.1



5.2

Na sequência de eventos as crianças chegaram na sala e encontraram alguns brinquedos postos sobre a mesa para brincar, porém, apesar de se sentarem por alguns instantes, logo ficaram dispersas e saíram dos lugares para brincar.

Prático pega sua água e senta no chão enquanto Ariel faz alguns movimentos de dança. Na segunda cena, a professora falou para pegarem os brinquedos que queriam para brincar. Prático, Homem-Aranha 2 e Hulk pegam algumas pecinhas de legos e constroem um avião, Prático mostra como o avião voa no ar enquanto os colegas observam atentamente (Diário de campo, 07/03/2022).

As crianças buscavam estratégias para transgredir as ordens adultocêntricas no que se referia a escolha de seus brinquedos. Normalmente, a busca por outras possibilidades de brincadeiras acontecia em duplas ou grupos. Algumas vezes, pudemos percebê-las buscando objetos na mochila para mostrar aos colegas, sem que a professora as notasse. Segundo Corsaro (2011, p. 55), “as crianças compartilham e brincam com objetos pessoais contrabandeados clandestinamente para evitar a detecção dos professores”. Há uma parceria entre elas no contrabando desses objetos. Conforme fomos sendo aceita no grupo, automaticamente também fomos inserida nessa prática de “pegar algo sem que a professora percebesse” e podemos confessar que muitas vezes ficamos em ‘saia justa’, pois as crianças estavam confiando que não iríamos contar sobre o que acontecia a professora.

Ao compartilharem seus “segredos” percebemos que as crianças estabeleciam relações de confiança entre si, desde que ambas tivessem vantagem nas brincadeiras, dessa maneira formavam seus grupos de pares.

Certo dia, a professora pediu às crianças para levarem garrafas pets ou potes plásticos para confeccionar brinquedos e falou que iria construir carrinhos com eles, porém, a turma não aceitou a proposta e uma das crianças falou que queria fazer um chocalho, as outras concordaram com o colega e decidiram que também queriam fazer chocalho, indo contra a ideia inicial da professora. As crianças encontram nesse momento a oportunidade de exercer o seu protagonismo, colocando sua preferência na escolha do brinquedo que iriam confeccionar.

A imagem da criança participativa será consolidada na medida em que os processos de participação das crianças em seus cotidianos sejam organizados de forma sistemática. Para que esse processo seja estabelecido é essencialmente importante desenvolver o respeito pelas opiniões das crianças e garantir espaço para expressarem-se, questionarem e opinarem; proporcionando-lhes informações das situações que ocorrem no meio de convivência, com orientações adequadas as suas compreensões. (DAL SOTO, 2014, p. 67).

Muitas vezes, as práticas educativas são pensadas numa dimensão do adulto para a criança, sem que elas possam opinar sobre as atividades que são propostas, principalmente, quando essas crianças têm entre 2 a 3 anos. Embora, as discussões sobre a participação infantil estejam mais presentes nas instituições, o que se percebe na prática ainda são posicionamentos adultocêntricos no momento de pensar o processo educativos das crianças.

4.3.2 Como as crianças formam os grupos de brincadeiras com seus pares, com as crianças mais velhas e com os adultos

Corsaro (2011) usa o termo pares referindo-se ao um grupo de crianças que permanecem juntas quase todos os dias, assegura ainda que seu olhar está nas culturas de pares locais, produzidas e compartilhadas, sobretudo, por meio da interação presencial. É a partir do pensamento do autor que discorreremos sobre a formação dos grupos de brincadeiras das crianças com seus pares e com os adultos.

Durante a pandemia, algumas crianças que participaram da pesquisa tiveram contato apenas com adultos no ambiente familiar, ficando muitas vezes sob o cuidado dos avós que, segundo os pais, não tinham disponibilidade para brincar com seus netos, sendo comum a substituição das brincadeiras pelo uso do celular, televisão ou outros aparelhos eletrônicos.

Quando retornam para creche, mais uma vez o direito ao brincar é prejudicado, pois apesar de brincarem com as crianças que frequentam a mesma turma, há um impedimento no estabelecimento de relações com crianças em idades diferentes, ou seja, que ficam em outras salas.

A pesquisa de campo desenvolveu-se durante quatro meses, neste período, as crianças tiveram pouco contato com as outras turmas por ainda vivenciarem um contexto de pandemia. Os momentos em que elas se encontravam era no soninho e no refeitório, pois no mês de março foi liberado o uso de alguns espaços coletivos, com restrições. O que observamos nesses encontros é que, os pequenos não buscavam interações com os outros grupos de pares.

No mês de março, todas as crianças passaram a tomar café no refeitório. Ao chegar no espaço, cada turma se sentava em uma mesa, com cores rosa, azul e amarela – os pequenos foram instruídos pelas professoras sobre o local onde deveriam se sentar. O almoço e o jantar também passaram a ser realizados nesse local. Outro lugar coletivo que passaram a usar foi a sala de soninho – todas as crianças dormiam no mesmo horário. Algo que nos chamou atenção foi que as crianças não buscaram interação com as outras turmas nesses encontros. No refeitório chegavam e sentavam, depois das refeições iam ao banheiro fazer a higienização bucal, em seguida subiam para o soninho, onde cada um se dirigia ao seu colchonete para dormir. Após acordarem, comiam uma fruta nesse mesmo local e, embora se sentassem no chão, todos juntos, a interação acontecia apenas entre as crianças da própria turma. Perguntamos para as professoras se elas haviam orientado as crianças a não ter contato físico com as outras turmas, mas responderam que não, era algo das próprias crianças até o momento (Diário de campo, 07/03/2022).

Infelizmente, devido a este fato não conseguimos trazer com maior clareza como são formados os grupos de brincadeiras entre as crianças menores e as mais velhas de outras turmas, mas julgamos importante citar essa lacuna, sendo coerente ao que nos propusemos enquanto pesquisadora. Traremos, portanto, as observações feitas sobre os grupos de brincadeiras entre as crianças da mesma turma, e entre as crianças e os adultos dentro do grupo onde a pesquisa foi realizada. Acreditamos que esse novo momento de socialização entre as turmas será fundamental para que as crianças sintam segurança em retomar as relações sociais. Nesse sentido, julgamos importante que novas pesquisas sejam realizadas com objetivo de investigar essas relações infantis num contexto de pós pandemia.

Para refletir sobre a formação de grupos nas brincadeiras, trazemos um evento entre um grupo de pares com a mesma faixa etária, 2 anos e 5 meses.

Os gêmeos Hulk e Homem-Aranha costumam brincar juntos, a maioria das vezes, e dificilmente prolongam uma brincadeira com outras crianças. Quando Jasmini vai à creche - pois ela é uma das crianças que falta bastante por ficar doente com frequência -, costuma brincar com eles, porque, além de ter a mesma idade, gostam de brincadeiras que exigem maior concentração.

Evento 6 em 03/03/2022 – Formação de grupos de brincadeiras



6.1

6.2

6.3

A brincadeira com terra ilustrada no Evento 6, envolve três fases: observação e manuseio da terra; aplicação da terra no recipiente e observação ao derramar novamente a terra no solo. As duas primeiras etapas são realizadas pelos três, mas no momento de derramar a terra novamente e observar o processo, uma das crianças apenas o faz, e as outras esperam o momento de repetir o processo (Diário de campo, 03/03/2022).

O trio descobre ou cria uma estratégia de organização da brincadeira na cultura de pares, de forma que o interesse dos três fosse atendido. “[...] a natureza do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição de aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (SARMENTO, 2011, p. 14). Por meio da interatividade, as crianças partilham aprendizagens, aprendem umas com as outras e estabelecem suas culturas de pares.

Algumas características foram eixos importantes na formação dos grupos de brincadeiras entre as crianças, tais como: maturidade, vínculos anteriores a creche, interesse nas mesmas brincadeiras, como preferência por determinados personagens, por exemplo e seguimento das regras, ou seja, quando uma das crianças infringia uma regra da brincadeira como, pegar um brinquedo do seu parceiro, ela era excluída do grupo. Essa exclusão nem sempre era por meio da fala, mas de empurrões, tentativas de mordida ou carinhas fechadas, deixando claro alguma insatisfação.

De acordo com Azevedo e Betti (2014, p. 306), “[...] não poderíamos deixar de fazer referência à necessidade de ouvir o que não é dito com palavras, mas expresso nas manifestações corporais. Este é um desafio que consome todo pesquisador da infância, já que a criança é corpo em movimento.

Evento 7 em 14/03/2022 – Grupos de brincadeiras





7.2

Aurora e Cinderela são gêmeas idênticas, as duas ainda não conseguiram criar vínculo com as outras crianças porque faltam bastante. Segundo a mãe, é a primeira vez que elas frequentam uma Instituição de Educação Infantil, até então o contato social está sendo, na maioria das vezes, com a família. As duas estão sempre juntas nas brincadeiras e dificilmente brincam com as outras crianças, mesmo com intervenção das professoras. Hulk e Homem-Aranha 2 também brincam juntos normalmente, são crianças frequentes e já haviam frequentado outro espaço de educação infantil durante a pandemia, antes de vir para creche. Apesar da proteção e preferência entre os irmãos nas brincadeiras, eles permitem outros colegas mais maduros entrar nas suas brincadeiras, como o Prático e Branca de Neve, por exemplo (Diário de campo, 14/03/2022).

A professora possibilita que as crianças brinquem sozinhas nas brincadeiras livres, porém, os pequenos acabam por buscar a companhia do adulto nessas brincadeiras. Ao final do primeiro mês de imersão no campo, nossa relação com as crianças se estreitou, então passamos a ser chamada por elas para participar das suas brincadeiras, o que nos levou a aumentar o número de vídeos para captar as imagens, pois não conseguíamos mais fazer as anotações em sala, já que as crianças exigiam nossa participação em suas brincadeiras e outras atividades da sala.

Aceitar os convites para brincar, sentar no tatame, brincar de forma que outro adulto não brincaria por estar envolvido em outras atividades da sala, não brigar, não colocar para sentar quando descumpriam as regras da sala, dava sinais de que nós não éramos professora, mas a

“tia Andeia”, que estava ali para brincar e tirar fotos deles, um adulto atípico como denomina Corsaro (2009). Nesse sentido, tornamo-nos um adulto diferente entre as crianças, uma “miga”, como passamos a sermos chamada pelo Homem-Aranha 1, convidada a entrar e participar das culturas de pares.

4.3.3 Estratégias que as crianças usam para participar dos grupos de pares

As crianças produzem suas culturas infantis a partir das relações que estabelecem com seus pares e com os adultos na participação em grupos de brincadeiras, nas relações de amizades e outros processos interacionais. Essas culturas são apresentadas por Sarmiento (2004), pelos quatro eixos que envolvem: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração nos quais as crianças transitam.

Em uma pesquisa realizada com crianças da pré-escola, Corsaro (2009) observou por meio das estratégias que as crianças buscavam para escapar das regras adultocêntricas, que elas tinham suas próprias culturas de pares. Nesse sentido, o autor apresenta como grupo de pares um grupo de crianças com idades próximas que brincam diariamente por longos períodos, compartilham brinquedos, movimentos, crenças, preocupações e rituais, estabelecendo rotinas culturais, como acontece no espaço da creche.

Estudos sociológicos no campo da infância realizado ao longo dos últimos 20 anos vêm sustentando a noção da autonomia das culturas infantis, postulando que as crianças, através das relações que estabelecem com seus pares e com os adultos, constroem, estruturam e sistematizam formas próprias de representação, interpretação e de ação sobre o mundo (BORBA, 2007, p. 37).

De acordo a autora, ao se encontrarem num mundo estruturado pelas relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas, os pequenos constroem suas identidades como crianças e membros de um grupo social. Com base nos estudos de Corsaro (2011), compreendemos que esses sujeitos enxergam seus companheiros de brincadeiras como amigos, a partir das suas experiências sociais anteriores. Porém, o que observamos é que existem muitas regras e estratégias a serem seguidas para que esses companheiros sejam aceitos nos grupos de pares e nas brincadeiras.

Bem-te-vi é uma das crianças que não costuma interagir de forma mais intensa com as outras crianças, sua relação de amizade foi estabelecida com o Homem-Aranha 1, porém, as brincadeiras juntas são eventuais. Normalmente, ele brinca sozinho ou passeia em todos os

grupos, diferente da Branca de Neve que observa todos a sua volta e busca estratégias para participar do grupo que mais lhe interessar no momento.

Evento 8 em 03/06/2022 – Tentativa de participação em um grupo de brincadeira



8.1



8.2



8.3



8.4

Branca de Neve tenta se aproximar do Hulk e Homem-Aranha 2 para brincar, mas naquele momento eles não estavam disponíveis para entrada de outra colega na brincadeira, mas ela é insistente, senta no chão se aproximando aos poucos, até conseguir sentar no colchão onde estavam, Hulk empurra a colega, mas ela tenta novamente até ficar confortável, então, os irmãos decidem deixar com que ela fique (diário de campo, 02/06/2022).

As crianças buscavam diferentes estratégias para participar dos grupos de brincadeiras que acontecem no cotidiano na creche. De acordo com Borba (2007, p. 41), “[...] Essas culturas são reveladas por formas e estratégias comuns de se relacionar, pelo respeito às regras estabelecidas coletivamente, por uma cumplicidade que surge do objetivo principal das crianças: brincar junto, brincar com o outro”. As crianças não costumavam estipular regras antes de começar uma brincadeira, mas ao que nos pareceu, alguns comportamentos não eram aceitos em certos grupos.

Em um determinado momento, enquanto quatro crianças brincavam com pedrinhas, uma delas começou a jogar pedras nos colegas do grupo, imediatamente, as outras viraram as costas para ela, deixando nítido a exclusão da brincadeira. Então, a criança que jogou pedras, levantou-se e foi brincar em outro grupo. Com base nos estudos de Sarmiento (2004), compreendemos que este movimento interativo possibilita que as crianças vivenciem e aprendam regras, valores e estratégias essenciais para sua formação pessoal e social.

Evento 9 em 03/03/2022 – Aceitação nos grupos de pares



9.1



9.2



9.3

Hulk se distancia do grupo com o qual estava brincando e vai em direção as pedrinhas andar sobre uma pequena mureta, Branca de Neve observa o amigo e decide segui-lo. Os dois sentam e conversam. Branca de Neve pergunta ao amigo “que binca?”, ele responde “sim”, então um sorri para o outro. Em seguida, as outras crianças se aproximam e aos poucos vão sentando-se ao lado dos dois, sem que ninguém pedisse para que fizessem isso (Diário de campo, 03/03/2022).

Percebemos que as estratégias que as crianças utilizam para acessar os grupos de pares é num primeiro momento apenas observarem o que acontece a sua volta antes de tentar um acesso mais direto. Para Borba (2007), esta é uma maneira que a criança possui de entender o fluxo dos processos de interação e construção das brincadeiras por meio de um “envolvimento ainda periférico” (BORBA, 2007, p. 44).

Era comum as crianças se posicionarem e ficarem atentas às brincadeiras e aos objetos utilizados pelos pares durante as brincadeiras além de contribuir com alguns brinquedos que pudesse despertar a curiosidade do grupo, nesse sentido, buscar a melhor estratégia para conseguir esse acesso. Às vezes essa entrada acontece de forma tranquila e bem-sucedida, como foi o Evento 9, em que uma criança buscou outra possibilidade de brincadeira e os colegas foram bem aceitos nessa aventura, porém, o Evento 8 nos mostra que nem sempre as crianças estão abertas para novos componentes no grupo e buscam defender o seu espaço de novos ‘invasores’, como foi o conflito entre Branca de Neve, Hulk e Homem-Aranha 2. Embora os irmãos tenham apresentado resistência a entrada dela no grupo, seu posicionamento de enfrentamento da situação a possibilitou ficar.

4.3.4 Como se comportam durante a realização das atividades cotidianas na creche

As rotinas muitas vezes são utilizadas como controle de tempo, espaço, das atividades e, principalmente, do comportamento das crianças. Segundo Guimarães (2011, p. 128) “A rotina é estruturadora do ambiente e das crianças. Ela é necessária, mas pode tornar-se aprisionadora dos sentidos possíveis nas relações”. A autora diferencia rotina e cotidiano, já que o cotidiano possibilita que outras atividades, mesmo repetitivas, abram possibilidades de encontrar o inesperado, a inovação, enquanto a rotina traz outras implicações. “[...] a rotina implica a objetivação das crianças em espaços e tempo que organizam e dão inteligibilidade às suas ações – cadeira de alimentação para comer, berço para dormir, postura correta para executar os trabalhos” (GUIMARÃES, 2011, p. 137).

As crianças seguem uma rotina estabelecida pelos adultos, conforme apresentada no Quadro 2 e no Evento 1. No período matutino, as crianças são acolhidas na sala com brinquedos já expostos sobre a mesa ou no chão, embora, essa prática de escolha dos brinquedos pelos adultos fosse mudando desde o momento em que iniciamos a observação. Depois que todos chegam, entre 7h30 e 8h, elas tomam café, que no início da observação era realizado na sala devido às regras estabelecidas por causa da pandemia, mas no decorrer do tempo essas refeições passaram a ser realizadas no refeitório. Após o café da manhã, retornam à sala onde fazem roda de música, conversas, marcam o dia no calendário, o clima na janela do tempo e depois ouvem uma história relacionada ao tema que está sendo trabalhado, em seguida realizam alguma atividade como colagem, pintura, plantio, confecção de cartaz, etc. Após finalizar essa primeira rotina as crianças brincam livremente com brinquedos ou no parquinho. Às 10h30 sobem para almoçar, depois escovam os dentes e vão para o soninho, que também passou a ser realizado na sala coletiva de sono, mas anteriormente dormiam cada um na sua sala.

No período vespertino, elas comem uma fruta após acordarem, depois tomam banho e retornam para o refeitório jantar (oferecer janta para as crianças antes de irem embora é uma prática diária da instituição, já que atende um público carente financeiramente). Após a janta, realizam alguma brincadeira dirigida, livre ou outra atividade proposta pela professora. Às 16h30 começam a ser chamadas para irem embora.

Constatamos que, embora as crianças gostem bastante de algumas atividades rotineiras e participem ativamente dessas atividades, elas têm poucos momentos para brincarem de forma

mais livre sem o controle do adulto e quando brincam, normalmente encontram brinquedos prontos.

As crianças demonstram interesse maior nas atividades em que podem manifestar-se livremente, sendo elas pinturas, brincadeiras com sucatas, com pedrinhas no pátio ou simplesmente poder correr livremente.

De acordo com Sarmiento (2004), embora saibamos que o brincar é algo sério para a criança e a ludicidade um eixo fundamental das culturas infantis, a cultura do brincar é invadida pelo mercantilismo que a cada dia vem investindo em brinquedos estereotipados condicionando as brincadeiras infantis. Achamos válido ressaltar que, aos poucos, a professora vem inserido na rotina das crianças as brincadeiras com materiais não estruturados, o que está sendo muito aceito pelas crianças, já que conseguem dar diferentes funcionalidades para um único objeto. “[...] Os materiais não estruturados são utensílio variados que, com as intervenções das crianças, transformam-se em objetos brincantes, podendo, pela sua plasticidade, transformar-se em muitas coisas” (MEIRELLES, 2016, p. 16).

Apresentamos a seguir um evento de brincadeiras entre as crianças, dividido em dois momentos: com brinquedos industrializados e outro com materiais não estruturados.

Evento 10 em 28/03/2022 – a presença dos brinquedos industrializados e materiais não estruturados no cotidiano das crianças



10.1



10.2



10.3

No parque, as professoras disponibilizaram brinquedos para as crianças, tais sejam: cavalos, pratinhos, carrinhos, painéis, binóculo, secador de cabelo, entre outros. O amontoado de brinquedos chama atenção dos pequenos e, num primeiro momento, algumas sentam para brincar, mas logo dispersam em busca de outras descobertas, pois o pátio tem muitas árvores e pedrinhas, ambiente bastante explorado pelas crianças. Homem-Aranha 1 andava em volta dos brinquedos procurando algo que parecia não estar ali, até que encontrou uma bola, mas como ele jogava a bola sem uma direção definida, e algumas vezes, acabava acertando os amigos, a professora pediu para ele guardar. Porém, o pequeno não desistiu e andou sobre os brinquedos até que encontrou uma cestinha, jogava-a para todos os lados como se fosse uma bola e aquela cesta de fundo arredondado realmente se transformou em uma bola em suas mãos (Diário de campo, 28/03/2022).

Num segundo momento, as crianças recebem uma caixa de sucatas. É oportuno expor que durante algum tempo ficamos curiosos querendo saber o que tinha naquela caixa que ficava em cima da mesa e chamava tanto a atenção dos pequenos. Nesse dia, descobrimos que era um monte de sucatas, potes de achocolatado, de doces em geral, garrafas pet, tampinhas, latas, caixas entre outros, materiais sem nenhuma pintura especial ou encapados com bichinho como costumam ser os materiais na educação infantil. Aquelas sucatas se transformaram em diferentes objetos e situações nas mãos das crianças, como: aviões, bolas, rodas de carro, carrinhos, telefones etc. Em nenhum momento as professoras interferiram nas brincadeiras, apenas observavam as crianças e, de vez em quando, somente quando eram chamadas pelos pequenos, ajudavam a abrir alguma garrafa ou pote que a tampa estava mais apertada (Diário de campo, 28/03/2022).

As crianças brincam sozinhas, em seus grupos de pares e com os adultos, para elas o brincar é urgente, é algo que não dá para esperar, essa ânsia pelo brincar ficava claro toda vez que a professora iria desenvolver alguma atividade em folhas de papel. Embora os pequenos participassem e gostassem, na maioria das vezes, percebemos que esperavam o momento em que a professora falava que podiam brincar, e manifestavam essa alegria de diversas formas: pulando, batendo palmas, dando gargalhadas, dando abraço nos colegas, utilizando tantas outras linguagens muito próprias dos pequenos.

As crianças ficaram bastante tempo afastadas da diversidade de materiais presente na creche, devido à pandemia. Como é uma ONG, a Instituição recebe doação de brinquedos dos mais variados possíveis em tamanhos, formatos e cores e, por isso, os pequenos sempre tiveram acesso a esses materiais enquanto estavam no local. O tempo em que passaram com suas

famílias, algumas crianças brincaram com outros objetos e materiais, o que a nosso ver, contribuiu com a evolução da cultura do brincar e o compartilhamento dessa cultura entre pares ao retornarem à creche. É importante destacar que deixamos aqui nossa percepção a partir das informações que obtivemos no campo sobre as trocas entre as crianças, mas, sem desconsiderar a vulnerabilidade em que ficaram expostos e os sofrimentos pelos quais passaram acarretados pela pandemia “[...] as crianças não são meros aprendizes passivos da cultura a sua volta, mas sujeitos ativos que participam das rotinas culturais apropriando-se dos seus elementos e reinterpretando-os” (BORBA, 2007, p. 40).

Durante suas brincadeiras, principalmente as brincadeiras em que tinham liberdade para exercer o seu protagonismo, os pequenos adentravam nos seus mundos imaginários onde tudo era possível, como uma garrafa pet que se transformava num celular para longas conversas com a mamãe, logo em seguida, essa mesma garrafa se transformava em uma bola, ou um objeto pelo qual poderiam olhar através e ver que o colega estava ‘verde’, no caso da garrafa pet verde, compartilhando essa descoberta com seus pares.

As crianças são criativas, espontâneas e vivem a multiplicidade de suas infâncias. Prado (1999, p. 113) afirma que:

[...] reconhecer esta criatividade e, na verdade, reconhecer o direito das crianças à própria infância e à brincadeira livre, espontânea, em que as crianças não se limitam somente a se apropriar de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também cuidam de alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzi-la para novos caminhos – caminhos que se revelam quando a criança emerge como protagonista e ganha cena, voz e ouvidos.

Compactuamos com a ideia de Corsaro (2011) ao afirmar que esses pequenos protagonistas se apropriam das informações do mundo adulto para produzir novas culturas. Constatamos que por meio da manipulação dos materiais não estruturados, os pequenos além de reproduzir comportamento da cultura adulta, criavam suas culturas infantis ao dar diferentes funções para um mesmo objeto e compartilham essas descobertas com seus pares. Para Corsaro (2009), a reprodução interpretativa possibilita a participação da criança na sociedade e contribui para a transformação e proliferação da sua cultura, ou seja, ela não apenas absorve a cultura adulta, como também a ressignifica.

4.3.5 Como estão reagindo ao retorno das atividades presenciais após dois anos afastadas da Instituição devido à Covid-19

Alguns meses convivendo num ambiente familiar mais restrito socialmente, as crianças absorveram muitas informações do mundo adulto em relação à crise sanitária estabelecida pela Covid-19 e levaram essas informações para a creche quando o contato social foi ampliado novamente; informações de proteção, de higiene, de como lidar com perdas de pessoas queridas através de relatos “vovô é estelinha agola” - vovô é estrelinha agora.

Foi necessário a readaptação ao ambiente social, e por meio de suas múltiplas linguagens, identificamos atitudes de carinho e cuidado entre elas por meio da entrega de um brinquedo para um colega quando chegava chorando, da própria fala pedindo a um adulto para ligar para a mamãe da amiguinha porque estava chorando, ao abrir os braços impedindo que o colega fosse ao parque porque lá tinha “bichinho”, ao ver que por algum instante a professora descuidou sobre o uso da máscara e apontar, mostrando que algo estava errado, como podemos observar no Evento a seguir:

Evento 11 em 26/04/2022 – Acolhimento ao colega que chora



11.1

Heitor apresentou dificuldade de adaptação, foi sua primeira experiência na creche. Branca de Neve percebe que o colega chora, então se aproxima e lhe dá um abraço, o pequeno retribui o carinho abraçando-a, também. Ela fala ao amigo “o colona não vai te pega, tá!” – O corona não vai te pegar, tá!, referindo-se ao Coronavírus. Após o abraço da amiga, Heitor para de chorar. (Diário de campo, 27/04/2022).

O “bichinho colona vílus” como era pronunciado pelas crianças se tornou um assunto popular, algo assustador que “deixava dodói”. Entendemos, com base nas ações das crianças,

que elas tiveram acesso a muitas informações sobre o momento que estavam vivendo, e a partir dessas informações recebidas da cultura adulta criavam estratégias de autoproteção e proteção com o outro. Frases como “o colona vírus vai pegar você” quando alguém esquecia de lavar as mãos, se tornou comum nos grupos de pares, mas “se você lavar a mão, ele é bonzinho” . Sarmiento (2004) nos traz que, por meio da fantasia-do-real, as crianças dão sentido às coisas e às ações do mundo real e as utilizam como uma maneira de resistir as circunstâncias difíceis que costumam vivenciar, recriando e transformando as situações vivenciadas.

No início da observação os espaços coletivos dificilmente eram utilizados para os encontros entre as crianças do Nível IA e as outras turmas, as refeições eram feitas na sala, os encontros aconteciam apenas entre as crianças da turma, o parquinho ainda fechado. Ao perguntar para as crianças por que não podiam brincar no parque, os pequenos que já se comunicam através da fala e imediatamente respondiam “tem bichinho lá”, “tem colona vírus”.

As próprias crianças assumiram a responsabilidade de autocuidado e cuidado com o outro quando o assunto era o Coronavírus, essa situação foi sendo observada desde a chegada deles na Creche pela manhã. Ao entrar, paravam na porta para passar álcool em gel nas mãos, o cuidado quando algum dos colegas esquecia e corria em direção ao parque. Essas situações nos mostram que as crianças estão atentas ao que acontecem a sua volta e além de reproduzir as orientações de cuidados que receberam, criam estratégias como por exemplo, ficar de braços abertos na frente de algum amigo quando ele insiste em se aproximar do parque. Para Corsaro (2011), as crianças não apenas contribuem com a cultura adulta, mas também se apropriam das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura. Neste contexto, elas buscam estratégias de autocuidado e cuidados com os colegas para evitar que eles tenham contato com o “colona vírus” – corona vírus.

Nos quatro meses em que estivemos com as meninas e meninos de 2 a 3 anos e participamos das suas rotinas culturais, percebemos que o acolhimento emocional dos adultos e dos próprios pares foram fundamentais na retomada das atividades presenciais para que os pequenos se sentissem mais seguros e confiantes nesse processo de interação.

4. 4 A produção de culturas infantis nas relações sociais em que a pesquisa foi realizada

4.4.1 Como interpretam e reproduzem as informações do mundo adulto

Como agentes sociais ativos e criativos, as crianças não apenas absorvem as informações da cultura adulta, mas reinterpretem e a reproduzem, criando também suas próprias culturas. Podemos usar como exemplo as situações citadas anteriormente sobre as diferentes maneiras com que as crianças utilizaram para reinterpretar as informações recebidas em relação aos cuidados e evitar o contágio pelo Coronavírus. De acordo com Corsaro (2011), enquanto criam suas culturas, as crianças também contribuem para a produção cultural da sociedade adulta. “[...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p. 31).

Mesmo desempenhando um papel ativo na produção de suas culturas, as crianças também são expostas a posições de subordinação na relação criança-adultos e buscam alternativas de resistir ao mundo adulto.

[...] ao contornarem as regras adultas que, em geral, visam a harmonia do grupo, as crianças pactuam entre si que não haverá discórdia, de modo a usufruírem daquele espaço. É uma ação coletiva e colaborativa engendrada pelas crianças e que visa maior controle sobre suas vidas. Nestes momentos, há flexibilização das regras por parte dos adultos, isso se dá ao perceberem a forma inovadora pela qual as crianças se organizam na cultura de pares (CORSARO, 2011 apud SANTOS, 2014, p. 58).

No Evento, a seguir, as crianças buscam uma estratégia para brincar no parque e burlar a orientação da professora sobre não brincar no parque, caso não estivessem de calçado.

Evento 12 em 06/04/2022 – Hulk ajuda Homem-Aranha 1 a calçar o chinelo para irem brincar no parquinho



12.1



12.2



12.3

Homem-Aranha gosta de ficar descalço e, muitas vezes, a professora chama sua atenção por isso. Nesse dia, as crianças iriam brincar no parque e a professora falou que só iriam sair da sala depois que todos estivessem calçados, porém, Homem-Aranha 1 estava sem calçado. Hulk observa a situação e fala “eu te ajudo”. Então, os dois sentaram para tentar colocar o chinelo, enquanto as outras crianças próximas esperam (Diário de campo, 06/04/2022).

As crianças se deparam com o desafio de ajudar o colega a colocar o chinelo para irem ao parque diante da proposta feita pela professora. Primeiro, encaram o medo de não poder brincar e depois o desafio de quem precisa estar de calçado e de quem precisa ajudar o colega. Enquanto o ajudava, Hulk fala “ viu...(nome do colega), não era ‘pra tira’ o chinelo”, chamando sua atenção por ter descumprido um combinado da sala e, com isso, prejudicando a ida ao parque. Percebemos que eles tinham se apropriado da fala da professora em relação ao calçado e agora o Hulk reproduz essa informação.

4.4.2 Como se desenvolve o compartilhamento de culturas infantis entre as crianças

A atividade principal da criança é o brincar, ela brinca o tempo todo, quando vai comer, tomar banho; ela brinca desde o momento em que acorda até dormir. Frases como “agora é hora de fazer atividade e não brincar”, pode ser complexa num mundo infantil em que essa é a principal atividade dos pequenos. É nesse brincar e por meio das interações sociais que as crianças produzem suas culturas pela reprodução interpretativa e, utilizando de modos muito característicos e ferramentas específicas, assimilam o mundo, reinterpretam e transformam o contexto em que estão inseridas. Para Corsaro (2011), a reprodução interpretativa é empregada no sentido de que além de contribuir com a cultura adulta e da sua própria infância, as crianças se apropriam de forma criativa das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares.

O caráter lúdico media a ação da criança no mundo. Em suas atividades, a criança empresta-lhes um sentido que não está na objetividade dos resultados, mas no prazer da sua execução. Prazer que vem de brincar com os objetos, os seres e a linguagem, emprestando-lhes um sentido que vai além da realidade imediata. A criança atribui ao que a cerca um sentido próprio, transgredindo o real e, ao mesmo tempo, dialogando com esse real, reinventando-o (GOLVÊA, 2011, p. 555).

Os momentos de brincadeiras entre as crianças na creche acontecem de forma dirigida ou livre. O termo ‘dirigida’ refere-se ao sentido de ser algo organizado e preparado pela professora, às vezes com a participação das crianças nessa organização e às vezes organizada apenas pelos adultos. Já a brincadeira ‘livre’ refere-se ao ato do brincar sem a intervenção ou preparação direta do adulto, neste momento, as crianças se utilizam dos materiais, ambientes e objetos à sua volta para reproduzir ou criar suas próprias brincadeiras.

No Evento a seguir, a proposta inicial da professora era uma brincadeira dirigida de pega-pega, porém, Bem-te-vi corre em direção à parede e encosta o rosto, Hulk imediatamente reconheceu a brincadeira de esconde-esconde e falou “esconde, (pronunciando o nome do mesmo) que eu poculo” – esconde que eu procuro”. Percebendo que as outras crianças também ficaram interessadas na brincadeira dos dois, a professora se afasta num primeiro momento para que os pequenos se reorganizem e depois também entra na brincadeira. As crianças retomaram o controle do seu brincar assumindo seu protagonismo. A brincadeira que até então era algo dirigido pela professora, se transforma num momento livre entre as crianças e que elas assumem o controle, inserindo novas regras e formas de brincar.

Evento 13 em 04/05/2022 – O protagonismo infantil



13.1

A professora convida as crianças para brincar de pega-pega, correm uma vez, mas Bem-te-vi vai em direção a parede e coloca o rosto, Hulk percebe, vai atrás do colega, coloca o rosto da parede também e fala “esconde que eu poculo”. Ariel se esconde, em seguida as outras crianças também vão se esconder. Hulk conta até 3 e vai à procura dos colegas (Diário de campo, 04/05/2022).

Perguntamos a professora se ela já tinha realizado essa brincadeira com eles, ela disse que não. Então, perguntamos ao Hulk quem o ensinou a brincar de esconder e ele respondeu que foi “o ... (referindo-se ao nome do irmão mais velho)”. Neste contexto, é possível compreender o que Sarmiento (2004) aponta como um dos eixos das culturas infantis, a reinteração, ou seja, o tempo da criança é possível ser reiniciado no plano sincrônico em que as situações do cotidiano são recriadas e no plano diacrônico em que os jogos e brincadeiras são repassados das crianças mais velhas para as mais novas, o que possibilita uma reinvenção e reconstrução sucessiva da infância.

No momento da brincadeira reorganizada pelas crianças também percebemos que elas inseriram novas possibilidades para esse brincar, como: escondendo-se atrás das próprias mãos ou sentando no chão de forma que ao virar a criança não as pudesse ver.

Ariel se escondeu atrás das próprias mãos, contando que dessa forma não poderia ser vista pelos colegas, os outros amigos vendo isso, começam a se esconder atrás das mãos também. Rapunzel cria estratégia para ficar invisível ao colega (Diário de campo, 04/05/2022).

Redin (2009), ressalta que, para Corsaro as brincadeiras entre as crianças também se caracterizam por meio dos movimentos, ao que denomina de “aproximação-evitação”. “Em algumas brincadeiras espontâneas esses elementos estão presentes e passam de geração para geração, mesmo nas culturas diferentes” (REDIN, 2009, p. 119).

As crianças se apropriam das informações compartilhadas entre elas e pelo mundo adulto para produzir novas culturas de pares, como seres ativos contribuem para produção e mudança social e cultural no mundo adulto.

Evento 14 em 25/05/2022 – Formação de uma roda de música sem intervenção do adulto





14.2

As crianças são acolhidas com diversos brinquedos quando chegam pela manhã, nesse dia a professora apenas abriu a caixa e falou para cada um escolher o que queria para brincar. Elas pegaram vários brinquedos e sentaram em roda no chão, sem que a professora direcionasse e usaram esses brinquedos como instrumento musical – tinha panelinhas, cavalinhos, tampas e outros que estavam mais próximos.

Hulk foi quem primeiro se sentou e começou a bater um brinquedo no outro enquanto cantava a música “Mamãe dedo, mamãe dedo onde está? Aqui estou, aqui estou. Como é que vai? As outras crianças se aproximam e começam a cantar com ele. Podemos confessar que ficamos impressionada com a organização do grupo, sem que a professora fizesse alguma interferência. Até mesmo o Heitor que normalmente não gosta de participar das atividades em grupo, percebendo o movimento musical se aproxima, senta e dá um sorriso. A professora, também impressionada com a cena, apenas observa. As músicas escolhidas foram “Mamãe dedo, “Cinco patinhos foram passear, entre outras. Quem não conseguia cantar, batia palmas ou algum objeto no chão fazendo barulho (Diário de campo, 25/05/2022).

As crianças compartilharam conhecimentos aprendendo umas com as outras as músicas, gestos e outros movimentos por meio da interatividade. “[...] A interação entre pares é um dos momentos presentes na escola que, além de enriquecer sua cultura, atua no processo de equilíbrio psicológico, visto que a criança compartilha e lida com seus pares, os anseios, medos, sentimentos e desejos” (FURLAN, et. al., 2019, p. 85). A partir da ação das crianças, da interação entre seus pares e com os adultos elas vão construindo suas culturas infantis.

4.4.3 Como a cultura simbólica da infância se faz presente na vida das crianças

Corsaro (2011) denomina por cultura simbólica as representações ou símbolos de crenças, preocupações e valores infantis, diferenciando-a da cultura material. O autor divide a cultura simbólica em três fontes, quais sejam: a mídia dirigida para infância através de desenhos, filmes entre outros; a literatura infantil a qual abrange principalmente, os contos de fadas e os valores míticos e lendas como a fada do dente, Papai Noel etc. “[...] As crianças se apropriam, usam e transformam a cultura simbólica à medida que produzem a participam da cultura de pares” (CORSARO, 2011, p. 134). Diferentemente de Corsaro, Sarmiento não faz uma separação entre a cultura material e simbólica, conforme nos afirma Santos (2014, p.69):

[...] Sarmiento (2004) não separa cultura material de cultura simbólica. Ele se refere aos mundos culturais da infância no qual a cultura simbólica e cultura material estão intrinsecamente ligados. Ele as define como produção cultural para a infância e produção cultural da infância.

Portanto, as reflexões aqui apresentadas encontram-se organizadas a partir da abordagem de Corsaro, sem deixar de considerar aspectos importantes em relação à cultura para infância e produção cultural da infância, apontadas por Sarmiento. Nesse contexto, trazemos algumas relações observadas entre as crianças sobre a cultura simbólica e mais adiante em relação à cultura material da infância presentes no cotidiano das crianças.

Nunca as crianças ficaram tão expostas a programas de televisão e vídeos infantis através de equipamentos tecnológicos como nos últimos meses, devido ao isolamento social causado pela pandemia. Os pequenos desenvolveram habilidades no uso do celular de tal forma que sabem ligar o aparelho, acessar vídeos e até mesmo procurar a foto de alguém na lista e fazer ligações, tudo isso sem auxílio de um adulto. As ruas, praças, parques e os espaço que utilizavam na creche para brincar foram substituídos muitas vezes, por esses recursos, alguns liberados pela própria família, outros enviados pela creche como forma de desenvolver atividades. “Sabemos pouco, sobre como as crianças negociam com seus pais o acesso à televisão e a outros meios de comunicação; como se comunicam com os pais e com os pares sobre o que veem; e como se apropriam e entendem as informações da mídia” (CORSARO, 2011, p. 135).

Com essa nova rotina tecnológica envolvendo as crianças, o mercado que atende o público infantil também passou a disseminar uma série de produtos direcionados aos pequenos, interferindo diretamente nas culturas infantis.

[...] as formas culturais criadas e dirigidas pelos adultos para as crianças – para além da cultura escolar, devemos considerar o conjunto de dispositivos culturais produzidos para as crianças, com uma orientação de mercado, configuradora da indústria cultural para a infância (literatura infantil, jogos e brinquedos, cinema, bandas-desenhadas, jogos, vídeos e informáticos, *sites* e outros dispositivos da internet etc” (SARMENTO, s.d., p.5).

Evento 15 em 16/03/2022 – A presença da cultura adulta midiática na rotina das crianças



15.1



15.2

As crianças estão ampliando seus conhecimentos sobre moradia a partir de um dos temas de projetos. Nesse dia, a professora levou o notebook com clipes musicais sobre o tema. Assim que ela ligou o equipamento, os pequenos ficaram atentos as imagens e músicas que estavam

passando, em alguns momentos acompanhavam as músicas fazendo gestos além de mostrar os personagens (Diário de campo, 16/03/2022).

Observamos que as crianças já conheciam todas as músicas que tocaram, em nenhum momento elas citaram os tipos de moradias como era a proposta inicial da professora, mas ficaram muito atentas aos personagens. Homem-Aranha fez referência do personagem do clipe ao da mochila do colega. É possível identificar a influência da mídia nas culturas infantis por meio da variedade de materiais produzidas para crianças e personagens de histórias, principalmente, por meio de brinquedos e vestuários. As meninas gostam de vestir-se como princesas e sentem orgulho em carregar suas mochilas com as personagens favoritas. “[...] o papel que as imagens, personagens e histórias da Disney desempenham da vida das crianças, na família e no grupo de pares permanece relativamente inexplorado (CORSARO, 2011, p. 135).

Os personagens infantis estão presentes de diferentes formas no cotidiano das crianças, seja através dos brinquedos ou das histórias infantis. As crianças gostam muito de ouvir histórias e assumem o papel de leitores e contadores dessas histórias detalhando os sons e gestos de cada personagem ao mesmo tempo que entram nesse mundo imaginário e assumem novos papéis como: gatos, cachorros, homem aranha, fadas etc. A esse respeito Sarmiento (2004) nos traz que o brincar de faz-de-conta é uma atividade pertencente ao mundo infantil, por meio do qual as crianças dão sentido as coisas e ações do mundo real. Nesse aspecto, as crianças se utilizam das culturas fornecidas pelo mercado para produzir as suas próprias culturas, ao que Sarmiento (2004) denomina de cultura para a infância e cultura da infância.

Percebemos a Literatura Infantil presente na vida das crianças de duas formas: as histórias escolhidas pela professora para trabalhar o tema do projeto - esse modelo carrega um cunho pedagógico, com objetivos de disseminar os conteúdos trabalhados e as histórias escolhidas pelas crianças que possibilitam aos pequenos espaços lúdicos para criação e ampliação das suas culturas.

Outro aspecto da cultura simbólica presente no cotidiano das crianças são as figuras míticas, personagens utilizados pelos adultos para, em alguns momentos, convencer as crianças a realizar o que lhes é solicitado. Após se apropriarem desse comportamento, as crianças também passam a utilizar esses personagens para conseguir vantagens sobre os outros colegas por meio das frases como “se for lá fora a bruxa vai te pegar”, “cuidado com o lobo”, “esconde, aqui o lobo não vem”, entre outras tão presentes na relação adulto-criança.

A fantasia do Real consiste na linguagem imaginativa da criança, uma forma de inteligibilidade. Sarmiento (2003) considera não apropriado usar o termo “faz de conta”, mas fantasia do real, pois quando a criança brinca, ela vivencia verdadeiramente o que imagina, ou seja, os objetos, seus significados, as situações, os sentimentos, pautando-se em emoções reais”(FURLAN et. al., 2019, p. 85).

As crianças costumam ouvir a lenda de uma bruxa que, embora contada de forma muito divertida, traz medo para algumas delas. Constatamos que algumas utilizam a personagem para ter domínio de algumas situações em relação aos colegas com frases do tipo “me dá, poque a buxa vai te pega” – utilizando-se do temor do colega em relação a bruxa para conseguir um determinado brinquedo (Diário de campo, 09/05/2022).

As crianças mais velhas da turma não têm medo da bruxa porque parecem ter compreendido que ela é uma personagem apenas, mas para outras crianças ela é muito real e pode aparecer a qualquer momento, principalmente, se fizer algo contrário ao que o colega pediu. Nesse sentido, Furlan, et. al. (2019) nos traz que o potencial particular da criança em compreender o mundo amplia a apropriação e reprodução da cultura, a compreensão de diferentes fenômenos e relações sociais.

4.4.4 A relação das crianças com a cultura material da infância

Corsaro (2011) constitui como cultura material da infância os vestuários, livros, ferramentas artísticas como giz de cera, tinta, pincel, brinquedos entre outros, que as crianças utilizam para produzir outros artefatos materiais das culturas infantis, como uma pintura em tela, desenhos e brincadeiras, por exemplo. Ressaltamos que a esse respeito Sarmiento (2004) concebe como cultura para infância.

Essas culturas são exploradas pelo mercado que atualmente considera a criança como grande consumidora. Podemos observar esse consumo diariamente nas mochilas de personagens, nas roupas, calçados e materiais escolares que os pequenos levam para o ambiente escolar. Frequentemente, são lançados novos personagens infantis que os adultos conhecem através das próprias crianças e são bombardeadas com essas informações pela mídia. De acordo com Macedo (2012, p. 4) “a relação das culturas infantis com o consumo é sabiamente explorada pelo *marketing*, que observa as crianças, as leva a sério e entende que elas são consumidoras com grande poder de compra e convencimento dos pais”. De acordo com

Sarmiento (2004), os mercados específicos da infância vêm alterando a cultura do brincar ao longo da história condicionando as brincadeiras com brinquedos da moda.

As crianças fazem uso desses brinquedos e utensílios infantis diariamente, porém, muitas vezes a maneira como o adulto possibilita o manuseio desses materiais acaba engessando a criatividade e autonomia dos pequenos nessa construção de suas culturas. O brinquedo é uma das ferramentas mais utilizadas pelas crianças na creche, nesses momentos de brincadeiras, elas reproduzem situações da cultura adulta, dão novas funções a esses brinquedos e outros objetos, criando outras situações de brincadeiras e produzindo suas próprias culturas infantis.

Certo dia entramos na sala e as crianças estavam brincando com brinquedos variados. Homem-Aranha 2 nos procurou para mostrar que estava brincando de “barulho”. Ele pegou duas tampas de panelas de brinquedo, uniu uma à outra e começou a bater. Primeiro batia as tampas na mesa, depois uma na outra, como podemos observar no próximo evento.

Evento 16 em 18/04/2022 – Descoberta de novos sons



16.1



16.2



16.3



16.4

Homem-Aranha 2 se aproxima de nós e fala “Oia tia Deia, faz baluio. Você que vê?” Respondemos que sim. Então ele aproximou as tampas do ouvido e começou a bater uma na

outra, em seguida para, observa, esfrega uma tampa na outra e percebe que o som que saiu é diferente. Aproxima novamente as tampas do ouvido e ao invés de bater uma na outra, dessa vez as esfregou e ficou tempo ouvindo o som. Em seguida, volta a bater as tampas umas nas outras e se diverte com os barulhos, depois senta e começa bater as tampas na mesa, conforme os sons saem diferentes, aqueles objetos vão se tornando mais atrativo para ele (Diário de campo, 18/04/2022).

A cultura material chega para a criança com determinadas funções, porém, elas não se limitam ao que lhe é imposto, dando múltiplas possibilidades de uso para esses materiais em suas brincadeiras. Para Sarmiento (s.d. p. 5) “Quer a cultura escolar, quer os produtos do mercado para as crianças só se consegue transmitir e difundir de modo sucedido quando se compatibilizam com as condições específicas de recepção pelas crianças”.

4.5 A construção da autonomia das crianças nas relações observadas

4.5.1 Como resolvem seus conflitos

Conforme citado anteriormente, as crianças utilizam-se de várias estratégias para acessar os grupos de pares, participar das brincadeiras, ter acesso aos brinquedos e outros eventos culturais, porém, nem sempre esse acesso acontece de forma pacífica. Da mesma forma, há uma multiplicidade de táticas que usam para proteger seus espaços interativos e suas amizades. “[...] Amizade significa produzir atividade compartilhada em conjunto, em uma área específica e protegê-la contra as invasões alheias” (CORSARO, 2011, p. 165).

Observamos uma relação de conflito citado no Evento 8, em que Branca de Neve tenta participar da brincadeira juntamente com Hulk e Homem-Aranha 1, mas embora em outras situações os dois estabeleçam uma relação de amizade, naquele momento ela não foi aceita de forma pacífica, embora tenha conseguido ficar. Para Corsaro (2011), ao escolher quem brinca e quem não brinca, quem participa do grupo e quem não participa, as crianças começam a compreender suas identidades sociais em desenvolvimento. Os conflitos também estão presentes nas relações com os adultos “Na tentativa de conquistar mais liberdade, as crianças desafiam a autoridade adulta e isso se dá devido à necessidade de construir e firmarem sua

identidade (SANTOS, 2014, p. 74). Apresentamos a seguir um evento de disputa entre Prático e Hulk:

Evento 17 em 25/04/2022 – Relações de conflito (“É meu brinquedo. Não, é meu brinquedo”).



17.1



17.2



17.3

Prático pega um brinquedo do Hulk, que levanta e corre atrás para resgatá-lo. Ele morde o ombro do colega e pega seu brinquedo novamente. Prático reclama para a professora mostrando o ombro, mas a professora parece não perceber e não dá atenção, ele retorna até onde Hulk está brincando e começa a fazer alguns movimentos de luta, buscando intimidar o colega. Hulk olha e o enfrenta dizendo “não ‘do’ brinquedo, não ‘do’”, se posicionando e dizendo que não vai dar o brinquedo. Prático não conseguiu intimidar o amigo com sua luta, então pega outro brinquedo que está com Cícero, que chora. Percebendo isso, Hulk se levanta do lugar, pega o brinquedo e devolve ao amigo, a professora olha, mas não se envolve, já que ela tenta possibilitar que as crianças busquem resolver seus conflitos. Prático percebe que não vai conseguir vencer essa disputa e se afasta deixando Cícero e Hulk brincarem (diário de campo, 25/04/2022).

No evento apresentado, uma criança pega o brinquedo da outra, que poderia ter pedido ajuda para a professora, mas imediatamente se levantou do lugar e retomou seu objeto, além de demonstrar a sua autoridade mordendo o ombro do colega. Já a criança que iniciou o conflito, percebendo o posicionamento do colega, pediu ajuda à professora, que não o percebeu, então ele retorna e tenta mostrar sua força utilizando-se do recurso da ‘luta’ como forma de intimidar o outro. Num outro momento, Prático, percebendo não conseguir pegar o brinquedo do Hulk, busca outra opção, então tira do Cícero, que apenas chora. Percebendo a situação, novamente Hulk levanta e resgata o brinquedo do colega.

Embora Prático tenha buscado ajuda na professora num primeiro momento, ele retoma o controle da situação e vai em busca do objeto novamente, utilizando-se do recurso da luta para intimidar o outro, já Hulk, em nenhum momento pede ajuda à professora e além de defender o seu brinquedo, também defende o do colega. “A proteção do espaço interativo é a tendência das crianças em idade pré-escolar de proteger seu jogo atual contra invasão de outras” (CORSARO, 2011, p. 161). Podemos observar que as crianças criam estratégias de defesa do seu espaço e dos seus objetos, utilizando-se em alguns momentos da cultura adulta, em outros de ferramentas da própria cultura infantil, como a luta e o ato de morder.

Evento 18 em 24/04/2022 – Estou aqui, amigo



18.1



18.2

Em outra situação, Hulk e Cícero brincam na mesa com alguns brinquedos, Branca de Neve se aproxima e pega o brinquedo do Hulk sem que ele veja, percebendo isso, Cícero pega o brinquedo da mão da colega e devolve ao Hulk, que lhe dá um sorriso. Branca de Neve se afasta e observa os dois, em seguida Hulk oferece um brinquedo à colega e voltam a brincar juntos (Diário de campo, 25/04/2022).

Os conflitos têm um papel socializador na cultura de pares e muitas vezes essas situações causam preocupações no adulto, pois tende a enxergar essa situação como algo fora do natural e usa de sua autoridade para exigir, muitas vezes, que as crianças peçam desculpas uma para outra sem saber o motivo desencadeador ou sem que a criança perceba a “sua culpa”. Nessa intermediação, as crianças não precisam de alguém que resolva o conflito, mas de alguém que as escute, pois conforme observamos nos eventos anteriores, elas mesmas buscam soluções. Neste aspecto, a presença do adulto como mediador não é descartada, mas é necessário que ele se coloque como observador da situação conflitante e dê possibilidades de resolução quando a criança por si só não conseguir resolver.

4.5.2 Como as crianças dizem umas às outras os seus desejos, acordos, ideias etc.

As crianças falam entre si e com os adultos, falam e falam muito, por meio do choro, do pegar de volta um brinquedo que o colega retirou sem autorização, através de um abraço, de uma carinha mais fechada ou de um sorriso, falam quando estão tristes cruzando os braços e ficando de cabeça baixa, falam quando escondem um brinquedo embaixo da camiseta para que as regras da creche não o impeçam de levar para mostrar aos amigos. Nesse sentido, é importante um olhar atento aos artifícios de negociação que as crianças se envolvem nos processos de negociação para comunicar seus desejos, acordos, ideias, insatisfações e outros sentimentos que manifestam.

[...] quando falamos de voz, no caso das crianças, não podemos considerá-la quanto sinônimo de oralidade, sob pena de sermos profundamente desrespeitadores da alteridade da criança; ela deve ser considerada a partir da heterogeneidade de todas as possíveis formas que as crianças utilizam para comunicar (FERNANDES e SOUZA, 2020, p. 973).

O tempo de convívio com as crianças nos proporcionou ouvir estas e tantas outras vozes, que trazemos no próximo evento uma disputa entre elas para escrever no caderno da pesquisadora.

Evento 19 em 04/03/2022 – (A caneta não tem ponta).



19.1



19.2

Jasmini folheia o caderno para saber o que tem ali, em seguida a pesquisadora pergunta se ela quer escrever, ela responde com um sorriso. Então, encosta em mim dando pequenos

empurrões, perguntamos se queria sentar no nosso lugar para escrever e disse “sim”, balançando a cabeça, Hulk se aproxima, observa e percebe que a ponta da caneta não está aparecendo e fala “não tem ponta a caneta”. Jasmini entrega a caneta para o colega, que arruma para ela. Em seguida fala “eu também quero escrever”. Ela sorri para o colega, que espera a sua vez (Diário de campo, 04/03/2022).

Jasmini gostava de nos ver escrever e sempre estava próxima, mas dessa vez ela demonstra interesse em participar dessa escrita, que relata também a vida dela. Ao perceber que ela não iria conseguir escrever porque a caneta estava sem a ponta, Hulk oferece ajuda, em seguida ele fala que também quer escrever. Há uma troca de favores entre os dois, “eu arrumei a caneta, agora você me deixa escrever”. Essa troca de favores estabelecida entre os dois é reproduzida por Hulk em outros momentos de brincadeiras. “[...] as crianças se comunicam por meio de suas ações, estabelecendo descobertas e delimitando seus pontos de vista (PUERTA, 2017, p. 154).

Num outro evento, a professora pede que as crianças sentem nas cadeiras para tomar água e dessa vez nenhum brinquedo é oferecido a elas nessa espera. Os brinquedos estão sempre presentes no cotidiano pelos quais elas estabelecem relações com a cultura material, mas é possível perceber que na falta desses artefatos, elas criam novas possibilidades de brincadeiras e compartilham essas descobertas nos grupos de pares.

Evento 20 em 14/03/2022 – Descobrimos novas possibilidades (Brincadeira com as mãos)





20.2



20.3

Jasmini senta na cadeira juntamente com Prático e Branca de Neve, logo Jasmini começa fazer alguns movimentos com as mãos, que a princípio pensamos ser gestos de uma determinada música, mas com o tempo fomos percebendo que eram movimentos aleatórios, Prático a observa e depois faz alguns gestos com as mãos também, olha para ela e sorri (Diário de campo, 14/03/2022).

Numa tentativa de participar da brincadeira, Prático e Branca de Neve criam gestos para chamar atenção da colega. Talvez se fossem crianças maiores poderiam simplesmente pedir para brincar com ela, como já presenciamos em outras situações de grupos de pares, porém, os

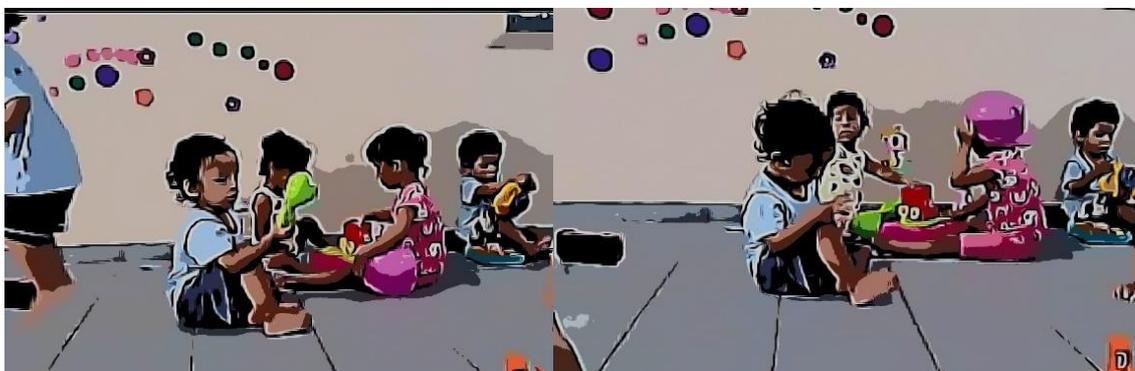
pequenos não falam uma só palavra, ou fazem um só pedido para participar, buscam estratégias para serem vistos pela colega e aceitos na sua brincadeira.

A interação entre pares é reconhecidamente como um dos momentos presentes na escola que, além de enriquecer sua cultura, atua, inclusive, no processo de equilíbrio psicológico, visto que a criança compartilha e lida com seus pares, os anseios, medos, sentimentos e desejos (FURLAN et. al, 2019, p. 5).

4.5.3 Como e por que ocorrem as rejeições e como as crianças lidam com isso

As crianças têm suas preferências no que se refere à escolha de seus pares nas brincadeiras, nas escolhas de brinquedos e espaços brincantes. A escolha dos pares vem atrelado à maturidade, mesmos interesses nas realizações de brincadeiras, vínculos estabelecidos antes da creche ou mesmo no próprio espaço. Não foi observado exclusão pela diferenciação de gênero nesse grupo, algo que talvez possa ser comum entre as crianças mais velhas. Embora seja peculiar a disputa de brinquedo nos grupos de pares em alguns momentos, esse comportamento não é tolerável e quem insiste acaba sendo excluído do grupo, mesmo que por alguns minutos. Heitor costuma ter dificuldade para acessar os grupos de brincadeiras, pois sua imaturidade cognitiva e emocional não acompanha o processo de turma e a maioria das vezes a aproximação é para resgatar algum brinquedo. Esse comportamento do Heitor está atrelado a algumas dificuldades socioafetivas, cognitivas e motoras que vem sendo acompanhadas por uma equipe multidisciplinar.

Evento 21 em 03/03/2022 – A exclusão



21.1

21.2

Heitor é excluído do grupo de brincadeira porque tentou pegar um brinquedo que estava com Jasmini e Ariel. Apesar da professora evitar interferir nas relações de conflito entre eles, quando envolve o Heitor percebe-se que ela acaba por interferir, ou oferecendo um brinquedo do seu interesse ou acolhendo-o no colo (Diário de campo, 03/03/2022).

No evento citado acima, o fato da professora ter dado ao Heitor acesso ao brinquedo que as meninas protegiam, foi reforçador para total exclusão dele no grupo. Nesse sentido, a interferência do adulto representou uma influência negativa na construção das relações estabelecidas entre o grupo. Essa situação envolvendo as três crianças e a forma como foi redirecionada pelo adulto pressupõe que os pequenos não tenham capacidade de buscar soluções e chegar a um acordo. “Percebo que quando os adultos não presenciam cenas de conflitos, como por exemplo em lugares mais escondidos – dentro da casinha, trem ou cantinhos da sala – as crianças desenvolvem formas próprias de solucioná-los” (PEREIRA, 2001, p. 146).

As relações anteriores, seja do ambiente familiar ou na própria creche têm um grande impacto na aceitação ou rejeição entre as crianças, já que é comum nesses ambientes que o adulto utilize frases como “não pode pegar o brinquedo do amigo”, “não pode bater”, “precisa dividir” entre outras. A aceitação ou exclusão de pares no ambiente em que a pesquisa foi realizada, além de considerar os vínculos e maturidade das brincadeiras levam em conta o cumprimento das regras estabelecidas pela cultura adulta. Nessa relação algumas crianças ocupam posição de liderança ou “juízas” ao observar alguma relação de “injustiça” entre seus pares, como em situações citadas anteriormente quando uma criança vendo alguém pegar o brinquedo do amigo, imediatamente retomou o objeto, excluindo-o da brincadeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por muitos anos propagou-se a ideia de abster as vozes infantis nas pesquisas científicas considerando-se que as informações que esses sujeitos forneciam não eram válidas na produção de conhecimento sobre os aspectos que lhe diziam respeito. Embora a participação infantil venha ganhando espaço na academia pelos estudos da criança, no Brasil ainda são poucas as pesquisas que contemplam as crianças bem pequenas como produtoras de conhecimento sobre seus mundos de vida.

O mapeamento realizado para o desenvolvimento dessa pesquisa nos bancos de dados da CAPES e IBICT no período de 2010 a 2020 quase não contemplam as crianças menores de três anos nos estudos no campo da Sociologia da Infância, principalmente no que se refere à investigação com crianças.

Nesse sentido, o foco de pesquisa dessa dissertação centralizou-se no estudo sobre a produção de culturas infantis no cotidiano da creche a partir das informações fornecidas pelas crianças de 2 a 3 anos de idade, considerando suas múltiplas linguagens.

Procuramos, a partir da análise do quadro teórico da Sociologia da Infância e os entrelaçamentos com a Educação Infantil, investigar quais e como são produzidas as culturas infantis por esses sujeitos no espaço da creche, analisar a escuta das suas vozes, caracterizar suas culturas e ampliar conceitos relativos a criança e a infância.

Parafraseando Sarmiento (2011), as crianças são sujeitos de direitos, protagonistas e atores sociais de suas culturas. Estudá-las dentro do seu próprio campo analisando a infância como categoria social do tipo geracional é o foco da Sociologia da Infância, que vem rompendo paradigmas no que tange à forma de perceber as crianças e suas diferentes infâncias. Considerar a criança como agente ativo que produz sua própria cultura e a infância como categoria social e geracional, é também compreendê-la como parte integrante da sociedade.

Para o desenvolvimento da pesquisa a metodologia utilizada teve abordagem de cunho etnográfico e se utilizou da observação participante e instrumentos como imagens de vídeo, fotos e anotações no diário de campo. O período de observação ocorreu entre fevereiro e junho de 2022, pois não foi possível concluir até o mês de maio, conforme previsto no cronograma inicial.

O contato com as crianças aconteceu em períodos aleatórios entre matutino e vespertino para que fosse possível participar de todos os momentos de rotina da turma. As imagens de vídeo foram fundamentais para capturar detalhes das rotinas culturais que não foram possíveis por meio das fotografias.

A pauta roteiro possibilitou a organização inicial da observação, porém foi ampliada a partir das novas informações fornecidas pelas crianças e posteriormente reorganizada em categorias e subcategorias, possibilitando, assim, analisar as culturas infantis dentro do grupo estabelecido.

Para finalizar, retomamos, a partir de agora, algumas considerações apresentadas no decorrer do trabalho:

- ✚ Estudar a criança e a infância são os desafios propostos pela Sociologia da Infância, a qual compreende a criança como um sujeito concreto de direitos e a infância como categoria geracional, ou seja, a criança cresce, todavia a infância continua a existir. Neste sentido, as crianças vivem dentro das diferentes infâncias.
- ✚ As crianças se apropriam das informações do mundo adulto, dão a elas novos significados e estabelecem suas próprias culturas infantis, ao que Corsaro (2011), denomina como reprodução interpretativa.
- ✚ Proporcionar a participação ativa das crianças nas pesquisas possibilita o conhecimento mais profundo das suas características, culturas e interações com seus pares e com os adultos. Reafirmo e compartilho a ideia de Brostolin e Azevedo (2021), no que se referem que, a pesquisa com crianças oportuniza compreendê-las dentro de seus pontos de vista, além de reconhecê-las enquanto sujeitos que produzem e compartilham suas culturas. Neste aspecto, é necessário reconhecer que elas falam e demonstram seus desejos e necessidades, que manifestam sua vontade ou não de participarem das pesquisas por meio de uma variedade de linguagens. Portanto, as crianças têm o direito e devem ser consultadas sobre sua participação, pois como afirmam Azevedo e Betti (2014), a dimensão ética assegura que as crianças tenham o direito de consentirem ou não sobre a sua participação nas pesquisas científicas, evidenciando ainda que os direitos de participação, proteção e provisão precisam ser garantidos.
- ✚ Nos caminhos percorridos pela pesquisa foi possível perceber os modos como as crianças participam do grupo social em que estão inseridas na creche, como desenvolvem as relações entre elas e os adultos, suas formas de organização dos grupos de pares e as estratégias que utilizam para participar desses grupos, os comportamentos

apresentados durante as atividades cotidianas, suas percepções em relação ao retorno das atividades presenciais durante o contexto de pandemia pela Covid-19, a forma como interpretam e reproduzem as informações do mundo adulto, o compartilhamento de culturas infantis entre os grupo de pares, a presença da culturas simbólica e material no cotidiano dos pequenos, as resoluções de conflitos entre os grupos de pares, como se comunicam, quais situações cotidianas são causadoras das rejeições e como lidam com isso.

- ✚ Foi possível observar que, apesar das discussões e contribuições de diferentes autores sobre a participação efetiva das crianças no mundo social em que estão inseridas, e mais especificamente nos seus espaços educativos, os posicionamentos adultocêntricos ainda se fazem presentes na instituição de educação infantil, seja por desconhecimento ou uma posição cultural dos educadores que atuam no trabalho com as crianças.
- ✚ As crianças buscam constantemente burlar os posicionamentos dos adultos no que se refere às escolhas por seus brinquedos e brincadeiras.
- ✚ Os grupos de pares são estabelecidos nas brincadeiras por meio de algumas características como: maturidade, vínculos anteriores a creche, interesse nas mesmas brincadeiras ou preferências pelos mesmos personagens.
- ✚ As crianças produzem suas culturas por meio das relações e das interações com seus pares e com os adultos. Sarmiento (2004) caracteriza as culturas produzidas pelas crianças pelos eixos, tais como: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reinteração.
- ✚ No decurso das vivências no espaço da creche o protagonismo infantil se faz presente através das brincadeiras, dos cuidados com os colegas, da forma com desenvolvem as atividades propostas ou das estratégias para fugir às regras estabelecidas pelos adultos
- ✚ O cuidado com o outro foi algo marcante durante o período em que estivemos com as crianças, já que retornaram as atividades num contexto de pandemia e algumas apresentavam dificuldade de adaptação.
- ✚ A cultura simbólica e material da infância é algo presente nas rotinas culturais infantis, seja pelas lendas, histórias, de instrumentos tecnológicos apresentados pelos adultos ou pelas próprias crianças e são difundidas nessas interações.
- ✚ As relações de conflitos estão presentes no cotidiano das crianças, que buscam diferentes estratégias para solucioná-los. Apesar de causar preocupações nos adultos que trabalham com as crianças bem pequenas, os conflitos têm função socializadora das culturas de pares. Neste aspecto, o papel mediador do adulto é importante, porém é

preciso ocupar a posição de observador da situação de conflito, proporcionando segurança para que as próprias crianças possam resolver.

- ✚ Com base nos estudos de Furlan et. al (2019), a interação entre as crianças é algo presente nas instituições de educação infantil que possibilita enriquecer a cultura e atua no processo psicológico, pois as crianças compartilham com seus pares os seus anseios, medos, sentimentos e desejos.

Nessa perspectiva, destacamos as vivências das crianças, as interações e brincadeiras como fundamentais para compreensão das suas culturas, porém, é válido pontuar que “em se tratando de ciência, as informações podem superar conclusões prévias a elas e podem ser superadas por outras afirmações futuras” (GOMES, 1994, p.79).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A., MORUZZI, A.B. Infâncias na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. *Revista Crítica Educativa*. n. 2. v. 2. p. 25-37. jul./dez. 2016.
- AGOSTINHO, K. A. *A Educação Infantil com a participação das Crianças: algumas reflexões*. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6437/1/90-298-1-PB-2.pdf> . Acesso em 19 de abril de 2022.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- AZEVEDO. N.C.S de. BETTI. M. Pesquisa etnográfica com crianças: caminhos teóricos metodológicos. *Nuances*. Presidente Pudente. n. 2. v. 25. p. 291-310. maio/ago. 2014.
- BARBOSA, M. C. S; HORN, M. da G. S. *Projetos pedagógicos da educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, M.C. S. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa. n. 1. v. 9. p. 235-245. jan./jun. 2014.
- BARBOSA, S. O que você está escrevendo? Na pesquisa com crianças, o exercício de compreender e ser compreendido. In, KRAMER, Sonia (Org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009, p. 24-35.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: edição 70, 2011.
- BARROS, M. de. Deus disse. 2013. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poemas-manoel-de-barros-infancia/>. Acesso em: 10 de abril de 2022.
- BELLONI, M.L. *O que é Sociologia da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BIASOLI, K.A; SOUZA, C.P de. Direitos da criança e a educação: notas iniciais para pensar a vida na pandemia. *Revista de Educação Pública*. v. 30. p. 1-25. jan./dez. 2021.
- BOIKO, V. A. T; ZAMBERLAN, M. A. T. A perspectiva socioconstrutivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 6. n. 1. p. 51-58. jan./jun. 2001.

BORBA, A. M. Cultura da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *Momentos-Diálogo Em Educação*. s.l. v. 18. n. 1. p. 35-50. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Nacional Curricular para Educação Infantil*. Volume 1 – Brasília: MEC, SEF, 1998. v.1 e 2.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Brinquedos e brincadeiras nas creches*: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 de outubro de 2021.

BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília, MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Governo Federal. *Ministério da Saúde*. O que é a Covid-19?, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 24 de janeiro de 2022.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei n. 9.394/1996. – Brasília: Senado Federal, 2017.

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional da Saúde. Resolução n. 510, DE 7 de abril de 2016. Dispõem sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n.98, seção 1, p.44-46, 24 de maio 2016.

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

BRASIL. *Constituição da República Federativa*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Congresso Nacional.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente* – Lei nº 8.069. Brasília, 1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei nº. 9.394. Brasília, 1996.

BRASIL. LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRASIL. *Decreto n. 14.189, de 15 de março de 2020*. Dispõem sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Novo Coronavírus Covid-19. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=394597>. Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006#:~:text=Na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20podem%20ser,tecnologias%20de%20in>. Acesso em 15 de janeiro de 2022.

BROSTOLIN, M.R.A Sociologia da Infância na contemporaneidade. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais – RBHCS*. n. 23. v. 12. jan./jun. 2020.

BROSTOLIN, M.R; AZEVEDO, A.P.Z. A participação da criança na pesquisa: entre possibilidades e limites. *Revista Pedagógica*. v. 23. p. 1-19. 2021.

CALIMAN, G. Contribuições do Sistema Preventivo de Dom Bosco para a Educação Social. *Revista de Ciência da Educação*. Americana. n. 45. p. 69-86. jul./dez. 2019.

CAMPOS, M.M. et. al. *Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores*. Brasil, 2020. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/para_um_retorno_a_escola_e_a_creche-2.pdf. Acesso em: 11 de janeiro de 2022.

CAMPOS, M.M. Apresentação. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; FORMOZINHO, Júlia Oliveira (Org.). *Em busca da pedagogia da Infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 9-17.

CAMPO GRANDE. *Decreto n. 14.227, de 2 de abril de 2020*. Dispõem a fim de evitar a disseminação da Covid-19 (SARS-CoV-2). Diogrande, Campo Grande, MS, ANO XXIII, n. 5.887, 2 de abril de 2020, p.1. Disponível em: <https://cdn.jd1noticias.com/upload/images/ediario-20200508171439.pdf>. Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

CAMPO GRANDE. *Resolução n. 214, de 22 de dezembro de 2020*. Diogrande, Campo Grande, MS, n. 6.160, 23 de dezembro de 2020. Disponível em:

<https://www.diariodigital.com.br/geral/aulas-na-reme-voltam-no-dia-26-de-julho/#:~:text=214%2C%20de%202022%20de%20dezembro,ser%20adotado%20pelas%20unidades%20escolares>. Acesso em: 27 de janeiro de 2022.

CARVALHO. J. N. M; BROSTOLIN. M.R. Crianças como atores sociais no espaço/tempo da creche: um olhar pela sociologia da infância. *Nuances*. n. 28. v. 28. p. 287-305. set/dez. 2017.

CENTRO SOCIAL DOM BOSCO. Creche Nossa Senhora Auxiliadora. *Proposta Pedagógica*, 2021.

CORSARO, W.A. *Sociologia da Infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W.A. Reprodução interpretativa e culturas de pares. In: MÜLLER, CARVALHO (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

CORSARO, W.A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educ. Soc.*, Campinas. v. 26. n. 91. p. 443-464. maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 14 de abril de 2022.

COUTINHO, A.S. *As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono higiene e alimentação*. 2002. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Ilha de Santa Catarina.

COUTINHO. A.S. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. *Revista Educativa*. Goiânia. v. 19. n.1. p. 762-773. set./dez. 2016.

COUTINHO. A.S. Consentimento e assentimento. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPED. v. 1. p. 63-66. 2019.

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

CRUZ. S.H.V. et.al. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. *Zero-a-Seis*, Florianópolis. v. 23. n. Especial. p. 147-174. 2021.

CORREA, B; CÁSSIO, F. *Sem proteger crianças no isolamento, governos brincam de faz-de-conta*, 2020. Disponível em: <https://ponte.org/artigo-sem-protger-criancas-no-isolamento-governos-brincam-de-faz-de-conta/> Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

DAL SOTO, D. V. *O protagonismo das crianças nas práticas educativas da educação infantil: investigando com as crianças da pré-escola*. 2014. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria.

DEBORTOLI, J. A. O. Infância na creche: corpo e memórias nas práticas e nos discursos da educação infantil. In: ROCHA, Eloisa. A. C.; KRAMER, Sonia (Org.). *Educação Infantil enfoques em diálogos*. Campinas: Papirus, 2011. p. 277-293.

DELGADO. A.C.C., MULLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de pesquisa*. v.35. n. 125. maio/ago. 2005.

DELMONDES, I.S. dos S. *A educação da criança de 0 a 3 anos – um olhar a prática docente*. 2015. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande.

DEMARTINI, Z. de B. F. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: FARIA, A. L. G. de, FINCO, D. (Org.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas, SP; 2011.

FERNANDES. N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*. n. 66. v. 21. p. 759-779. jul./set. 2016.

FERNANDES. N.; TREVISAN. G. de P. Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos. In: ALBERTO, Maria de Fatima Pereira, LUCAS, Antonia Picornell (Org.). *Experiências mundiales de cidadanía de la infancia y adolescência*. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2018. p. 121-138.

FERNANDES. N.; SOUZA. L.F. Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. *Revista Brasileira*. Salvador. n.15. v. 05. set/dez. 2020.

FERNANDES. N.; MARCHI. R. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. *Revista Brasileira de Educação*. s.l. v.25. p. 1-16. 2020.

FERNANDES. N.; CAPUTO. S.G. Quem tem medo das imagens das crianças nas pesquisas? Contributos para a utilização de imagens na pesquisa com crianças. *Soc. Infan*. s.l. v.5. p. 5-19. 2020.

FINCO, D.; OLIVEIRA, F. de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 55-80.

- FRANCO, M. L.P.B. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- FRIEDMANN, A. Escuta, vozes e participação das crianças e adolescentes nas tomadas de decisão. In: BOAS, Aline Vicentim Villas. et. al. (Org.). *Territorialar: educação integral e as práticas em desenvolvimento*. São Paulo: Tikinet, 2019, p.31-37.
- FURLAN, S.A. et. al. Culturas infantis: a reinteração e as concepções de tempo na Educação Infantil. *Revista Zero-a-seis*. s.l. n. 39. v. 21. p. 81-98. Jan/jun. 2019.
- GAIVA, M. A. M. Pesquisa envolvendo crianças: aspectos éticos. *Revista Bioética*. v. 17. n.1. p. 135-146. 2009.
- GATTI, B.A. Potenciais riscos aos participantes. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. v.1. p. 36-42.
- GUIMARÃES, D. *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética*. São Paulo: Cortez, 2011.
- GUIZZO, B. S. et.al. *A reinvenção do cotidiano em tempo de pandemia*. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ybM6TZ8MvPmdLN8HzqgFZKS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 de janeiro de 2022.
- GOLVÊA, M.C.S. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. *Educ. Real*. Porto Alegre. n. 2. v. 36. p. 547-567. mai./ago. 2011.
- GOMES, A. M. R. Outras Crianças, Outras Infâncias? In: SARMENTO, Manoel Jacinto. et. al (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- HORN, C.I. Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação. *Revista Enfoques PPGSA- IFCS-UFRJ*. v. 13. p. 1-19. dez. 2013.
- KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Caderno de Pesquisas*. s.l. n. 116. p. 41-59. jul. 2002.
- LIEBEL, M. Protagonismo Infantil. In: TOMÁS, Catarina. et. al. (Eds). *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspectivas Globais*. Braga: Uminho Editora, 2021, p. 415- 421.
- MACEDO. E.E de. Reseña de “Sociologia da infância.” de CORSARO, William A. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de janeiro. n. 50. v. 17. mai./ago. p. 483-486. 2012.

MALAGUZZI, L. *A criança é feita de cem.* 2016. Disponível em: scolaateliēcarambola.com.br/single-post/2016/03/03/a-criança-é-feita-de-cem. Acesso em: 08 de junho de 2022.

MARTINS FILHO, Altino José, PRADO, Patrícia Dias (Org.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.* Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 11-25.

MARTINS FILHO, A. J. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. In: MARTINS FILHO, Altino José, PRADO, Patrícia Dias (Org.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.* Campinas: Autores Associados, 2011, p. 81-106.

MARTINS FILHO, A. J. Crianças e adultos: marcas de uma relação. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). *Criança pede respeito: ação educativa na creche e pré-escola.* Porto Alegre: Editora Meditação, 2015, p. 28-52.

MARTINS FILHO. A.J.; BARBOSA. M.C.S. Metodologias de pesquisas com crianças. *Revista Reflexão e Ação.* Santa Cruz do Sul, n. 2. v.18. p. 08-28. jul./dez. 2010. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496> Acesso em: 14/07/2021.

MEIRELLES, D. da S. *Brincar heurístico: a brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade.* 2016. 80f. Trabalho de Conclusão de curso (Especialização em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre.

MENA, J. G; EYER, D.W. *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas.* Porto Alegre: AMGH Editora Ltda, 2014.

MOREIRA, D.C. da S. et.al. A criança e o direito à Educação: desafios da Educação Infantil na atualidade. *Questio.* Sorocaba. v. 23. n. 3. v. 23. p. 919-937. set./dez. 2021.

MUSATTI, T. Entre as crianças pequenas: o significado da outra da mesma idade In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes.* São Paulo: Cortez, 2007, p.19-28.

NUNES, M.F. et. al. Crianças e adultos em instituições de educação infantil: o contexto e a pesquisa. In, KRAMER, Sonia (Org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil.* São Paulo: Ática, 2009, p. 12-23.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil.* São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-82.

OLIVEIRA, E. et.al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba. n.9. v. 4. p. 11-27. mai./ago. 2003.

PEREIRA, R. F. As crianças bem pequenas na produção de suas culturas. 2011. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

PINTO, A. *Cadê? Achou!:* educar, cuidar e brincar na ação pedagógica da creche. Curitiba: Positivo, 2018.

PUERTA, L.S.M. *Entre tramas e interações:* o protagonismo das crianças pequenas numa Creche de Campo Grande/MS. 2017. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande.

PRADO, P. D. “Agora ele é meu amigo”: pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. In: MARTINS FILHO, Altino José, PRADO, Patrícia Dias (Org.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 107-128.

PRADO, P.D. *Educação e cultura na creche:* um estudo sobre as brincadeiras de crianças bem pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. 1998. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

PRADO. P.D. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre a educação e cultura infantil em creche. *Pro-Posições*. s.l. n. 1. v. 10. p. 110-118. mar. 1999.

REDIN, M. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, CARVALHO (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças:* diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p. 115-126.

SARMENTO, M.J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. s.l, 2004. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>. Acesso em: 17 de outubro de 2021.

SARMENTO. M.J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*. Florianópolis. n. 01. v. 23. p. 17-40. jan./jul. 2005.

SARMENTO, M. A. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de, SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *Infância (in) visível*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007, p. 25-49.

SARMENTO, M.A.J. Imaginário e culturas da infância. s.d. Disponível em http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf.

Acesso em: 18 de junho de 2022.

SARMENTO, M.A.J.; MARCHI, R.C. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. *Configurações Revista de Sociologia*. s.l. v.4. 2008.

Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/498>. Acesso em: 15 de outubro de 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto, GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Org.). *Estudos da infância Educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

SARMENTO, M. A. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José, PRADO, Patrícia Dias (Org.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 27-60.

SARMENTO, M. A. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora, GARANHANI, Marynelma Camargo (Org.). *Sociologia da infância e a formação dos professores*. S.l: Editora Universitária, 2013, p. 13-46.

SARMENTO, M. J. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de. et.al. (Org.). *Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas*. Vitória: EDUFES, 2015. p. 61-89.

SARMENTO, M. J. Infância contemporânea e a educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: SALMAZE, Maria Aparecida; ALMEIDA, Ordália Alves (Org.). *Primeira infância no século XXI direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo*. Portugal: Oeste/OMEP Brasil, 2013. p.131-148.

SANTOS, M.P dos. “*Eu tô bem alta, eu tô bem grande, eu tô mais grande!*” – *Interações sociais de crianças de 2 e 3 anos em contexto de educação infantil*. 2014. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau. Blumenau.

SILVA, A.J da. *A organização dos espaços na educação infantil e sua influência na expressão cultural das crianças de 0 a 3 anos*. 2010. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma.

SOUZA, S. J. e. CASTRO, L. R. de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 52-78.

TORRES, L e PALHARES, J. A. Metodologias de Investigação em Educação e Ciências Sociais. Braga, 2014. Disponível em: [Sarmiento 2014 Metodologias Visuais em Ciências Sociais e da Educação.pdf \(uminho.pt\)](#). Acesso em: 13 de outubro de 2022.

VIEIRA, J. L. T. *Introdução à Pedagogia Sistêmica: uma postura para pais e educadores*. Campo Grande: Life Editora, 2018.

APÊNDICE – A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (Pais ou Responsáveis)

Eu sou Andréia Paz Leonarski de Souza Lima e junto com minha orientadora Prof.^a Dra. Marta Regina Brostolin do PPGE/UCDB, convidamos seu filho (a) para participar, de forma voluntária e gratuita, da pesquisa “ **A produção de culturas infantis no cotidiano da creche - Campo Grande/MS**”, que está sendo desenvolvida pelo programa de Pós-Graduação em Educação / PPGE da UCDB, localizado na Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário - Campo Grande/MS - Cep: 79117-900 Telefone: 67 - 3312.3478 / 3312.3800.

Por gentileza, leia atentamente as informações contidas neste documento e se houver alguma dúvida, você poderá perguntar para a pesquisadora a fim de saná-la. Após ser esclarecido (a) sobre as informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que seu filho(a) participe desta pesquisa, deve assinar ao final deste documento. Ao assinar este termo o (a) senhor (a) autoriza a apresentação dos resultados desta pesquisa em eventos científicos e a publicação em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome de seu filho (a) será mantido em sigilo. Este documento consta em duas vias, um pertence ao (à) senhor (a) e a outra à pesquisadora responsável pela pesquisa.

O (a) senhor (a) pode optar por não autorizar a participação do seu filho (a) na pesquisa e isso não lhe acarretará nenhuma penalidade. Caso opte por autorizá-lo (a) a participar, o (a) senhor (a) pode desistir a qualquer momento e também não sofrerá nenhuma penalidade, e é assegurado o sigilo de suas informações. Em qualquer etapa da pesquisa o (a) senhor (a) poderá solicitar informações sobre a pesquisa e a participação de seu filho (a).

Esta pesquisa possui como objetivo geral: analisar as culturas infantis produzidas pelas crianças bem pequenas no cotidiano da creche. Como objetivos específicos: investigar quais e como são produzidas as culturas infantis das crianças de 2 a 3 anos no cotidiano da creche; analisar a escuta da criança por meio de suas múltiplas linguagens caracterizando suas culturas infantis; ampliar conceitos relativos à criança e infância a partir das contribuições da Sociologia da Infância e os entrelaçamentos com a Educação Infantil.

A pesquisa será realizada na creche que seu filho (a) frequenta durante as atividades de rotina. As crianças serão observadas, filmadas e fotografadas e estes recursos poderão possibilitar a escuta das crianças a partir de suas manifestações e linguagens diversas. Em hipótese alguma haverá identificação das crianças nos registros escritos, sendo garantida sua privacidade, por meio da utilização de nomes fictícios. Ainda, quanto à exibição das imagens, essas também terão restrições, sendo garantido que a sua divulgação, bem como das gravações realizadas com as crianças serão de uso estritamente para fins acadêmicos e registro na pesquisa.

O material físico e/ou digital produzido será conservado garantindo o sigilo das informações, o material físico será conservado em local seguro na casa da pesquisadora e o digital ficará armazenado apenas no computador pessoal da pesquisadora. Os materiais físicos e/ou digital serão armazenados por até cinco anos, quando finalizar este prazo, o material físico será incinerado e o digital será deletado do drive pessoal da pesquisadora

Relevante registrar que permeiam esta pesquisa, cuidados éticos, atenção e sensibilidade por parte da pesquisadora, para interpretação dos dados produzidos pelas crianças participantes da referida pesquisa como sujeitos/protagonistas. Dessa forma, os pais e/ ou responsáveis terão a liberdade de recusar a participação de sua criança ou mesmo recusar que a mesma continue participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para os participantes.

Você não precisa pagar nada para seu filho (a) participar da pesquisa e nós não pagaremos nada para que ele participe. A participação será voluntária. Este estudo não apresenta nenhum risco para seu filho e os benefícios são consideráveis para a construção do conhecimento sobre as produções culturais das crianças de 2 a 3 anos no cotidiano da creche.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa estão em conformidade com as disposições sobre Ética em Pesquisa com Seres Humanos determinados pelas Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016, e pela Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012, ambas do Conselho Nacional de Saúde. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo, você será compensado (a) conforme determina a Resolução n.466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Não falaremos a outras pessoas sobre a participação do seu filho (a) na pesquisa, nem daremos a estranhos as informações decorrentes. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da mesma. Quando terminarmos a pesquisa os resultados farão parte da dissertação de mestrado da mestrandia Andréia Paz Leonarski de

Souza Lima. Uma cópia da dissertação será disponibilizada na escola para que você e seu filho (a) tenham acesso.

Registro, ainda, que os pais ou responsáveis poderão pedir informações sobre a pesquisa, bem como explicações sobre os resultados da mesma junto à pesquisadora do projeto, por meio do telefone (067) 99649-8410 ou por e-mail leonarski@hotmail.com e, quando necessário, por meio do Comitê de Ética em Pesquisa / UCDB, situado à Av. Tamandaré, 6000 – Jardim Seminário – Campo Grande, MS , no telefone 3312-3478, ou no e-mail cep@ucdb.br.

Eu, _____ declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada sobre **A PRODUÇÃO DE CULTURAS INFANTIS NO COTIDIANO DA CRECHE – CAMPO GRANDE/MS** e que os dados serão mantidos anônimos e em sigilo das informações apresentadas.

() Sim, autorizo meu/minha filho/a _____ participar da pesquisa. Também, autorizo que sejam capturadas imagens de fotografias e quando necessária gravação em áudio para uso e fins de pesquisa.

() Não autorizo meu/minha filho/a _____ a participar da pesquisa. Também, não autorizo que sejam capturadas imagens de fotografias e gravação em áudio para uso e fins de pesquisa.

Assim, estando de acordo, assinam o presente termo de compromisso em duas vias.

Pai, mãe ou responsáveis pela criança

Responsável pelo projeto de pesquisa

Campo Grande/MS, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE – B***TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM - CRIANÇAS***

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, bem como de estar ciente da necessidade do uso da minha imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, por meio do presente termo, a pesquisadora **ANDRÉIA PAZ LEONARSKI DE SOUZA LIMA**, do projeto de pesquisa intitulado **A PRODUÇÃO DE CULTURAS INFANTIS NO COTIDIANO DA CRECHE – CAMPO GRANDE/MS**, a realizar as fotos e vídeos que se façam necessários, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização das fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos e slides), em favor da pesquisadora desta pesquisa.

Campo Grande-MS, ____ de _____ de _____.

Assinatura do/a Participante

Assinatura da Pesquisadora

Testemunha

APÊNDICE – C***TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM- PROFESSORAS***

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, bem como de estar ciente da necessidade do uso da minha imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, por meio do presente termo, a pesquisadora **ANDRÉIA PAZ LEONARSKI DE SOUZA LIMA**, do projeto de pesquisa intitulado **A PRODUÇÃO DE CULTURAS INFANTIS NO COTIDIANO DA CRECHE – CAMPO GRANDE/MS**, a realizar as fotos e vídeos que se façam necessários, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Estou ciente de que as imagens não identificarão as pessoas devido ao uso do aplicativo Comic, e serão utilizadas apenas pela pesquisadora para análise, sem acesso a terceiros.

Ao mesmo tempo, libero a utilização das fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos e slides), em favor da pesquisadora desta pesquisa.

Campo Grande-MS, ____ de _____ de _____.

Assinatura do/a Participante

Assinatura da Pesquisadora

Testemunha