

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
DOUTORADO**

ELIANA MARIA FERREIRA

**EDUCAÇÃO INFANTIL NO COTIDIANO: DIÁLOGOS ENTRE ADULTOS E
CRIANÇAS**

Dourados - MS

2019

ELIANA MARIA FERREIRA

**EDUCAÇÃO INFANTIL NO COTIDIANO: DIÁLOGOS ENTRE ADULTOS E
CRIANÇAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, nível de Doutorado da Faculdade de educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Linha de Pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade.

Orientadora: Dr^a. Magda Sarat Oliveira.

Dourados – MS

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

F382e Ferreira, Eliana Maria
Educação Infantil no cotidiano: diálogos entre adultos e crianças [recurso eletrônico] / Eliana Maria Ferreira. -- 2019.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Magda Sarat Oliveira.
Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Crianças. 2. Experiências Cotidianas. 3. Educação Infantil. 4. Docência. I. Oliveira, Magda Sarat. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.



UFGD

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

ATA DA DEFESA DE TESE DE DOUTORADO APRESENTADA POR **ELIANA MARIA FERREIRA**, ALUNA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO, ÁREA DE CONCENTRAÇÃO "HISTÓRIA, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO".

Aos três dias do mês de abril de dois mil e dezenove, em sessão pública, realizou-se no prédio da Faculdade de Educação, Unidade II da Universidade Federal da Grande Dourados, a Defesa de Tese de Doutorado intitulada "**EDUCAÇÃO INFANTIL NO COTIDIANO: DIÁLOGOS ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS**" apresentada pela doutoranda **ELIANA MARIA FERREIRA**, do Programa de Pós-Graduação em Educação, à Banca Examinadora constituída pelos membros: Profa. Dra. Magda Carmelita Sarat Oliveira/UFGD (presidente/orientadora), Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho/UFES (membro titular), Prof. Dr. Andréia Nunes Militão/UEMS (membro titular), Profa. Dra. Thaise da Silva/UFGD (membro titular) e Profa. Dra. Maria do Carmo Brazil/UFGD (membro titular). Iniciados os trabalhos, a presidência deu a conhecer a candidata e aos integrantes da Banca as normas a serem observadas na apresentação da Tese. Após a candidata ter apresentado a sua Tese, os componentes da Banca Examinadora fizeram suas arguições. Terminada a Defesa, a Banca Examinadora, em sessão secreta, passou aos trabalhos de julgamento, tendo sido a candidata considerada APROVADA, fazendo *jus* ao título de **DOUTORA EM EDUCAÇÃO**. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Dourados, 03 de abril de 2019.

Profa. Dra. Magda Carmelita Sarat Oliveira _____

Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho _____

Profa. Dra. Andréia Nunes Militão _____

Profa. Dra. Thaise da Silva _____

Profa. Dra. Maria do Carmo Brazil _____

À Vitória, minha filha e maior força. Ao meu pai (in memoriam) que de algum lugar olha por mim e a minha mãe, Helena.

Os meus sinceros agradecimentos,

A minha orientadora, prof.^a Magda Sarat pelas contribuições para minha formação enquanto pessoa e pesquisadora, pelas palavras duras, em alguns momentos, pelo apoio e principalmente pela confiança depositada em mim desde o mestrado.

À professora Luciana Ostetto pelas valiosas sugestões no meu exame de qualificação.

Ao professor Célio Reginaldo, e às professoras Thaise de Oliveira e Maria do Carmo Brasil pelas valiosas sugestões no meu exame de qualificação e pela disponibilidade para participar da banca de defesa da tese.

À professora Andréia Militão, não menos importante, que prontamente aceitou o convite para participar da banca e pelas contribuições para a conclusão desta etapa.

Aos colegas da turma de pós-graduação 2015 e **ao professor e às professoras** que contribuíram com a construção do projeto de pesquisa. E ao grupo de pesquisa Educação e Processo Civilizador nas leituras e discussões dos nossos trabalhos.

À professora Débora Barros com quem primeiro discuti o projeto de pesquisa para a realização do doutorado.

Às crianças e professoras, principais participantes desta pesquisa, que generosamente compartilharam suas experiências e vivências, meu agradecimento especial.

Aos professores(as), à coordenadora Irene e ao diretor Inácio, da Escola Municipal Frei Eucário Schimitt, que contribuíram direta e indiretamente para a minha caminhada profissional. E ao apoio financeiro da Prefeitura Municipal de Dourados que possibilitou meu afastamento de forma parcial.

Às minhas amigas, Shirley, Núbea, Larissa, Cindy e ao amigo Clau com quem compartilhei as minhas inquietações, dúvidas e incertezas e com quem divido agora as minhas alegrias e os frutos do que aprendi.

À minha família, em especial meu pai (in memoriam) e minha mãe, que permitiram que eu saísse de casa para estudar. A minha filha Vitória por suportar meu distanciamento, pela compreensão e cooperação, imprescindível para a realização dessa pesquisa. Às minhas irmãs, Rosilene, Cristiane, Rosimeire e Simone, pelas vivências e experiências desde a nossa infância, momentos ternos, que jamais serão esquecidos. Compartilhar a vida com vocês torna tudo muito mais fácil!

Figura 1: Crianças ‘transvendo o mundo’



Fonte: Eliana Maria Ferreira

Pontinho de Vista

Eu sou pequeno, me dizem,

E eu fico muito zangado.

Tenho de olhar todo mundo

Com queixo levantado.

Mas, se formiga falasse

E me visse lá do chão,

Ia dizer, com certeza:

- Minha nossa, que grandão!

Pedro Bandeira

FERREIRA, Eliana Maria. Educação Infantil no cotidiano: diálogos entre adultos e crianças. 163 f. Tese (Doutorado em Educação – Linha de Pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade). Universidade Federal da Grande Dourados. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dourados/MS, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa de Tese buscou compreender a dinâmica do trabalho pedagógico, desenvolvido junto às crianças, no cotidiano de uma instituição de educação infantil – considerando a margem de poder que as crianças têm na relação com a constituição profissional do adulto, o(a) professor(a), num espaço no qual ambos são sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Optamos por uma pesquisa ancorada em um referencial teórico interdisciplinar com abordagem qualitativa proveniente dos campos da sociologia figuracional de Norbert Elias e das contribuições da sociologia da infância e dos estudos da infância. A pesquisa foi desenvolvida com um grupo de 11 crianças, sendo 7 meninas e 4 meninos na faixa etária de 2 anos e meio a três anos e meio, além de duas professoras, em um centro de educação infantil público conveniado no município de Dourados, MS, entre os meses de maio e julho de 2017. A partir da observação optamos pela metodologia de pesquisa investigativa com/sobre as crianças. A pesquisa evidenciou que os docentes, no exercício de sua profissão, alinham as possibilidades e a participação das crianças bem pequenas, em virtude dos seus interesses. O que incide nos modos de ser professora e atuar de forma “naturalizada” quando, por exemplo, ao realizar uma atividade destaca muito mais o produto final, ao invés do processo. Os dados mostraram que a troca de experiência concomitante ao estudo teórico traz reflexões sobre situações pedagógicas em que os(as) professores(as) ampliam seu conhecimento a partir de narrativas reais, principalmente quando as instituições promovem caminhos que conduzam o bem-estar da criança por meio do fortalecimento de vínculos entre as famílias. Buscamos reafirmar a prática de escutar cotidianamente as crianças e compreendê-las como sujeitos de conhecimento, com base nos valores da democracia e da justiça social, uma vez que as crianças não são idênticas aos adultos, mas ambos dependentes uns dos outros. Foi possível identificar que as professoras em suas falas demonstram a importância do trabalho em coletividade, quando percebem a necessidade de entender como a criança aprende e constrói o conhecimento. Observamos que nem sempre o adulto percebe o modo como se dirige à criança, por mais que ele diga ou defenda o protagonismo infantil, ainda ressoa uma dinâmica calcada no direcionamento unilateral, com regras e modos de fazer, impossibilitando a imaginação, a experimentação das crianças. Defendemos a construção de uma experiência educativa, na qual o(a) professor(a), como um indivíduo mais experiente, tem o papel essencial de promover e articular um percurso que possibilite distintas experiências, se considerarmos que cada criança mantém contato singular/ímpar com as experiências que realiza. Por fim, para que o adulto na figura da docente se aproxime do universo das crianças, a sua prática pedagógica deve estar alicerçada nas linguagens infantis, nas suas manifestações expressivas e na curiosidade aos pormenores. Ao escutá-las, o docente estará legitimando aspectos relacionados ao respeito em seus processos e percursos cognitivos e existenciais. Sendo assim, os dados reforçam a tese de que a balança de poder expressa na relação adulto e criança delinea tanto a constituição da criança quanto a composição profissional docente. No entanto, ainda é necessário traçar um diálogo com os pequenos, no sentido de construir uma prática pedagógica em interlocução, na horizontalidade, que apresente progressivamente um grau de complexidade, significando e ressignificando a sua prática, de modo que possa interpreta-la a partir dos mais variados registros documentais, incorporando gradativamente as teorias e os desejos das crianças.

Palavras-chave: Crianças; Experiências Cotidianas; Educação Infantil; Docência

FERREIRA, Eliana Maria. Childhood Education in daily life: dialogues between adults and children. 163 f. Thesis (Doctorate in Education - Research Line: History of Education, Memory and Society). Federal University of Grande Dourados. Postgraduate Program in Education. Dourados/MS, 2019.

Abstract

This thesis research sought to understand the dynamics of pedagogical work, developed with children, in the daily life of a kindergarten – considering the margin of power that the children have in relation to the professional constitution of the adult, the teacher, in a space in which both are active people in the learning process. We chose a research anchored in an interdisciplinary theoretical framework with a qualitative approach coming from the fields of Norbert Elias' figurative sociology and the contributions of the sociology of childhood and studies of childhood. The research was developed with a group of 11 children, 7 girls and 4 boys in the age group of two and a half to three and a half years, as well as two teachers, in a public child education center in the city of Dourados, MS, between the months of May and July of 2017. From observation we opted for research with/about children. The investigative research showed that teachers, in the exercise of their profession, align the possibilities and participation of very small children, because of their interests. What affects the ways of being a teacher and acting in a "naturalized" way when, for example, performing an activity, it emphasizes the final product much more, rather than the process. The data showed that the exchange of experience concomitant with the theoretical study brings reflections on pedagogical situations in which teachers increase their knowledge from real narratives, especially when institutions promote paths that lead to the well-being of the child through the strengthening of ties between families. We reaffirm the practice of daily listening to children and understanding them as people of knowledge, based on the values of democracy and social justice, since children are not identical to adults, but both are dependent on each other. It was possible to identify that the teachers in their speeches demonstrate the importance of work in collectivity, when they perceive the need to understand how the child learns and builds the knowledge. We observe that the adult does not always perceive how the child is addressed, no matter how much he or she says or defends the child's protagonism, there is still a dynamic based on unilateral direction, with rules and ways of doing, making imaginations impossible, children's experimentation. We defend the construction of an educational experience, in which the teacher, as a more experienced individual, has the essential role of promoting and articulating a path that allows different experiences, if we consider that each child maintains singular contact with the experiences. Finally, in order for the adult in the teacher figure to approach the universe of children, their pedagogical practice must be based on children's languages, their expressive manifestations and curiosity to detail. By listening to them, the teacher will be legitimizing aspects related to respect in their processes and cognitive and existential paths. Thus, the data reinforce the thesis that the balance of power expressed in the adult and child relationship delineates both the child's constitution and the professional teacher composition. However, it is still necessary to draw up a dialogue with the small ones, in order to construct a pedagogical practice in dialogue, horizontally, that progressively presents a degree of complexity, meaning and re-signification its practice, so that it can interpret it from the most varied documentary records, gradually incorporating the theories and desires of children.

Keywords: Children; Daily Experiences; Child education; Teaching

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Crianças ‘transvendo o mundo’	8
Figura 2: Oficina ‘Colcha de vivências, tecendo histórias e sonhos’	18
Figura 3: Mapa do município de Dourados.....	47
Figura 4: Diário de campo.....	66
Figura 5: Fachada do Centro de Educação Infantil.....	94
Figura 6: Planta Baixa do CEI.....	96
Figura 7: Parede mágica.....	98
Figura 8: Parque.....	98
Figura 9: Criança na horta.....	99
Figura 10: Floresta encantada.....	100
Figura 11: Participação da família.....	104
Figura 12: Espaço da sala.....	109
Figura 13: Crianças no refeitório.....	117
Figura 14: Calçando os sapatos.....	118
Figura 15: Atividade das ‘bolinhas’.....	122
Figura 16: Atividade de pintura.....	124
Figura 17: Interação entre docentes e crianças.....	128
Figura 18: Criança ‘transvendo o mundo’ 2.....	130
Figura 19: Brincando com as crianças.....	134
Figura 20: Eu vou contar a história.....	138
Figura 21: Criança ‘transvendo’ o mundo3.....	139
Figura 22: Poça d’água.....	140
Figura 23: Espaço externo.....	142

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Número de crianças matriculadas nos Centros de educação infantil municipal	49
Tabela 2: N.º de crianças matriculadas na educação infantil em escolas particulares conveniadas.....	50
Tabela 3: Bebês e maternal – Matriz Curricular para a educação infantil.....	50
Tabela 4: Pré-escolar – Matriz Curricular para a educação infantil.....	50
Tabela 5: Eixos temáticos.....	84
Tabela 6: Regiões brasileiras produções nacionais.....	84
Tabela 7: Salas de atividades e faixas etárias.....	100
Tabela 8: demarcadores etários.....	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisadores estrangeiros.....	73
Quadro 2: Perfil das crianças.....	110
Quadro 3: Caracterização das professoras.....	113

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CACRDFC – Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças

CEB – Conselho Educação Básica

CEI – Centro de Educação Infantil

CEIM – Centro de Educação Infantil Municipal

CNE – Conselho Nacional de Educação

COMED – Conselho Municipal de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

GSIA - Grupo de Sociologia de La Infância y Adolescencia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IQUEI – Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MIEIB – Movimento Interfóruns e Educação Infantil no Brasil

MS – Mato Grosso do Sul

PBIIIEI – Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional para a Educação

PNQEI – Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil

PP – Proposta Pedagógica

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEB – Subsídios para as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SENSAU – Secretaria de Saúde

UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNESP – Universidade do Estado de São Paulo

UNICAMP – Universidade de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I	
Lugares e Espaços da Educação Infantil.....	24
1.1 As Crianças e sua educação: existência legal e social.....	24
1.2 Educação Infantil: lugares e espaços de indivíduos em sociedade.....	37
1.3 A educação infantil e o município de Dourados.....	46
CAPÍTULO II	
Os caminhos da Pesquisa e suas Continuidades.....	54
2.1 A história desta pesquisa: os primeiros percursos e sua continuidade.....	54
2.2 Aspectos Metodológicos da Pesquisa com Crianças e Adultos	62
2.3 O Campo da Sociologia da Infância: contribuições teóricas e metodológicas.....	70
2.4 Pesquisas com Crianças – Infâncias e Educação Infantil: algumas contribuições.....	83
CAPÍTULO III	
Professoras e Crianças: Vivências e Experiências Cotidianas.....	93
3.1 O Centro de Educação Infantil – CEI-UFGD: origem e Constituição.....	94
3.2 Espaços e ambientes de diálogos entre crianças e adultos.....	108
3.3 O lugar de pesquisadora: impressões, estranhamentos e participação.....	113
3.4 Narrativas adultas “quem é o bebezinho aqui”? e infantis ‘nós somos grandes!’.....	121
3.4 O imprevisível como espaço/lugar de possibilidades – inaugurando conhecimentos.....	126
3.5 Paisagens e encantamentos: escutar, experimentar, ‘transver’ o mundo.....	135
Considerações Finais	143
Referências bibliográficas.....	147
Referências documentais.....	157
Apêndice A	158
Apêndice B.....	159
Apêndice C.....	160

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de doutorado nasce das experiências e das vivências tecidas ao longo da minha trajetória como coordenadora pedagógica e pesquisadora da área de educação infantil. O meu interesse nas crianças pequenas e suas infâncias tem sido ponderado desde a conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia, quando assumi a coordenação pedagógica num Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM), na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul, em 2000.

Tais inquietações balizaram esta investigação e passaram a mobilizar muito mais minha atenção, ao término da minha pesquisa de mestrado, intitulada “Você parece criança”: os espaços de participação das crianças nas práticas educativas, (FERREIRA, 2012), defendida também no Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu*, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Neste estudo, verifiquei como os modos de ser, pensar e agir das crianças podem mediar e consolidar novas práticas educativas, à medida que elas constroem seu espaço de participação, de fato e de direito na instituição, sem desvalorizar outras formas de aprendizagens e conhecimento.

A pesquisa de mestrado, à época, foi realizada numa instituição de educação infantil pública municipal da cidade de Dourados, MS, localizada em um bairro de classe média baixa. Foram sujeitos principais da pesquisa quatorze crianças com idade de três anos e dois meses a quatro anos e quatro meses, uma professora e três assistentes de apoio educacional durante o período de fevereiro a agosto de 2011. Na ocasião, optamos pela metodologia investigativa com as crianças numa abordagem qualitativa realizada como um estudo de caso. Apoiamos-nos, teórico e – metodologicamente, no campo da sociologia, por entender que elas fazem parte de um grupo de indivíduos interdependentes “moldados” por figurações sociais, que se desenvolvem e se formam entre si e com os adultos (ELIAS, 1980). Para Elias, as crianças precisam de seus pares e do seu grupo, para aprenderem e se individualizar.

A sociologia da infância e os estudos da infância deu aportes para pensar as crianças como atores sociais plenos (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2005) e a história da educação permitiu compreender e interrogar o processo educativo, a instituição e os modos como se organizaram ao longo do tempo e espaço (KUHLMANN, 1998).

A perspectiva de uma pesquisa empírica, realizada com viés etnográfico, permitiu que entre duas a três vezes por semana, eu estivesse como pesquisadora participando do cotidiano das crianças e dos adultos. Nesse trabalho, eu utilizava várias estratégias de registro, como fotografias, filmagens, diário de campo, elementos que permitiam posteriormente realizar o cruzamento das informações colhidas no decurso. Na observação, eu considerei os ambientes físico e institucional percebendo com quem, como, quando e por que se estabeleciam as relações entre os sujeitos. Ative-me a gestos, expressões, trocas de olhares e outras manifestações afetivas entre os grupos.

É importante ressaltar que as filmagens das interações entre os participantes da pesquisa, durante as atividades, foram o recurso que trouxe mais propriedade para a discussão dos trabalhos.

Nesse contexto, os dados mostraram que os espaços e os indícios de participação das crianças, nas práticas educativas, nasciam das ações de resistências das crianças ante às práticas que as identificavam como um ser incompleto, caracterizado pela preparação para o futuro ou a vida escolar. Tais práticas negavam as capacidades de conhecimento e de decisão das crianças convergindo em situações distintas, ora limitando parcialmente seus modos de ser e fazer, ora possibilitando a criação de estratégias de sua participação e deste modo promovendo as culturas infantis (FERREIRA, 2012).

Com efeito, as falas, as manifestações e os gestos nas mais variadas formas de expressão surgiram da necessidade e do interesse das crianças estabelecerem redes de sociabilidade e relações entre si e com os adultos, embora os espaços de poder estivessem presentes como um dos elementos de intersecção das práticas cotidianas de ambos os lados.

Nesse percurso, durante o processo formativo do mestrado, recebi um convite para coordenar um centro de educação infantil. Senti-me desafiada com a possibilidade de olhar para as práticas pedagógicas, e vislumbrar a formação em serviço¹, no entanto,

¹ No campo da educação temos algumas discussões atreladas ao termo formação: formação continuada, formação contínua e formação em serviço. De acordo com Júlio Emílio Diniz-Pereira, do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=10>, Dicionário – Verbetes, o termo “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” (sic) – ou de pós-graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes. Já o termo, formação em serviço, Processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como *lócus* privilegiado para a formação, apontado pela professora Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco.

foi uma experiência de curto espaço de tempo e, por motivos pessoais, retornei ao espaço da escola, na qual sou lotada como coordenadora pedagógica da educação infantil – pré-escolar e anos iniciais.

Durante o período de maio de 2012 a agosto de 2015 permaneci desenvolvendo as atividades inerentes à função da coordenação, participando de formações, eventos, e grupos de pesquisa contribuindo com as discussões que envolvem a criança, a infância e a educação infantil.

Reconhecidamente, os estudos da infância sublinham as crianças enquanto sujeitos principais. O profissional docente da educação infantil se constitui processualmente e em virtude de tais sujeitos e sua (s) infância(s) nas sociedades ocidentais, o que pressupõe a necessidade de professores(as). Nesse sentido, os indivíduos estabelecem entre si relações de interdependência. E foi a partir de algumas leituras, na tentativa de problematizar as relações de interdependência, que voltei meu olhar para crianças e professores(as).

Historicamente, as crianças eram (in)visibilizadas, e os(as) professores(as) tinham precedência, embora diversos discursos ao longo da história apontaram a criança como centro do processo pedagógico – mesmo não acontecendo na prática. No entanto, atualmente, a legislação inaugura uma nova fase em que os aspectos de participação promovem às crianças, mas que ainda carecem ser problematizadas.

Distintas indagações levantadas na pesquisa de mestrado, e por razões relacionadas aos limites da investigação, não puderam ser respondidas, mas que retornaram dando continuidade ao processo de formação no doutorado, agora sob outro ângulo da mesma temática, a educação infantil. Certa de que outras indagações surgirão a partir deste trabalho, pois não tenho a pretensão de responder todas as perguntas, mas de provocar, promover e problematizar, uma vez que podem ser continuamente retrabalhadas. O que pode ser “visto como recurso e qualidade para se valorizar e oferecer, condições para abrir-se e escutar, e requisitos para a criação de novos pensamentos e perspectivas” (DALBERG e MOSS, 2017, p. 48).

Mesmo tendo um grande volume de dados colhidos durante a pesquisa do tipo etnográfica do mestrado, decidi examinar conceitos e leituras que ampliassem o entendimento sobre as práticas pedagógicas, e aprofundar o olhar para as relações que se estabelecem no diálogo entre adultos e crianças. Assim, considerando a possibilidade de conhecer práticas educativas, que poderia ser vista como recurso e qualidade, propositivas do olhar adulto em relação às vivências e às experiências das crianças,

redimensionei a minha inserção no campo empírico retornando a outro Centro de Educação Infantil (CEI).

Um ponto imprescindível para a escolha do CEI foi a oportunidade de participar do II Congresso de Educação (UFGD) no ano de dois mil e dezesseis, na oficina denominada “Colchas de vivências, tecendo histórias e sonhos”, articulada pelo coordenador pedagógico Claudemir e pelas professoras Marli, Ângela, Tatiane e Lúcia, com a colaboração das famílias, como pode ser visto a seguir. A imagem busca retratar o envolvimento dos pais. Os quais foram convidados para participarem dessa oficina, a fim de contarem sobre a forma com que eles participavam das ações e do cotidiano do CEI, falando sobre o contexto de atividade e as marcas da sua contribuição na vida das crianças e de seus familiares. É interessante pontuar o envolvimento, não somente dos pais, mas dos avós e de alguns vizinhos nos seus relatos, como também as relações estabelecidas com o CEI-UFGD a partir da participação dos mesmos com as atividades.

Figura 2 – Oficina “Colcha de vivências, tecendo histórias e sonhos”



Fonte: Eliana Maria Ferreira. Agosto/16.

Naquele mesmo ano, fui convidada pela professora Larissa Montiel, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), para participar do evento

Brincadeira de Criança: discutindo práticas e formação docente. Nessa ocasião, compartilhei as discussões sobre prática pedagógica, *Tempo e espaço na educação infantil: a relação com o ambiente natural*, na qual as professoras do CEI-UFGD também puderam contribuir. O objetivo da oficina foi discutir e problematizar, por meio das imagens que foram feitas ao longo do ano no CEI, as práticas pedagógicas apontando as concepções de criança, infância e educação infantil a partir das DCNEI (2009).

Nesse sentido, somente foi possível ouvir as experiências realizadas no CEI devido à construção de uma prática calcada na valorização das especificidades e das complexidades das crianças bem pequenas aprofundadas nos momentos de formações nos cinco últimos anos.

Tal complexidade se justifica, entre outros fatores, pela falta ou pelo pouco conhecimento que nós, adultos, temos das linguagens infantis, levando-nos à reflexão acerca dos processos formativos e das práticas pedagógicas no interior das instituições de educação infantil, as quais concebem os modos de pensar e agir das crianças sobre o mundo.

Além das possibilidades apresentadas, a opção pelo CEI se justifica também pela aproximação que a pesquisadora teve com as inúmeras instituições durante seu exercício como coordenadora pedagógica do Núcleo de Educação Infantil da Rede Municipal de Dourados, no período de janeiro a julho de 2017, em que foram realizadas visitas, formações, rodas de conversas, bem como contatos com os(as) professores(as) de todas as instituições municipais, resultando num mapeamento dos trabalhos desenvolvidos.

Com esse trabalho, vislumbrei a necessidade de aprofundamento dos estudos nesse campo. Isso posto, a pesquisa de doutorado justifica-se por trazer à tona discussões sobre a prática pedagógica dos profissionais em educação infantil, a partir de uma concepção que valorizasse o lugar da criança, suas culturas e as relações estabelecidas na educação infantil, entendendo que é por essa via que crianças e adultos entram em cena nas creches e pré-escolas. Para tanto, o objetivo é problematizar a dinâmica do trabalho pedagógico focalizando as formas de construção do conhecimento pelas crianças, considerando o espaço e o trabalho docente, ou seja, como o(a) professor(a), na interlocução com as crianças, potencializa qualitativamente as experiências e promove a apropriação e a construção cotidiana do conhecimento por elas.

A proposta parte da presença e da força das relações interdependentes entre os adultos e as crianças, enquanto sujeitos de aprendizagem nos processos criativo, pedagógico, social e cultural, no interior da instituição de educação infantil. Para tanto, alguns problemas me inquietam: Em que medida a participação e a produção das crianças são levadas em consideração pelos(as) professores(as) no exercício de sua profissão? Quais desdobramentos estão presentes nas práticas pedagógicas? Como adultos se aproximam do lugar/espço específico das crianças? De que forma as experiências infantis podem reorientar a prática pedagógica dos docentes? Quais experiências têm sido proporcionadas às crianças nas instituições?

A hipótese de trabalho é a de que a balança de poder expressa na relação adulto e criança delinea não somente a constituição da criança, mas também a composição profissional docente. No fluxo das inter-relações, o trabalho pedagógico adquire um significado e uma direção específica. Afinal, essa relação adulto e criança é atravessada por concepções de infância, aluno, escola, adulto, criança, professor(a), que ganham expressão no aqui e agora, em decorrência dos processos sociais de longa duração histórica.

Desse modo, partindo das problematizações iniciais, nossos objetivos nos levam a: compreender a dinâmica do trabalho pedagógico desenvolvido junto às crianças – considerando a constituição profissional do adulto, professor(a); identificar a partir das narrativas dos docentes suas percepções, construções e reconstruções sobre as práticas e as experiências na instituição de educação infantil; conhecer como se instituem espaços e tempos que potencializam as experiências infantis vividas no cotidiano institucionalizado; interpretar como se expressam as culturas infantis no Centro de Educação infantil, especialmente na turma focalizada neste estudo.

Para responder as inquietações e alcançar os objetivos propostos e considerando a complexidade da infância na contemporaneidade, optei por uma pesquisa ancorada por um referencial teórico interdisciplinar com abordagem qualitativa para o aprofundamento dos conceitos de infância, criança, cultura infantil fundamentadas em Sarmiento e Gouvêa, (2009); Barbosa, (2014); Sarat, (2011). Para compreender os conceitos de figuração, interdependência e poder, Elias, (1980, 1994); os temas da Sociologia da infância, cultura de pares e reprodução interpretativa foram abordados em Corsaro (2005, 2009, 2011); Sarmiento (2005, 2009); e a especificidade do trabalho docente na educação infantil com base em Kishimoto, (2002); Kramer, (2005); Ostetto, (2010, 2015), entre outros.

Para compor a discussão entre infância, criança e educação infantil, não me furtei em dialogar com as fontes documentais: documentos e legislações, considerando-as parâmetros reguladores da vida em sociedade e das funções de interdependência exercidas entre os indivíduos. Neste sentido, destaco, também, a Constituição Federal 1988, Carta Magna, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) a Proposta Pedagógica (PP) do CEI pesquisado, entre outras que serão dimensionadas durante a escrita desta tese.

A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de maio a julho de 2017, e teve como lócus, um centro de educação infantil público conveniado² da cidade de Dourados, MS. Os sujeitos principais da pesquisa foram duas professoras³ e as crianças sob a tutela pedagógica destas. Optei pela metodologia investigativa com e sobre as crianças considerando o posicionamento em reconhecer “as crianças como *agentes sociais*, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural” (ROCHA, 2008, p. 46). Estive como pesquisadora no CEI-UFGD por um período de três meses, de duas a três vezes na semana, no exercício de observar atentamente a participação e a interação das crianças com as crianças e delas com os adultos.

No processo de geração⁴ de dados (GRAUE; WALSH, 2003) e devido à necessidade do cruzamento de fontes na escuta, utilizei diferentes suportes como filmagens, fotografias, gravações em áudio e registro no diário de campo.

Diante do que foi observado no contexto do CEI-UFGD, julguei significativo realizar entrevista não estruturada com as professoras regentes I e II⁵, que aconteceu em abril e agosto de 2018. As entrevistas foram realizadas em uma sessão. E isso será detalhado com mais ênfase no Capítulo II desta tese.

A imprescindível aproximação ao campo empírico nos mostrou que, por muitas vezes, existe um modo vertical de pensar a relação adulto-criança necessitando de

² Trata-se de uma instituição estabelecida por meio de um acordo que pressupõe uma contrapartida entre ambas as partes, que será esclarecida no Capítulo II.

³ Não poderia deixar de mencionar que essa turma de crianças, além das duas professoras, é acompanhada por duas estagiárias, professoras em formação.

⁴ O termo geração de dados (GRAUE; WALSH, 2003, p. 115) apontam que “os dados não estão por aí à nossa espera” para serem coletados, o que implica que no campo de pesquisa existe muitas possibilidades de interpretação e que dependerá dos olhos do pesquisador.

⁵ No município de Dourados, há a nomenclatura de professor(a) regente 1, aquele que trabalha 16 ha com uma referida turma. E o professor(a) regente 2, que cobre a hora-atividade do professor(a) regente 1, quando este está em hora-atividade. As informações detalhadas sobre a constituição dos(as) professores(as) podem ser vista no Capítulo II desta tese.

reflexão, maior aprofundamento e conhecimento acerca das práticas pedagógicas docentes para as quais intentamos contribuir.

No cumprimento dos objetivos desta Tese intitulada *Educação Infantil no Cotidiano: diálogos entre adultos e crianças*, sistematizamos nossas reflexões em três capítulos, apresentamos a seguir.

O primeiro capítulo intitulado *Lugares e espaços da educação infantil*, no qual procuro problematizar as relações de interdependência entre adultos e crianças no espaço educativo. Nesse capítulo, ainda, trago as discussões referentes ao indivíduo pequeno, ou seja, a(s) criança(s), na sua(s) infância(s) plural, buscando pistas para apontar como, ao longo de um processo histórico, estas foram sendo “modeladas” em distintas figurações que se formaram no cotidiano e se desenvolveram nas suas relações sociais entre seus pares e os adultos. Tal processo de transformação foi se constituindo historicamente nas relações de poder, dependência e interdependência entre os grupos nos quais as crianças faziam parte.

No segundo capítulo, *Os caminhos da pesquisa: percursos e continuidades*, busco dialogar com os aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa, evidenciando os estudos interdisciplinares que destacam as crianças e seu protagonismo; para tanto, utilizo a sociologia da infância, os estudos da criança e da infância, destacando as contribuições de alguns pesquisadores nacionais e internacionais. Menciono ainda as implicações éticas⁶ entre os sujeitos pesquisados e a constituição do pesquisador ante aos interesses da pesquisa, especialmente no tocante aos recursos metodológicos e a pertinência de escutar crianças bem pequenininhas, ou seja, na faixa etária de dois a três anos e meio, pois “exige uma profunda consciência e a suspensão de nossos julgamentos e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda abertura à mudança” (RINALDI, 2017, p. 125).

No terceiro capítulo, intitulado *Professoras e crianças: vivências e experiências cotidianas*, pretendo apresentar as caracterizações física e institucional, o contexto do trabalho pedagógico, as relações tecidas e entretecidas entre as crianças e suas professoras. Contextualizo os sujeitos da pesquisa – crianças e duas docentes, buscando desvelar as primeiras impressões e estranhamentos trazendo para o debate a minha entrada e a aceitação desta pelas crianças, explorando na rotina situações que são

⁶ No processo de pesquisa que envolve crianças, a ética é um elemento fundamental e inquestionável. No entanto, esta pesquisa apresenta justificativas adequadas e cumpre as exigências do assentimento livre e esclarecido por meio dos representantes legais dos referidos sujeitos.

cristalizadas na educação infantil. Por fim, focalizo as demarcações nas narrativas entre adultos e crianças quando ora delimitam, ora promovem suas participações no mundo social, por meio das experiências cotidianas, transformando ambientes ricos em possibilidades de descobertas e múltiplas aprendizagens.

Nas considerações finais, faço algumas reflexões para demarcar os principais resultados obtidos, apontando contribuições para as práticas educativas junto aos docentes e às crianças nas instituições de educação infantil.

CAPÍTULO I

LUGARES E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 As crianças e sua educação: existência legal e social

O direito inalienável à educação, promulgado na Constituição Federal de 1988, “muda substancialmente as especificações sobre a infância” (KISHIMOTO, 2001, p. 227). Entretanto, para além das intenções de mudança no contorno da letra da lei, é imperativo destacar que há concepções arraigadas e constituídas ao longo de um processo histórico e social cujas premissas, de assistência ou amparo, concebidas em tempos passados como “mal necessário” ou “benefício à mãe trabalhadora”, ecoam ainda no século XXI.

Nesse contexto, caminhamos pela legalidade apontando que durante a última década do século XX e a primeira do século XXI percebemos a consolidação do campo de pesquisa sobre a infância, a criança e a educação infantil no Brasil. É importante mencionar que os marcos legais instituídos a partir da Constituição Federal de 1988 reforçaram o direito da criança pequena ao acesso à educação em creches e pré-escolas e deram-lhe legitimidade. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8069) ratificou os dispositivos enunciados na Constituição Federal que asseguram à criança os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, proporcionando seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em circunstância de liberdade e dignidade (BRASIL, 1990).

Posteriormente, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394/96, regulamentou em seu art. 29 o direito à educação infantil como “primeira etapa da educação básica”, cuja finalidade é “[...] o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Pode-se dizer que o aparato legal se propõe a garantir a participação, a opinião e a expressão das crianças, valorizando sua identidade e autonomia enquanto indivíduos que atuam em sociedade. Essa perspectiva possibilita atribuir-lhes o papel de protagonistas.

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) com o objetivo de orientar a prática dos(as) professores(as) da educação infantil, tendo sido amplamente criticado pela comunidade acadêmica por não contemplar as reflexões realizadas ao longo de seu processo no

resultado final. Após o lançamento dos RCNEI, dois novos documentos, que cumprem com as determinações legais do Plano Nacional de Educação (PNE/2001–2010)⁷, foram apresentados às instituições de educação infantil: os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil (PNQEI) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (IQUEI). O objetivo era “estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2001, p. 54). Segundo os IQUEI:

[...] a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições (BRASIL, 2009, p. 14).

O documento deixa clara a flexibilidade do instrumento autoavaliativo e as formas como podemos conceber o conceito de qualidade. Entretanto, alguns estudiosos, como Ferri (2011), tecem críticas a ele. Segundo a autora, os IQUEI, assim como os PNQEI, embora demonstrem preocupação discursiva com a qualidade da educação, não oferecem elementos teóricos claros para a compreensão dos(as) professores(as). De acordo com ela,

Paradoxalmente, exige-se que o professor avalie suas práticas pedagógicas, cobrando assim um comprometimento para com a sua prática e afirmando que a intervenção é fundamental para o desenvolvimento da criança, por outro lado os documentos pouco esclarecem sobre certos conceitos, conteúdos ou mesmo no que se refere às práticas pedagógicas, ou seja, tal comprometimento fica em si comprometido (FERRI, 2011, p. 9).

Sendo assim, a avaliação da qualidade educacional manifesta-se muito mais no controle das ações dos(as) professores(as) do que na identificação dos reais problemas das instituições de educação infantil. Um trabalho anterior ao de Ferri (2011), publicado por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), aponta resultados indicadores de pesquisas empíricas acerca da qualidade da educação nas instituições de educação infantil brasileiras, fazendo um recorte temporal entre 1996 e 2003. Essa pesquisa enumerou quatro parâmetros norteadores, a saber: os profissionais da educação infantil e sua

⁷ Em 2014, foi publicado através da Lei nº 13.005/2014, a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Não eximindo a importância de tal Lei para as conquistas em relação à educação infantil, as discussões inerentes a ele não serão contempladas na escrita desta tese.

formação; propostas pedagógicas e currículo para a educação infantil; condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano das instituições; as relações com as famílias. As conclusões revelaram que:

[...] nos quatro temas abordados, as creches aparecem sempre em situação mais precária, seja quanto à formação do pessoal, seja quanto à infraestrutura material, adotando rotinas rígidas baseadas quase exclusivamente em ações voltadas para a alimentação, higiene e contenção das crianças. Comparativamente, nas pré-escolas são observadas melhores condições quanto à formação do pessoal e infraestrutura material, sendo que as rotinas, também pouco flexíveis, são focalizadas em atividades de cunho escolar. Nos dois tipos de instituição constata-se grandes bloqueios na comunicação com as famílias, geralmente percebidas de forma negativa e preconceituosa por parte das equipes das escolas e creches (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 118).

No que diz respeito à formação de professores(as), o levantamento traz dados das pesquisas examinadas para apontar que ela:

[...] não responde às necessidades de qualificação requeridas para a atuação em creches e pré-escolas. Assim, os desafios encontram-se não só no fato de ainda existirem muitos educadores sem a formação e escolaridade mínima exigida pela nova legislação, como também na inadequação dos cursos existentes às necessidades de formação para a educação infantil (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 118).

Os aspectos apresentados pelas autoras citadas destacam elementos fundamentais os quais balizam e tensionam a educação infantil, num modo de fazer pedagógico que não leva em consideração os saberes e fazeres de crianças e adultos. Ampliando essa discussão, questiona-se a importância de as crianças serem consideradas produtoras de cultura, com direito de serem ouvidas diante das condições reais da maioria das creches e pré-escolas (CAMPOS et al., 2011). Nesse sentido, temos referentes problematizadores que convergem entre si quando destacam a necessidade de aliar um modo de fazer que considere as crianças enquanto produtoras de cultura. As professoras, que fizeram parte da pesquisa de Campos, Fullgraf e Wiggers, (2006) nos seus depoimentos, destacam não somente a necessidade de capacitação/formação, como também a de entender a funcionalidade prática de sua formação; a inadequação e a subsistência de cursos que não atendem as reais necessidades de professores(as) e das crianças e que podem também ser validados no depoimento das professoras entrevistadas para a escrita desta Tese.

A capacitação, eu até entendo assim, não basta você fazer cursos, leituras e não entender o que você está fazendo porque eu também tenho colegas que fazem todos os tipos de cursos que existem, mas na

prática não conseguem desenvolver, não conseguem atuar daquela forma, porque é difícil, não é fácil... Aí o que fazem? Eu tenho curso disso, daquilo e daquilo outro, mas na hora que vai pôr em prática você não consegue dar conta (informação verbal⁸).

De não saber como fazer, mas de lembrar tal teórico que falava tal coisa, então vamos trazer pra dentro da sala e pôr em prática [...]. O que ocorre muito, e que eu acho, é a falta de interesse por parte dos professores. Porque as formações continuadas é um momento que o professor tem para olhar sua prática, de olhar pra dentro dele, e ver onde que eu posso melhorar, como que eu posso fazer melhor (informação verbal⁹).

A busca por novos conhecimentos e o desinteresse dos docentes são características polarizadas que tensionam o saber e o modo de fazer pedagógicos. Sabemos da desvalorização do magistério, principalmente quando nos referimos à educação de crianças bem pequenas, como é o caso da educação infantil. Entretanto, entendemos a importância do compromisso e da necessidade de espaços para o diálogo, a reflexão e a troca de experiências como ferramentas condutoras para o movimento e a atuação docente emancipatória e de qualidade. Nesse sentido, a política educacional vigente, em correspondência com a especificidade da formação docente e dos aspectos que mesclam as concepções formuladas sobre a criança, a infância e a educação infantil, são claras no sentido de encontrar modos de compreensão acerca da educação das crianças pequenas no Brasil¹⁰.

Passados mais de dez anos desde que o RCNEI (1998) foi lançado, o MEC, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009b), incorporou os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais da área e pautou algumas concepções, entre as quais está “a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças”. (BRASIL, 2009b, p. 2).

Não podemos deixar de destacar a Emenda Constitucional n. 59, de 2009 que modificou a definição da educação obrigatória dos 4 aos 17 anos. Entretanto, as condições necessárias para que a educação das crianças que estão nesta faixa etária

⁹ Entrevista concedida pela Prof.^a Lúcia em setembro de 2018.

¹⁰ Diante dessa discussão, é relevante destacar que a legislação avança nas questões que apresentam as crianças com necessidades especiais, dada sua menção na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e na Convenção de Guatemala de 2001. Entretanto, neste momento essa temática não será discutida.

ocorra de fato, ainda necessitam ser revistas e adequadas à diversidade brasileira para o atendimento à demanda social sem maiores prejuízos aos benefícios conquistados.

Neste sentido, evidencia-se a necessidade de discussões ancoradas, por um lado, na orientação do trabalho do(a) professor(a) junto às crianças de até três anos em creches; e, por outro, em como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do ensino fundamental (BRASIL, 2009c)

Olhar para a particularidade do trabalho docente exige alinhamento categórico à histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. Essa concepção, formulada e apresentada nas diretrizes, indica o lugar legal da criança, sendo uma das referências para a educação infantil brasileira.

A normatização das DCNEI é fruto de uma intensa articulação entre Estado, universidades, associações científicas e movimentos sociais. À Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹¹ coube a produção de um conjunto de documentos que serviram de base para estudos e discussões com representantes de diversas entidades nacionais, especialistas em educação infantil, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB), grupos de pesquisa e pesquisadores, entre outros (BRASIL, 2009b). Embora esse documento seja passível de críticas, revela um conjunto de conhecimento produzido sobre a(s) criança(s) e sua(s) infância(s) e expressa um desafio à educação infantil.

As leis brasileiras criadas em benefício da criança são pertinentes, embora exijam uma leitura acurada nas entrelinhas do discurso e das ações governamentais. Para além de outras discussões necessárias, urge falarmos sobre a existência de uma fronteira entre as ações e os modos de cuidar e educar de forma equivocada, que podemos identificar na legislação municipal. O texto abaixo trata-se de uma Resolução que dispõe sobre a organização e a estrutura administrativa dos Centros de Educação Infantil Municipais da Rede Municipal de Ensino de Dourados Mato Grosso do Sul feita para alinhar com os documentos que norteiam a educação infantil, entretanto, apresenta-se desconfigurada quando separam a educação do cuidado:

Art. 10. Os docentes exercerão as atividades de educação e cuidados às crianças.

¹¹ A Coordenadoria de Educação Infantil do MEC estabeleceu com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) um convênio de cooperação técnica na articulação de um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da educação infantil.

§ 1º Entende-se por atividade de educação o ato de propiciar situações de cuidado, de brincadeira e aprendizagens, orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento da capacidade infantil, de relação interpessoal de ser e estar com os outros, em uma atitude básica de aceitação, de respeito, confiança e o acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social, histórica e cultural.

§ 2º Entende-se por atividades de cuidado a dimensão afetiva, relacional e procedimental do ato de compreender e ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, que demanda a integração de vários campos de conhecimento e a cooperação de diferentes áreas (DOURADOS, 2016, p. 04-05).

Ao dar destaque à divisão do que se entende por educar e por cuidar, o documento leva à fragmentação de concepções indissociáveis sobre a educação das crianças. Isso afeta o perfil e a formação docentes, bem como as concepções de criança, infância e educação infantil. Considerando o art. 4 das DCNEI (2009b), que coloca a criança como centro do planejamento curricular, concebendo uma educação permeada pelas relações de poder presentes em todas as configurações, não podemos minimizar a importância das legislações como ponto de partida na tentativa de construir uma educação que respeite as crianças em suas especificidades. Essa perspectiva pode ser observada no depoimento da professora Lúcia, quando se reporta ao direito da criança nas DCNEI:

Que tipo do profissional você quer ser? Um profissional que respeita a individualidade ou um profissional que massacra a criança? [...] Porque o que a gente mais vê é isso! Vai lá, numa instituição qualquer que seja, e não está nem aí! Porque eu penso assim: as instituições que passei desde que saí do CEI-UFGD, as crianças, elas são olhadas [...] e cuidadas no viés do assistencialismo. São poucos os professores que refletem a sua prática, e olha para o documento e fala “Não... Eu preciso aplicar isso aqui, porque isso é lei, isso aqui é direito” (informação verbal¹²).

Nesse contexto, a fala da professora destaca a persistência da problemática de a criança ser olhada pelo prisma do assistencialismo, conduzida pelas concepções provenientes de uma atuação profissional que desconsidera as necessidades reflexivas e formativas sobre a sua prática, o que afeta diretamente o direito da criança.

Retornando às discussões iniciais, afirmar que a criança é um sujeito histórico significa que a infância, para além de uma fase da vida, é um período em que o indivíduo se constrói social, histórica e culturalmente. Com essa afirmação, pode-se

¹² Entrevista concedida pela Prof.^a Lúcia em setembro de 2018.

dizer que a criança, ao participar desse processo e se constituir na relação com o outro enquanto sujeito e cidadã, desconstrói de forma relativa aspectos, valores e normas naturalizados ao longo da história.

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente (BRASIL, 2009, p. 7).

As relações sociais estabelecidas cotidianamente nas interações entre adultos e crianças e entre crianças e crianças possibilitam uma pluralidade de vozes e escutas, com a presença de valores hierárquicos – decorrentes de tensões e poder – que fazem com que as crianças signifiquem e ressignifiquem seus espaços sociais e culturais.

Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas (BRASIL, 2009, p. 7).

Desse modo, sustenta-se a necessidade de compreender quais são as “coisas” muito significativas para as crianças, coisas estas que, por estarem no mundo, elas aprendem com os adultos e com os seus pares. Esse é um desafio que nos leva a questionamentos que balizam esta pesquisa: ao inverter a ótica pela qual as crianças aprendem com os adultos, é possível que eles, adultos, aprendam com as crianças ou, ainda, que suas concepções permitam olhá-las pelo ângulo horizontal. A partir do depoimento a seguir, observamos nuances dessas possibilidades e capacidades quando a professora se coloca na posição de aprendiz, destacando a percepção das crianças enquanto seres ativos e sujeitos em seus atos (GOBBI; PINAZZA, 2014).

Eu acho que eu aprendo muito mais com elas [risos]. Porque muitas vezes eu já me peguei rindo, e muitas vezes já me peguei até chorando, de observar como eles entram tão frágeis numa instituição, e eles se fortalecem tanto. E você vê que não é você que passou nada... Você ajudou a enxergar o que eles já sabiam, o que eles precisavam era só de um... [pausa] ser mediados... (informação verbal¹³).

As crianças são e estão no mundo, regidas por forças, relações e instituições (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003), subvertendo a ordem das coisas e criando estratégias para a sua participação no cotidiano da educação infantil.

Porém, a educação das crianças pequenas formulada ao longo da história da humanidade traz indícios de uma narrativa contada de cima para baixo, isto é, a

¹³ Entrevista concedida pela Prof.^a Lúcia em setembro de 2018.

educação infantil hoje, legalmente institucionalizada, é o resultado de um processo de longa duração, que só veio a atingir as crianças, por meio da disseminação da escola primária e dos jardins de infância no século XIX.

Portanto, pensar e acreditar nessa ideia, ou na representação de criança outorgada pela lei, hoje, dá-nos a sensação de que todas as crianças têm os seus direitos garantidos e que, automaticamente, como num passe de mágica, passarão a ser escutadas, e educadas no contorno da letra da lei.

Aqui, abro uma discussão sobre a importância do termo “escutar”, muito utilizado nos estudos e pesquisas que tratam da criança, sujeito de um processo, e da infância. Para essa definição, apoio-me na pedagogia da escuta, de Carla Rinaldi (2017):

Escuta como sensibilidade aos padrões que conecta, ao que nos conecta aos outros; entregando-nos à convicção de que nosso entendimento e nosso próprio ser são apenas pequenas partes de um conhecimento mais amplo, integrado, que mantém universo unido. *Escuta*, portanto, como metáfora para abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido — ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção). *Escuta* das cem, das mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com as quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir. Escuta como tempo, tempo de ouvir, um tempo situado fora do tempo cronológico — o tempo cheio de silêncios, de longas pausas, um tempo interior. Escuta interior, escuta de nós mesmos, como uma pausa, uma suspensão, um elemento que engendra ouvir os outros, mas que também é gerado pelo escutar o que os outros têm de nós (RINALDI, 2017, p. 124, grifos da autora).

Defender a premissa da escuta é colocar-se numa posição acurada para entender como as crianças aprendem e constroem significados. As discussões apresentadas por Rinaldi (2007), embora longas, contêm conceitos necessários e entrelaçados à sensibilidade de conectar aos outros, num movimento sensorial em que a interpretação e a produção de sentidos não são apenas escutadas com os ouvidos, mas com o corpo todo, a partir da percepção das linguagens, isto é, dos códigos e dos símbolos que as crianças utilizam para se expressar; reconhecem, sobretudo, que a escuta demanda um tempo que supõe ser desmaterializado pelo silêncio, pelas pausas interiores e pela falta dele. Esse tempo não pode ser medido nem cronometrado.

Ouvir o outro pode ser a base da interlocução no âmbito educacional, principalmente na educação infantil, quando existe a possibilidade de aprendermos a ampliar os nossos sentidos para escutar as crianças, que não falam somente com palavras, mas também com as expressões dos olhares, com o toque, enfim, com o corpo

todo, principalmente quando são demasiadamente pequenas. No fragmento abaixo, trago o registro da “sabedoria desses povos”¹⁴ (TIRIBA, 2010, p. 4), ou seja, da importância que as crianças dão aos sons que circulam no cotidiano e no ambiente, que podem passar despercebidos pelos ouvidos desatentos e naturalizados dos adultos.

As crianças estavam brincando na areia do parque, quando de repente ouviram o som do motor de um avião. Rapidamente algumas delas, deslumbradas ao escutar o som, pararam de brincar ali e saíram correndo, olhando para o céu na tentativa de localizar o avião (Diário de campo, 21/05/2017).

Estávamos na sala e, de repente, elas ouviram o som de máquinas cortando grama no espaço externo ao CEI. Percebi que elas não se continham, queriam sair da sala para ver o que acontecia ali. Olhar para as máquinas que simplesmente cortavam a grama não era tão simples assim... Mas o movimento dos trabalhadores e o “barulho” das máquinas era algo que chamava a atenção delas. Se saíram da sala para simplesmente identificar o som, quais são os significados desses sons? Penso que saíram para descobrir e acessar o mundo sonoro (Diário de Campo, 22/06/2017).

Nesse viés, trago nas minhas reminiscências um episódio que ocorreu na pesquisa de mestrado, quando as crianças disputavam os denominados pratos “de rodinhas” (aqueles que têm a borda lisa e que, quando em suas extremidades se passa uma colher, produzem um som que chama a atenção das crianças). Todas as crianças, na hora das refeições, queriam escolher aquele prato. Os aspectos sonoros que compõem o meio ambiente vão desde um som produzido por utensílios domésticos até pelo som de um objeto que cai; incluem o som do vento e do cantar dos pássaros entre uma infinidade de sons que estão gratuitamente disponibilizados e que em qualquer momento podem ser escutados, identificados e apreciados pelas crianças, que conseguem perceber as nuances sonoras do cotidiano onde estão inseridas. Ao tomar a tríade escutar, identificar e apreciar, no universo da pequena infância, amplia-se a sensibilidade de todos os sentidos (RINALDI, 2017).

Nesse movimento, Paulo Freire (2015, p. 111) destaca a importância e a necessidade de saber escutar para aprender a falar, quando se quer promover a construção de teorias, interpretações e entendimentos da realidade:

[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com

¹⁴ De acordo com Tiriba (2010, p. 3), “as crianças são os novos membros de uma espécie que se renova há milhões de anos sobre a Terra”.

eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele.

O fragmento do autor me reporta ao depoimento dado pela prof.^a. Lucia, quando disse que aprendia muito mais com as crianças do que as crianças com ela. Isso pode estar relacionado com a dinâmica de pôr-se no mesmo nível, a escuta e o olhar atento aos pormenores, para as coisas que fazem sentido e têm significado para as crianças. Trata-se de aprender a escutar os interesses das crianças e observar que elas estão de orelha “ligada” não somente aos sons produzidos pelos elementos do próprio ambiente, mas a todas as experiências e vivências nos lugares que habitam; como pontuado por Freire, a escuta perpassará pelo interesse de aprender a falar com e para elas.

Nesse sentido, o conceito “escutar” encontra-se alinhado à visão da criança, sujeito do processo de educação. No entanto, o parecer nº. 20 diz que “o atendimento ao direito da criança na sua integralidade requer o cumprimento do dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p. 12). Esse fragmento, dentre muitos, traz implícita a ideia do direito das crianças a experiências significativas. Para tanto, é preciso que, tais experiências sejam remetidas aos condicionantes e ao crivo de uma formação comprometida dos(as) professores(as), dando conta de significar qualitativamente as “coisas” importantes para as crianças.

A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos de formação desencadear mudanças? Sim, se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar (KRAMER, 2005, p. 224).

Nesses termos, falar sobre qualidade é também associá-la à constituição dos processos formativos, tanto iniciais quanto continuados, abarcando todos os profissionais que cuidam e educam as crianças de zero a cinco anos. O art. 62 da LDB nº 9.394/1996 dispõe que os profissionais que atuam na educação infantil e no ensino fundamental nas quatro primeiras séries precisam ter formação mínima que corresponda ao nível médio, conhecido como magistério.

O contexto percebido é a existência de uma “camuflagem” nas políticas públicas educacionais dos aspectos que tratam da formação e, conseqüentemente, da valorização dos(as) professores(as) que vão atuar e/ou já atuam com a primeira etapa da educação

básica (ORIANI, 2008). É necessária uma sólida e adequada formação profissional para atuar com a educação infantil, no entanto as políticas conquistadas nos últimos 20 anos estão ameaçadas cotidianamente no cenário político-educacional brasileiro¹⁵. A legislação avança de forma ambígua, apresenta discursos unânimes em relação aos aspectos de qualidade, entretanto não apresenta as condições mínimas e necessárias para consolidar-se de fato, comprometendo o direito das crianças de serem cuidadas e educadas por profissionais que, para além de promover e ampliar as dinâmicas do processo, aprendam com elas.

Avançando na discussão critério de qualidade na docência com crianças, presente inclusive na legislação, caminhamos apresentando essa perspectiva, pois os contornos de uma prática qualitativa estão pautados em uma experiência que necessita da construção de significados tanto para crianças como para os adultos docentes. Assim, continuo tal reflexão destacando um fragmento da minha pesquisa anterior, em que afirmo que se pode visualizar a participação das crianças no processo educacional como indicação para a prática educativa, considerando a necessidade de conhecê-las em suas vivências cotidianas a valorizando suas experiências e seus significados próprios. Isso implica dizer que nós, adultos,

Precisamos nos despir do olhar simplista, da dimensão padronizada, descompactar o tempo e o espaço apresentando situações flexíveis às manifestações expressivas, revelando sentido absoluto naquilo que propomos às crianças, a fim de que os agentes possam ter suas especificidades respeitadas e pautadas numa educação infantil de qualidade (FERREIRA, 2012, p. 144).

A afirmação acima nos convida a retomar esse olhar que identifica as “coisas” nos seus pormenores, numa dimensão que subverta a ordem e rompa com os limites de uma vida organizada sob a égide do *chrónos*¹⁶, “que designa a continuidade de um tempo sucessivo” (KOHAN, 2007, p. 86), em direção a um tempo que pode ser medido, *kairós*, “que significa ‘medida’, ‘proporção’, e, em relação com o tempo, ‘momento crítico’, ‘temporada’, oportunidade” (LIDDELL; SCOTT, 1966, p. 859 apud KOHAN, 2007, p. 86). Entretanto, uma terceira palavra consegue traduzir a temporalidade das experiências infantis: “*aión* designa a intensidade do tempo da vida humana, um

¹⁵ O cenário político brasileiro é afetado por cortes em investimentos e programas de educação, bem como pelo contexto de discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular; A escolaridade obrigatória das crianças a partir dos 4 anos são nuances da Lei que precisam estar nas discussões sendo problematizadas como forma de não ressaltar a escolarização entre outros fatores.

¹⁶ *Chrónos*, *kairós* e *aión* são palavras de origem grega para se referir ao tempo.

destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva” (LIDDELL; SCOTT, 1966, p. 859 apud KOHAN, 2007, p. 86).

Pressupomos diálogos com a infância e a educação infantil pensando o significado do tempo *aión*, das experiências vividas pelas crianças e pelos adultos nas instituições educativas e da construção de uma educação integral que promova os sentidos para a formação humana dos sujeitos dessa experiência.

Essa forma de olhar para a temporalidade e a intensidade das experiências indica a necessidade de definir o conceito de qualidade, o que se pode fazer sob várias perspectivas, no entanto aponta muitas significações, pois existem múltiplas aproximações que refletem ideologias, concepções e expectativas diferentes. Para os pesquisadores Dahlberg, Moss e Ponce (2003), o conceito de qualidade diz respeito, principalmente, a um ato de definição, por meio da especificação de critérios dentro de padrões generalizáveis e aceitos. Ao menos no plano do discurso, os critérios justificam as propostas e os projetos, e apontam caminhos que permitem a busca de melhoria na qualidade da educação. Para Campos (2013, p. 20), “a qualidade é um conceito relativo que deve surgir de um debate democrático e ser constantemente revisto”.

Assim, uma vez definidos, os critérios (que por sua vez são permeados por influências sociais, políticas, culturais e morais) são, então, oferecidos aos outros e aplicados ao processo ou ao produto que está sendo considerado. A qualidade é apresentada como uma verdade universal isenta de valor e de cultura, além de aplicável, de igual maneira, em qualquer lugar no campo em consideração: em suma, a qualidade é um conceito descontextualizado. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Pode-se observar, assim, que a “qualidade” não se traduz em um conceito único, universal e absoluto. Falar em qualidade na educação infantil brasileira implica discutir recursos e financiamento¹⁷, ampliação de vagas, extensão de oferta de creches, e investimento na valorização e formação dos profissionais que atuam com as crianças.

Cientes de que as discussões provenientes do conceito de qualidade não são o objeto de pesquisa desta Tese, não subtrairemos a importância dessa discussão que implica no atendimento e nas práticas pedagógicas que têm a criança como centro do processo.

¹⁷ É importante ressaltar que, ao incluir na LDB a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, tivemos a lei aprovada do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que restringia a alocação de recursos somente para o ensino fundamental, o que só veio a mudar em 2007 através da lei nº 11.494/07, o que incidiu na questão da qualidade.

Sendo assim, Correa (2003) mostra que o conceito de qualidade está atrelado ao modelo tradicional que visa, por exemplo, citando Pfeffer e Coote (1994), prestígio e posições vantajosas e responde a fins eleitoreiros, presentes na ampliação de vagas e ofertas de creches para tornar mais numerosa a estatística de atendimento a custas de redução *per capita*.

Essa discussão é facilmente evidenciada quando acessamos o site da prefeitura do município de Dourados¹⁸ (MS) e encontramos a seguinte afirmação:

A reestruturação realizada pelo prefeito Murilo na Educação Infantil de Dourados vem, ao longo dos anos, ampliando o acesso de crianças às escolas e, com isso, solucionando um grande gargalo que o município tinha nessa área. O trabalho ainda foi feito de forma a garantir não só uma cadeira nas escolas, mas também qualidade no ensino e estrutura para que os alunos permaneçam nas instituições. Quando Murilo assumiu a prefeitura em 2011 havia 3,5 mil crianças matriculadas na Educação Infantil. Em 2015, o ano encerrou com 6,9 mil alunos nos Ceims (Centros de Educação Infantil Municipal) e escolas que recebem alunos do pré-escolar. Dessa forma, a quantidade de estudantes atendidos praticamente dobrou. Somente em Ceims, foram realizados desmembramentos e construções que totalizaram um aumento de cinco para sete a quantidade de unidades conveniadas e de 27 para 32 a quantidade de unidades próprias do poder público. Dessa forma, eram 32 e passaram a ser 39 unidades (REESTRUTURAÇÃO..., 2016).

O conceito de qualidade é evidenciado quando o resultado do atendimento é considerado por meio da diferença dos números. E, diga-se de passagem, quase o dobro, ou seja, 3,4 mil crianças foram beneficiadas pelo aumento de apenas dois CEIM conveniados e de cinco unidades da esfera pública. Nesses termos, como justificar o atendimento de tantas crianças em sete unidades? O que não fica evidente nas entrelinhas desse site é a reestruturação do atendimento, a partir do qual as crianças passaram a ser atendidas em período parcial, bem como os investimentos na infraestrutura e recursos humanos com professores e equipe administrativo.

A pesquisa feita por Correa (2003) e João (2007) revelou que, a despeito da falta de investimento estatal, para além do compromisso profissional dos educadores, os ganhos qualitativos, tanto para as crianças quanto para os docentes, somente ocorrerão por meio de movimentos e reivindicações de forma coletiva pela sociedade civil, em especial pelas famílias das crianças, corresponsáveis pela sua educação. E deve-se “pensar possíveis indicadores de qualidade não apenas com base em documentos

¹⁸ REESTRUTURAÇÃO feita por Murilo amplia vagas na educação infantil de Dourados. **Prefeitura de Dourados**. 23 fev. 2016. Disponível em: <<http://www.dourados.ms.gov.br/index.php/reestruturacao-feita-por-murilo-amplia-vagas-na-educacao-infantil-de-dourados/>>. Acesso em: 01 maio 2018.

oficiais e ou teóricos, mas, também, a partir das vozes dos sujeitos [...]” (JOÃO, 2007, p. 21).

Campos et al. (2011) pontuaram a necessidade de pesquisas para redes educacionais que atendem grandes populações, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre suas condições de funcionamento e suas práticas, e avançar em caminhos para alterar essas condições. Em suma, os autores indicam que debater qualidade é entrar no campo dos valores, não se tratando de assunto cuja solução resulte de fórmula específica. O campo de valores envolve reflexão crítica e diálogo, baseados na experiência humana concreta, em que crianças e adultos participem juntos de projetos de importância cultural, social, política e econômica, e não em abstrações, categorizações e mapeamentos, próprios do discurso da qualidade.

No entanto, ao pensarmos na construção de sentidos e significados, os autores abaixo trazem implícita a concepção de criança, balizadora da prática pedagógica a qual consubstancia dada imagem sobre a infância (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Abordam a criança como um sujeito histórico, coconstrutora de conhecimento e de identidade em sua interação com os adultos e com as demais crianças. Essa visão contribui para uma criança rica em potencialidades e competências, ativa e curiosa para se engajar no mundo. A infância, por sua vez, é entendida não como um acontecimento estático, mergulhado em um vazio social, mas como um fenômeno contextualizado e, por isso, tratado em relação a temas sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo, como a democracia e as mudanças no sistema capitalista.

Portanto, as perspectivas na educação infantil levam-nos a outra reflexão, que aponta os pormenores de uma prática pedagógica a partir da escuta dos sujeitos, qual seja, a compreensão das expressões dos relacionamentos entre os indivíduos que compõem a instituição: adultos e crianças, crianças e crianças, adultos e adultos. Esses grupos fazem parte do contexto social da instituição e se relacionam no dia a dia, e cada um tem interesses e preocupações entre si, e demandas próprias.

Neste âmbito, apontamos os modos como esses se constituem, buscando compreender comportamentos, atitudes, expressões, maneiras de agir e as relações sociais que se estabelecem entre eles. Tais ligações, nessa rede de sociabilidades, envolvem os indivíduos, formando uma sociedade composta por crianças e adultos.

1.2 Educação infantil: lugares e espaços de indivíduos em sociedade

A educação infantil, conforme já apresentada, constitui-se como lugar e espaço de grupos sociais específicos, compostos por adultos e crianças menores de cinco anos, que garantiram social, jurídica e legalmente tais espaços de existência. No entanto, mais que um espaço legal, o grupo da educação infantil se constitui de pessoas imbuídas de interesses individuais e coletivos que se juntam em projetos convergentes.

Nessa direção, dizemos que a creche ou o centro de educação infantil é composto por uma figuração interdependente que se constitui em uma rede, na qual se relacionam indivíduos em sociedade. Deste ponto em diante, nosso intuito é apresentar uma reflexão acerca de indivíduo e sociedade (1994) a partir das teorias do sociólogo Norbert Elias, problematizando como os conceitos de *figuração*, *poder* e *interdependência* estão presentes na relação de adultos e crianças na instituição de educação infantil. Para tanto, nos fundamentamos especificamente na obra *A sociedade dos indivíduos*.

O conceito de *figuração*, segundo a teoria de Norbert Elias, pode ser compreendido como uma rede de relações entre as pessoas, ponto de partida das análises e reflexões na investigação sociológica. O autor recorre, analogamente, a uma rede de tecido para explicar as relações entre as pessoas:

[...] Nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. Essa ligação origina um sistema de tensões para o qual cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede. A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto, essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singulares dentro dele (ELIAS, 1994, p. 35).

De acordo com Elias (1980), as relações humanas são constituídas por meio de teias de interdependências ou figurações de muitas espécies, tais como a família, escolas, cidades, estratos sociais ou Estados. Nessa direção, podemos apontar os interesses que se constituem de forma harmoniosa, ou em relações hostis e tensas, figurados por meio de um desenho móvel; esses interesses estão, segundo Célio Sobrinho (2009, p. 13-14),

[...] num fluxo histórico e contínuo, balizado pelas interdependências vividas pelos indivíduos e grupos que as formam. Portanto, no conceito de figuração, a existência social não está ordenada e assim

não é possível medi-la, tocá-la, tampouco precisar matematicamente seu funcionamento.

Neste sentido, o desenho móvel da educação infantil, oferecida às crianças de zero a cinco anos de idade, responde a uma demanda histórica educacional que “[...] permite a compreensão da construção da escolarização a começar pelo jovem na idade média e posteriormente para atingir a criança oito séculos depois, por meio da disseminação da escola primária e dos jardins de infância no século XIX” (ARAÚJO, 2007 p. 185).

Somente no fim do século XIX, dentro do contexto da industrialização, com o avanço da urbanização e a necessidade de atendimento às mães trabalhadoras, é que surgem as instituições infantis denominadas creches, casas de infância, escolas maternais e jardins de infância.

Recorrendo a Elias (1990), a existência social das instituições traz à baila os condicionantes de uma estrutura enredada, que permitem que as relações nas pluralidades se conectem no fluxo social. Nesse sentido, o modo de viver e de se tornar humanos, conjuntamente, em grupos grandes e pequenos, é, “[...] de certa maneira, singular e sempre codeterminado pela transmissão de uma geração a outra, portanto por meio do ingresso do singular no mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos” (ELIAS, 1990, p. 25).

Nesse contexto, evidencia-se o interesse nos indivíduos, crianças e adultos, no centro de educação infantil e suas relações de interdependência, resultado das distintas figurações nas quais estão imersos. Isso não quer dizer que as figurações, uma vez formadas nas inter-relações, não sejam transformadas continuamente. “Os seres humanos singulares se transformam. As figurações que eles formam uns com os outros também se transformam” (ELIAS, 1990, p. 26). O indivíduo adquire liberdade de ação para trocar ou desligar-se de determinada figuração, mas essa troca dependerá das peculiaridades da figuração em questão, ou seja, “[...] é impossível compreender e/ou explicar as atitudes e as ações de um grupo a partir de si mesmo, desconsiderando os planos e os objetivos do outro grupo” (CÉLIO SOBRINHO et al., 2017, p. 1305).

Conforme o pensamento de Elias (1990), os grupos humanos, em virtude de sua interdependência fundamental uns dos outros, mesmo na desordem juntam-se sempre na forma de figurações específicas, que não são dadas *a priori*. Portanto, adultos e crianças pertencem a uma rede básica de funções pelas quais as pessoas estão ligadas entre si, presas por viverem em permanente dependência funcional de outras. Nesses espaços o

poder é relacional e variável dependente das ações, circunstâncias, condições, crenças, convicções, de todos os indivíduos do grupo social. “Pessoas ou grupos que desempenham funções recíprocas exercem uma coerção mútua. O seu potencial é geralmente desigual, o que significa que o poder coercitivo é maior de um lado do que do outro” (ELIAS, 1980, p. 85). Ele problematiza isso da seguinte forma:

[...] quem tem maior potencial de reter aquilo de que o outro necessita? Quem, por consequência, está mais ou menos dependente do outro? Quem, portanto, tem que se submeter ou adaptar mais às exigências do outro? [...] quem tem uma proporção de poder mais elevado e pode, por conseguinte, orientar mais as atividades do outro grupo do que propriamente as suas, pode exercer mais pressão sobre eles do que ser pressionado? (ELIAS, 1980, p. 85-86).

Esse fragmento apresenta proposições que podem contribuir significativamente quando olhamos para as relações de poder entre adultos e crianças, principalmente se observarmos que ao longo da história humana a proporção de poder pendeu para o indivíduo adulto. Isso não significa dizer que atualmente essa proporção se inverteu e o poder pende mais para a criança, mas que o grau de interdependência entre as partes – adultos e crianças – movimentou-se de modo alternado, de um lado para outro, ou seja, “o curso dessas mudanças [...] aumentou a atenção social para as crianças e, também, a compreensão de suas necessidades específicas” (ELIAS, 2012, p. 490).

Diante dessa discussão e na tentativa de responder às questões problematizadas por Elias na citação recuada acima, é evidente que as crianças estão no lado da balança que representa a parte menor do poder; mas, de acordo com o sociólogo, as diferenças grandes ou pequenas e o equilíbrio de poder estão presentes onde quer que haja dependência funcional entre pessoas (ELIAS, 1980).

Sendo assim, o poder, para Elias, é fruto das relações sociais e não pode ser tomado como algo que se “põe na bolsa”, muito menos como algo inerente a determinada instituição. Ele existe na medida em que grupos ou indivíduos

[...] pueden retener o monopolizar aquello que otros necesitan, como por ejemplo, comida, amor, sentido o protección frente a ataques (es decir seguridad), así como conocimiento u otras cosas. Y cuanto mayores son las necesidades de estos últimos, mayor es la protección de poder que detentan los primeros (ELIAS, 1994, p. 53-54).

Por conseguinte, “o poder é resultado dos processos de interdependências, ele não pode ser compreendido como algo em si mesmo, que existe antes e independente das inter-relações” (CÉLIO SOBRINHO, 2009, p. 14).

Tais conceitos podem ser analisados articuladamente enquanto aspectos relacionais inerentes às interdependências estabelecidas nas práticas cotidianas que têm lugar na educação infantil se a considerarmos como espaço e grupo específico, pois a

Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolve toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização. (KUHLMANN, 2003, p. 469).

Percebemos pela perspectiva historiográfica da educação infantil a interlocução da origem do lugar e do modelo da educação das crianças com os grupos sociais em relações de dependência e interdependência (ELIAS, 1994) presentes em diferentes estratos sociais, nos grupos em que as crianças e os adultos vivem.

Nesse sentido, se é que podemos dizer isso, a educação infantil hoje, segmento integrante do sistema educacional, é o resultado de um movimento de longa duração no qual crianças são parte fundamental, produtoras de história e inteligência. Assim, ela produz conhecimentos e cultura, e constitui a identidade nas relações indivíduo-sociedade, nos espaços e instituições como a família, a pré-escola e a escola, nos quais estão presentes as culturas infantis. Pode-se dizer que tais culturas são produzidas pelas crianças quando elas experimentam os fazeres cotidianos no convívio social em pequenos grupos ou sozinhas. Entretanto, elas só são validadas quando produzem e reproduzem outra releitura que explica o seu entendimento sobre o mundo (CORSARO, 2005, 2009, 2011; SARMENTO, 2009, 2005). A criança está sempre presente, considerando os estudos eliasianos nos quais indivíduo e sociedade não se separam, e assim a sociedade é formada por nós e pelos outros, adultos e crianças nos relacionando. Para Elias (1980 p. 13),

Falamos do indivíduo e do seu meio, da criança e da família, do indivíduo e da sociedade ou do sujeito e do objeto, sem termos claramente presente que o indivíduo faz parte do seu ambiente, da sua família, da sua sociedade. Olhando mais de perto o chamado “meio ambiente” da criança, vemos que ele consiste primariamente noutros seres humanos, pai, mãe, irmãos e irmãs. Aquilo que conceituamos como sendo a “família”, não seria de todo uma família, se não houvesse filhos. A sociedade, muitas vezes colocada em oposição ao indivíduo, é inteiramente formada por indivíduos, sendo nós próprios um ser entre os outros.

Desse modo, a criança e sua infância são envolvidas nos grupos sociais dos quais elas fazem parte, e conseqüentemente nas culturas que os integram. Tais sociedades e culturas foram, por sua vez, formatadas por processos de mudanças históricas.

A metáfora do quebra-cabeça apresentada pelo sociólogo Norbert Elias nos ajuda compreender a constituição da educação infantil, cujas peças não compõem uma imagem sólida, íntegra. Isso porque, ao longo das formações históricas e sociais, a educação da criança pequena foi constituída pela sociedade de indivíduos. As crianças são um grupo de seres humanos interdependentes, partes de diferentes figurações históricas e sociais que se desenvolvem e que se formam entre si e com os adultos (FERREIRA; SARAT, 2013).

Destaca-se que o ser humano ao longo da história fez e faz parte de um aglomerado de pessoas, por meio de uma rede de ligações que chamamos de sociedade. Para Elias (1994, p. 45), “a história é sempre história de uma sociedade, mas, sem a menor dúvida, de uma sociedade de indivíduos”; o autor defende a existência da sociedade e do indivíduo como indissociáveis. Para Elias, o entrecruzamento de pessoas na sociedade pode ser considerado com uma imagem que reflete as maneiras, os modos em que se constrói, se renovam e se sustentam as distintas instituições, com suas pertinentes posições de poder. De acordo com o autor,

Embora os fenômenos humanos – sejam atitudes, desejos ou produtos da ação do homem – possam ser examinados em si, independentemente de suas ligações com a vida social, eles, por natureza, nada mais são que concretizações de relações e comportamento, materializações da vida social e mental (ELIAS, 1993, p. 119).

Dessa forma, esse fragmento denota a dinâmica constante e o sincronismo que não permitem tal divisão entre os mundos social e o mental e entre o todo e as partes. O problema dessa relação reside no fato de que o todo parece representar algo harmonioso, mas, se ele reflete a vida dos indivíduos, então é repleto de contradições, tensões e explosões (ELIAS, 1994).

Nesse contexto, compreender as configurações compostas por adultos e crianças é entender que esses grupos humanos, nas relações geracionais e intergeracionais, fazem “parte de um processo de constituição de modos e comportamentos individuais e coletivos que podem ser aprendidos” (SARAT, 2014) dentro de suas relativas posições e manifestações de poder. Sob esse aspecto, podemos afirmar que as configurações

apontadas por Sarat (2014) e Freitas (2007), são “[...] estruturas sociais que têm poder de organizar e desorganizar a vida da criança quando ela é mobilizada e imobilizada nas circunstâncias que lhe escapam do controle e da compreensão” (FREITAS, 2007).

As crianças fazem parte da formação da sociedade e não podemos abstraí-las de seus enredos históricos, sociais, econômicos e culturais, principalmente em sociedades com extremas desigualdades, com realidades diferentes e formas complexas e plurais de viver suas infâncias. No entanto, essa formação não foi pretendida nem planejada por nenhuma pessoa, tampouco por todas as pessoas juntas. A impressão que temos quando afirmamos o conjunto dessa expressão é que, no curso social da história da vida humana, os indivíduos não apresentam objetivos claros e estão postos, analogamente, como “peças” num tabuleiro em que jogam de acordo com os interesses da maioria. Para o sociólogo, a sociedade

[...] só existe porque existe um grande número de pessoas, só continua a funcionar porque muitas pessoas, isoladamente, querem e fazem certas coisas, e, no entanto, sua estrutura e suas grandes transformações históricas independem, claramente, das intenções de qualquer pessoa em particular (ELIAS, 1994, p. 12).

A inteireza da relação indivíduo e sociedade só poderá ser entendida quando a sociedade prezar que em qualquer tempo e lugar todos nascem como crianças, que contínua e incessantemente crescem em meio aos modelos sociais previamente estabelecidos (ELIAS, 1994).

Contudo, Elias nos diz que, ao longo das transformações históricas, as estruturas não seguem os interesses ou as intenções de qualquer indivíduo em particular; pelo contrário, muitas pessoas, de forma isolada, inclinam-se numa mesma direção, materializam seus desejos, suas atitudes e seus modos de viver. Corroborando esta discussão, Freitas (2007, p. 89) destaca que,

[...] dialeticamente, a criança também participa ativamente na elaboração do *modus vivendi* de cada lugar (ela consegue, portanto, amarrar alguns pontos e transpassar algumas linhas no bordado de uma tela cujo desenho não tem previamente em sua cabeça e cujo formato final não está pressuposto em cada um de seus atos). As estruturas sociais modificam a infância e a criança se refaz com seus pares em cada processo de reacomodação de forças.

Nesse sentido, as crianças e suas infâncias são atingidas pelos processos sociais, o que implica a “estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais [...]” (SARMENTO, 2004, p. 3). No entanto, na

demanda dos seus interesses elas criam estratégias que possibilitam sua atuação no coletivo.

A infância, se assim podemos dizer, constituída por indivíduos de pouca idade, faz parte desse processo contínuo e não planejado, arquitetado em idas e vindas, avanços e recuos, conquistas e fracassos, e faz parte “de relações que se entrelaçam de modo amistoso ou hostil” (ELIAS, 1993, p. 194), dependente das atividades sociais e psíquicas no interior das configurações dos indivíduos adultos que, por sua vez, estão inseridos numa estrutura social hierarquizada. Portanto, “[...] a formação individual de cada pessoa depende da evolução histórica do padrão social, da estrutura das relações humanas” (ELIAS, 1993, p. 28), ou seja, a natureza das relações entre o indivíduo e uma pluralidade de pessoas prescreve o modo de ser e consubstancia gradativamente a individualidade humana.

Buscando equacionar nossas ideias nessa direção, podemos dizer que crianças e infâncias fazem parte das figurações sociais que são estabelecidas pelas experiências vivenciadas por elas no seu dia a dia nos espaços públicos e privados. Ao longo do tempo e de espaços, sociedades e indivíduos, desde a mais tenra idade, as crianças constroem sua historicidade de distintas maneiras e são modeladas por configurações que se formam e se desenvolvem entre si e com os adultos.

Norbert Elias, ao escrever o texto *Civilização dos pais* (2012), aponta a aceleração das transformações na relação entre pais e filhos. Embora esta Tese não trate da relação entre pais e filhos, acredita-se na possibilidade de apresentar tais conceitos para compreender a mudança nas relações de poder entre adultos e crianças nas experiências do cotidiano, considerando que as mudanças se traduzem no movimento baseado na relação de interdependência entre os indivíduos.

Elias não foi um pesquisador da temática infância, muito menos das crianças. Entretanto, suas produções trazem evidências claras que nos permitem dialogar sobre as relações que são estabelecidas com as crianças e destas com a sociedade. Por exemplo, o indivíduo criança

nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele. E não é só: todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, que precisa de outras pessoas que existam antes dele para poder crescer. Uma das condições fundamentais da existência humana é a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas (ELIAS, 1994, p. 19-20).

Sendo assim, não podemos ignorar que a criança precisa necessariamente dos cuidados dos adultos para satisfazer suas necessidades básicas elementares como

proteção, alimentação e higiene. Ou seja, a infância enquanto categoria social é dependente de cuidados indispensáveis a sua sobrevivência, e nessa relação de dependência por parte das crianças o poder do adulto é legitimado. No entanto, enfatizamos a perspectiva relacional, ou seja, as crianças em determinadas situações exercem o poder sobre os adultos de modo a também dar continuidade à espécie humana, que não sobrevive sem as crianças.

Ainda segundo Elias (2012), a reflexão mais profunda sobre as necessidades das crianças é assentada no reconhecimento do seu direito de serem compreendidas e apreciadas em seu caráter próprio, o que também é um direito humano. Ou seja, as crianças necessitam viver sua própria vida de modo distinto dos adultos, apesar da sua interdependência com estes.

A afirmação ressalta a preocupação com uma educação a partir da concepção de criança como protagonista da sua educação, perspectiva que se expressa por meio de um conjunto de pesquisas na área dos estudos sobre as crianças e suas infâncias, entre o qual podemos citar os brasileiros Fernandes (1947), Quinteiro (2002), Barbosa (2007), Nascimento (2012), Gouveia (2009). Na Europa, entre outros, há os estudos de Sirota (2001), Montondan (2001), Gaitán (2017), Sarmiento (2005) e Qvortrup (2010); nos Estados Unidos, citamos Corsaro (2011) como representante desses conceitos.

Contudo, a complexidade das relações que envolvem adultos e crianças – no caso desta pesquisa, professores(as) e crianças – exprime a condição social da infância e implica ponderar a existência de uma “ordem instituída” na qual “a prescrição social de reconhecimento de uma considerável autonomia das crianças leva a uma situação extremamente paradoxal e de difícil assimilação” (ELIAS, 2012, p. 471).

Nessa perspectiva, consideramos que a relativa autonomia das crianças, apontada por Elias, pode ser produto de uma história socialmente construída. Nas palavras dele, “deve-se descobrir que elas não são simplesmente adultos pequenos. Elas vão se tornando adultas, individualmente, por meio de um processo social civilizador que varia segundo o estado de desenvolvimento dos respectivos modelos sociais de civilização”. (ELIAS, 2012, p. 469). Ou seja, trata-se de uma história fundada em “relações de poder, dependência e interdependência, [...] presentes no cotidiano [e nas estruturas], constantemente, em um processo de transformação” (FERREIRA; SARAT, 2013, p. 90). Esse processo, através dos tempos, está sempre em movimento, em circunstâncias complexas, marcadas até o presente nas ideias e representações sociais sobre as crianças, nas suas condições de existência em correspondência com as

mudanças que ocorrem na estruturação do tempo-espço das vidas cotidianas, na estrutura familiar, na escola, nos *mass media* e nos espaços públicos (SARMENTO, 2004). Para abordar essas questões, Elias (1994, p. 15) nos incita a pensar que

[...] somos incessantemente confrontados pela questão de se e como é possível criar uma ordem social que permita uma melhor harmonização entre as necessidades e inclinações pessoais dos indivíduos, de um lado, e, de outro, as exigências feitas a cada indivíduo pelo trabalho cooperativo de muitos, pela manutenção e eficiência do todo social.

Observando os aspectos apontados por Sarmiento (2004) em confluência às provocações feitas por Elias (1994), buscamos discutir as relações entre adultos e crianças na tessitura do trabalho pedagógico, considerando a interlocução entre a construção do conhecimento e a relativa autonomia das crianças nesse processo. Perguntamo-nos se e como as crianças vivenciam essa relativa autonomia no centro de educação infantil, e quais são as possibilidades de as crianças viverem suas relativas autonomias, atualmente. É possível, nas condições culturais nas quais elas vivem, terem esses espaços ou, ainda, aquilo de que necessitam para que sua relativa autonomia possa expressar o seu lugar?

O conceito de relativa autonomia em Elias (2012) pode ser entendido como o produto ou a produção de algo construído necessariamente de forma interdependente com outros indivíduos nas relações humanas durante toda a vida.

1.3 A educação infantil no município de Dourados

É no centro-sul do estado de Mato Grosso do Sul que está localizado o município de Dourados. Este conta com uma área total de 408.640,63 ha e extensão territorial de 4.086,39 km², a 121 km da linha de fronteira do Brasil com o Paraguai e a 225 km da capital Campo Grande.

Figura 3 – Mapa do município de Dourados



Fonte: Prefeitura de Dourados, 2016.

Atualmente com oitenta e três anos de criação (1935–2019), o município de Dourados conta com uma população estimada em 218.067 pessoas (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017). Como podemos ver no mapa acima, Dourados faz divisa ao norte com os municípios de Rio Brilhante, Maracaju, Douradina e Itaporã; ao sul, com Fátima do Sul, Caarapó e Laguna Carapã; ao leste, com Deodápolis; e a oeste, com o município de Ponta Porã.

O município de Dourados é constituído de oito distritos: Formosa, Guassu, Indápolis, Itahum, Panambi, Picadinha, São Pedro e Vila Vargas. Esses distritos atendem as crianças da pré-escola II nas mesmas unidades que oferecem ensino fundamental. Entretanto, é importante pontuar que, em Vila Vargas, temos uma instituição de educação sendo construída desde o ano de 2011, conforme o site da prefeitura de Dourados¹⁹.

Com diferentes histórias de constituição, o atendimento à infância das crianças douradenses tem como marco o Lar Santa Rita de Cássia, criado em 1965²⁰. Doze anos depois, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9.394/1996, o município de Dourados publicou a resolução conjunta SEMED/SENSAU/Fundação

¹⁹ CEIM em Vila Vargas marca administração voltada também para o interior de Dourados. **Prefeitura de Dourados**. 2 out. 2015. Disponível em: <<http://www.dourados.ms.gov.br/index.php/ceim-em-vila-vargas-marca-administracao-voltada-tambem-para-o-interior-de-dourados/>>. Acesso em: 1 maio 2018.

²⁰ A primeira razão social da instituição foi Abrigo de Menores Necessitados de Dourados. Atualmente, o Lar Santa Rita é uma organização não governamental, entidade de assistência social, sem fins lucrativos, de moral cristã, que desenvolve atividades de abrigo e de escola de educação infantil.

Pro-Social nº 001, de 17/11/2000, que instituiu o regime de ação compartilhada entre as secretarias municipais de educação e saúde e a Fundação Pró-Social para o atendimento dos centros de educação infantil. Como podemos observar no Cap. I, art.1º, da referida resolução,

Fica instituído, o regime de ação compartilhada das políticas de atendimento aos centros de educação infantil municipal, entre as Secretaria Municipal de Educação, Secretaria de Saúde e da Fundação Pro-Social, a serem desencadeadas e supervisionadas por meio de ações compartilhadas conjuntas, entre as áreas de educação, saúde e de assistência social.

Parágrafo único. O regime de que trata o caput deste artigo, será viabilizado através de cedência de pessoal ou convênios firmados entre as Secretarias Municipais envolvidas, e ou mediante contratos de prestação de serviços firmados entre profissionais habilitados na área e a entidade mantenedora (DOURADOS, 2000, p. 1).

A ação compartilhada entre as secretarias foi um regime que permitiu que a educação infantil no município fosse incorporada pela educação ao longo do processo. Essa constituição passou por várias tramitações, relativas às políticas de atendimento, a finalidades e objetivos, ao regime de ação compartilhada, e à colaboração entre as secretarias e a antiga Fundação Pró-Social (DOURADOS, 2000).

Atualmente, a educação infantil douradense conta com um total de quarenta e três centros de educação infantil municipal²¹, com capacidade para atender seis mil e duzentas e trinta e seis crianças, mais o atendimento de duas mil trezentos e noventa e quatro crianças matriculadas nas turmas de pré-escola que estão inseridas nas quarenta escolas municipais²², das quais onze são denominadas “do campo” e cinco “escolas indígenas”; em relação à faixa etária final da educação infantil, a resolução nº 142 da Secretaria Municipal de Educação estabelece no parágrafo único do Art. 5: “sempre que for possível, o Pré-Escolar I e II, poderão ser atendidos nas Unidades Escolares desde que haja dependências adequadas e espaço para o lazer e a recreação das crianças” (DOURADOS, 2011).

Dos quarenta e três centros de educação infantil municipal, sete são conveniados com a prefeitura e atendem em sua grande maioria dois turnos de funcionamento, nos períodos matutino e vespertino, com professores habilitados no curso de pedagogia ou

²¹ Além dos quarenta e três CEIM, está prevista para este ano a inauguração dos CEIM Prof.ª Izilda Aparecida Santos Souza e Prof.ª Argemira Rodrigues Barbosa.

²² As escolas municipais Arthur Campos Mello, Sócrates Câmara, Prof. Luiz Antônio Álvares Gonçalves, Clarice Bastos Rosa e Profa. Clori Benedetti de Freitas atendem o pré-escolar I e II.

magistério superior, contratados a partir de concursos públicos ou por regime de contratação. Atualmente, além de dois CEIM que oferecem período integral, curiosamente há apenas uma instituição que recebe crianças numa turma integral. Essa logística de atendimento parcial iniciou-se a partir do ano letivo de 2012, começando pela pré-escola, incluindo depois o jardim e as turmas subsequentes. Oficialmente, não houve qualquer publicação que desobrigasse o atendimento de forma integral, o que abre precedente para que algumas unidades atendam crianças cujos pais entram com mandados de segurança expedidos pela Defensoria Pública.

E, por fim, temos o atendimento das turmas de pré-escolar I e II nas escolas municipais. Essa última etapa, pré-escolar II, concentra grande quantidade. Entretanto, é importante pontuar que as escolas municipais se organizam para atender esse público em espaços físicos pouco adequados para as crianças pequenas, que não atendem os critérios mínimos de qualidade; faltam carteiras pequenas, mesas para grupos de crianças, brinquedos, entre outros itens. Ou seja, a visibilidade da educação infantil na escola é anulada pela perspectiva de atendimento oferecida às crianças maiores. Isso pode ser constatado quando temos na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) o Departamento do Ensino Fundamental e o Núcleo de Educação Infantil. Este último tem como foco os CEIM; já o Departamento de Ensino Fundamental prioriza seu nível de ensino e deixa de lado as ações pertinentes à educação infantil, ou seja, esta última etapa segue os moldes do ensino fundamental, principalmente quando está dentro do espaço escolar.

Tabela 1 – Número de crianças matriculadas nos centros de educação infantil municipal

Nº	Centro de educação infantil municipal (ano da criação)	Educação infantil		TOTAL
		Creche	Pré	
1	Austrílio Ferreira de Souza (1993)	81	79	160
2	Beatriz de Barros Bumlai (2011)	106	38	144
3	Celso de Almeida (2003)	164	43	207
4	Claudete Pereira de Lima (2016)	117	35	152
5	Claudina da Silva Teixeira (2006)	94	35	129
6	Dalva Vera Martines (2004)	73	28	101
7	Décio Rosa Bastos (2000)	109	52	161
8	Geny Ferreira Mylan (1983)	89	29	118
9	Helena Efigênia Pereira (2010)	83	59	142
10	Hélio Lucas (1990)	63	38	101
11	Ivo Benedito Carneiro (1996)	80	36	116
12	Kátia Marques Barbosa (1996)	108	137	245
13	Manoel Pedro Nolasco (1990)	109	43	152
14	Maria de Lourdes Silva (2017)	130	51	181

15	Maria de Nazaré (1984)	107	43	150
16	Maria do Rozário Moreira Sechi (2012)	123	69	192
17	Maria Madalena (Raio de Sol) (1986)	116	40	156
18	Paulo Gabiatti (1991)	98	54	152
19	Pedro da Silva Mota (2015)	115	217	332
20	Pequeno Príncipe (1994)	45	24	69
21	Prof. Bertilo Binsfeld (2007)	113	54	167
22	Prof. Guilherme Silveira Gomes (2007)	101	28	129
23	Prof. Mario Kumagai (2004)	88	41	129
24	Prof. ^a Clarinda Mattos e Silva (2016)	104	33	137
25	Prof. ^a Dejanira Queiroz Teixeira (2008)	89	37	126
26	Prof. ^a Irany Batista Matos (2005)	95	34	129
27	Prof. ^a Lucia Licht Martins (2017)	45	0	45
28	Prof. ^a Zeli da Silva Ramos (2017)	140	0	140
29	Ramão Vital Viana (1991)	84	37	121
30	Recanto da Criança (1984)	88	54	142
31	Recanto Raízes (2001)	99	73	172
32	São Francisco (1983)	108	31	139
33	Sarah Penzo (1993)	63	39	102
34	CEI UFGD (2012)	57	11	68
35	Vitório Fedrizzi (2003)	69	39	108
36	Wilson Benito Carneiro (1991)	80	59	139
TOTAL		3.433	1.720	5.153

Fonte: Departamento de planejamento e gestão educacional – Núcleo de estatística e supervisão técnica. SEMED. Dourados, 2018.

Como se pode ver nas tabelas 1 e tabela 2, temos os CEIM, mantidos pela prefeitura municipal, e os CEI, com um sistema de atendimento conveniado. Os convênios geralmente partem dos interesses das instituições religiosas e escolas particulares. O CEI da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e o CEI São Francisco foram incorporados recentemente à Rede Municipal de Educação Infantil.

Tabela 2 – Nº de crianças matriculadas na educação infantil em escolas particulares conveniadas.

Nº	Nome da Instituição	Educação Infantil		TOTAL
		Creche	Pré	
1	Escola Antonio Raposo Tavares (CEART)	80	40	120
2	Escola Esther Gomes Ergas (ABCDE)	74	44	118
3	Escola Ceminha	59	27	86
4	Escola Nova Época	98	62	160
5	Inst. Educ. Igreja Presb. Independente (IEPID)	84	65	149
6	Lar André Luiz (1980)	175	75	250
7	Lar Santa Rita	139	61	200
TOTAL		709	374	1.083

Fonte: Departamento de planejamento e gestão educacional – Núcleo de estatística e supervisão técnica. SEMED. Dourados, 2018.

Nos últimos anos, a educação infantil no município de Dourados vem sendo discutida e rediscutida como num movimento de vai e vem, com avanços e recuos. Um

dos retrocessos pode ser percebido na sistematização da Resolução/SEMED nº. 042, de onze de abril de 2018, que aprovou a Matriz Curricular para a Educação Infantil, conforme podemos ver nas tabelas abaixo. Foram incorporados padrões curriculares de âmbito escolarizante pois fragmentam proposta de currículo da educação infantil, amplamente questionada (OLIVEIRA, 2010; BARBOSA, 2010; MARCONDES, 2012), o que fere as DCNEI (BRASIL, 2009).

Tabela 3 – Bebês e maternal – Matriz curricular para a educação infantil

Eixos estruturais – Interações e brincadeiras	Componentes curriculares ou áreas do conhecimento	Bebês	Maternal
Práticas Pedagógicas I	Bem-Estar		
	Autonomia		
	Identidade	16 h/a	16 h/a
	Interações		
Práticas Pedagógicas II	Linguagens		
	Patrimônio e Musicalização	8 h/a	8 h/a
	Semanal em horas-aula	24 h/a	24 h/a
Total da carga horária	Anual em horas-aula	960 h/a	960 h/a

Fonte: Resolução/SEMED n. ° 042. Dourados, 2018.

Como podemos ver tanto na tabela 3 como na tabela 4 a sistematização da educação infantil no município de Dourados traz na Matriz os componentes curriculares de forma fragmentada descaracterizando o currículo, que por sua vez, deve ser pautado como práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e das relações sociais. Nesta matriz, a questão pedagógica pode ser interpretada de forma compartimentada, ou seja, os(as) professores(as) de Práticas Pedagógicas I, nas 16 h/a de efetivo trabalho com as crianças, deve assegurar na sua prática os componentes curriculares: bem-estar, autonomia, identidade, interação, linguagens; já o docente responsável pelo eixo Práticas Pedagógicas II se responsabilizara em trabalhar com outros aspectos da educação relacionados à patrimônio e musicalização, e/ou arte, e educação física.

A forma apresentada deste documento vai de encontro com as discussões e o norte na área com o que se deseja para o trabalho com as crianças. Por mais que exista interrogações sobre a estrutura e a organização curricular, não podemos deixar de fazer a crítica e anotar a associação a escolarização à ideia de disciplinas dos componentes curriculares apresentados.

Tabela 4 – Pré-escolar – Matriz curricular para a educação infantil

Eixos estruturais – Interações e brincadeiras	Componentes curriculares ou áreas do conhecimento	Pré-escolar
Práticas Pedagógicas I	Bem-Estar	
	Autonomia	16 h/a
	Identidade	
	Interações	
	Linguagens	
Patrimônio e Musicalização	4 h/a	
Práticas Pedagógicas II	Arte	2 h/a
	Educação Física	2 h/a
	Semanal em horas-aula	24 h/a
Total da carga horária	Anual em horas-aula	960 h/a

Fonte: Resolução/SEMED n.º 042. Dourados, 2018.

Os(as) professores(as) que atuam na educação infantil são regidos pela Lei Complementar nº 220, de 29 de maio de 2013:

I. Na Educação Infantil e Anos Iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, em que a hora de trabalho é de 60 minutos, deve-se cumprir o tempo de 13h20min em sala de aula e 6h40min em atividades, sendo que 50% deste tempo será cumprido na Unidade Educativa e os outros 50% em local de livre escolha do docente (DOURADOS, 2013, p.1).

Devido às frações de hora, foi proposto para a infantil o arredondamento dessa carga horária, ficando, portanto, da seguinte forma: 13h em sala de aula e 7 horas de atividades, sendo esta última cumprida no formato de 50% na Unidade Educativa e 50% em local de livre escola.

Neste sentido, temos a nomenclatura de professores regentes I, o profissional que atuará com os bebês, maternal e pré-escola com treze horas em sala. O professor regente II cumprirá as atividades docentes na sala, para que o regente I possa usufruir do seu direito de hora atividade.

Não podemos deixar de pontuar a existência dos profissionais de arte e educação física nas pré-escolas da rede municipal de educação, regulamentados pela matriz curricular e pela Deliberação COMED nº 126, de 23 de outubro de 2017. Os coordenadores pedagógicos dos CEIMs, formados em pedagogia, em sua grande maioria são contratados pela SEMED como cargos de confiança. Alguns são professores concursados e estão no cargo de coordenação indicados pelos gestores municipais.

Enfim, a existência legal e social das crianças e da sua educação nas formações históricas e sociais. Estas configuram os lugares e espaços da educação infantil na política educacionais vigentes não somente tencionados pelos modos de fazer e de se constituir na relação com o outro como também nas “contradições entre as exigências sociais e necessidade individuais que são um traço permanente de nossa vida” (ELIAS, 1994, p. 17).

Neste sentido, o próximo capítulo permitirá identificar as nuances de um caminho trilhado desde a pesquisa de mestrado, nas entrelinhas das contribuições metodológicas de ‘ser’ pesquisadora e a inserção novamente no campo empírico, destacando as ferramentas metodológicas para geração de dados, ampliando e vinculando as discussões e análises nas relações sociais entre crianças protagonistas e adultos.

CAPÍTULO II

OS CAMINHOS DA PESQUISA E SUAS CONTINUIDADES

Quando as crianças nascem, elas são banhadas por um oceano de palavras, gestos, aprendendo a própria arte de falar, a arte de escutar, a arte de ler, a arte de se relacionar e a de dar significado aos signos. Assim, é **preciso criar, encontrar** uma solução para uma competência cada vez maior no que se refere à comunicação entre os adultos e as crianças. (MALAGUZZI, 1999, Grifos meus.).

Esse excerto de Malaguzzi – aqui utilizado como uma epígrafe – convida a pensar sobre as formas de comunicação tecidas nas relações entre crianças e adultos. A ideia propagada por esse fragmento tem como intuito mostrar as possibilidades de sentidos e significados, quando são permitidos a criação e o encontro da/na vida social cotidiana a partir dos percursos e das continuidades.

2.1 A História desta Pesquisa: os primeiros percursos e sua continuidade

A história na qual podemos visualizar a participação das crianças no processo educacional, finalizada no mestrado deixou distintas possibilidades para começar novas trajetórias. Assim, durante a escrita desta Tese, narro os aspectos finais da minha dissertação, tecida com o auxílio dos adultos e das crianças envolvidos, com um recorte especial ao *ouvir e escutar* as coisas simples e extraordinárias contadas por eles. “*Escutar* como um verbo ativo que envolve interpretação, dando sentido à mensagem e valor àqueles que a oferecem” (RINALDI, 2017, p. 125).

A partir de leituras e estudos das temáticas da Sociologia da Infância e estudos da criança e da infância, foi possível entrar no espaço e ser aceita no grupo das crianças de modo a participar, observar e estar atenta às minuciosas invenções delas. As crianças não olhavam com estranhamento um adulto entre elas e parecia não se importar com tal presença naquele lugar.

Essa postura desejando envolver-se para entender esse contexto infantil desembocou em duas afirmações da parte delas: “Você parece criança!”, ou ainda, “[...] Você é uma criança grandona.”. Por vários momentos, sentia que elas precisavam reconhecer a minha entrada em espaços e momentos que só pertenciam a elas. Por isso:

Durante a pesquisa empírica, permanecia sempre junto às crianças. Essa estratégia foi adotada para que eles não me considerassem como uma professora, mesmo com as minhas características adulta, e de estar naquele espaço. Longe também de subestimá-las. Até porque o tamanho físico, as expressões gestuais e corporais informam a condição adulta. (FERREIRA, 2012, p. 70).

Sendo assim, a pesquisa empírica, por ter sido realizada, no tipo etnográfico, permitiu-me, enquanto pesquisadora, participar, observando sensivelmente os pormenores, os “feitos e os desfeitos”, os acontecimentos esperados e os inesperados, “os ditos e não ditos” das crianças em interlocução com os adultos e com seus pares nas experiências cotidianas.

Ao utilizar os estudos etnográficos ancorada em Corsaro (2009), percebi as vantagens ao destacar seu poder descritivo, sua capacidade de incorporar a forma, a função e o contexto do comportamento de grupos sociais específicos, aos dados e sua captura incidindo em uma análise apurada. Corsaro (2009), citando Glaser e Strauss (1967), acrescenta que a etnografia envolve:

[...] as estratégias de entrada no campo e aceitação no grupo social; coleta e escrita consistentes de notas de campo, entrevistas formais e informais e descrição de artefatos; coleta de gravações audiovisuais de eventos acontecidos espontaneamente; coleta e análises de dados comparativos – incluindo casos negativos²³; construção de uma descrição detalhada (densa) da cultura do grupo estudado e da história do processo de pesquisa; interpretação densa e geração de uma teoria interpretativa construída a partir dos dados, o que implica buscar padrões nos dados indutivamente em vez de considerar hipóteses específicas preestabelecidas (2009, p. 84).

Nesse contexto, buscando compreender todas as perspectivas aliei procedimentos fotográficos, filmagens e registros no diário de campo. A utilização desses instrumentos permitiu o cruzamento de informações acerca do cotidiano do ambiente físico e institucional, analisando com quem e como são estabelecidas as relações, os gestos, as expressões e as trocas dentro do grupo observado na instituição. O que não foi diferente da geração de dados durante a pesquisa de doutoramento.

Assim, percebi que, enquanto pesquisadora, meu lugar foi sendo construído a partir do processo de estudo estabelecido com os sujeitos pesquisados durante o mestrado. A referida investigação possibilitou caminhar até certa altura e lançar muitas

²³ Para Corsaro, o padrão encontrado nas notas de campo ou entrevistas deve ser refutado por meio da busca dos dados, ou de nova coleta, que não se encaixa no padrão, isto é, casos negativos. Se um caso negativo é encontrado, modifica-se a interpretação do padrão, o que torna essa interpretação mais consistente.

indagações que não foram sanadas e que agora nos permite dar continuidade no desenvolvimento de pesquisa do doutorado. Sobre o processo de formação da pesquisa e da pesquisadora inspirei em estudos sobre as temáticas discutidas por Barbosa, Kramer e Silva (2008), ao fazerem apontamentos essenciais à reflexão e à constituição dos lugares da pesquisa.

[...] é fundamental descrever densamente o lugar de onde eu (pesquisador) falo e escuto e como explico esses lugares. E de qual lugar falam ou agem os sujeitos pesquisados. O lugar de onde faço a observação interfere naquilo que eu observo e, assim, é importante expor o lugar social e político de onde faço a observação, para além do lugar físico, explicitando relações de força, poder, desigualdade e modos de exercício da autoridade. A classe social, os indicadores socioeconômicos, a inserção e as práticas sociais e culturais oferecem o material concreto em que as revelações vão sendo estabelecidas e em que são tecidas as histórias; por causa disso precisam ser conhecidos, descritos, considerados. (SILVA, et. tal, 2008, p. 93).

Diante dessa discussão, a ótica do lugar, numa perspectiva social e política, precisa ser considerada em todo o processo para evitar interpretações vazias e equivocadas. Nesse contexto, receber uma estagiária em formação para um período de observação com as crianças é diferente de receber uma coordenadora pedagógica, no meu caso como profissional, se ponderarmos as relações de poder imbuídas nas práticas relacionais e funcionais entre as pessoas da gestão e os(as) professores(as), acrescentando-se a isso a minha condição de pesquisadora em um programa de mestrado, na época, e agora no doutorado. Essa perspectiva precisa ser avaliada e considerada ao lidarmos com o outro e sua subjetividade, por vezes carregada das marcas de um tempo-lugar construído histórica e socialmente e do qual eu tinha na condição de pesquisadora.

Portanto, na produção da escrita desta Tese, o destaque e o interesse se voltaram para pensar as relações entre adultos e crianças tendo como vertente o cotidiano e as práticas educativas. Sobretudo, considerando que a educação das crianças pequenas, no Brasil, é recente e cria cisões entre os profissionais que atuam. Digo isso, pois, em um fragmento da minha dissertação, reporto-me a essa expressão, apontando os condicionantes de ser professor(a) no momento quando uma assistente pedagógica foi “promovida” à docência e pude registrar na época a seguinte observação:

[...] o título que as assistentes ainda não têm demonstra a diferença nas práticas cotidianas. Isso pôde ser percebido, quando uma das assistentes pedagógicas teve seu contrato alterado para a função de professora. Enquanto [atuava como] assistente pedagógica as atividades desenvolvidas com as crianças eram mais livres, com

oportunidades de brincar mais à vontade e não condicionadas ao tempo. Na medida em que ela passou a ser denominada professora, seu olhar para as atividades se restringiu às atividades gráficas, com registro no papel (FERREIRA, 2012, p. 143-144).

Pude perceber que as assistentes não carregavam o “peso” do ser a professora, por isso, as atividades eram mais livres, destituídas das “práticas pedagógicas” que estão, nesse caso, muito mais relacionadas a aspectos escolarizantes. A percepção desse adulto sem a formação concluída, ou seja, ela não é a professora da sala, mas assistente pedagógica, na organização do cotidiano, demonstra que suas propostas de atividades eram permeadas por mais flexibilidade e participação das crianças, momentos mais lúdicos e significativos. Minha hipótese era de que isso se dava, por elas não se sentirem professoras e poderem romper com o modelo escolarizado, assim sua compreensão acerca de cuidar e educar se pautava em premissas mais flexíveis.

Essas profissionais, portanto, não se viam como professoras, esse papel de assistente se inverte como num passe de mágica quando ela “vira” a professora. Observei que sua conduta pedagógica começou a mudar, ela passou a desenvolver as mesmas atividades que a professora no período contrário ao dela. No entanto, a reflexão para o momento consiste em problematizar e compreender a atuação da professora, o lugar altamente escolarizante, identificar os aspectos escolarizantes nas propostas de aula na educação infantil numa experiência de educação infantil e diante da pesquisadora que a observava. Foi interessante perceber a inversão dos papéis, quando as pessoas mudaram seu lugar profissional junto às crianças que continuaram as mesmas. Diante desse contexto, aponto o seguinte excerto.

Estamos na sala, logo após o café da manhã. A professora Jane indaga às crianças sobre a música que deveriam cantar. Enzo: “Tia, tem que ligar a música” (se referindo ao aparelho de som). A professora fala que primeiro é sem ligar a música. [...] professora fazendo o gesto com as mãos diz: “Todo mundo fazendo a casinha. Aquilo lá (se referindo ao gravador de voz) vai gravar vocês cantando, então tem que cantar uma música bem bonita, tá?” (FERREIRA, 2012, p. 135).

Ela falava do gravador da pesquisa que foi usado como forma de coagir às crianças a “cantarem bem”. O gravador é somente um instrumento de coleta de voz, para captar não somente os diálogos das crianças como também dos(as) professores(as). Mas, nessa ocasião, ele também pode ser usado como instrumento de poder para coagir as crianças e reprimir o(a) professor(a). Diante dessa interpretação, esses problemas devem ser evidenciados nas pesquisas.

Nesse enquadramento, o lugar social e político, que nós pesquisadores ocupamos na pesquisa de campo, principalmente quando ela é realizada pelo “caráter” etnográfico, precisa ser expresso e evidenciado para os pesquisados, para que nossa “interferência” não seja identificada como “vigilância ou controle” e, assim, possamos encontrar as crianças e suas relações como sujeitos centrais do processo educativo.

Nos episódios colhidos na pesquisa de mestrado e agora no doutorado, ficou revelada a necessidade de validar as representações abstratas do comportamento humano baseada na realidade estabelecida com a observação e a análise disciplinadas (CORSARO, 2009, p. 83). Sendo assim, tornam-se desafiantes ouvir e valorizar as expressões das crianças por meio das suas culturas.

Finalmente, a pesquisa de mestrado permitiu identificar como os modos de ser, pensar e agir das crianças podem mediar e consolidar novas práticas educativas à medida que o espaço de participação seja construído considerando o direito das crianças, e não desvalorizando as formas de aprendizagens e conhecimento de uma geração a outra, ou seja, dos professores e das crianças. Foi possível constatar que o espaço de participação está constantemente marcado por propostas dos adultos identificando a criança como um ser incompleto e caracterizado pela necessidade de preparação futura, entretanto, percebemos a criação de estratégias para driblar estes obstáculos. As crianças constroem suas relações pautadas em diferentes experiências, ora conflituosas, destacando a oposição de interesses e disputas, ora pacíficas, aproximando-se do outro, mas em todas as suas expressões estiveram presentes redes estabelecendo relações entre uns e outros na intersecção das práticas cotidianas.

Por isso, a participação das crianças na sua educação continuou sendo meu interesse de pesquisa, embora, no momento, sendo percebida por outro viés, sua continuidade se construiu e se vislumbrou no término do processo anterior.

Olhando para os subtítulos, da dissertação, observo que apresentei o material em três perspectivas: no primeiro, apontei as falas e as manifestações das crianças; no segundo agrupamento, registrei as falas dos adultos; e, para finalizar, trouxe expressões que destacavam a minha forma de olhar para as crianças e as professoras e como percebia suas interações.

As falas e manifestações das crianças: “você é meu amigo(a)”, “essa é de menino(a)”, “olha só o que eu fiz”. **Registrei as falas dos adultos:** “Eu mandei desenhar? Eu mandei pintar a abelhinha?”, “Agora vamos sentar e brincar com as pecinhas”, “Não é hora de brincar, é hora de sentar e assistir televisão” (Grifos meus, FERREIRA, 2012).

No primeiro agrupamento, conduzida especialmente pelas falas mais recorrentes das crianças, observei como demonstram e constroem de modo complexo suas relações sociais, por meio de situações e experiências simples, mas nas quais contêm um elemento do poder originado em sentimento de amizade, de identidade, de pertença, e confiança nas suas potencialidades ao ser reconhecido no grupo e nas partilhas entre si.

No segundo agrupamento, diferentemente das crianças, percebemos nas falas dos docentes as perspectivas de prescrição e imposição em um tempo cronometrado, marcado pelas expressões “agora” ou “não é a hora”, limitando os tempos, a participação e a interação das crianças. Staccioli (1998), citado por Nigris (2014, p. 139), ensina que no ato educativo não se deve “apressar, porque o importante está acontecendo aqui e agora” (1998, p. 57), contrariando a expressão “agora não é a hora” que está tão presente na perspectiva do adulto. Considerando o que segue:

Como pensar em autoria e autenticidade, confinado num campo definido por “siga o modelo”? Eis, claramente estampada, uma forma de se educar esteticamente os meninos e meninas: roubando-lhes linguagens e impondo-lhes uma pobreza de expressão e produção que não alimenta a imaginação de ninguém. Apenas amarra, prende, padroniza. Atrofia (OSTETTO, 2010, p. 42).

Ou seja, da composição das expressões antes pontuadas emerge outros eventos, outros cenários que envolvem a linguagem dos professores e dos assistentes e alcançam paulatinamente as matrizes infantis e conformam relativamente seus modos de serem e de estarem no mundo. Retirando da criança a perspectiva da autenticidade, impondo modelos a serem seguidos, tolhendo sua criatividade, cronometrando seu tempo e espaço de ação/atuação e, desse modo, comprometendo sua atividade criativa. Digo isso, a partir das observações feitas quando se projetava alguma atividade para o outro. Esse outro não era considerado no processo, e, por vezes, subestimando seu potencial de aprendizagem, ou seja, valorizando muito mais a finalidade e ignorando o meio, a experiência em si, a sensibilidade, como evidenciado no fragmento a seguir.

Vamos fazer as atividades com carinho e atenção, lembra que a professora falou? Na hora de pintar tem gente que está fazendo assim, ó... (Faz gestos na mesa) riscando as folhas... pode riscar? Renan participa: ‘E daí rasgar?’. Professora: ‘Pode rasgar?’. [...] Professora: ‘Se não, vai ficar feio... Pintar devagarzinho... Para ficar bonito! Essas atividades vocês têm que (sic) fazer com carinho. Por quê? (Ela mesma responde). Porque depois vocês vão levar para casa para mamãe e papai verem as atividades de vocês. Se vocês estragarem, pintarem [e fazerem] (sic) de qualquer jeito, [...] como é que o papai e a mamãe vão ver as atividades bonitas que vocês fizeram, não é

verdade?... Se pintar tudo feio de qualquer jeito, o papai e a mamãe vão ver que feio! (FERREIRA, 2012, p. 114).

Percebi a valorização de um modelo de produção que enfatiza o resultado, a partir do momento que a professora ressalta apenas aspectos que valorizam e credenciam um produto final. Nessa perspectiva, questiono de que forma as crianças atribuirão significado à sua experiência, quando nas situações de aprendizagem o processo está voltado somente para o resultado final. Tal resultado é destacado tornando-se a expressão símbolo de seu sucesso ou fracasso, a depender do modo como se desempenhou.

O processo produtivo não foi apontado como momento de aprendizagem, embora os professores tivessem um discurso pedagógico que valoriza a experiência criativa das crianças, na prática não foi o que percebemos. Segundo Guedes e Ferreira (2017), “a experiência é o lugar privilegiado em que a dimensão estética se faz presente. Experiência que supõe participação ativa do sujeito, e não atropelamento de suas possibilidades de escuta e percepção por meio do excesso de informações” (2017, p. 6); portanto, esse processo de vivência criativa deveria ser o cerne da ação docente, mas essas perspectivas serão discutidas mais adiante.

Nesse sentido, o lugar da experiência de sujeitos, professores e crianças, é fundamental para que possam participar processualmente, buscando construir significados e sentidos, respeitando ritmos e formas próprias de compreensão. Ao desconsiderar o processo da experiência, descarta-se também a oportunidade dos professores se desenvolverem como indivíduo/pessoa e também como profissional.

[...] o papel do professor é redefinido, pois a necessidade de reconhecimento das crianças (para identificar e respeitar seus saberes e fazeres) exige-lhe, mais do que nunca, uma postura profissional de observação, registro e consequente reflexão sobre os modos de ser e fazer das crianças, assim como de sua prática pedagógica colocada em ação junto a elas (OSTETTO, 2015, p. 205).

No terceiro e último agrupamento, pontuo expressões do universo infantil em diálogo com os adultos, quando a criança diz: “Olha só o que eu fiz?”. É uma simples sentença pronunciada por uma criança, quando chama a atenção para as linhas de seu desenho feito no chão. Se olharmos de cima para baixo, não veremos nada além de alguns traços de giz, mas ao nos aproximarmos da sua concepção de criação, respeitando e valorizando seu esforço em fazê-lo, podemos apreender sua perspectiva e compreender sua autoria.

Desse modo, até poderia retomar e ampliar a pesquisa com os dados colhidos no mestrado na origem de uma concepção adultocentrada, nascida a partir dos fragmentos das ações de resistência e das estratégias das crianças em burlar os poderes constituídos nas instituições, decorrentes da imposição de uma prática pedagógica marcada pelos modelos do ensino fundamental, que são parte da formação docente delimitadores de tempos e espaços de participação e da interação entre as crianças. No entanto, escolhi buscar outro CEI, na tentativa de encontrar espaços favoráveis às crianças e a seus modos de ser e viver suas experiências. Nesse trajeto, pautada em Barbosa (2010), quis avançar nas discussões sobre as relações entre os indivíduos nas práticas, estas, em interlocução com as culturas infantis.

Assim sendo, a escolha de outra instituição para a pesquisa de doutorado foi importante, pois permitiu eleger critérios que pudessem convergir com os desafios de uma pedagogia das relações. Uma proposta a qual “compreende que toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância” (BARBOSA, 2010, p. 1), aqui com a escolha do CEI-UFGD.

Dito isso, a busca por uma instituição na qual suas ações educativas favorecessem o processo de formação, reflexão e ação foi atenta, especialmente no sentido de possibilitar conhecimento teórico e prática conscientes. Nesse contexto, a pesquisa torna-se uma metodologia que dialoga e aprofunda a reflexão, pois se fundamenta em análises estudando o campo da sociologia da infância que se consolida cada vez mais no estudo com crianças.

O CEI escolhido para esta pesquisa de doutorado não é o único que apresenta práticas que valorizam o protagonismo das crianças, entretanto, a instituição se destacou por manter, ao longo dos últimos cinco anos, o exercício de uma formação em serviço, evidenciada nas entrevistas feitas com **as professoras**, quando foi perguntado sobre a formação em serviço.

[...] o mais importante das formações que eu atribuo foi a troca de experiências, nós éramos formadas pela coordenação, recebíamos professores para nos orientar, depois nós mesmas íamos ser formadoras.... Nós íamos para o CEI, formar novos professores. Aqueles que aceitavam nossa ida, que era uma ida sem custos, simplesmente para passar aquela formação que nós estávamos recebendo, que acredito que todo bom professor, precisa formar outros professores (Informação verbal²⁴).

²⁴ Entrevista concedida pela prof.^a Marli em maio de 2018.

Como eu entrei assim crua, com a educação infantil, então eu tive bastante apoio da coordenação, principalmente, e dos outros professores que já havia trabalhado também com crianças pequenas [...] De não saber como fazer, mas de lembrar tal teórico que falava tal coisa, então vamos trazer pra dentro da sala e pôr em prática e a gente tinha esse respaldo da coordenação porque, nos momentos que a gente se afligia, de não saber como fazer... A todo o momento a gente se ajudava então, eu penso que professores, não só a teoria, mas a teoria e a prática, como elas devem, precisam estar juntas, muitas vezes quando um não tem a prática o outro tem [...]. (Informação verbal²⁵).

As falas dessas professoras não somente encontram eco nas narrativas oriundas de um processo de troca, como também atribuem sentido aos aspectos teóricos e da prática conduzida e dialogada entre os pares e a presença do coordenador pedagógico, o que cria oportunidade “fundamental para a formação profissional e o crescimento, formação real que decorre da troca, da comparação de ideias, da discussão e do coleguismo” (RINALDI, 2017, p. 110).

Segundo Nóvoa (1995), a experiência e a coletividade são dois lados de uma mesma moeda na construção da identidade docente:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1995, p. 16).

Portanto, olhar para os aspectos formativos que estão presentes no cotidiano vivenciado no Centro de Educação Infantil – Universidade Federal da Grande Dourados, é olhar para as experiências que foram construídas entre adultos que entraram numa instituição com uma bagagem e na relação de interdependência entre alguns que sabiam “menos” e outras que sabiam um pouco “mais”, puderam ampliar e aprofundar formas de educar e cuidar as crianças pequenas.

2.2 Aspectos Metodológicos da Pesquisa com Crianças e Adultos

A metodologia de pesquisa, principalmente quando tratamos de pesquisa que envolve crianças, é um dos aspectos tão importantes quanto os demais elementos da escrita. Precisamos contar sobre esse processo, a forma como ocorreu, o respaldo

²⁵ Entrevista concedida pela prof.^a Lúcia em setembro de 2018.

teórico-metodológico, quais foram os intervenientes, para que os demais pesquisadores possam ampliar o olhar metodológico.

Nesse aspecto, a pesquisa foi sendo delineada e permeada por questões significativas que, processualmente, foram sendo apresentadas e reapresentadas pelas crianças e professoras na “tentativa de enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 192).

Como relatado, a pesquisa foi desenvolvida num centro de educação infantil, na turma do maternal I com doze crianças de dois anos e dois meses a três anos e onze meses, duas professoras habilitadas e duas professoras em formação durante três meses²⁶. Meu interesse assentou-se na curiosidade para conhecer e vivenciar pessoalmente junto aos sujeitos da pesquisa – criança e professora –, procurando entender as ações no contexto da situação observada e a dinâmica do trabalho pedagógico, os modos sobre como são construídas qualitativamente as experiências, tanto para as crianças como para o(a) professor(a). Para Ostetto, “os professores precisam ser apoiados e reconhecidos em suas práticas, valorizados em suas tentativas e criações para que cresçam o sentido e os significados da prática” (2015, p. 211).

Nesse sentido, é fundamental, enquanto pesquisadores,

[...] efetuar um exercício de observação, percepção, penetração, participação e interação no *aqui e agora* das crianças, ou ainda, no que constituem o cotidiano das crianças, seja em instituições formais de educação ou em outros espaços sócio-culturais que elas ocupam ou se fazem presentes. (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 13).

Examinar atentamente o cotidiano das crianças e dos(as) professores(as) identificando e reconhecendo as possibilidades de práticas e abordagens metodológicas que contribuam nas formas de atuar e pesquisar crianças bem pequenas. Os autores revelam a necessidade de ampliação de pesquisas que tragam outros espaços que também sejam ocupados pelas crianças. Sobre essa perspectiva, podemos apontar as festas de aniversários, os espaços nos shoppings, parques, cidade (MULLER, 2007), a presença das crianças nos tribunais, já que a premissa do conhecimento pode ser constituída nas relações interdependentes em experiências escolares, ou não.

²⁶ Convém esclarecer ao leitor que a proposta de pesquisa compreendia pelo menos 6 meses. Entretanto, as professoras tiveram seu contrato rescindido, considerando o período de recesso no mês de julho. Logo, quando voltaram a atuar foram remanejadas para outro CEIM.

Portanto, buscando esses espaços e lugares de crianças e adultos docentes fomos a campo em uma pesquisa que incluía a observação participante, ponto forte nas pesquisas com e para crianças (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010). Nesse tipo de investigação, o pesquisador é um instrumento de geração de dados devido à sua participação ativa no mundo social. “Confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele a que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos” (ROCHA, 2008, p. 46), sem desconsiderar a interlocução com o(a) professor(a), sujeito da pesquisa. O objetivo em entender esses lugares e espaços é reforçado concretamente pela consideração de como somos todos afetados pela cena social, o que acontece nela e como as pessoas, incluindo o pesquisador, atua e interpreta situações sociais (MAY, 2004). Além disso, durante a observação, no processo de geração os dados podem ser divididos em dois grupos, que permitirão: 1- a identificação das relações presentes naquele contexto social; e 2- uma descrição dos eventos e das situações que ocorreram (Idem).

Assim, para obter o acesso ao grupo que pretende investigar, o pesquisador precisa ser aceito (CORSARO, 2005), esse período de inserção no grupo ou situação é importante para a análise de todo o processo. Também, precisa estar ciente das relações de poder envolvidas na situação, bem como entender as reações que surgem devido à sua presença no ambiente (MAY, 2004).

May (2004) concorda com Gergen e Gergen (1991) ao considerar parte central do processo analítico as relações entre o investigador e os participantes da pesquisa. May (2004) ainda cita quatro papéis que podem ser assumidos pelo pesquisador na pesquisa de campo identificados por Gold (1969): o primeiro é o do *participante completo* que se engaja totalmente nas atividades do grupo ou organização em investigação; o segundo é o do participante como observador que deseja conhecer e entender mais sobre as pessoas da situação e sua presença e intenções são conhecidas pelo grupo; o terceiro papel é o do observador como participante onde este atua como observador formal da situação sem envolver-se ou participar; e em quarto há o papel do observador não participante onde o pesquisador é removido das interações e se ocupa em realizar apenas registros mecânicos do comportamento.

Para obter o acesso ao grupo que pretende investigar, o pesquisador deve ser aceito e esse período de inserção no grupo ou situação é importante para a análise de todo o processo. Também deve estar ciente das relações de poder envolvidas na situação, bem como entender as reações que surgem devido à sua presença no ambiente

(MAY, 2004).

Como apoio às observações, também é importante fazer anotações de campo, permitindo que os interesses teóricos orientem a condução da pesquisa. Nessas anotações, normalmente, registram-se a natureza dos relacionamentos e a ordem e situação nas quais os eventos desdobram-se, assim como as regras empregadas e suas reflexões sobre os eventos observados. Qualquer que seja a forma escolhida para anotar, o importante é a consistência dos dados e a acessibilidade a eles (Idem).

No entanto, ao fazer anotações, surgem dúvidas com relação à condução da pesquisa. O autor Severyn Bruyn (1966), citado por May (2004), auxilia-nos listando seis índices para reforçar o entendimento do pesquisador e a validade da pesquisa. Esses índices compõem a chamada “adequação subjetiva”. O primeiro é o tempo: quanto mais tempo se gasta com um grupo, maior a adequação alcançada. O segundo é o lugar: deve-se considerar o ambiente físico onde as situações acontecem e sua influência sobre as ações. No terceiro, estão as circunstâncias sociais que devem permitir ao observador uma maior variedade de relações com o grupo. Em quarto, o autor defende que uma maior familiarização com a linguagem em uma situação social permite aos pesquisadores interpretações mais precisas daquela situação. O quinto índice é a intimidade: quanto maior o envolvimento pessoal com o grupo e os seus membros, mais o pesquisador é capaz de entender os significados e as ações que eles realizam. E, por último, há o consenso social que permite ao observador indicar como os significados na cultura são empregados e compartilhados entre as pessoas.

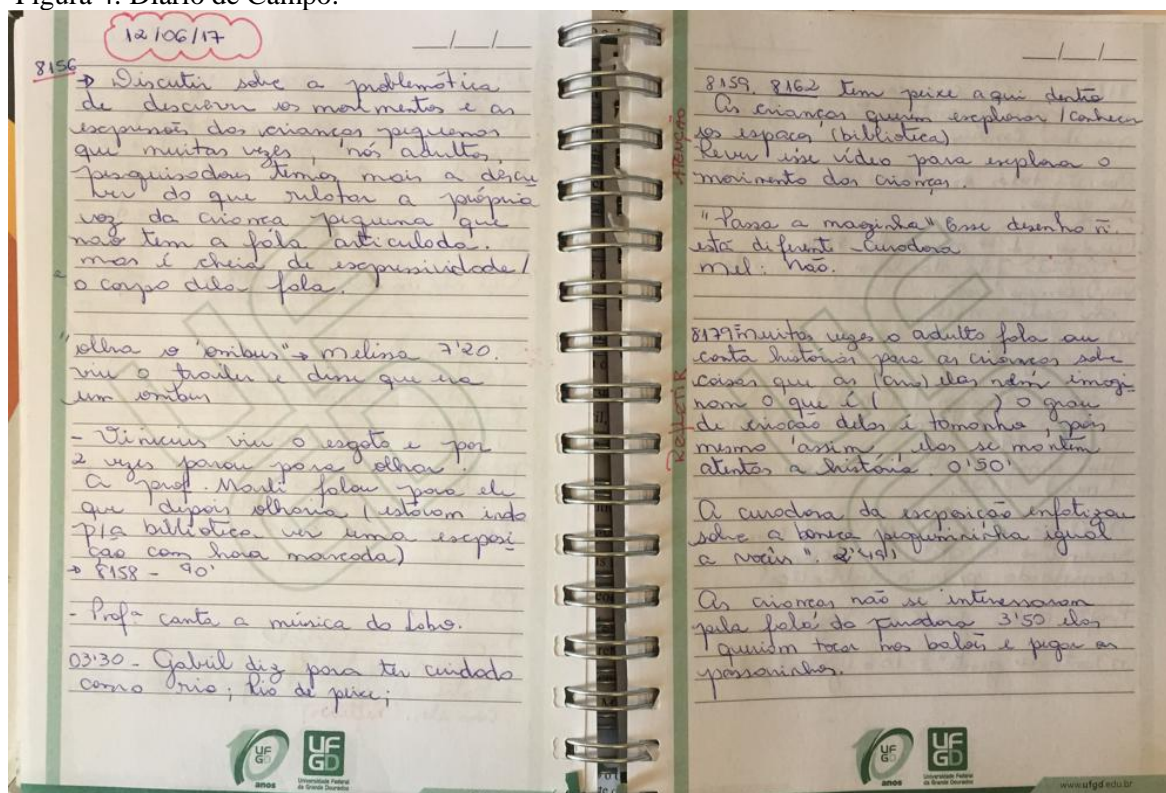
Constato que, no processo de realização da observação participante, os pesquisadores e as suas experiências e observações são os meios através dos quais os dados são produzidos, e isso faz toda a diferença ao se propor analisar os dados e redigir a pesquisa.

Levando em consideração as orientações e os procedimentos oriundos da observação, fizemos as anotações de campo durante os meses de maio, junho e julho, realização da pesquisa empírica, permitindo que os interesses teóricos juntamente com o movimento de investigação com as crianças e professoras orientassem a condução da pesquisa. Nessas anotações, normalmente se registram a natureza dos relacionamentos e a ordem e a situação nas quais os eventos se desdobram, assim como as regras empregadas e suas reflexões sobre os eventos observados. Para Martins Filho e Barbosa, “a indicação das pesquisas é escrever no caderno o que se vê e, em casa ao

digitar as anotações reorganizá-las tecendo alguns comentários que complementam o vivido” (2010, p. 22).

Devem se registrar no diário de campo as ideias principais, uma frase ou um diálogo que chama a atenção do pesquisador, ou até mesmo uma dificuldade relacionada às ferramentas de produção e geração de dados. São fragmentos ricos com a possibilidade de ampliar e confrontar as discussões e os dados, como é dado a perceber na imagem a seguir

Figura 4: Diário de Campo.



Fonte: Eliana Maria Ferreira.

Para além dessas ideias, utilizaremos como fonte de geração de dados, as fotos, as imagens que foram captadas durante a pesquisa empírica. Muitas fotos foram tiradas, mas selecionamos e imprimimos neste trabalho imagens para além de comprovar aquilo que vem sendo registrado na pesquisa empírica, de modo a compreendê-las também como elaborações de espaços e lugares. Para tanto, faz-se necessário esclarecer que nas entrelinhas das imagens fotográficas “podem se esconder as significações, na [...], como em outro tipo de fonte, é preciso encontrar o que não está explícito, o que está escondido, o que não está dito” (SCHWANZ, 2009, p. 1208). Outro aspecto deve ser evidenciado pela imagem, é o “espaço”,

[...] posto que a própria fotografia é um recorte espacial que contém outros espaços que a determinam e estruturam, tais como: o espaço geográfico, o espaço dos objetos (interiores, exteriores e pessoais), o espaço da figuração e o espaço das vivências, comportamentos e representações sociais (MAUAD, 1990, p. 7).

Não podemos lançar mão de que o principal instrumento (e sujeito) de captura das informações é o pesquisador que observa locais, as pessoas, as interações e situações. Para tanto, “ao lado da observação participante, a entrevista [...] é a técnica mais usada no processo de trabalho de campo”²⁷ (MINAYO, 1998, p. 105).

A entrevista precisa ser sempre utilizada na pesquisa, quando se quer saber algo próprio do sujeito, pois ela é um meio para se conhecer o que é de mais profundo, algo que só pode ser apreendido na presença do outro, logo o pesquisador deve ter consciência que pode ser desperdício de tempo fazer entrevista, para se obter dados que podem ser levantados em fontes, como censo, estatísticas, registros, etc.

Assim, uma das vantagens apontadas pelos autores que escrevem sobre a observação participante é a flexibilidade possível. Aliada à realização das observações participantes, Richardson (1999) define entrevista como “uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre pessoas”. (RICHARDSON, 1999, p. 207).

Diante desse aspecto metodológico, na busca de uma compreensão mais profunda da experiência relacionada ao lugar social que crianças e adultos ocupam, fez-se necessário utilizar a entrevista não estruturada (MARCONI; LAKATOS, 2003) junto às professoras. Esse tipo de entrevista permite ao pesquisador elaborar perguntas ou um roteiro de tópicos para esclarecer o que já foi observado e contribuir com a interpretação ou mesmo ampliar sua compreensão. E foi o que busquei na minha investigação. Para o autor, “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 197).

Para Richardson, a entrevista não estruturada [...]

visa a obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação de em estudo. Por meio de uma conversação guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa. A entrevista não estruturada procura saber que, como e por que algo ocorre, em lugar de determinar a frequência

²⁷ Entendemos por campo, na pesquisa qualitativa, o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico que corresponde ao objeto da investigação (MINAYO, 1998, p. 105).

de certas ocorrências, nas quais o pesquisador acredita. (RICHARDSON, 1999, p. 208).

Dessa forma, a entrevista não estruturada pode ser entendida como qualitativa, pois quer compreender o mundo vivido, experienciado, do sujeito entrevistado. Seu uso pode contribuir de maneira significativa para outras formas e modelos de pesquisa, pois por meio dela pode-se obter uma definição de um meio social. A entrevista qualitativa é um instrumento, uma técnica que auxilia na construção do conhecimento em várias disciplinas das ciências sociais (GASKELL, 2002, p. 65-66).

Com essa perspectiva, a entrevista foi realizada com as professoras praticamente seis meses depois do término da pesquisa empírica no CEI-UFGD. A primeira entrevista foi feita com a professora Marli Braga, em local escolhido de comum acordo entre as partes. Foi realizada numa sala da Faculdade de Direito e Relações Internacionais (FADIR), da UFGD, em abril de 2018. A segunda entrevista, realizada em setembro de 2018, foi concedida pela professora Lúcia Santos. Esta sugeriu que fizéssemos no Parque Antenor Ferreira Batista, o tradicional Parque do Lago, em Dourados e sua duração entre 3 a 4 horas. Em virtude do espaço de tempo entre a pesquisa empírica e as entrevistas, pude ampliar e aprofundar as observações e as vivências colhidas junto às crianças e às professoras; e a partir da geração dos dados realinhei os tópicos da entrevista. As duas professoras, na ocasião da entrevista, não estavam mais na educação infantil no CEI-UFGD.

Combinei pelo telefone o dia e o horário das entrevistas, bem como o envio do roteiro para que elas pudessem se sentir mais seguras sobre aquilo que poderiam apontar nas suas falas. As gravações de áudio foram feitas no computador e pelo celular. No dia combinado, iniciei a entrevista identificando a temática, o objetivo, e que faria, no primeiro momento, as gravações em áudio, e, depois, transcreveria na íntegra e enviaria por correio eletrônico, para que elas lessem e analisassem. Teriam total liberdade, caso quisessem suprimir parte das transcrições, bem como inserção ou esclarecimento sobre algo que disseram. Feitas as considerações iniciais sobre o processo de captura e transcrição dos dados, pontuei sobre o roteiro e que, em alguns momentos, poderiam solicitar esclarecimentos, aprofundar uma discussão, ou ainda, fazer questionamentos se surgisse alguma dúvida. As entrevistas foram feitas entre cinquenta minutos e uma hora e dez minutos. Para transcrever o áudio, utilizei, em média, dez horas. Feita a transcrição em praticamente dez laudas, enviei às professoras, conforme combinado, solicitando suas autorizações.

Desde o início do doutorado, com as readequações da proposta do projeto, voltei meu olhar para o CEI-UFGD. A conduta da gestão diante da comunidade “escolar²⁸”, das famílias, e das crianças, como ainda as concepções imanentes de criança, infância e educação infantil, aliadas ao cuidado com a formação em serviço dos profissionais que atuavam naquela instituição, foram fatores determinantes para a definição do lócus da pesquisa.

Nessa lógica, amadurecia o meu interesse de pesquisa para práticas pedagógicas que evidenciassem o protagonismo infantil, e aquela instituição, naquele momento, era a mais indicada. Uma das preocupações era a proximidade que tinha com as professoras e o coordenador pedagógico. Mas, no ano seguinte, em 2017, houve algumas mudanças realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, no quadro de professores e de coordenadores nos Centros de Educação Infantil. Com isso, o CEI-UFGD passou por alterações no quadro; entretanto, algumas docentes continuaram desenvolvendo suas atividades naquele espaço.

Dito isso, fui até o CEI-UFGD e apresentei o projeto para a coordenadora que prontamente sinalizou positivamente, até por que já havia feito uma fala inicial com as professoras sobre a intenção da pesquisa. Combinei a data de início e a possibilidade de falar individualmente com os pais.

Na primeira semana no CEI, tive a oportunidade de me apresentar às famílias e falar do projeto, principalmente, quando vinham buscar as crianças na saída, ou seja, à tardezinha. Todos se mostraram receptivos à pesquisa. Passado mais ou menos um mês, e para firmar os propósitos da investigação, foi feita uma fala com os pais, numa reunião, retomando o projeto de pesquisa, para que não houvesse nenhuma dúvida quanto à minha “estada” ali, durante aqueles meses.

As professoras tomaram conhecimento do estudo por meio de uma fala feita pessoalmente e depois, enviei um e-mail com o projeto da pesquisa, para formalizar. As dúvidas que surgiram foram sanadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa. A professora Marli demonstrava preocupação quanto ao teor do desenvolvimento das atividades, quando perguntava:

[...] é mais ou menos isso que você pretendia pesquisar?... Porque essa forma que a gente usa aqui para trabalhar com as crianças ela é muito complexa. E não é uma coisa sistematizada, fechada... Então, isso daí pra quem está de fora é difícil compreender [...] (Diário de campo, 8/06/2017).

²⁸ Mesmo não considerando o CEI como uma unidade escolar, a instituição não deixa de atender o viés educativo, ou seja, ela é parte do sistema de ensino que compõe a educação básica.

Logo que iniciei a pesquisa, levei apenas um caderno para anotações, que denominei de Diário de Campo. Porém, devido à amplitude da sala, tive de me readequar me munindo de outras possibilidades para captação de áudio, imagens, além de permanecer com o equipamento de registro, a câmera em mãos, pois se os deixasse em cima do armário, o áudio e as imagens não seriam captadas satisfatoriamente. Ainda assim, tive dificuldades para o manuseio, pois, mesmo conversando com as crianças, sentia que invadia a privacidade delas.

A permanência da câmera nas mãos era necessária, porque a prática pedagógica proposta era sempre realizada no espaço externo, não tendo lugar ou equipamento para montá-la e mantê-la à parte. Isso me incomodava, pois imaginava que esses recursos tecnológicos poderiam desviar a atenção das crianças das atividades e que isso atrapalharia o desenvolvimento das atividades. Mas, ledor engano, foram poucas vezes que as crianças demonstraram interesse em pegá-la e manuseá-la. Algumas perguntavam o que era que eu estava fazendo. Queriam escrever no caderno e então pediam, para que pudessem experimentar a caneta, ou mesmo a câmera digital. Em alguns momentos, tive de dizer não, e que somente eu utilizaria o equipamento. Em outros, mostrei as fotos que havia tirado delas, e elas mesmas puderam fotografar os colegas, como também ouvir o áudio e assistir às filmagens nas quais foram protagonistas.

2.3 O Campo da Sociologia da Infância: contribuições teóricas e metodológicas

Com o objetivo de identificar a convergência dos estudos da sociologia da infância tanto como dos estudos da criança no Brasil e as contribuições dos principais pesquisadores contemporâneos das Universidades e dos Centros de Pesquisa, que estudam a temática, fiz um mapeamento das produções internacionais publicadas em periódicos indexados na base de dados *Scielo*²⁹, buscando nesse levantamento artigos que utilizavam os descritores ‘sociologia da infância’, ‘infância’ e ‘criança’, com o objetivo de analisar em que medida que tais estudos contribuíram para a emergência da sociologia da infância brasileira. Nesse processo, obtive um resultado de cinco mil, seiscentos e sessenta e dois artigos.

²⁹ Diante da quantidade de publicação em livros e coletâneas, optei por fazer um recorte para delimitar. Sendo assim, utilizei a base de dados da *Scielo*.

A partir desse quadro geral, e considerando a grande quantidade de artigos encontrados, refinei a busca em outro agrupamento, o levantamento dos principais periódicos na área da educação, a partir dos mesmos descritores. No entanto, no processo, utilizei o formulário básico de pesquisas, no campo utilizando-se o termo resumo. Foram encontrados nesse conjunto, trezentos e oito artigos publicados entre 1999 a 2017. Dessa totalidade, identifiquei a autoria de onze artigos de pesquisadores estrangeiros acerca da sociologia da infância, conforme o seguinte quadro.

Quadro 1: Pesquisadores estrangeiros

Pesquisador	Título	Periódico
Cléopâtre Montandon.	Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa.	Cadernos de Pesquisa, nº 112, março, 2001.
Régine Sirota.	Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar.	Cadernos de Pesquisa, nº 112, março, 2001.
Eric Plaisance.	Para uma sociologia da pequena infância.	Educ. Soc., Campinas, vol. 25, abril, 2004.
Manuel Sarmento.	Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.	Educ. Soc., Campinas, vol. 26, maio/ago. 2005.
Willian Corsaro.	Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.	Educ. Soc., Campinas, vol. 26, maio/ago. 2005.
Suzanne Mollo-Bouvier.	Transformação dos Modos de Socialização das Crianças: uma abordagem sociológica.	Educ. Soc., Ago 2005, vol.26, maio/ago. 2005.
Jens Qvortrup.	A infância enquanto categoria estrutural.	Educação e Pesquisa, maio/ago. 2010.
Alan Prout.	Reconsiderando a nova sociologia da infância.	Cadernos de Pesquisa, v.40, set./dez. 2010.
Allison James.	O propósito Crítico: entrevista com Allison James.	Educ. Soc., Campinas Jul./set., 2014.
Rita de Cássia Marchi e Manuel Jacinto Sarmento.	Infância, Normatividade e Direitos das Crianças: transições contemporâneas.	Educ. Soc., Campinas, v. 38, out.-dez., 2017
Lourdes Gaitán.	Contribuições sobre o Campo da Sociologia da Infância: diálogos com Lourdes Gaitán Muñoz.	Educar em Revista, jul./set. 2017.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento de produções.

A reflexão sobre a temática no campo internacional chega ao Brasil com dois textos traduzidos e publicados nos Cadernos de Pesquisa nº 112, em março/2001. Esses textos de pesquisadores franceses apontaram, a partir de um levantamento de produções, a emergência de um novo campo de estudos, a sociologia da infância. Lembrando que tal discussão chega após quase vinte anos das suas publicações originais na revista *Éducation et Sociétés*, n. 2, p. 9-33 e p. 91-118, 1998 (SIROTA, MONTANDON, 2001).

A partir dessas publicações, a reflexão aporta no Brasil e tais abordagens contribuíram significativamente para um conjunto de produções sobre a sociologia da infância nos anos subsequentes. Não é possível nesse levantamento abarcar todos os textos pesquisados, nessa direção, elegi alguns que têm pautado as reflexões e sido referências nas abordagens produzidas no país, dentre os quais os das pesquisadoras pioneiras, Regine Sirota e Cléopâtre Montandon, que apontam de modo unânime a ausência da discussão sobre o lugar das crianças nos trabalhos sociológicos, ao fazer um balanço retrospectivo das publicações sobre infância na área da sociologia em textos produzidos em língua inglesa, nos países anglo-saxões, escandinavos, Alemanha, África do Sul, Austrália e Europa.

Regine Sirota (2001) passou da sociologia da educação, área em que era respeitada pesquisadora, para uma área disciplinar da sociologia da infância e procurou contemplar a emergência dessa área, discutindo a evolução do objeto e das perspectivas de análise registradas nos anos 1990 e evidenciando a produção em língua francesa. Sirota inicia suas discussões apresentando um fragmento de texto de Marcel Mauss, em que o autor destaca a construção da sociologia da infância e a infância como meio social para as crianças, na década de 1940 do século XX.

Nesse aspecto, a autora problematiza o desaparecimento e a emergência de um pequeno sujeito ou de um pequeno objeto em que se entrelaçam o imaginário social e as considerações teóricas, oriundas da sociologia interacionista e fenomenológica, como também as abordagens construcionistas sobre a criança e a infância, enquanto elementos constitutivos dos paradigmas teóricos sobre esse novo objeto/sujeito de estudo. Nas palavras dela, “essa releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a reconsiderar a criança como ator” (SIROTA, 2001, p. 10).

Do conjunto das publicações da sociologia da infância, nas esferas da língua inglesa e francesa, Sirota (2001) indica proposições em comum como: a criança é uma construção social na concepção de James e Prout; a infância é um componente da

cultura e da sociedade por Javeau; a infância se situa como uma das idades da vida, ou seja, uma forma estrutural e jamais desaparece na visão de Jenks, apontado por Sirota 2001; as crianças devem ser consideradas como atores plenos e não como seres em devir, são produtoras e atores sociais e, a infância é uma variável da análise sociológica, deve se considerar em sentido pleno articulando se as variáveis clássicas como classe social, gênero, ou pertencimento étnico (QVORTRUP, 2014). Tais proposições apresentam-se diferentes para cada autor, “alguns insistindo na abordagem etnográfica [...], outros insistindo na necessidade de uma articulação com as abordagens macrossociais e quantitativas” (SIROTA, 2001, p. 19).

Nesse mesmo ano de 2001 no Brasil, temos a publicação do artigo intitulado *Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa*, da pesquisadora Cleópade Montandon. Para a autora, a partir dos anos de 1980 houve uma multiplicação dos trabalhos sociológicos sobre a infância e as crianças. Segundo a autora, de um lado, o domínio do empírico, e de outro, a grande diversidade de questões. Para contextualizar suas pesquisas se apoia em Fronès (1994) utilizando quatro grandes categorias, a saber: (1) os trabalhos que tratam das relações entre gerações; (2) aqueles que estudam as relações entre crianças; (3) os que abordam as crianças como um grupo de idade; e (4) os que examinam as instituições dirigidas às crianças.

A primeira categoria, segundo Montandon (2001), trata das relações geracionais, são estudados e enfatizados os relacionamentos entre pais e filhos, crianças e adultos, ou entre adultos e crianças em geral, desejando romper com as abordagens clássicas da socialização; essas pesquisas trazem as crianças como atores e centro da cena. Observa uma importante mudança nos valores parentais, quando eles valorizam a independência e a autonomia em detrimento da obediência ou resignação diante da autoridade. Ressalta os trabalhos comparativos entre Japão e Estados Unidos, as representações da infância por meio de pesquisas que evidenciam determinantes históricos, contradições e, também, consequências práticas e tendências do futuro da infância nesses países. Na cultura japonesa, os barulhos que as crianças pequenas fazem não são vistos como incômodos que devem ser contidos, são considerados como algo natural. Os pais japoneses têm menos medo que os pais americanos quanto aos comportamentos incontroláveis das crianças.

A segunda categoria, os trabalhos que estudam as relações entre gerações e destinam lugar importante às crianças, são amparados por uma abordagem unilateral da socialização. Entretanto, alguns autores sustentam a ideia de uniformização crescente e,

por isso, não veem a utilidade de uma sociologia da infância. Por outro lado, há os que pensam nas diferenças cada vez mais sutis e propugnam considerar não somente as diferenças entre gerações, mas também entre crianças de idade diferentes.

As relações entre as próprias crianças seria a terceira categoria, apontada por Fronès (1994) e diz respeito, segundo Montandon (2001), aos trabalhos sobre as trocas, as brincadeiras e as relações das crianças entre si; e às pesquisas sobre o mundo da infância que contribuíram para uma tomada de consciência do interesse por uma sociologia da infância e da inadequação dos paradigmas teóricos existentes. Willian Corsaro foi um dos primeiros a estudar as interações de pares entre as crianças e os trabalhos debruçaram-se mais sobre o ponto de vista das crianças ao invés de suas interações. Um estudo sobre a significação que as crianças atribuem à idade mostrou que essa é uma noção importante na constituição dos grupos de pares (PASSUTH, 1987), citado por Montandon (2001).

Finalmente, a quarta e última categoria trata das crianças como um grupo de idade. Os trabalhos publicados tentam esclarecer a posição da infância como grupo social, com uma disposição em diversos contextos da vida cotidiana e nas estruturas de poder, tanto político como econômico. Essa problemática ganhou amplitude na Europa e nos Estados Unidos, mais particularmente nos países escandinavos, provocando conflitos entre especialistas da infância e diferentes dispositivos institucionais dirigidos às crianças.

Nesses países, as instituições que se ocupam das crianças, ou seja, a escola, as instituições da primeira infância, as de lazer ou a mídia, cada vez mais numerosas, organizam e influenciam a vida cotidiana das crianças e formam um campo que inspira vários trabalhos. Kalekin-Fishman (1987), citado por Montandon (2001), mostra que essa realidade se constitui de uma ordem negociada, construída em conjunto pelas crianças e educadores e, informa como as crianças estruturam de maneira ativa seu espaço, seu tempo e as atividades nas quais se envolvem, não somente no âmbito estabelecido pelos educadores. Montandon (2001), em suas conclusões, aponta três fatores que contribuíram para uma relativa carência teórica fazendo com que as crianças fossem durante muito tempo “psicologizadas”: o monopólio das teorias da socialização sobre as infâncias e a falta de apoio e de difusão pelos “guardiões” das revistas prestigiadas da área.

Seguindo nessa mesma perspectiva de balanço de literatura, temos o pesquisador, Eric Plaisanse (2004) que trouxe um “pequeno” balanço destacando alguns trabalhos,

apresentando a sociologia da pequena infância, campo de pesquisa, segundo ele, “disperso, mal circunscrito, trabalhado por pesquisadores que mal se conhecem e têm poucas interações” (PLAISANCE, 2004, p. 222). A definição dessa sociologia da pequena infância é analisada com suporte de duas vertentes, visto a partir dos constructos teóricos de Émile Durkheim, no modelo vertical de imposição de normas, valores e práticas e na socialização pautada no modelo interativo de François Dubet da construção da identidade por meio de múltiplas “negociações” numa construção progressiva de experiências entre a criança e o seu meio social.

Para Eric Plaisance, o conceito de socialização dessa sociologia deve ser compreendido numa perspectiva que integre a socialização horizontal entre os pares, não se limitando à interiorização de transmissão das normas sociais civilizadas. Nesse sentido, ressalta as orientações da sociologia da infância, em sua acepção mais ampla, na medida em que impulsiona as pesquisas que buscam apreender as crianças como atores sociais, a partir das suas experiências efetivas e suas representações, considerando os diálogos interdisciplinares com a história e com a antropologia social “ao se enriquecer com suas contribuições e até realizar mestiçagem em busca de novas fecundidades” (PLAISANCE, 2004, p. 238).

Seguindo a perspectiva de levantamento do estado de conhecimento, no ano de 2005, o volume n.º 26 da revista *Educação & Sociedade* sobre a temática da sociologia da infância conduz as contribuições de autores internacionais em um dossiê composto por dez artigos. Entretanto, farei a discussão de apenas alguns que se tornaram mais utilizados nas abordagens brasileiras destacando a entrada de autores como composição do texto, a denominação e o conceito da sociologia da infância. Iniciando pelo artigo sociólogo português, Manuel Jacinto Sarmiento, intitulado *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*.

Na sequência, temos o pesquisador francês Claude Javeou, “Criança, infância(s), Crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância”? Logo depois, a pesquisadora, também francesa, Suzanne Mollo-Bouvier, “Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica”. O quarto artigo do pesquisador Eric Plaisance, “Denominações da infância: do anormal ao deficiente”. Seguido de Priscila Alderson como artigo “As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa”. E, finalizando, o pesquisador estadunidense Willian Corsaro discutindo a “Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas”.

Do referido dossiê, destacarei dentre outras as contribuições de Manuel Sarmiento e Willian Corsaro diante da inserção e da repercussão que suas pesquisas tiveram em vários grupos de pesquisa no Brasil.

Manuel Sarmiento, sociólogo português, não é o único a falar sobre o progresso na constituição desse campo de estudo, definido segundo ele, a partir de três vertentes ligadas entre si: conjunto de objetos sociológicos específicos (a infância e criança como atores plenos), conjunto de constructos teóricos de referência, no caso, geração e alteridade e, ainda, um conjunto de investigadores envolvidos na construção empírica e teórica do conhecimento.

Para Sarmiento, esse movimento se consolida e convergem as ações dentro do campo, pois mostra a criança para além das perspectivas biologistas e psicologizantes, que no passado as caracterizaram como ser imaturo, imperfeito, incompleto, dependente e transitório. Ao interrogar e validar o ponto de vista das crianças, não apenas sobre a infância, mas sobre o seu grupo social, amplia-se o conhecimento sobre esses.

Nesse contexto, concebendo a infância como categoria social do tipo geracional, o autor português, apresenta um diálogo sobre a “reentrada” do conceito de “geração” e a sua “reconceitualização”, apontando as considerações desse conceito pelo sociólogo em Karl Mannheim (1993) e destacando que “a ação de cada geração, em interação com as imediatamente precedentes, origina tensões potenciadoras de mudança social” (SARMENTO, 2005, p. 364).

O conceito de “geração” é amplamente discutido no texto, e Sarmiento destaca o posicionamento de Jens Qvortrup a respeito dos aspectos predominantemente estruturais, que procuram recuperar o conceito de “geração”. Conceito esse percebido “simultaneamente como variável dependente de elementos estruturais mais vastos e como variável independente, pelos efeitos estruturantes da ação das crianças como atores sociais [...]” (SARMENTO, 2005, p. 365). Nesses termos, Sarmiento julga ser possível a reconstrução da concepção de geração pautada na historicidade:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos (SARMENTO, 2005, p. 365-366).

Ao delinear a formulação de processo, Sarmiento (2005) ressalta que este se refere intrinsecamente às variações demográficas, bem como às relações econômicas e aos seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e nas políticas públicas, implicando estratégias simbólicas nas práticas sociais e nos estilos de vida de crianças e adultos. Na discussão, Sarmiento enfatiza o processo de construção da “normatividade” da infância.

Nessa perspectiva, a geração da infância está atrelada conseqüentemente a um processo contínuo de mudança, considerado para além da entrada e da saída dos seus atores concretos, mas em virtude da articulação das ações internas e externas, como também os fatores que a constroem e suas dimensões. Assim, retomando o conceito apresentado por Sarmiento, “geração” seria uma construção sociológica, que procura dar importância às interações dinâmicas, nas *gerações grupo de idade*, em um plano em sincronia, ou seja, não se realiza ao mesmo tempo no que diz respeito, as relações estruturais e simbólicas dos atores sociais de uma classe etária definida (SARMENTO, 2005).

No que o autor chama de plano diacrônico, a *geração-grupo de um tempo histórico definido* seria “o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os atores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto” (SARMENTO, 2005, p. 367). Sendo assim, pode se dizer, com apoio nesses estudos, que os encadeamentos da infância como um grupo de idade, que foi ao longo de tempos e espaços históricos refazendo suas relações com os adultos, permitiu à sociologia da infância se inscrever como um projeto científico.

Além dessas discussões, o conceito de diversidade, destacado por Sarmiento (2005), aparece como indispensável ao se considerar as condições sociais em que vivem as crianças, tais condições seriam os principais fatores da diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são indivíduos com especificidades biopsicológicas – passam ao longo dos diversos subgrupos etários e são seres sociais que se distribuem pelos diversos modos de estratificação social: “a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças” (SARMENTO, 2005, p. 370).

Todavia, a sociologia da infância não aceita uma concepção uniformizadora da infância. O autor apresenta uma discussão crítica sobre os processos sociais que governam às tensões e às contradições intrínsecas na “normatividade da infância” e

gênese do processo de “institucionalização da infância” na primeira modernidade podendo ser entendido como: [...] conjunto de regras e disposições jurídicas e simbólicas (explícitas e implícitas) que regulam a posição das crianças na sociedade e orientam as relações entre elas e os adultos, nos contextos de interações face a face, nas instituições e nas políticas de infância (MARCHI; SARMENTO, 2017, 953).

Trazer para o debate, as relações entre adultos e crianças nas diferentes dimensões políticas, educativas, culturais e internacionais, em processos de transição e mudança nos faz compreender os aspectos implícitos à normatividade. Portanto, a sociologia da infância se dedica no âmbito das condições e das características que fazem a diferença desse grupo geracional. Assim, para esse autor, a proposta mais consistente é considerar que a alteridade da infância constitui um elemento concreto e deve centrar a análise nas crianças como atores sociais e enfatizar sua condição de transitoriedade e dependência, especialmente nos seus grupos de pertença.

O movimento de investigar as crianças com base na infância e reconhecer com criticidade sua alteridade é preconizado pelo autor, como “a porta de entrada” e se traduz como o principal esforço teórico da sociologia da infância. Importa ainda sublinhar que o desafio posto está sendo compartilhado pela antropologia, pelas ciências da educação, como também pela psicologia nas suas reformulações mais recentes. Tal esforço tem sido feito no sentido de construir novas bases teóricas e epistemológicas que inscrevam e tematizem as crianças nas ciências sociais.

O debate sobre os novos estudos sociais da infância possibilita às crianças, sujeitas e cidadãs protagonizarem as interações que se estabelecem entre elas e entre os adultos. Esse protagonismo assume uma centralidade à medida que os estudos e as pesquisas avançam consolidando, assim, a sociologia da infância. Nesses termos, as ações e as interações entre as crianças no seu mundo social e cultural se revelam como um novo paradigma.

Sobre o conceito de protagonismo infantil, Gaitan (1998) explica como um

proceso social mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen el papel principal en su propio desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior. Es hacer práctica la visión de la niñez como sujeto social de derechos y, por lo tanto, se debe dar una redefinición de roles en los distintos componentes de la sociedad: niñez y juventud, autoridades, familia, sectores no organizados, sociedad civil, entidades, etc. (GAIÁN, 1998, p. 86)

Para que a criança seja considerada protagonista, de acordo com os estudos oriundos da sociologia da infância, que aposta no papel principal dela e conseqüentemente, envolve a efetivação da sua ação e consolida enquanto um sujeito de direitos.

Em face dessas discussões, destaco ainda Willian Corsaro, sociólogo estadunidense, que vêm apresentando desde a década de 1990 importantes contribuições para o campo da sociologia da infância. Suas pesquisas empíricas sobre e com as crianças trazem elementos para este debate metodológico. O autor apresenta três conceitos: *reprodução interpretativa, cultura de pares e questões metodológicas*. Para o momento, examinarei as contribuições metodológicas da pesquisa etnográfica com criança pequenas, inscrita no texto *Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*.

Para Corsaro, o método interpretativo possibilita ao pesquisador estabelecer o *status* de membro participante de um grupo, ou seja, entrar e ser aceito, ao sustentar que certas diferenças, especialmente o tamanho físico, podem não ser plenamente superadas, e que a aceitação de um adulto no mundo das crianças se torna um desafio considerando as diferenças existentes nos termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder e, como foi citado anteriormente, tamanho físico (CORSARO, 2005).

Para o autor, os estudos etnográficos não podem abrir mão de uma documentação de entrada, aceitação e participação, pois “permite estimar possíveis efeitos disruptivos do processo de pesquisa sobre o fluxo normal de rotinas e práticas” (2005, p. 445). A preocupação maior, segundo o autor, é com os efeitos das práticas rotineiras no processo de geração de dados, ao que ele cita como exemplos as entrevistas formais, as anotações, gravações audiovisuais e a coleta de artefatos, por considerar que em certas circunstâncias, principalmente quando se inicia a pesquisa, durante o processo de geração de dados, esses elementos podem interromper o andamento do estudo. Ademais, esses instrumentos destacam modos de participação do mundo adulto, o que inviabilizaria “não agir como um adulto típico” (CORSARO, 2005, p. 446), como uma das formas de fazer parte do universo das crianças.

Numa das suas primeiras pesquisas, realizadas em 1974-1975, Corsaro (2005, p. 447) apontou a importância da observação nos espaços de interação. Ainda que, estivesse escondido numa área de observação, “fiquei aturdido pelo número, leque e pela complexidade de acontecimentos interativos que ocorriam diante de meus olhos”. De acordo com sua interpretação, os dias seguintes possibilitaram que o autor

focalizasse o que ocorria, quando e onde. Assim, pôde descobrir uma rotina geral que o permitiu inventariar inúmeras atividades das quais as crianças participavam, com ou sem as professoras.

Para além de observar as crianças, essa metodologia examina a forma como os adultos se aproximam delas, e também como perdem a possibilidade de estabelecer uma relação quando não “entravam nas casas de boneca, nas caixas de areia, nas barras de escalada ou no trepa-trepa” (CORSARO, 2005, p. 448). Para tanto, e para não parecer um “adulto típico”, ele propôs uma estratégia de entrada “reativa”, pois percebia que os adultos em suas interações com as crianças eram ativos e controladores. Ao permanecer nos lugares predominantemente utilizados pelas crianças, como parques e caixas de areia, entraria, assim, de forma reativa. As crianças reagiriam de alguma forma à sua presença, ali, naquele espaço que eram somente delas.

Portanto, a aceitação pelas crianças de um adulto “atípico” não ocorre de forma rápida, ao contrário, na sua experiência o autor buscou uma aceitação gradual, por isso, defende a necessidade de estudos a partir de uma etnografia longitudinal que permita compreender os processos de reprodução interpretativa e culturas de pares, conceitos centrais de sua teoria.

Finalmente destaco um autor central nas discussões da sociologia embora não esteja diretamente presente no referido dossiê publicado no Brasil, ele tornou-se uma referência nos estudos da sociologia da infância sendo responsável pela constituição do primeiro grupo de pesquisa no campo da sociologia da infância (RC53) na Associação Internacional de Sociologia (ISA), e um dos organizadores do *Handbook*, Jens Qvortrup. Esse autor busca compreender o universo das crianças ou a estrutura em que elas vivem suas vidas. Para ele, a relevância consiste em entender as crianças como atores competentes na sociedade, sem ter de necessariamente fazer referência ao seu futuro, e perceber a infância em termos estruturais (QVORTRUP, 2010).

Para que seja tomada enquanto tal, o desenvolvimento da criança, em si, suas características individuais, não deve ser levado em conta, mas, especificamente, o desenvolvimento da infância que é produzido por meio da interação entre os parâmetros, econômicos, políticos, sociais, culturais e tecnológicos, como também os parâmetros que representam os entendimentos sobre crianças e as infâncias produzindo as configurações e as relações sociais (QVORTRUP, 2010).

Nesse contexto, da mesma forma que as gerações posteriores se modificam em virtude dos parâmetros apontados, a infância, como espaço social está em

constantemente transformação, pois “todas as categorias geracionais estão a princípio expostas aos mesmos parâmetros externos, ainda que o impacto sofrido por elas seja de intensidade e força diferentes” (QVORTRUP, 2010, p. 637). Portanto, de acordo com o autor, meios, recursos, influência e poder são elementos que constituem as mudanças, estão distribuídos de modo diferente e mostram habilidades distintas para enfrentar os desafios.

A proposta desse autor sobre a infância, enquanto categoria estrutural, precisa levar em conta a profundidade dos parâmetros que descrevem e explicam as circunstâncias da vida das crianças. Um desses parâmetros que muda a discussão sobre a vida das crianças é a institucionalização ou escolarização da infância “como sendo um resultado das demandas provenientes de uma economia e de um sistema de governo em transformação” (QVORTRUP, 2010, p. 640). Desse modo, as pessoas reagem às novas configurações das condições econômicas, sociais e tecnológicas e envolvem-se em situações tanto no nível social, quanto local e familiar e a infância, em termos estruturais, não está imune assumindo formas diferentes como resultado das transformações sociais.

Crescimento econômico, industrialização, urbanização, educação, privatização da família, entre outros, são fatores que influenciam as mudanças nas relações intergeracionais. Contudo, Qvortrup (2010) adverte que o que difere são as condições e as circunstâncias em que isso acontece.

Ainda na direção da sociologia, Alan Prout (2010) aponta que a sociologia da infância contemporânea teve início a partir de dois fatores: as mudanças no caráter da vida social, marcada por um conjunto de oposições dicotomizadas: estrutura *versus* ação, local *versus* global, identidade *versus* diferença, continuidade *versus* mudança; e a crise da teoria social. Assim, sua dupla tarefa consiste em “criar um espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e a ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável” (PROUT, 2010, p. 733).

Nesses moldes, ele ressalta um exemplo problemático: trata-se da infância como parte da estrutura social e crianças como atores. Para o autor, “a infância como estrutura social tem a ver com a padronização em larga escala da infância de uma determinada sociedade” (PROUT, 2010, p. 734). Contudo, ele critica a abordagem por estar desinteressada no caráter instável das fronteiras entre sociedades definidas nacionalmente e nas movimentações através dessas fronteiras, em virtude disso, tende a homogeneizar as formas de infâncias encontradas dentro das fronteiras. Porém, os

estudos das crianças como atores, conjugada no plural, maximiza a ideia de infâncias múltiplas construídas localmente mediante a interação contínua entre os atores (PROUT, 2010).

Prout apontou o fenômeno híbrido da infância e chama a atenção para o modo como todos os fenômenos se produzem relacionalmente, ou seja, “tanto a idade adulta como a infância são vistas como efeitos produzidos no interior de atos discursivos”. Para o autor, o caráter híbrido da infância, é

[...] em parte natural e em parte social, parece claramente incômodo para a mentalidade moderna, com sua preocupação em dicotomizar os fenômenos. A solução parcial que encontrou, a de ceder a infância à natureza (isto é, às ciências biológicas e médicas ou suas extensões), persistiu até os últimos anos do século XX. Isso foi codificado na Sociologia como a ideia de socialização – devir social. As crianças pertencem à natureza até fazerem parte do social (QVORTRUP, 2010, p. 736).

Tal caráter híbrido busca um equilíbrio entre as duas partes, natural e social. Apoiado em Nick Lee (1999), o autor examinou a dicotomia entre crianças como devires e crianças como seres, sem deixar de lado a necessidade de respeitar seus estatutos como pessoa, ao contrário, ela deve ser considerada igualmente com seres e devires.

Prout criticou, então, a nova Sociologia da Infância por se basear unilateralmente na ideia de crianças como seres, como se fosse possível os seres humanos serem independentes e autônomos desconsiderando a complexa rede de interdependências. Para o autor, a sociologia da infância “não deveria de antemão inscrever um conjunto de dicotomias no campo, e sim observar a infância como um fenômeno complexo, não imediatamente redutível a um extremo ou outro de uma separação polarizada” (PROUT, 2010, p. 739).

Para finalizar esse levantamento, como forma de mapear as contribuições da sociologia da infância, destaco entre os estudos de autores internacionais, Lourdes Gaitán, atualmente Coordenadora do Grupo de Sociologia de La Infancia y Adolescencia (GSIA), que tem realizado estudos sobre temas relevantes relacionados ao bem-estar das crianças e dos adolescentes dentre eles, à vida das crianças migrantes, às políticas sociais para a infância, aos direitos das crianças, à cidadania e participação das crianças na sociedade. Tem atuado na América Latina, especificamente no Peru, Chile, Equador e Colômbia. Para a autora, as crianças são “sujetos sociales con capacidad de agencia, que interfieren en el medio en que viven, haciendo que la infancia sea vista

como socialmente construída” (GAITÁN, 2017, p. 272). Destaco sua preocupação em torno das questões éticas e metodológicas na análise social. Semelhantemente, ao Sociólogo Manuel Sarmiento, ela aponta a sociologia como um novo paradigma, que está para a infância como uma construção social e suas variáveis devem ser consideradas da mesma maneira que variáveis como a classe, o gênero e a etnia.

Nessa direção, observo que a sociologia da infância é um campo que se constitui por meio de um diálogo profícuo no cenário internacional ao dar ênfase nas pesquisas que elegem as crianças e sua educação. Essa perspectiva científica é também evidenciada nas investigações brasileiras e serão tratadas na seção a seguir.

2.4 Pesquisas com Crianças – Infâncias e Educação Infantil: algumas contribuições

Procurei fazer neste estudo um mapeamento detalhado sobre as pesquisas mais recentes que tiveram como eixo a relação criança, infância, prática pedagógica e educação infantil, pois acredito na relevância de apontar alguns desses trabalhos, com um breve levantamento que corrobora, elucida e justifica as escolhas teórico-metodológicas na composição deste estudo.

O corpus deste trabalho é composto por resumos das Teses de Doutorado publicados pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre 2005 e 2015. O período de 2005 marca as publicações com o dossiê na revista *Educação & Sociedade* e delimito com o ano de 2015 data do meu ingresso no doutorado. A pesquisa foi realizada em dois momentos, a saber: primeiramente, realizou-se um estudo quantitativo, como forma de descrever e de identificar um mapa da produção. No segundo momento, realizou-se um estudo qualitativo de caráter exploratório com um recorte intencional da amostra, com o objetivo de identificar como as crianças e suas infâncias vêm sendo sujeito/objeto das pesquisas, o que permitiu analisar a partir da construção de eixos temáticos.

Do montante de vinte e oito resumos de Teses, apropriei-me de dezoito por apresentarem aproximações com o interesse deste levantamento. Destes organizamos seis eixos temáticos, de acordo com a seguinte tabela.

Tabela 5 - Eixos Temáticos.

Eixos	Número de Teses
Práticas e vivências escolares: passagem da educação infantil para o ensino fundamental	05
O olhar da criança	04
Cultura científica e mídias/tecnologias	03
Formação inicial e continuada	02
Grupos étnicos culturais	02
Produções gráficas das crianças	02

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento de produções nacionais.

A seleção dos resumos³⁰ (Teses de doutorado) para o mapeamento foi realizada *online*, no site <http://bdtd.ibict.br/vufind/>, através dos descritores: sociologia da infância, educação infantil e pesquisa com criança(s). O resultado da busca, de acordo com os descritores e os critérios já apontados, resultou na quantidade de vinte e oito Teses. Selecionados os resumos, realizei a leitura seletiva do material coletado.

Na primeira etapa de análise, os resultados indicaram maior concentração de produções de Teses na região sudeste compostas pelas seguintes universidades: USP, UNICAMP, UFMG, UFSCAR, UNESP, PUC-RIO, na região Sul: UFRGS, UFSC, UFPEL, na região Norte e Nordeste, respectivamente: UFAM, UFPB. Avaliando o número de publicações realizadas por ano, percebi que houve um aumento significativo de interesses dos pesquisadores pelo tema da educação infantil. Isso é evidenciado nas publicações entre os anos de 2005 e 2010 concentrando 30% das publicações, enquanto que no período de 2011 a 2015 foi apresentado mais do que o dobro de publicações, com o índice de 70%.

Tabela 6 – Regiões brasileiras produções nacionais

Regiões	Anos: 2005-2015
Norte	0

³⁰ Conforme discutimos na disciplina Metodologia de Pesquisa em Educação, os resumos nem sempre apresentaram as informações básicas necessárias, o que implicou a leitura da introdução ou das considerações finais de algumas Teses.

Nordeste	1
Centro-Oeste	0
Sudeste	11
Sul	6

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento de produções nacionais.

Nas abordagens metodológicas, a sociologia da infância é destacada nos resumos enquanto referencial teórico, com o índice de 91%, numa interface com referencial interdisciplinar (COSTA, 2008), com a psicologia histórico-cultural (MONTEIRO, 2013), estudos culturais (FERREIRA, 2014) e nos estudos de *autopoise*³¹ (RUFINO, 2012). Notadamente, apenas um resumo foi subsidiado principalmente pela sociologia configuracional de Norbert Elias (SILLER, 2011).

Observei que as regiões Sul e Sudeste apresentam um maior número de produções e esses dados podem estar relacionados com a produção e os interesses das linhas de pesquisa dos programas.

Para o levantamento dos eixos, os dados foram divididos em duas seções nas quais identifiquei o nome da Universidade e ano, título e resumo. Após a leitura dos resumos, foi necessário reorganizar uma tabela contendo o nome do autor, objetivos, abordagem, problemática e resultados. Ao identificar nos resumos, as discussões que se aproximavam, agrupei os trabalhos de forma temática e denominei os eixos.

O primeiro eixo *Práticas e vivências escolares: passagem da educação infantil para o ensino fundamental* assentou-se em privilegiar como as crianças viveram a transição da educação infantil para o ensino fundamental. O trabalho de Neves (2010) e Marcondes (2012), ambas em suas pesquisas de doutorado, investigaram a transição da educação infantil para o ensino fundamental. De acordo com as autoras, foi possível perceber que as práticas na pré-escola tinham comprometimento com a formação de leitores e autores competentes através da interação com situações reais de leitura e escrita, contemplando aspectos da cultura lúdica no cotidiano da sala de aula. Sendo assim, pode ser considerado como um momento crítico para o desenvolvimento infantil, desvelando aspectos da ação da cultura escolar sobre as culturas infantis.

³¹ O conceito de *autopoise* propõe um mecanismo no qual tudo é determinado pela estrutura do organismo e não pelo meio externo, que apenas desencadeia mudança. A ideia de que não existe uma realidade verdadeira que tudo ocorre a partir do ponto de vista do observador (MATURANA, 2002).

Apesar das condições adversas encontradas na educação infantil, “as crianças não se submetem de maneira passiva ao que determinam os códigos da cultura escolar, pelo contrário, se apropriam deles e os ressignificam através da cultura de pares” (MARCONDES, 2012, p. 310).

Nessa mesma direção, (MOTTA, 2010; MARCONDES, 2012) destacam a necessidade de uma maior integração e vinculação entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas de educação infantil e ensino fundamental para que não ocorram mudanças abruptas, pois a ruptura entre ambas as etapas se mantém de forma acentuada.

As práticas na pré-escola comprometiam-se com a formação de leitores competentes contemplando os aspectos da cultura lúdica enquanto que no 1ª ano prevalecia uma perspectiva de alfabetização mecânica e de preparação/alfabetização deixando a margem outras linguagens fundamentais para as crianças (NOGUEIRA, 2011; MACEDO, 2014). Nas palavras de Marcondes:

[as] atividades de caráter lúdico como o brincar e o desenhar era relegadas a um segundo plano, enquanto a escrita mostrava-se como atividade de maior relevância, apesar de se caracterizar em uma ação mecânica, sem significado (MARCONDES, 2012, p. 38).

Evidencio nesse eixo que a ausência do diálogo entre as instituições de educação infantil e ensino fundamental marcam a premissa de uma prática pedagógica/educativa “desencontrada” dos reais interesses das crianças que no ensino fundamental, mesmo sendo alunos(as) eles não deixaram de ser crianças. “Ser aluno(a)” é o “ofício” da criança em processo de escolarização. A passagem ou a transição da criança³² da educação infantil para a condição de aluno(a) no ensino fundamental é marcada pelo comportamento disciplinador, contrário à fruição, ao prazer e ao brincar, considerado por algumas professoras pesquisadas, da educação infantil como uma atividade livre.

O olhar das crianças, intitulado como um eixo, buscou apontar três investigações que foram dissociadas do espaço educativo, de cuidado e educação, e que de alguma forma, rompe com os padrões “convencionais”. O trabalho de Muller (2007), em sua Tese de doutorado, apontou o entendimento das crianças sobre a cidade onde habitam. Elas foram convidadas a fotografar os lugares da cidade os quais consideravam importantes nas suas vidas, o que foi seguido de conversas gravadas e transcritas. A autora afirmou que a cidade não existe como um todo, mas na sua parcialidade.

³² As crianças no ensino fundamental são vistas como alunos/as, diferentemente da visão que temos de crianças na educação infantil que não devem ter as mesmas condições das crianças do ensino fundamental.

Enquanto todos os adultos podem identificar espaços para as crianças nas cidades, os lugares das crianças só podem ser apontados por elas. [...] embora sejam os adultos que segregam as crianças nos fragmentos da cidade, elas acham maneiras de se apropriarem e se fazerem pertencer. (2007, p. 205).

Pode se dizer que as maneiras das crianças se apropriarem e se fazerem perceber vão ao encontro da premissa de que todos os seres humanos, biológicos e sociais, inclusive as crianças, independentemente de idade e tamanho, estão em contínuo processo de formação, em constante negociação, tensão e conformação entre si, em diferentes tempos e espaços da vida (MULLER, 2007). Portanto, estão em constante processo de formação.

Já Araújo (2008) apresentou uma investigação realizada com crianças que não frequentaram a Educação infantil, que vivem à margem do conhecimento e das políticas públicas, caracterizado como um campo pouco explorado e recluso das residências de famílias que possuem crianças pequenas. Os resultados mostraram que o espaço das crianças pesquisadas pode ser entendido como privado, afastado do convívio do mundo das crianças, constituído a partir do controle e da determinação dos adultos. Para esse autor, as crianças pequenas, mais do que as mais velhas, fazem parte do espaço privado, interno das residências e famílias. O espaço familiar é construído em conjunto, sendo que a ocupação da criança é feita por meio do movimento e das marcas deixadas no espaço a partir dos brinquedos e pela manipulação dos objetos.

De acordo com Araújo,

[...] cada criança vive uma infância composta por muitos fatores, desde aqueles ligados ao espaço e até aqueles de ordem histórica ou familiar. Alguns desses fatores são compartilhados, como o espaço, a história da comunidade e a cultura, as relações com a creche União e Força, a origem rural, as formas de lidar com a autonomia/dependência das crianças pequenas no espaço externo das residências. Outros fatores compõem um campo diferenciado, no qual cada família constitui um microsistema social com características próprias (2008, p. 169).

Nesse universo, Costa (2008) analisou a produção de significados construídos pelas crianças quando pensam suas infâncias atravessadas pelos processos culturais, que configuram as suas vidas na periferia urbana. Para Costa (2008), “o que para as crianças significa ser criança nesta comunidade talvez não seja o mesmo que para crianças de outras comunidades, por isso as infâncias são plurais”. Destacou a importância de que sejam observados, quais os símbolos linguísticos, os artefatos culturais que são

significativos e significados por elas como próprios de sua infância, mas também que seja ouvida sobre o que pensam em relação à mesma (COSTA, 2008).

A pesquisa empreendida por Araújo (2008) apresenta aspectos que convergem com o estudo de Costa (2008) que, apoiada no conceito de configuração (Norbert Elias), discute o conceito de configuração da infância, e diz:

[...] este expressa a concepção de rede configuracional da qual as crianças fazem parte, sendo esta constituinte das teias configuracionais da sociedade, da qual participam indivíduos interdependentes (crianças, jovens, adultos - todas as gerações), onde as crianças tanto sofrem como assumem ações que denotam equilíbrio de poder mais ou menos instáveis, sentem e produzem tensões positivas ou não, onde tomam curso os processos culturais (ELIAS, 2008, p. 203).

Distintamente da pesquisa de Muller (2007) e Araújo (2008), Freire (2008) teve como objetivo entender de que forma se dá as relações das crianças no espaço urbano do centro da cidade frente às manifestações e expressões culturais que perpassam o entorno da escola (FREIRE, 2008). O autor assinalou que uma nova noção de experiência surgiu a partir da ideia de que os alunos, hoje, não constroem conhecimentos apenas e a partir da aprendizagem escolar, dos papéis propostos pelas escolas, mas nas suas experiências outras, escolares ou não.

Nesse sentido, os estudos mostraram que a infância é um fenômeno produzido na intersecção de aspectos biológicos e sociais e nas relações entre gerações (MULLER, 2007), atravessadas pelas culturas e formadas pelos poderes e tensões, constituindo elos de interdependências sociais (COSTA, 2008). Processos de socialização protagonizados pelas próprias crianças quando procuram gerir a heterogeneidade dos seus papéis, identidades e posições sociais (FREIRE, 2008).

O trabalho *Culturas científicas e mídia/tecnológicas* foi agrupado como um eixo que buscou compreender as crianças e suas relações com as mídias eletrônicas contemporâneas, e como elas participaram da configuração dos modos de viver a infância, a partir do estudo do brincar de crianças pequenas. Para Ferreira (2014), meninos e meninas participantes da pesquisa estão inseridos na cultura digital e já têm suas experiências lúdicas com as tecnologias digitais, mas ainda buscam por brincadeiras tradicionais e por conviver em grupo e entre seus pares (FERREIRA, 2014).

Outra Tese, Gomes (2012) buscou compreender como em um determinado grupo de crianças as ações destas estiveram articuladas às instâncias da mídia, da escola e da

família. Para a autora, a estrutura das instituições família, escola e as instâncias midiáticas representam um elemento central para a análise das ações infantis, pois as crianças nascem em um contexto histórico-cultural e precisam aprender a se orientar e a entender as regras e os valores construídos pela sociedade. É na interação com seus pares e demais indivíduos, que as crianças atuam, manifestam-se e provocam modificações na estrutura institucional (GOMES, 2012).

Nesse direcionamento, o trabalho de Rufino (2012) teve como objetivo identificar ações, percepções e formas de significação do mundo natural e tecnológico refletindo sobre como inserir elementos da cultura científica no espaço da infância, sem sobrepô-la à das crianças, partindo do princípio de que elas, antes de frequentarem a escola, já têm contato com aspectos da cultura científica pela mídia, contato com os pais e outros adultos ou crianças maiores, ou ainda pelo contato direto com elementos e fenômenos relacionados a ciências naturais (RUFINO, 2012). A autora destaca que

No ato de investigar das crianças o mais importante é a própria interação e não a explicação do que se observa. Suas ações não se dão no sentido da assimilação de procedimentos e explicações, mas sim de criação. Neste sentido, é importante considerar o conhecimento científico como mais um dentre tantos outros advindos de outros domínios de experiências, sem caracterizá-lo como verdades absolutas (RUFINO, 2012, p. 203).

Além das explicações, observo que o processo é muito mais importante, porque possibilita estar em exercício com o outro. Nessa esfera, constroem e reconstróem a partir das formas com as quais interagem.

O eixo *Formação inicial e continuada* é composto pelas Teses de Lima (2015) e Cunha (2014). A Tese de Lima trata da formação inicial do professor enquanto processo de profissionalização de pedagogos que iriam atuar na educação infantil e teve como problemática investigar de que infâncias falavam e, principalmente, de qual pedagogia necessitavam na formação inicial de pedagogos, tendo como foco o campo empírico no curso de Pedagogia e o seu Projeto Político Pedagógico (LIMA, 2015). A pesquisa realizada aponta para uma invisibilidade acerca do pensar as infâncias de forma previamente instituída no curso de Pedagogia.

A Tese de Cunha (2014) apresenta uma discussão central sobre a forma de trabalhar a música, quando não se é especialista no assunto e nem se passou por um aprendizado profissionalizante na área. Pelo fato da temática apresentar um caráter singular e multifacetado abre se o diálogo com o campo da formação do professor. Os

resultados indicam que a pesquisa propiciou aperfeiçoamentos e tornou viável às professoras não especialistas o desenvolvimento de um trabalho com a música (CUNHA, 2014).

Encontrei estudos que evidenciaram os grupos étnicos culturais que tomam as crianças que vivem em contexto de migração, sua produção, reprodução e difusão das práticas sociais de seus e de outros grupos etnicoculturais (SILLER, 2011). De acordo com a pesquisadora, os “Centros Municipais de Educação Infantil apresentam-se como Instituições ‘enraizadas’, ‘fixas’, ‘territorializadas’, que têm como padrão uma identidade nacional referenciada a uma língua, a um povo e a um território” (SILLER, 2011, p. 200). Dessa forma, as práticas dessas Instituições de educação infantil são marcadas pela abordagem monocultural e monolíngue com o intuito de apagar a diferença em nome da assimilação das culturas das crianças pomeranas³³ e das crianças recém-chegadas a um padrão de cultura nacional, definido pela língua portuguesa, pela religião católica, pelo trabalho e valores urbano-industriais (SILLER, 2011).

Semelhantemente, mas no eixo *Grupos étnicos culturais*, Paula (2014) investigou as relações educativas desenvolvidas em dois quilombos e em duas salas de Educação Infantil. A investigação afirmou a existência de especificidades nos discursos, nas expressões e nas práticas educativas presentes em diferentes realidades culturais que, a depender da raiz de origem, marcam o pertencimento cultural das crianças; a dificuldade de lidar com as diferenças culturais no espaço educativo se deve ao fato de não reconhecermos como legítimo tudo aquilo que está além das fronteiras do projeto hegemônico da sociedade contemporânea; as crianças quilombolas sofrem constrangimentos na relação com as demais crianças no espaço educativo.

Ao final, a pesquisa evidenciou que as crianças moradoras dos quilombos revelam um alto grau de cumplicidade entre seu grupo de pertença étnica, na formulação de argumentos e estratégias, quando em confronto com crianças não quilombolas, não se deixando submeter passivamente, especialmente nos contextos institucionalizados de Educação Infantil (PAULA, 2014). As duas pesquisas apresentam pontos em comum ao destacarem como a escola pode ser um lugar do esvaziamento de práticas culturais grupais, prevalecendo apenas as da classe dominante (PAULA, 2014 e SILLER, 2011).

A produção das culturas infantis por meio da linguagem das histórias em quadrinhos pertence à Silva que investigou as produções gráficas das crianças na

³³ Os pomeranos são povos europeus da imigração alemã tardia e chegaram ao Brasil no final da primeira metade do século XIX.

tentativa de compreender o modo como elas se apropriam dos códigos dos quadrinhos, o que dele se reproduzem, inventam ou reinventam (SILVA, 2012). A autora conclui sua pesquisa ressaltando que se constata um trabalho pedagógico escolarizante, marcado por uma visão adultocêntrica, que procura acelerar processos da escrita e formar para competências. Destaca, ainda, movimentos de resistências das crianças pequenas, reivindicadas por meio de gestos de ruptura contra o aceleração do tempo do capital sobre suas vidas, demonstrando, em muitas situações, seu desejo de autonomia.

Semelhantemente, (MONTEIRO, 2013) analisou o que acontece com as crianças e seus desenhos quando desenham juntos na escola. Os resultados desse estudo realçaram simbolicamente o lugar que as crianças não ocupam na hierarquia da escala social, sendo silenciadas pela descrença do adulto de suas ideias e capacidade de produzirem a cultura. A autora relata:

Sob a ótica do desenho propriamente dito, concluímos que seu resultado final, como produto acabado, não revela a riqueza de seu processo de produção [...]. As crianças enquanto desenhavam, falavam e brincavam, interagiam. Desse modo, criavam um trânsito entre as linguagens que alimentava de maneira circular a produção dos desenhos. (MONTEIRO, 2013, p. 142-143).

Dessa forma, as pesquisas apontadas permitiram que fosse observada a consolidação notadamente à sociologia da infância, apontada enquanto referencial teórico-metodológico, como forma de

[...] aguçar o olhar, e ouvir atentamente as crianças para ser capaz de ampliar a compreensão sobre elas, perceber o que têm em comum, que formam o patrimônio da cultura infantil, o que as distingue umas das outras, destacar suas semelhanças com os adultos, mas também realçar o que é próprio da geração infância. (MONTEIRO, 2013, p. 35).

Nesse sentido, escutar as crianças, e por meio de suas vozes, compreender como vivem, o que valorizam nas suas culturas, como configuram os modos de viver suas infâncias nas cidades, nas escolas, nas periferias urbanas, nas comunidades quilombolas, leva a entender suas originalidades, seus modos de serem crianças e viverem suas infâncias. As discussões empreendidas pelo campo da sociologia da infância nos alerta que as crianças são atores sociais, porque interagem com as pessoas, com as instituições, reagem aos adultos e criam estratégias de lutas para participar do mundo (MULLER, 2007).

Ferreira (2014), Gomes (2012) e Rufino (2012) destacaram que antes de frequentarem as instituições as crianças já têm contato com a cultura científica pela

mídia, inferindo, assim, que elas não constroem o conhecimento apenas e a partir da aprendizagem escolar, mas também nas suas várias experiências. Entretanto, a inserção das crianças nas culturas digitais não delimita espaços e tempos, mas ao contrário, elas buscam por brincadeiras tradicionais e por viver em grupo e entre pares.

Concordo com Muller, (2007), quando diz que enquanto todos os adultos podem identificar espaços para as crianças [nas cidades], os lugares das crianças só podem ser apontados por elas, lugares estes que destacam que a construção do conhecimento delas é dada *a priori* do contexto educativo institucionalizado pela escola. Assim, as instâncias geridas pelos adultos, e aqui tomo a escola como um lugar do esvaziamento de práticas culturais e pedagógicas que procura acelerar processos de escrita e formar para competências delimitadas pelo sexo. A invisibilidade da infância inviabiliza a integração e o vínculo às práticas pedagógicas de educação infantil e destas com o ensino fundamental.

De acordo com Muller (2007), os lugares das crianças são destacados pela não ocupação na hierarquia da escala social; entretanto, elas criam estratégias inteligentes para alcançar seus desejos, porque, para elas, no ato de investigar, de construir o que mais importa é a própria interação, é o processo, e não a explicação do que se observa, do que se produz. O mais importante é estar em exercício e em diálogo com o outro.

A partir dessas considerações, e na tentativa de ir ao encontro desses diálogos entre adultos e crianças, os primeiros na figuração de professores(as) e estas na figuração dos educandos, examinarei suas vivências e experiências cotidianas, no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

PROFESSORAS E CRIANÇAS: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS

[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós (Manoel de Barros).

Iniciamos este capítulo com a epígrafe de Manoel de Barros, por esta traduzir de forma poética o peso que as “miudezas” do universo infantil representa enquanto possibilidade de um mundo que se abre, quando nós, adultos, escutamos a riqueza das experiências e das vivências que as crianças nos apresentam.

Foi pensando nessas possibilidades que o CEI-UFGD entrou em cena na pesquisa. Essa instituição ganhou visibilidade, nos últimos cinco anos, em virtude de desenvolver a prática pedagógica e as formações em serviço pautadas na valorização das especificidades e das complexidades das crianças bem pequenas, ou seja, o protagonismo infantil, o centro do processo pedagógico (BRASIL, 2009).

Entretanto, não podemos deixar de pontuar, que outorgar a criança como centro do processo educativo é uma discussão atravessada por tensões e contradições (ELIAS, 1994), e no curso das relações, o fazer pedagógico alcança um significado e uma direção específica.

Nesse sentido, as experiências vividas cotidianamente no interior do CEI, apontam pistas para compreendermos o contexto do trabalho pedagógico, as formas de construção do conhecimento com a interlocução entre docentes e crianças. Os dados gerados foram tratados e interpretados com base nas observações e abordados neste capítulo. Sobre as imagens, conforme informado anteriormente, algumas proveniente dos documentos foram disponibilizadas e autorizadas previamente pela instituição, outras, autorizadas junto aos pais e aos responsáveis pelas crianças.

A primeira parte deste capítulo apresenta as caracterizações física e institucional do lócus de educação infantil pesquisado. Para tanto, recorreremos ao seu Projeto Pedagógico com o interesse de identificar a sistematização dos momentos de formação em serviço, a prática pedagógica, bem como as concepções de criança e de educação

infantil. Ainda, nesta primeira parte, contextualizamos os sujeitos da pesquisa – crianças e duas docentes.

A seguir, buscamos pôr em relevo as primeiras impressões e os estranhamentos trazendo para o debate a entrada desta pesquisadora e a conseqüente aceitação desta pelas crianças, explorando na rotina situações que são cristalizadas na educação infantil.

Em terceiro lugar, focalizamos as demarcações nas narrativas entre adultos e crianças quando ora delimitam, ora promovem suas participações no mundo social por meio das experiências cotidianas, transformando ambientes ricos em possibilidades de descobertas e múltiplas aprendizagens.

3.1 O Centro de Educação Infantil (CEI-UFGD): origens e constituição

Figura 5 – Fachada do Centro de Educação Infantil



Fonte: CEI-UFGD.

A pesquisa configurou-se numa investigação qualitativa realizada no âmbito institucional, no CEI-UFGD, um Centro de Educação Infantil conveniado, localizado na cidade de Dourados, estado do Mato Grosso do Sul, com o coletivo de doze crianças com idade entre dois anos e meio a três anos e meio e duas professoras, no ano de 2017.

Esta unidade educativa foi inaugurada em março de 2012, com constituição idealizada a partir de uma reivindicação acadêmica que resultou no Acordo de Cooperação Técnica entre a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Prefeitura Municipal de Dourados-MS, objetivando a educação de crianças, filhos(as) de acadêmicos dos cursos de graduação e de pós-graduação da UFGD e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), bem como dos moradores da região e dos servidores da UFGD.

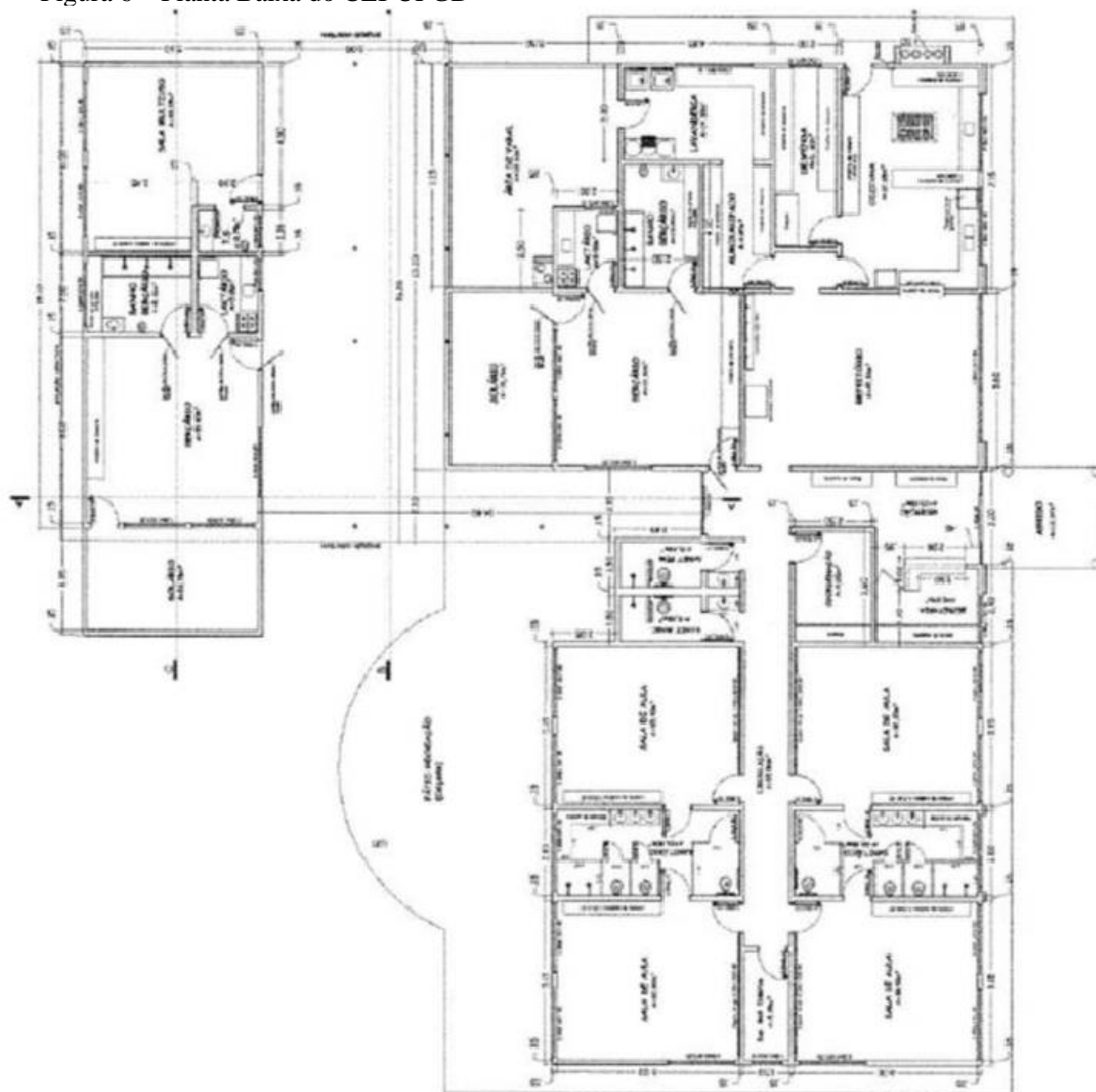
Acordo de cooperação Técnica nº 055/2011 que entre si celebram a Fundação Universidade Federal da Grande Dourados UFGD e o município de Dourados com vistas a unir esforços em torno do funcionamento do CEI UFGD, localizado na Unidade II, da UFGD, em Dourados (RESOLUÇÃO Nº 170. 29/11/2011).

Nesse Acordo, coube à Prefeitura Municipal não apenas a contratação de funcionários, dentre os quais os(as) professores(as) que atuariam com a educação e o cuidado das crianças, além da constituição do quadro de servidores administrativos, como também o fornecimento de material de consumo, incluindo os pedagógicos, os produtos de limpeza e os alimentos a serem servidos às crianças. De competência da UFGD, foram atribuídas todas as despesas fixas como consumo de água, luz, Internet e telefone e de infraestrutura, em virtude da concessão do espaço físico por esta.

O prédio, de aproximadamente 442 m² (quatrocentos e quarenta e dois metros quadrados) foi construído com recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)³⁴ e está situado dentro da UFGD, em sua Unidade II, na Rodovia Dourados-Itahum, Km 12, na Cidade Universitária, conforme planta a seguir.

³⁴ A criação do CEI-UFGD, em 2012, foi efetivada a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), dando origem à UFGD no ano de 2005, ao garantir as condições necessárias para a ampliação da infraestrutura existente e a permanência dos alunos na educação superior.

Figura 6 – Planta Baixa do CEI-UFGD



Fonte: CEI-UFGD (2016).

O *hall* de entrada permite enxergar os espaços que possibilitam acesso ao setor administrativo. À esquerda, há um balcão, a partir desse espaço também identificamos a recepção e a secretaria. O ambiente é decorado com imagens de crianças, plantas, móveis e, ainda, um estofado. Nesse mesmo espaço, há duas portas, uma que dá acesso à sala da coordenação pedagógica³⁵ e outra que permite o acesso às salas de atividade, ao refeitório e ao pátio.

³⁵ Os CEIMs e CEIs do município de Dourados não apresentam o cargo do/a diretor/a em suas estruturas de atendimento.

Em adendo a essas observações, registramos seis salas de atividades, todas interligadas a banheiros adaptados para as crianças. Do lado direito do *hall*, há uma sala de refeições com quadros, TV, pneus revestidos com tecidos para acomodar bebês, cadeiras de refeições, bebedouros e pias. Na lateral, ao lado do refeitório e da cozinha e próximo ao almoxarifado, há um espaço organizado para atender aos professores, quando estes cumprem a hora-atividade no CEI. A sala dos docentes foi readaptada para atender às crianças da Pré-Escola I, suprimindo o espaço em que os docentes³⁶ organizavam o seu trabalho pedagógico.

Seguindo, a instituição conta também com uma despensa e uma lavanderia, está situada num espaço aberto, o que possibilita a secagem de roupas e lençóis.

A passagem que dá acesso ao espaço externo está ornamentada com plantas, quadros e uma imagem pintada por um professor em formação. Naquele espaço, há um banco feito com páletes e almofadas.

Duas áreas cobertas compõem a parte externa, que, por sua vez, é bastante ampla. A primeira, coberta com uma estrutura metálica. Nela, podemos visualizar mesas, cadeiras e um banco, além de uma casinha e de um castelo de plástico, nos quais as crianças brincam e escorregam. Esse pátio interliga as salas principais com a sala do berçário e a sala dos professores, em uso, atualmente, pela Educação Pré-Escolar I, como já dito. As salas dos berçários são amplas, com lactários, banheiros e solários. Percebemos pela arquitetura atual o rebaixamento das paredes que separavam o pátio do solário, para que os bebês pudessem visualizar e interagir com as outras crianças, quando estas estivessem no pátio coberto.

Além dessas características, observamos uma parede mágica em que as crianças podem desenhar e rabiscar com canetões, conforme Figura (8) a seguir.

³⁶ A sala dos(as) professores(as) foi adaptada num acesso próximo ao almoxarifado o que denota a desvalorização referente ao espaço/lugar e às condições para realização das horas-atividade e seus planejamentos.

Figura 7 – Parede Mágica



Fonte: Eliana Maria Ferreira.

A segunda área coberta é um parque com areia com alguns brinquedos de ferro, como balanço, gangorra e escorregador, sendo outros de plástico, por exemplo, um cavalo, e ainda alguns pneus. Tudo isso compondo o espaço. Ainda temos uma área verde, com um gramado e a horta.

Figura 8 – Parque



Fonte: CEI-UFGD.

Na horta, as crianças e professoras têm a oportunidade de plantar e cuidar de hortaliças, como podemos observar na Figura 9. As lentes da pesquisadora não registraram a professora e as outras crianças, que aguardavam o revezamento entre elas, para fazerem o uso do regador. Além do que nem todas as crianças da turma estavam na horta.

Figura 9 – Na Horta



Fonte: Eliana Maria Ferreira.

O CEI ainda conta com um espaço em sua parte frontal, que foi denominado de “floresta encantada”. Essa área verde contém várias árvores frutíferas, pneus e paletes coloridos pendurados para as crianças e os adultos balançarem. As crianças, juntamente com as professoras, desenvolvem várias atividades naquele espaço. Ele, ainda, é utilizado para receber as famílias, por exemplo, na Festa Junina.

Figura 10 – Floresta Encantada



Fonte: CEI-UFGD.

Podemos observar que o CEI é um espaço no qual as crianças passam, diariamente, sistematicamente, muitas horas diárias, caracterizando longos períodos de sua vida, “[...] num contexto de interações humanas, as instituições são lugares da diversidade, de encontro e confronto de infinitas formas de sentir e de viver a vida” (TIRIBA, 2018).

Sobre a organização, a educação no CEI-UFGD está distribuída em Berçários I e II, com doze crianças em cada espaço; Maternal I, turmas A e B, com capacidade de doze crianças em cada sala; Maternal II, turmas A e B, com dez crianças, respectivamente, e, para finalizar, Pré-Escolar I com quinze crianças, conforme a Tabela a seguir.

Tabela 7 – Salas de Atividade e Faixas Etárias

Sala	Educação	Número de Crianças	Idade
01	Berçário I	12	4 meses a 18 meses
02	Berçário II	12	01 a 2 anos
03	Maternal I A	12	2 a 3 anos
04	Maternal I B	12	3 a 4 anos

05	Maternal II A	10	3 a 4 anos
06	Maternal II B	10	3 a 4 anos
06	Pré-Escolar I	14	4 a 5 anos

Fonte: CEI.

Conforme a Tabela 7, neste CEI, o quantitativo de crianças nas turmas respeita o artigo 12 Deliberação COMED nº 080/2014, que trata dos parâmetros para o agrupamento de crianças nas turmas de educação infantil.

Sobre a equipe pedagógica, é importante ressaltar que todos(as) professores(as) do CEI são formados em nível superior, a maioria com Curso de Licenciatura em Pedagogia; ainda, contando com a presença de um professor de Educação Física e uma professora de Artes, com formação nas áreas respectivas. Doze profissionais possuem especialização ou estão em processo de formação, quatro já concluíram mestrado em educação.

É relevante destacar que a instituição apresenta no seu quadro de funcionários, seis profissionais concursados que atuam 20 horas; e oito docentes contratados pela Secretária Municipal de Educação para atuarem com complemento de carga horária. Somados a esses números, o CEI apresenta, na sua composição, dez professores(as) regentes II que têm como objetivo a cobertura das aulas quando os(as) professores(as) regentes I estão em hora-atividade.

Para a sistematização das atividades inerentes ao preparo dos alimentos e da limpeza, o CEI dispõe de quatro agentes de apoio educacional efetivos. Ainda contamos com uma merendeira e duas zeladoras terceirizadas.

Sobre o desenvolvimento da Proposta Pedagógica do CEI, esse documento aponta que as

[...] atividades de estudo e elaboração de textos foram realizadas no ano de 2013 com reuniões para estudos e discussão sobre o significado de Proposta Pedagógica. Para a sistematização das reuniões e estudos foi elaborado um Plano de Trabalho para a elaboração do Projeto Pedagógico do CEI que contou com a participação de todos os funcionários [...]. Assim, a equipe passou a definir os objetivos, os estudos bibliográficos, o conhecimento da legislação que ampara a educação infantil e discussão e análise sobre a realidade do CEI (BUQUE; NOGUEIRA, 2014, p. 9).

As autoras analisam a elaboração de um plano de trabalho, no qual houve a participação de todos os funcionários do CEI com o objetivo de alinhar a construção do

documento pedagógico curricular. Durante a análise da proposta pedagógica – PP do CEI-UFGD (2016) – encontramos a seguinte referência sobre a formação em serviço da equipe de professores(as):

São promovidas duas vezes por mês as formações dentro do CEI, onde são discutidos vários textos relacionados à Educação Infantil. Também se busca refletir cotidianamente sobre as práticas pedagógicas, visando alternativas de torná-las cada vez mais qualitativas para melhor atender às crianças e suas famílias (CEI-UFGD, 2016, p. 27).

De acordo com os registros, podemos ver que as formações, além das discussões de textos, mesclam os aspectos teóricos com as especificidades rotineiras, ou seja, trazem a perspectiva de refletir sobre a prática pedagógica com a possibilidade de ressignificarem o fazer docente.

Essa perspectiva de formação pode ser esclarecida no depoimento da professora Marli:

O [sic] mais importante das formações [...] foi a troca de experiência, nós éramos formadas pela coordenação, recebíamos professores para nos orientar depois nós íamos ser formadores, nós íamos para o CEIM formar novos professores. Aqueles professores que aceitavam a nossa ida, sem custos simplesmente pra [sic] passar aquela informação que nós estávamos recebendo. Acredito que todo bom professor, ele [sic] precisa formar outros professores, porque o conhecimento que eu tenho, eu gostaria muito que outros professores entendessem... Só que, não sou eu que estou falando, eu Marly, eu estou falando porque Vygotsky falou... Porque Foucault falava, porque Saviani falava, porque Nóvoa falava, Tizuko falava, Léa Tiriba falava, entendeu? Então, muitas são informações que não sou eu que quero que seja assim é que a criança aprende dessa forma. A partir desse momento que você faz isso, aquele professor que vai te ouvir é porque ele tem interesse de mudar a prática dele. E o que eu vejo hoje é muita resistência dessa [sic] formação. Porque eu entendi hoje, não trabalhando dessa maneira, que é muito mais fácil você ficar falando: ‘psiu, fica [sic] quieto!’ dentro de uma sala, dá muito menos trabalho, e por isso que eles vão empurrando, empurrando, empurrando... E é triste... (Informação verbal³⁷).

A troca de experiência concomitante ao estudo teórico traz reflexões sobre situações pedagógicas em que os(as) professores(as) ampliam seu conhecimento a partir de narrativas reais, ou seja, o conhecimento social é construído e reconstruído na história. Para Oliveira-Formosinho (2001), o investimento na formação do profissional

³⁷ Entrevista concedida pela Prof.^a Marli, em maio de 2018.

de educação infantil possibilita a oferta de melhor qualidade de educação às crianças. Nesse sentido, o CEI-UFGD apresenta em sua Proposta Pedagógica³⁸ o respaldo em uma prática que é

[...] fruto de intenso estudo dos (as) professoras(es), técnicas(os) e coordenador que buscaram formas de participação das crianças, pais, mães e responsáveis para que estes também pudessem manifestar seus interesses sobre a Educação Infantil oferecida no CEI (CEI-UFGD, 2016, p. 6).

Notamos dessa forma, que o estudo é a base para a discussão de proposições participativas das crianças e suas respectivas famílias. “Os interesses das crianças foram coletados por meio de atividades artísticas, conversas e brincadeiras” que posteriormente foram analisados e incorporados na Proposta Pedagógica (PP).

Assim, a participação da família é uma característica destacada e valorizada no CEI-UFGD, conforme a PP. Isso pôde ser observado durante a pesquisa empírica, como também nos depoimentos dos pais, quando participaram da oficina *Colchas de vivências, tecendo histórias e sonhos*, de acordo com o que foi relatado na introdução desta Tese.

Assegurar espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam é um direito da criança e essa parceria com a família está prevista no Parecer CNE/CEB nº 20 (BRASIL, 2009b).

³⁸ De acordo com o artigo 12, da Lei nº 9.394/1996, é incumbência das instituições, formular e executar a proposta pedagógica, bem como manter os responsáveis legais pelas crianças informados dos objetivos. O Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que trata das DCNEI, define a proposta pedagógica ou projeto pedagógico como sendo o plano orientador das ações da instituição e estabelece as metas pretendidas para o desenvolvimento dos meninos e das meninas que nela são educados e cuidados, e as aprendizagens que se quer promovidas (BRASIL/MEC, 2009, p. 6).

Figura 11 - Participação da Família



Fonte: CEI-UFGD.

Casanova (2010) argumenta em sua pesquisa de mestrado a fragilidade da participação das famílias nas instituições, em virtude da falta de tempo, as quais delegam a outras pessoas a função de levarem e buscarem seus filhos, e, por outro lado, apontam que os(as) professores(as) se sentem incomodados, quando os pais demonstram interesse na educação. Nesse mesmo viés, Silva (2015) assevera que ainda é muito comum identificar que

[...] as relações, aparentemente, são construídas de forma contingencial, na entrada e saída das crianças, ou nos eventos promovidos pela instituição, como datas comemorativas, ou reuniões de pais, onde as famílias são convidadas, porém, na maioria das vezes são discutidos problemas relacionados ao comportamento das crianças, ou o esclarecimento de regras institucionais (SILVA, 2015, p. 13).

Na visão desse autor, para além das relações constituídas nos corredores ou em eventualidades, a família também deve participar da elaboração, do acompanhamento e da avaliação da proposta pedagógica, conforme o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009). Esse processo de participação demanda mudanças nas relações de poder “fortemente hierarquizadas, seja onde os profissionais se colocam como detentores do saber, seja onde profissional apenas são vistos como meros prestadores de serviços” (BRASIL, 2009, p. 66). Inegavelmente, as relações entretidas com as famílias pressupõem a busca do equilíbrio de poder. Sendo assim, cabe às instituições

promover caminhos que conduzam o bem-estar da criança na educação infantil por meio do fortalecimento de vínculos entre as famílias.

O PP do CEI-UFGD destaca a identidade da instituição, o tipo de educação e de educandos que se quer promover por meio da proposta de formações alinhada com a concepção de educação infantil que respeite o direito das crianças em ter voz e vez, assim como a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização, conforme o artigo 8º, inciso III, das DCNEI (2009) que apontam “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (BRASIL, 2009, p. 3).

Analisando esse Projeto Pedagógico observamos que está amparado pela Carta Magna de 1988, a Constituição Federal, como também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996; Lei nº 11.114/2005, que torna obrigatório o ensino fundamental aos seis anos de idade; Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; Resolução CNE/CEB nº 05/2009 (BRASIL, 2009a), que define as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil); Deliberação COMED nº 080/2014, que regulamenta a Educação Básica no município de Dourados-MS; e alguns documentos produzidos pelo MEC, a saber: Parecer CNE/CEB nº 20, que trata das DCNEI (BRASIL, 2009b); Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças (CACRDFC); Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL/MEC/SEB, 2009d); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL/MEC/SEB, 2006a); Indicadores de qualidade para a Educação Infantil (BRASIL/MEC, 2009e); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (PBIIEI, 2006) e, também, a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Dourados, Mato Grosso do Sul (DOURADOS/SEMED, 2011).

Segundo os documentos do CEI-UFGD (2016), o trabalho educativo na educação infantil deve almejar os aspectos qualitativos, favorecer o exercício da cidadania “no sentido de estimular e motivar os saberes e experiências da infância, contribuindo para autonomia deste sujeito frente à sociedade e à realidade vivenciada” (CEI-UFGD, 2016, p. 36). Portanto, suas concepções de infância e de educação infantil apresentadas no PP têm como premissa básica que

as crianças são sujeitos de direito desde o seu nascimento, são sujeitos históricos que constroem e reconstróem cultura nas relações estabelecidas com o outro, devendo ser vista em seu pleno desenvolvimento, sendo respeitadas em seus direitos, para que se desenvolvam em sua totalidade (CEI-UFGD, 2016, p. 33).

Podemos perceber a intenção de alinhar a proposta pedagógica do CEI ao dialogar com as DCNEI (2009). É nas relações estabelecidas com o outro que adultos e crianças podem legitimar o respeito e o direito de falar e ser escutadas. Entretanto, existe uma distância entre falar/ouvir e o real significado de ser escutado pelos docentes na instituição. A fala é um aspecto de suma importância para o desenvolvimento da percepção, as operações sensório-motoras e a atenção das crianças; e os(as) professores(as) também devem estar atentos para observar esse processo de aquisição, como observamos o registro na proposta do CEI.

Os(as) educadores(as) do CEI estão comprometidos em criar as condições, para que a fala das crianças seja desenvolvida, com liberdade e direção, de forma mediada. Assim, buscam promover as formas da oralidade, como, por exemplo: o balbúcio do bebê, a fala ainda inicial, a fala egocêntrica da criança que se apresente aparentemente sozinha com seus brinquedos, a fala com os amigos, a fala com os educadores.

Para desenvolver a fala, os(as) professores(as) do CEI recorrem às cantigas, às músicas populares ou eruditas, às histórias da memória popular e àquelas que estão escritas nos livros de literatura e na poesia. Esses profissionais estão comprometidos em ampliar os atos de olhar, ouvir e falar das crianças (CEI-UFGD, 2016, p. 54).

Contudo, esses fragmentos destacam o desenvolvimento da fala das crianças muito mais relacionado aos termos orgânicos da constituição dela, do que entender o quê, por que e como as crianças falam determinadas coisas. E, para além de falarem, elas precisam encontrar eco em suas falas, isto é, elas precisam ser escutadas em interlocução com os adultos e com os pares.

Escuta como sensibilidade aos padrões que conecta, ao que nos conecta aos outros; entregando-nos à convicção de que nosso entendimento e nosso próprio ser são apenas pequenas partes de um conhecimento mais amplo, integrado, que mantém universo unido. *Escuta*, portanto, como metáfora para abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido — ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção). *Escuta* das cem, das mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com as quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir. Escuta como tempo, tempo de ouvir, um tempo situado fora do tempo cronológico — o tempo cheio de silêncios, de longas

pausas, um tempo interior. Escuta interior, escuta de nós mesmos, como uma pausa, uma suspensão, um elemento que engendra ouvir os outros, mas que também é gerado pelo escutar o que os outros têm de nós (RINALDI, 2017, p. 124).

Defender a premissa da escuta é colocarmo-nos numa posição acurada de entender como as crianças aprendem e constroem significados. As discussões apresentadas por Rinaldi (2007), embora longas, contêm conceitos necessários e entrelaçados à sensibilidade de conectar aos outros, num movimento sensorial em que a interpretação e a produção de sentidos não são apenas escutadas com os ouvidos, mas sim com o corpo todo a partir da percepção das linguagens, dos códigos e dos símbolos que as crianças utilizam para se expressar reconhecendo, sobretudo, que a escuta demanda um tempo que supõe ser desmaterializado pelo silêncio, pelas pausas interiores e por falta dele. Tempo esse que não pode ser medido nem cronometrado.

Nesse sentido, urge falarmos sobre o respeito à criança, em sua totalidade, enquanto sujeitos de direitos. Para Agostinho (2014), falando sobre o direito e a participação das crianças, explicita a ideia de que:

As crianças, como sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido, têm “voz”, são legítimas as formas de comunicação e relação que utilizam para se expressar e, ao fazê-lo, contribuem na renovação e reprodução dos contextos em que participam quando existe quem esteja interessado em ouvir suas vozes (2014, p. 1127).

O que buscamos é reafirmar a prática de escutar cotidianamente as crianças e compreendê-las como sujeitos de conhecimento, com base nos valores da democracia e da justiça social, uma vez que as crianças não são idênticas aos adultos, mas ambos dependentes uns dos outros. O direito das crianças é uma prerrogativa que exige uma linha de reflexão, estudo e compromisso efetivo entre profissionais, familiares e as crianças com as práticas pedagógicas. Para Agostinho, “a temática dos direitos, embora consagrada em importantes produções teóricas, encontra na realidade vivenciada uma distância imensa entre teoria e discurso e sua tradução na prática” (AGOSTINHO, 2014, p. 1134).

Ao afirmamos as crianças, na educação infantil, como protagonistas em suas relações sociais, subjaz o direito de participarem em situações que elas podem falar em seu próprio interesse, com suas opiniões e seleções pelo viés das práticas política e pedagógica. Entretanto, esses direitos são relativizados, em decorrência da própria

experiência e do desenvolvimento da criança, passando pelo crivo dos direitos e deveres dos pais, bem como dos educadores e, por fim, a lei nacional (BRASIL, 2009).

Ambas as reflexões põem em destaque a participação das crianças, independentemente de uma idade específica, mas que aconteça de forma processual, em diferentes níveis, legitimando suas formas de comunicação e expressão na prática cotidiana.

3.2 Espaços e ambientes de diálogos entre crianças e adultos da pesquisa

A sala do Maternal I é bem ampla e arejada com duas janelas e cortinas claras, que permitem visualizar o espaço externo, mas não são baixas o suficiente, considerando a altura das crianças, como pode ser visualizada na imagem a seguir. As cortinas, por serem muito claras, são cobertas com um pano de cor mais encorpada, quando as crianças vão repousar.

A sala está organizada em ambientes móveis, dividida ao meio por um armário que foi colocado em posição horizontal, o que acomoda as mochilas das crianças, assim elas mesmas conseguem de forma autônoma pegar o que quiserem. O armário ainda serve para acomodar um aparelho de som e alguns brinquedos que podem ser facilmente acessados pelas crianças, quando estas sobem nos colchonetes utilizados para as crianças repousarem logo após o almoço. Para as crianças que permanecem no período vespertino, e em outros momentos, são transformados sofás.

Nesse ambiente, ainda há de um lado um tapete e do outro os colchonetes que ficam organizados fossem forma de sofá. Existe no interior dessa sala uma prateleira móvel com livros e revistas ao alcance das crianças. Os brinquedos, condicionados em caixas, ficam disponíveis num canto, a fim de as crianças pegarem, quando quisessem. O mobiliário ainda é composto por duas mesas de quatro lugares e cadeiras, um armário e uma prateleira, que guardam também alguns brinquedos e materiais dos(as) professores(as). Numa das paredes da sala, há uma lousa, em outra parede, um espelho fixado na altura das crianças.

Figura 12 – Espaço da sala



Fonte: Eliana Maria Ferreira.

As paredes, a porta e o teto da sala carregam vários elementos, como quadros, atividades, móveis feitos pelas crianças, e bonecos pendurados. As paredes são utilizadas para estampar as produções das crianças, e afixar quadros e murais de recado.

Durante a realização da geração de dados, pudemos observar por vários dias registros das crianças, anexados nas paredes, como duas faixas de papel kraft colado horizontalmente de ponta a ponta (Diário de campo, 1/6/2017). Registros das crianças feitos a partir da releitura das obras da artista plástica Marceley Pereira Mendes, “Descobrimos sensações... Transmutando imagens” (Diário de campo, 12/6/2017). Nos registros, identificamos a valorização das produções das crianças.

Pensando na composição de espaço, Ostetto (2017) destaca que os “espaços não são simples arranjos físicos; são também arranjos conceituais e simbólicos; constituem-se em campos semânticos nos quais e com os quais aqueles que habitam estabelecem determinados tipos de relações, emoções, atitudes” (2017, p. 43-44).

Sob essa perspectiva, conforme a própria autora coloca, não se trata de “naturalizar” o espaço físico, pois este, não só traz de forma subjacente as concepções de criança, de educação infantil, de aprendizagem, como também a interpretação do educador sobre as coisas do mundo e dos seres humanos (HORN, 2004) revelando sua concepção pedagógica.

Nesse viés, trazemos um fragmento que vai ao encontro dessa discussão.

Quando cheguei observei que o espaço da sala estava todo decorado com lanternas juninas e uma calda feita com fitilhos que desciam do

teto até o alcance das mãos das crianças. Nesse momento, elas ficaram sem a presença da professora. Mateus Bianque e Matheus Emanuel brincavam na sala com uma bola e Gabriel brincava com um bambolê, quando ele começou a brincar girando a calda das lanternas. Logo Matheus Emanuel olhou, parou de brincar com a bola e disse: ele está puxando. Mateus B. repetiu. Gabriel retrucou: eu não estou! Só estou olhando. Mateus Emanuel parou por um momento e disse: eu vou também. E saiu em direção de outra lanterna para puxar (Diário de campo, 19/6/2017).

Dessa maneira, observamos a imagem de uma concepção pedagógica aparentemente interessada na promoção do desenvolvimento das crianças ao possibilitar a interação com diversos elementos, já que os aspectos destacados naquele artefato sugerem que ele não é um simples elemento decorativo. Não é neutro, pois se assim fosse, não permitiria que as crianças pudessem mexer, explorar, e potencializar o olhar para imaginar uma possibilidade brincante. Se não tivesse uma ação pedagógica indireta, tais artefatos estariam presos numa altura em que as crianças não pudessem tocá-los.

Compreendemos que a observação de espaços e ambientes foram pensados e construídos em conjunto, e o que isso diz sobre os participantes, sujeitos da pesquisa, doze crianças com idades entre dois e três anos que no ano de 2017, que frequentavam a turma de maternal do CEI-UFGD e suas respectivas professoras e professoras formadoras. Dessas doze crianças, eram oito meninos e quatro meninas. Duas delas, Davi e Caio, participavam em períodos parciais, as outras permaneciam no CEI de forma integral.

Quadro 2 – Perfil das Crianças da Educação Infantil

Perfil	Acadêmicos		Comunidade		Func./servidores	
	Nome	Idade	Nome	Idade	Nome	Idade
Crianças	Davi	2 anos e 8 meses	Matheus B.	2 anos 2 meses	Melissa	2 anos e 11 meses
			Gabriel	3 anos e 1 mês	Karina	2 anos e 11 meses
			Lucas	3 anos 3 meses	Rafael	3 anos e dois meses
			Matheus E.	2 anos e 9 meses	Vinícius	3 anos e 6 meses
					Geovana	3 anos e um mês
					Caio	3 anos e 6 meses

					Isabela	3 anos e 6 meses
--	--	--	--	--	---------	------------------

Fonte: Eliana Maria Ferreira

A opção pela turma do maternal, crianças bem pequenas, de zero a três anos, justifica-se pela pouca publicação bibliográfica pedagógica que nos permite refletir sobre as concepções de um espaço coletivo de educação cotidiana e o modo de realizar a formação de crianças assentada numa pedagogia nas/das relações, interações e em práticas educativas intencionais (BARBOSA, 2009).

Durante a realização da pesquisa participaram as duas professoras, sendo uma professora regente I que trabalha 16 ha³⁹, e a outra, regente II, que atua com uma carga horária de 4 ha. Essas duas professoras tinham entre quarenta a quarenta e seis anos, estavam formadas entre dezenove a vinte e quatro anos, apresentando experiência profissional desde 1994, sendo que uma atuou de forma mais esporádica com substituições e somente nos últimos cinco anos trabalhando de forma contínua na educação infantil, numa mesma instituição, e a outra professora sempre desempenhou atividades na educação infantil.

O quadro três apresenta a caracterização dessas professoras participantes da pesquisa.

Quadro 3 – Caracterização dos(as) Professores(as)

Professora	Formação	Tempo de Serviço	Tempo de Serviço no CEI	Tempo de Formação	Estado Civil	Filhos
Marli	Pedagogia especialização	24	5 anos	1994	Casada	2 filhos
Lúcia	Pedagogia especialização	19	5 anos	1992 Mag. 2010 pedagogia	Separada	2 filhos e 1 filha

Fonte: Elaboração própria.

O quadro, somado às entrevistas com as professoras, revela-nos o respaldo da experiência, quando a teoria e a prática devem estar articuladas, nas palavras da professora Lúcia: “Eu penso que [...], não só a teoria, mas a teoria e a prática, como elas devem [e] precisam estar juntas. Muitas vezes quando um não tem a prática e o outro tem, então, a gente tem que [sic] ter aquela parceria, aquela humildade de perguntar⁴⁰”. Essa concepção de professor(a), que interage com seus pares, que dialoga a partir da

³⁹ Horas-aula.

⁴⁰ Entrevista concedida pela Prof.^a Lúcia, em setembro de 2018.

produção do conhecimento enraizado na interdependência entre a prática e a teoria, tem alterado a forma como temos percebido a identidade do docente da educação infantil.

Nesse movimento de trabalhar com crianças pequenas, os aspectos formativos consolidam a construção de uma identidade docente ao longo de um processo: “[...] eu tive que [sic] ter outro olhar, [...] e olhar pra [sic] criança foi desafiador. Como trabalhar com seres tão pequenos? Foi uma paixão. Comecei a buscar leituras, buscar formas de trabalho [...]” (Informação verbal⁴¹). Na entrevista com as professoras sobre a prática pedagógica, elas responderam:

Toda autonomia que você tem para desenvolver com a criança, seja ela afetiva, de segurança, autoconfiança e autoestima tem que [sic] possibilitar algo para ela realizar. Ela, muitas vezes, vai falar que não consegue e você tem que incentivá-la sempre [...] (Informação verbal⁴²).

[...] as pessoas têm a mania de falar que as crianças-bebê não fazem nada. E é uma mentira, eu acho que consegui provar pelos meus registros e pelas minhas fotos que os bebês fazem, muito mais até que nós... Adultos. E continuou: A autonomia... principalmente... Eu penso a identidade..., por meio das atividades, as crianças precisam aprender a se olhar também como seres autônomos, de direitos, que podem e que fazem... [...] (Informação verbal⁴³).

As professoras em suas falas demonstram a importância do trabalho em coletividade, quando percebem a necessidade de entender como a criança aprende e constrói o conhecimento e de promover intervenções socioculturais coerentes e coesas com o desenvolvimento e o processo da autonomia e da autoconfiança das crianças, conforme lembra Falk (2004): “Para o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança, é necessário – além da relação de segurança – que ela tenha a experiência de competência pelos seus atos independentes” (2004, p. 31), tal ato, por vezes, “[...] que não é reconhecido e valorizado nos currículos para crianças pequenas. Pelo contrário, elas são insistentemente desencorajadas a iniciarem e organizarem outros percursos, a ir além do previsto pelo processo” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 88).

Aos adultos cabe superar a visão reducionista de que por serem

[...] crianças pequenas, em sua condição vital de serem simultaneamente dependentes dos cuidados do adulto e independentes

⁴¹ Entrevista concedida pela Prof.^a Lúcia, em setembro de 2018.

⁴² Entrevista concedida pela Prof.^a Marli, em maio de 2018.

⁴³ Entrevista concedida pela Prof.^a Lúcia, em setembro de 2018.

em seus processos interativos no e com o mundo, rompem com a tradição de conceber e realizar o currículo como prescrição de objetivos e “conteúdos” a serem aprendidos. Um estabelecimento educacional para crianças pequenas exige pensar e praticar ações no cotidiano diferentes do modelo escolar organizado em “aulas” e baseado na “transmissão de conteúdos” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 90).

Outro elemento apontado pela professora Lúcia diz respeito ao registro que se converte em documentação pedagógica, como um meio para ampliação da compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças (OSTETTO, 2017). Além do registro, as fotos são recursos e instrumentos que contribuem para valorizar e potencializar as experiências das crianças, quando a docente consegue interpretar e destacar que os bebês e as crianças bem pequenas “sabem muitas coisas que nós culturalmente ainda não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber” (RITCHER; BARBOSA, 2010, p. 87).

A proposta das professoras é assentada em práticas que buscam o respeito às especificidades das crianças. Quando observamos que existe o cuidado em oferecer os alimentos na sala ou no pátio, ou na ocasião em que elas não acordam de forma padronizada, todas ao mesmo tempo, e no momento em que existe a opção de fazer, ou não as atividades percebido no registro de campo, quando Geovana não quis realizar a atividade proposta pela professora e ficou descansando no colchão. Mas ao escutar o diálogo da professora falando sobre o que eles fariam passo a passo, ela logo se aproximou e participou da atividade (Diário de campo, 22/6/2017).

3.3 O lugar da pesquisadora: impressões, estranhamentos e participação

A professora Lúcia sentou as crianças próximas e ela e indagou: Vocês sabem o que é uma pesquisadora? O que uma pesquisadora faz? (Esperou um momento para que as crianças respondessem. Elas me olhavam, mas não responderam e, então, continuou). Lembra-se daquele dia, quando fomos à floresta encantada? A “profe” falou que iríamos pesquisar..., que vocês seriam pesquisadores, que teriam que [sic] olhar as plantas, os bichos, os insetos... E vocês olhavam e falavam o que estavam vendo... Então, ela faz pesquisa. E ela ficará na nossa sala pesquisando com vocês, conversando, brincando... (Diário de campo, 4/05/2017).

Esse fragmento foi registrado no primeiro dia da pesquisa de campo, quando a professora Lúcia me apresentou às crianças. Como já informado, não apenas havia conversado anteriormente com as docentes e a coordenação do Centro de Educação

Infantil, como também apresentado o projeto de pesquisa. De acordo com a pesquisadora Maria Carmem Silveira Barbosa, “a postura do professor deve ser a de organizador, mediador e elaborador de materiais, ambientes e atividades que permitirão às crianças construir ações sobre objetos e formas de pensamento” (BRASIL, 2009, p. 37).

O registro no diário de campo denota a postura mediadora da professora diante das crianças. Ao associar a minha presença a uma atividade que as crianças fizeram enquanto pesquisadoras ela possibilita que às crianças signifiquem a minha presença ali no CEI.

É importante pontuar que as crianças não estavam paradas, ouvindo-me falar sobre como seria realizada a pesquisa. Quando a professora chamou a atenção delas para a minha fala, algumas sentaram no chão, ao meu lado, umas estavam no banheiro, outras interagiam brincando. Aparentemente, pareciam não estar interessadas na minha proposta e, então, dissemos que queríamos muito aprender a brincar e a conversar com elas sobre o que faziam ali naquele espaço.

Conforme argumenta Marchi, “os investigadores que realizam pesquisas com crianças pequenas não podem usar o alibi da pouca idade ou da incompetência (limites da linguagem verbal, compreensão e experiência social), para se absterem de lhes informar sobre as pesquisas que as envolvem” (2018, p. 739). Portanto, como identificar se crianças tão pequenas gostariam ou não de participar desta pesquisa? O mais importante foi tentar decifrar códigos que demonstrassem a intenção participativa delas e a forma como elas se aproximavam e mantinham contato com a pesquisadora. Assim, seria possível revelar seu interesse ou não, cabendo à pesquisadora sensibilidade em identificar tais códigos e, diante disso, considerar aspectos acima dos seus interesses científicos.

Logo nos primeiros dias, depois que havia falado para as crianças sobre a pesquisa, estava me aproximando e observei que algumas brincavam de “lobo mau”, correndo, umas atrás das outras, e fazendo ruídos. Outras, porém, brincavam de escorregar. Então, resolvi brincar no escorregador com elas. Após escorregar, observei um estranhamento, pela forma que me olharam. Parecia que alguns havia me dado cartão vermelho, outros estranharam, mas de forma positiva. Logo Mateus replicou em alto e bom som: “Não pode!”. Eu perguntei: Por que não pode? Repetiu mais uma vez que não podia e perguntei mais uma vez por quê. Ele: Aí, não pode! Foi quando Gabriel disse: Aí tem buraco. Não pode subir... Por várias vezes, em outros dias, Mateus quando me via era a primeira coisa que falava... “Não pode!” (Diário de campo, 11/5/2017).

Ter o consentimento, a aprovação de uma pesquisa pelas crianças, e ser aceita no seu grupo é uma situação complexa e não acontece como num passe de mágica. Não é simplesmente falar: “Vou aprender a brincar com vocês”. Mesmo porque não vamos somente brincar, mesmo sabendo que a brincadeira é a linguagem universal das crianças, mas também compartilhar de uma pesquisa. Desse modo, percebemos que a aprovação vai sendo estabelecida, paulatinamente, com as crianças e os adultos sujeitos de conhecimento da pesquisa. Entender a relevância da participação da criança como forma de considerar ontológica e epistemologicamente na pesquisa não exige a participação dos adultos, como aponta Dorneles e Fernandes:

[...] sustentar modos de produção de conhecimento mais criterioso, na medida em que se considera a participação de adultos e crianças nesse processo, convocando estas últimas para aceder e valorizar saberes anteriormente negligenciados, o que permite aceder a uma compreensão mais apurada dos fenômenos sociais complexos que envolvem a infância (DORNELES, FERNANDES, 2015, p. 68).

Como sujeito de direito, seres sociais e produtores de cultura, as crianças devem dispor e dar a conhecer suas produções e reproduções, para que possamos aprender por meio de sua ação social. Isso implica que o modo de produção desse conhecimento tenha critérios respeitosos. Dentro dessa perspectiva, não são estáticos e definidos, mas diversos e complexos, porque estão ligados numa construção ativa de relações de investigação marcada, sobretudo, pela consideração da alteridade que configura a infância (FERNANDES, 2016). Direito assegurado na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, promulgada em 1989, ratificada no Brasil em 1990, que contribui ao legitimar a criança como sujeito de direitos, isso expresso nos artigos 3º, 12, 13 e 36 (BRASIL, 1990).

Por maior volume de leitura que tenhamos, estaremos suscetíveis às situações que fogem ao nosso controle, uma vez que, imersa ao campo, temos visões distintas, oriundas das outras formas de ver e perceber as crianças e suas infâncias. Assim, é necessária uma reflexão sobre as metodologias e as estratégias de pesquisas com e sobre as crianças, o que credencia o campo e os sujeitos nas suas formas diferentes de fazer ciência, de acordo com Souza (2000) apontado por Delgado e Muller (2005) “teremos que necessariamente desenvolver ou redescobrir nossas experiências sensíveis, o que significa aprender a ver o que não se estampa de imediato, ou adotar uma ética da estética” (2005, p. 175).

As pesquisas com crianças têm sido realizadas e avançam-se a cada dia mais se expressando como um lugar privilegiado para valorizar o conhecimento produzido por/sobre e para as crianças.

Discutir e trazer para o debate a entrada desta pesquisadora e a aceitação desta pelas crianças, numa pesquisa empírica, é condição fundamental para entendermos esse campo que está em constituição. Nesse sentido, trazemos os primeiros estranhamentos com o contexto pesquisado.

A primeira coisa que nos chamou muito a atenção foi que as crianças não tomavam o lanche, via de regra, no refeitório. Não existia um espaço padronizado e nem horário fixo, não cantavam músicas nem faziam orações antes das refeições. Não existiam horários estabelecidos por turma e separação de faixas etárias. E as refeições, como o jantar, comum nas instituições de educação infantil, também não tinha um horário fixo, assim, nem todas as turmas jantavam no mesmo horário. Como podemos ver no fragmento do diário de campo.

Por volta das 13h30min. as crianças iam despertando do sono, nem todas acordavam no mesmo horário e as professoras disponibilizam o lanche que podia ser servido, tanto no espaço externo do CEI, uma área coberta ou na sala de atividades. Logo que elas despertavam, eram encaminhadas pela professora para irem ao banheiro para fazerem xixi, e troca de fraudas, àquelas que faziam uso das fraudas. E, quando necessário, trocavam as roupas também (Diário de campo, 4/5/2017).

Olhar para a educação das crianças separada de ações calcificadas pela experiência do tempo vivido em uma rotina inflexível, presente na maioria das instituições, possibilitou perceber com um olhar de estranhamento, mas vislumbrando possibilidades de mudança. As organizações e as padronizações do tempo e do espaço com horários disciplinados e rotinas homogeneizadoras tornaram-se automatizadas nos grupos sociais e, na educação infantil, não tem sido diferente.

Percebemos a existência de um avanço, quando é outorgada às crianças a autonomia no tempo do lanche, momento em que estão na sala de atividades e no pátio. Ao mesmo tempo, questionamos a organização e os usos do tempo e do espaço ao indagarmos o motivo por que às crianças ainda não era permitido se servirem sozinhas, tanto no refeitório como na hora do jantar. Embora sejam autônomas o suficientes para fazerem usos de talheres e se alimentarem sem o auxílio dos adultos, elas não têm autorização para se servirem sozinhas, ao contrário das crianças um pouco maiores, do Maternal II, que se servem autonomamente dos alimentos à mesa.

Figura 13 – Crianças no refeitório



Fonte: Eliana Maria Ferreira.

Ainda sobre as rotinas presentes nas instituições de educação infantil, Tiriba (2010) informa que

[...] é necessário criar rotinas de vida diária – de alimentação, sono e higiene – que possibilitem às crianças decidirem sobre seus tempos e modos de comer, dormir, defecar. Em outras palavras, que não ensinem as crianças a alienarem-se em relação aos próprios ritmos fisiológicos, pelo contrário, as tornem conscientes tanto das questões sociais, como de seus desejos, de seus processos sensitivos, corporais (TIRIBA, 2010, p. 8).

A rotina no CEI-UFGD foi um dos elementos que mais nos chamou a atenção, pois ela se distancia das práticas pedagógicas presentes nas pesquisas de um modo geral e na educação infantil. A proposta pedagógica do CEI ressalta tal importância dizendo que:

O coletivo do CEI afirma que a organização do tempo e do espaço da instituição de Educação Infantil deve ser pensada de forma a construir uma rotina agradável, rica de experiências, que não seja uma rotina exaustiva e monótona, tenha tempo para brincar/aprender, tempo para descansar, conversar, ler, passear, etc. (CEI, 2016, p. 45).

De acordo com Barbosa (2006), as rotinas tornam-se um elemento indiscutível por estarem profundamente ligadas a uma tradição social e educacional, mesmo sendo um elemento da organização do fazer pedagógico não faz parte das discussões e das reflexões pedagógicas. Sendo assim,

cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como

elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos. Para tanto, a professora e o professor observam as ações infantis, individuais e coletivas, acolhe suas perguntas e suas respostas, busca compreender o significado de sua conduta (BRASIL, 2009b, p. 15).

Construir uma rotina em que crianças e adultos possam criar e recriar experiências e vivências é um filtro que imprime movimentos e significados nas formas de estarem e viverem as coisas do mundo, desnaturalizando situações cristalizadas na educação infantil. Possibilitar que as próprias crianças tenham a oportunidade de gerenciar de forma autônoma e de acordo com seus ritmos ações simples de colocar suas meias e sapatos – conforme a imagem a seguir – significa romper com hábitos de uma rotina prescritiva e centrada no adulto. Obviamente, considerando os níveis do desafio, mas a participação e o ritmo das crianças são elementos potencializadores nas múltiplas linguagens, tais realizações validam suas aprendizagens.

Figura 14 – Calçando os sapatos.



Fonte: Eliana Maria Ferreira.

Desconstruir um ritual no cotidiano pedagógico é possível e pode ser alterado, embora ele não perca suas características na organização institucional, no entanto, percebemos que os pormenores criam vida e acontecem nesses fragmentos de momentos inesperados, quando o conhecimento se processa. “O cotidiano é abrangente, é onde se pode alcançar o extraordinário do ordinário” (BARBOSA, 2006, p. 45).

A expressão, extraordinário do ordinário denota coisas vultosas ou ínfimas que podem acontecer ao mesmo tempo, basta que se tenha sensibilidade para identificar aquilo que é extraordinário para crianças e adultos e que, na visão de um adulto, destituído das leituras com/sobre as crianças e suas infâncias, não tem significado algum.

Da mesma forma, olhar para a organização da rotina do CEI e traduzir a forma com que o tempo é investido nas atividades realizadas pelas crianças e professores(as), num sentido pleno uma mera atividade, é diferente de uma experiência, pela sua natureza consciente e pela marca que deixa no indivíduo (GOBBI; PINAZZA, 2014).

Para além dos aspectos voltados à educação das crianças, falar sobre a flexibilização do tempo no CEI-UFGD implica apontar formas de organização de toda a instituição, ou seja, a sistematização dos educadores responsáveis pela preparação dos alimentos e dos educadores que limpam o espaço físico e cuidam e educam, acolhendo as crianças, na certeza de que elas são o centro do processo educativo e pedagógico, segundo os documentos:

A organização do tempo e espaço no CEI UFGD é um dos elementos fundamentais do currículo, pois compreendemos que as atividades realizadas no decorrer do tempo definem a qualidade de vida da criança na instituição. A forma de organização do espaço e o tempo utilizado para a discussão já evidência o tipo de educação que é oferecido, estabelecendo princípios de respeito às diferenças individuais (CEI, 2016, p. 15).

Corroborando com as discussões apresentadas na Proposta Pedagógica, percebemos que o elemento tempo e espaço expressa a concepção de currículo e delinea a identidade educativa que “traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador” (BARBOSA, 2006, p. 122). Nessa perspectiva, as crianças são favorecidas pelas possibilidades de ações e à construção de novos significados e vivências prazerosas a partir de um meio ambiente de qualidade. Os relatos que seguem permitem exemplificar esta afirmação.

[...] criança de 2 anos precisa ter portfólio, precisa aprender com lápis e papel, ou ela pode simplesmente andar descalço, catar um monte de

pedrinhas e começar a atirar? E começar a contar 1, 2 3. [...] Ou quando vê uma banana ou um cacho de bananas e saber que a banana dá em forma de pencas e é verde e não amarela... Tem muitas coisas... E a cor, o formato e, (pausa) estou ensinando? Não. Eles estão descobrindo, eles estão experimentando coisas, eles estão vendo coisas. Agora eu vou pegar um recorte e vou cortar e mostrar pra criança, isso aqui é um quadrado, isso aqui é um retângulo, sendo que tem tudo isso lá fora! Ele vai aprender com que? Como? ... Ele vai aprender com prazer, vai querer voltar naquele lugar (Informação verbal⁴⁴).

Contudo, como podemos observar, as crianças bem pequenas devem ser promovidas nas suas múltiplas linguagens a um ambiente de descobertas, experimentos, traduzidos em ações, que oportunizem e permitam à criança descobrir e elaborar hipóteses, porque é nesse encontro que ela percebe o sentido e o significado do mundo (BRASIL, 1994) e que possam enxergar para além das “caixas”, dos compartimentos de um currículo prescrito.

3.4 Narrativas adultas: “Quem é o bebezinho aqui?” e infantis: “Nós somos grandes!”

Este eixo pretende dialogar com os elementos que trazem implícitas as fronteiras entre as narrativas de adultos e crianças bem pequenas, quando estas demarcam suas capacidades, suas percepções e participações em um mundo social que majoritariamente ainda é pensado para os adultos.

Nessa visão, ao olhar para o diálogo entre a professora e as crianças bem pequenas, é importante apontar que essa nomenclatura (crianças bem pequenas) foi adotada pelo documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (BRASIL, 2009), que compreende bebês, como crianças de zero a dezoito meses; crianças bem pequenas, como crianças entre dezenove meses e três anos e onze meses; crianças pequenas, como crianças entre quatro anos e seis anos e onze meses; e crianças maiores para as crianças entre sete e doze anos incompletos, conforme podemos visualizar na seguinte tabela.

⁴⁴ Entrevista concedida pela Prof.^a Marli, em maio de 2018.

Tabela 8 – Demarcadores Etários

0-18 meses	19 meses a 3 anos e 11 meses	4 anos 6 anos e 11 meses	7 a 12 anos incompletos
Bebês	Crianças bem pequenas	Crianças pequenas	Crianças maiores

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento Práticas Cotidianas na educação infantil (BRASIL, 2009).

Esses demarcadores etários trazem inquietações, quando são revelados na própria fala das crianças, e são pertinentes às ações entre aquilo que elas podem ou não fazer e o que conseguem ou não desenvolver no cotidiano da creche. Sobre isso, temos, como exemplo, a possibilidade de as crianças se servirem autonomamente ou com auxílio na hora do jantar, sendo que a elas, ainda não lhes é permitido a despeito da turma do Maternal II, evidenciado na figura 14, página 118.

Os fragmentos seguintes evidenciam a força de algumas tensões dentro do cotidiano, quando a professora muda sua voz e instiga as crianças a participarem da atividade.

A professora Marli desenvolve uma atividade dentro da sala e chama a atenção para a brincadeira: “Mas para vocês brincar [sic] vocês têm que [sic] ficar bem esperto [sic]” (a professora entoava a voz, parece que ela está contando uma história), isso faz com que as crianças prestem atenção nela. Enquanto a docente fala, fixa uma fita adesiva larga de uma extremidade à outra na sala. Coloca uma música e durante a proposta ela interage com as crianças perguntando sobre as cores, a quantidade que eles conseguem colar na fita. Durante a atividade, algumas crianças reclamam que não conseguem colar, e quando fazem explodem de alegria e vêm em minha direção contar que conseguiram. É um ápice, essa conquista. A música que está tocando é “eu sou um bebezinho”, do grupo Palavra Cantada. A professora, então, pergunta: “Quem é bebezinho aqui?”. Como se quisesse desconversar, Mateus responde que a bolinha caiu e a professora interagindo com ele pergunta: “Quem é o bebezinho aqui? Você é bebezinho?” E ele responde: “Não...” A professora diz: “Você é o quê?” Ele continua: “Não...” Ela pergunta várias vezes, até ela mesma responder: “Você é Mateus Bianque”. É importante ressaltar que Mateus é uma das crianças mais novas da turma (Diário de campo, 2/6/2017).

A interlocução da docente com as crianças parte inicialmente de uma perspectiva desafiante, quando ela promove a organização da atividade, que pode ser evidenciada pela altura onde a fita adesiva é colada, da organização do espaço, e neste, a composição musical. No entanto, não deixa de trazer alguns elementos relacionais entre a “figura” do adulto em detrimento da “figura” das crianças. Na fala da professora: “Para brincar,

tem que ser esperto”, existe uma condição e um desafio que demanda esperteza e habilidade, que Mateus, um dos menores naquele espaço, na sua relativa autonomia, desconversa quando ela pergunta se ele é o bebê da sala.

Figura 15 – Atividade das “bolinhas”



Fonte: Eliana Maria Ferreira.

Se, por um lado, temos indícios de que a criança pode ser percebida como um bebê, quando a professora problematiza e transmite mensagens quanto ao tamanho, como no caso de Mateus, conforme diário de campo anterior, nem por isso um indivíduo menor que não apresenta um processo de conhecimento tanto quanto às outras crianças um pouco maiores. Por outro lado, é possível identificar no episódio abaixo apresentado, a professora minimizando o interesse das crianças quando eles demonstram interesse em brincar nos brinquedos enfatizando que são dos bebês. E, passivamente elas aceitam e saem sem demonstrar resistência.

Neste dia estava muito frio e chovendo e as crianças foram para a sala da professora Ilana, ao lado da sala deles. As janelas da sala estavam cobertas com um tecido mais grosso, assim, nesse ambiente de meia luz, eles assistiam a um vídeo no telão projetado com um datashow. O vídeo era uma produção musical. Algumas crianças dançaram durante a apresentação. Quase ao final, elas demonstravam impaciência de ficar na sala e começavam a se dispersar. Gabriel e Mateus pegaram dois cavalos para brincar. A professora, de forma bem tranquila, os retira dos brinquedos e diz que não é para pegar, porque são dos

bebezinhos. Eles não contestam a docente (Diário de campo, 19/6/2017).

É interessante notar que, nas relações de interdependências entre adultos e crianças, por inúmeras vezes, a balança pende positivamente ao poder que o adulto tem de influenciar pela posição que ocupa na relação social. Podemos dizer que Gabriel e Mateus não contestaram a professora porque ela, decididamente, fala que os brinquedos são dos bebezinhos e eles não querem ser tratados como bebês, e sim como gente “muito grande”, como veremos no seguinte recorte.

No mesmo dia, um pouco mais tarde, as crianças, Mateus Bianque, Matheus e Gabriel, jogam bolas dentro da sala de atividades. Durante a brincadeira, Mateus diz: “Eu sou grande”. Gabriel repete corrigindo: “Nós somos grandes!”. E eu pergunto: “Vocês são o quê?” E eles dizem: “Muito grande”; e eu: “Eu também sou grande”. Gabriel retruca: “Só nós somos grandes!”. Eles começam a cantar. Parece que queriam desconversar. Observei que a sala estava enfeitada com “penduricalhos” no teto, e então perguntei quem tinha feito os balões. Gabriel respondeu que tinha sido a “prô”. Mateus corrigiu: “foi [sic] nós’. Foi [sic] nós que pintamos (Diário de Campo, 19/6/2017).

A professora em formação, Gisele, precisa trocar Mateus e pergunta para ele qual é a bolsa deste. E antes que ele respondesse, ela pega a bolsa que tem a imagem do homem aranha. Mateus fica quieto. Gabriel vê e sai em direção à docente, dizendo que a bolsa que a professora pegou é a dele e não a do Mateus. E ela pergunta mais uma vez para Mateus. E ele, mais uma vez, não responde. Gabriel aponta e diz: “Essa”. A bolsa de Mateus é diferente de todas as crianças. Ela é uma bolsa de bebê. As outras bolsas são mochilas. (Diário de Campo, 19/6/2017).

Sobre esse fragmento, pode se dizer que as crianças ao terem a percepção de que são grandes parecem ser – e se perceber – como indivíduos participantes, que conseguem fazer algo tanto quanto o adulto presente, a professora da turma. Isso é perceptível, quando Mateus corrige a fala de Gabriel e afirma que foram eles, os autores do trabalho no teto na parte alta da sala. Tais fragmentos nos mostram como elas se autoidentificam e se percebem na faixa etária.

Outro aspecto evidenciado foi sobre o pertencimento a um grupo, na fala de Gabriel ele contesta a mim afirmando que somente eles “são grandes”. As relações se organizam entre adultos, mais poderosos, as crianças pequenas com um pouco de poder, os bebês que não têm poder. Tais situações informam a compreensão que as crianças pequenas têm e como constroem suas relações de poder.

Durante a pesquisa, observamos que a professora conduzia sua prática pedagógica, na maioria das vezes, nos espaços externos. Percebemos o esforço dela,

quando planejava atividade em sala no sentido de possibilitar às crianças participarem, mesmo porque as crianças demonstram muito interesse nos trabalhos que envolve tintas e pincéis.

Figura 16 – Atividade de pintura



Fonte: Eliana Maria Ferreira.

A professora preparou as duas mesas as encapando com papel. Enquanto encapava as mesas seguia explicando a proposta de atividade. Trata-se da construção de “foguetinhos” juninos. Ela mostra alguns modelos que estão pendurados no teto da sala. Logo depois distribui rolos de papel e explica:

A professora vai deixar rolinhos de papel higiênico, aí vocês vão pegar e pintar, da cor que vocês quiserem, tá bom? Eu vou deixar a tinta ali, e vocês vão escolhendo e pintando. [...] Ela coloca as caixas de tinta sobre a mesa e retira os potes abrindo e perguntando às crianças sobre as cores de cada um. Depois distribui os pincéis. As crianças escolhem e pegam os potes de tinta. Depois que a gente fizer e deixar bem pintadinho, vamos colocar fitilho, tá bom? Todo mundo vai fazer o seu, bem bonito! (Diário de Campo, 22/6/2017).

Depois que a docente distribuiu a tinta para as crianças, ela distribui lantejoulas. Geovanna levanta da cadeira para pegar o pote de lantejoulas que está com a professora e ela diz: eu que coloco! Aonde você quer que eu coloque? [...]. Vamos colocar lantejoulas pra ficar bem colorido, tá bom? Isabela responde: Tá bom. E a professora coloca a lantejoulas no rolo de papel, na parte que esta pintada e pede para ela arrumar. Distribui mais uma ou duas lantejoulas para cada criança. Quase ao final da atividade, ela disponibilizou no centro da mesa, o pote de lantejoulas para as crianças, informando que pegasse o quanto quisesse para por na pintura (Diário de Campo, 22/6/2017).

Esse evento nos leva a refletir sobre as ambíguas configurações do cotidiano, nas quais é possível perceber diferentes funções e formas de se organizar culturalmente (ROCHA, 1999) que revestem o espaço da sala, o tempo e dos corpos infantis (MARCONDES, 2012) pelo docente, quando este se encontra num ambiente em que as

experiências no espaço físico da sala, mesmo que pensadas intencionalmente, delimita as possibilidades de realização e criação das crianças, pois apresenta um modelo de fazer "foguetinhos" ao dizer: **"Eu que coloco! Aonde você quer que eu coloque?"** A forma como a professora fala e age diante das crianças nos mostra indícios não só das concepções de infância e de criança, mas também da professora que expressa sua margem de poder na relação da prática pedagógica que, naquele momento, destacou-se como o centro do processo, embora houvesse o envolvimento e a participação das crianças na atividade.

Discutir a participação e a produção das crianças pequenas como uma possibilidade de transformação da relação entre adultos e crianças envolve a revisão da relação assimétrica de poder (OLIVEIRA, 2015), que está naturalizada nas formas com que a professora conduziu a atividade permitindo às crianças uma relativa autonomia. Isso nos mostra um complexo sistema de relações, no qual se destacam os diferentes poderes dos participantes posicionados nas interações (RIVERO, 2015).

Assim, vemos a sistematização de um trabalho que requer reflexões e enfrentamentos sobre práticas, organizações, tempos-espacos e concepções sobre infâncias, crianças e alunos (MARCONDES, 2012), nas quais os adultos têm a responsabilidade de possibilitar meios para as crianças criarem e transformarem as experiências em seus grupos sociais, atribuindo significados aos elementos cotidianos do mundo e da vida humana. Isso implica o abandono nos modelos de uma pedagogia conduzida pela mão das professoras presentes naquela cena.

As experiências infantis necessitam que os(as) professores(as), no exercício de sua profissão, apresentem "desafios para os quais não se espera uma única resposta [...] algo distinto de oferecer uma atividade 'para fazer assim', para chegar naquilo que o professor determinou que seria o produto final" (OSTETTO, 2011, p. 29).

Observamos que nem sempre o adulto percebe o modo como se dirige à criança, por mais que ele diga ou defenda o protagonismo infantil, ainda ressoa uma dinâmica calcada no direcionamento unilateral, com regras e modos de fazer, impossibilitando a imaginação, a experimentação em que as crianças, naquele momento, apenas executaram parcialmente o encaminhamento da atividade.

Pudemos observar nas imagens apresentadas a subversão de algumas crianças, quando lançaram mão de pintar o rolo de papel e escolheram pintar o papel que envolve a mesa. E depois fizeram uso da mão para experimentar a tinta. Essa é uma excelente oportunidade para as crianças terem o contato com esse tipo de material, numa tentativa

de mobilizar os sentidos, “promovendo encontros com diferentes linguagens, alimentando a imaginação para que meninos e meninas possam aventurar-se a ir além do habitual, à procura da própria voz, da sua poesia” (OSTETTO, 2011, p. 31).

Ainda que as mudanças sociais venham ocorrendo, percebemos uma lentidão na diluição dos processos hierárquicos numa direção vertical descendente, “na qual os adultos ocupam o vértice superior e as crianças o inferior” (BARBOSA, 2009, p. 15). Também é possível identificar as dinâmicas das relações sociais e, nestas, a relação de poder existente num grupo geracional de crianças, o que implica formas de participação.

O ponto de vista adultocêntrico concebe que, por serem crianças bem pequenas, com a linguagem oral pouco articulada, muitas vezes precisam ser ouvidas dentro de um contexto. No entanto, existe a dificuldade, por parte dos adultos, de compreender que algumas competências e habilidades, presentes no dia a dia e realizadas com as crianças, entendendo que elas não acontecem de forma neutra. Trata-se das percepções que elas constroem, incorporam e reproduzem a partir das suas vivências com os adultos. Em outras palavras, significa uma interpretação completa entre o eu e o outro, na garantia de que “[...] a criança vá descobrindo esta imagem de si a partir dela e dos Outros é a possibilidade de oferecer um sentido de si próprio” (BARBOSA; FOCHI, 2012, p. 4), nas relações com as pessoas, as coisas e o mundo.

3.5 O imprevisível como espaço/lugar de possibilidades – “Inaugurando conhecimentos”

Este eixo surge com a intenção de destacar a problemática da imprevisibilidade, algo que acontece sem planejamentos prévios enquanto uma construção de espaços/lugares constituídos a partir do diálogo, como processo de transformação (RINALDI, 2017) das experiências nas relações entre adultos/docentes e as crianças nos espaços externos das instituições, tema ainda pouco trabalhado na área, de acordo com Tiriba (2010).

Observando o evento narrado a seguir, no diário de campo, podemos dizer que a prática educativa não tinha sido planejada com antecedência pela professora e a ação foi realizada de forma casual, em contraste com as possibilidades que foram sendo construídas no diálogo intencional entre ela e as crianças naquela situação.

Esse episódio aconteceu como **num dia qualquer**, quando as crianças saíram para o pátio, e se juntaram a outras crianças, de outras turmas,

Berçário e Maternal II. Uma delas chamou a atenção da professora Marli para um brinquedo que estava dentro de um reservatório ou caixa d'água. Uma criança disse: ele jogou o brinquedo aqui dentro... As crianças que estão ao redor ouvem o diálogo, e demonstram interesse porque ficam ali ao lado como podem ver na Figura 18. Logo, alguns adultos curiosos se aproximam. Parece até um evento. (Diário de Campo, 1/6/2017. Grifos meus).

A expressão “num dia qualquer” é provocativa para chamar a atenção do leitor, de que na educação infantil os dias comuns, ao contrário do que se proclama, apresentam mundos extraordinários e inusitados, a depender do tom que o adulto, docente pode utilizar para ajustar as experiências vivenciadas ao universo infantil.

Ao observar a cena cotidiana, numa concepção típica de adulto, de fora da ação pedagógica, seria simplesmente a percepção de um brinquedo a ser retirado de dentro de um reservatório e, rapidamente, esse adulto poderia levantar a grade e recolher. Por outro lado, observando a cena nos seus pormenores e em suas possibilidades, podemos afirmar que o encontro com uma experiência de vida coletiva ao ser orientada pela educação estética, “trata de estar sensível ao potencial criativo presente no humano e que se expressa em seus modos de ser e estar no mundo” (GUEDES; FERREIRA, 2017, p. 3), por isso tão presente no cotidiano. As crianças são balizadoras da vida na instituição que pode ser encaminhada para as relações mais democráticas.

A professora pergunta: E agora, como que nós vamos fazer pra [sic] tirar? Criança: Tem que [sic] chamar um homem pra [sic] tirar! Professora: e se chamar uma mulher? Criança: mas..., mas “um” mulher não é bombeira... Professora: (É sim...) Será que não é bombeira? Eu sou uma mulher... E vou tirar isso daí. Criança: Por quê? Professora: Por que sou uma mulher... Menina: Você é mulher. Professora: Sou uma mulher... e professora e vou tirar ... E acrescenta: E sou mãe e tia também... A criança ri. Professora: Você duvida de mim?... Não acredito... Eu vou tirar... Presta atenção (a professora cria todo um enredo de expectativa nas crianças). Vou fazer uma mágica... Abra ca da bra... Vocês acham que eu vou conseguir? Algumas crianças respondem que sim, outras não. Professora: Não? Como assim, não? A professora levanta a grade e diz: Olha, só como eu sou forte (de forma bem expressiva). E agora, quem vai entrar aí dentro? Eu não quero entrar lá dentro... Como que vamos fazer pra entrar? Como que faz pra [sic] pegar sem entrar lá dentro? Juju diz: Tem que [sic] pegar um capacete... Porque tem que [sic] ficar seguro... Vitor: Pegar uma pá. E tentaram pegar com a pá, mas não deu certo. Professora: Tem que ter uma criança corajosa pra [sic] entrar lá dentro. Quem é corajoso(a)? Menina: Você é corajosa. Professora: Mas criança pequena não é corajosa? Menina: Não... Professora: Quem quer entrar lá dentro? Você tem coragem, Mateus... Mateus entra e pega. A professora saúda Mateus. Palmas para Mateus... Heeeee. E acharam uma touca dentro da caixa... Professora: Quem vai pegar a touca? Todas as crianças gritaram: Euuuu... A docente

escolheu uma menina e a colocou dentro da caixa, para retirar a touca. (Diário de Campo, 1/6/2017).

Figura 17 – Interação entre Docentes e Crianças



Fonte: Eliana Maria Ferreira.

No excerto da página anterior, acredita-se que a professora, naquele momento não teve tempo de parar para pensar sobre os encadeamentos que daria ao diálogo com as crianças, quais princípios estaria promovendo no ato educativo. A narrativa tecida entre a professora e as crianças, parte-se do princípio de pensar a escuta desconsiderando as coisas como naturais e óbvias, abrindo porta para o inesperado (REDIN; FOCHI, 2014).

Podemos dizer que ela não estava apressada e centrada numa visão de um currículo prescritivo, pelo contrário, a abordagem dada àquela situação trata também dos princípios da participação e da gestão democrática, trouxe à tona a normativa social que envolve as diferenças entre os sexos no cotidiano das crianças (GOMES, 2012), para além dos sentidos e significados, ou seja, aprendizagens relativas às questões de identidade pessoal e coletiva, promovendo e potencializando a autonomia dos indivíduos claramente evidenciados nas interações, as quais permitiram outras correspondências naquele evento.

Diante do exposto e trazendo à tona o aspecto da participação das crianças, é necessário destacar que o princípio democrático pode ser compreendido como um fenômeno processual “que envolve a interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, sentimentos, escolhas, negociações, enfim é praticada na relação social” (AGOSTINHO, 2014, p. 1136). Isso foi perceptível quando as crianças interagem entre elas nos espaços do CEI.

As crianças estão brincando numa ‘casinha’ que fica dentro do parque, ‘casinha’. Elas brincam de limpar a casa. Mateus se aproxima e diz que a casa é dele, e eu não posso entrar. Também fala para o Gabriel que não pode entrar. Eles discutem e brigam por causa da vassoura que Mateus utiliza para varrer. Logo depois Gabriel, vencido na briga, pergunta de forma branda se ele pode brincar na casa. Mateus consente (Diário de campo, 5/6/2017).

Gabriel vê Giovana brincando com um pano no chão e tenta retirar o pano da mão dela (puxa arrastando-a, mas não consegue). Mateus observa. Depois viu que Gabriel não conseguiu, ele tenta puxar também. Ela não deixa e diz: “Para seus doidos!”. E eles riem. Gabriel grita e sai correndo. Mateus também corre gritando. Ela repete a expressão: “Para seus doidos!”, e sai correndo atrás deles. A Isabela que está brincando de casinha, imita Giovana e sai também apontando o dedo em direção do Gabriel e do Mateus, dizendo: “Para com isso...”. E as quatro crianças brincam. Giovana rodopia o pano e eles correm (Diário de Campo, 15/5/2017).

Podemos observar nos fragmentos a participação das crianças de forma autônoma, sem o direcionamento dos(as) professores(as), e a partir de um conflito, na disputa de um objeto, na interação social se corresponderam e compuseram uma nova conexão do seu universo lúdico. Nesse sentido,

ao exercitarem sua autonomia, expressarem seus pontos de vista e negociarem a estruturação de seus mundos de vida, as crianças visibilizam sua capacidade e interesse em participar. Esse é um importante princípio a ser considerado na execução das práticas pedagógicas. (AGOSTINHO, 2014, p. 1137).

A discussão sobre a participação das crianças envolve visibilidade às suas capacidades e a relevância que pode ser atribuída a algo quando elas são levadas a viver e a experimentar um contexto no qual constroem valores e aprendizagens que serão úteis ao longo da sua vida. Desse modo, defendemos a construção de uma experiência educativa, na qual o(a) professor(a), como um indivíduo mais experiente, tem o papel essencial de promover e articular um percurso que possibilite distintas experiências, se

considerarmos que cada criança mantém contato singular/ímpar com as experiências que realiza.

A partir disso, pensar nas proposições educativas é ponderar que nem todas as ações, por mais intencionais que sejam, podem, efetivamente, garantir a aprendizagem simultânea em todas as crianças nem todas as aprendizagens acontecem somente porque houve uma intencionalidade pedagógica (BRASIL, 2009), embora a intencionalidade pedagógica deva ter uma conexão direta com os objetivos e a tomada de decisões deliberadas construídos no percurso da relação com as crianças e nos momentos de reflexão e formação do(a) professor(a). Como podemos observar no conjunto das imagens e nos excertos do diário de campo que seguem.

Figura 18 – Criança ‘transvendo o mundo’ 2



Fonte: Eliana Maria Ferreira

As crianças continuam caminhando... Correndo... Tocando nas plantas. Identificamos que em alguns diálogos elas brincam de monstros... A professora em formação chama a atenção delas para o tamanho da pedra. E, elas mesmas vão ao longo do caminho, destacando alguns elementos, como fez Davi: “A flor, prô! A flor, prô”!! E Gabriel: “Prô... olha o buracão”. E a professora diz: “Aquele buracão lá deve ter uma cobra bem grandona e um elefante bem grandão...”, e depois: “Olha o que eu achei: quantos caramujinhos eu achei”... E a docente começou a contar. Não são caramujos, são pedras. As crianças se aproximam e a professora distribui algumas pedrinhas para elas e pede para guarda-las no bolso [...]. E o trajeto continua. Encontram um bueiro e fazem de conta que ali dentro tem um animal e eles dão comida e dialogam falando que ele está doente. Depois, ainda nesse cenário, Mateus joga o celular dentro do bueiro, lembrando a experiência vivida lá no pátio do CEI. E a docente: O que vamos fazer? Vamos ver se conseguimos arrumar um pau?... Será que resolve? Assim ela saiu e pediu a Isabela para cuidar do telefone para ele não sumir... (Diário de Campo, 1/6/2017).

Foi possível notar que as crianças nessa idade, não mais considerados bebês, e sendo, na opinião delas, “grandes”, por isso, conseguem enfrentar os desafios propostos, subir, correr, entrar no reservatório, o que fez com que Mateus jogasse o brinquedo e promovesse a brincadeira realizada no pátio do CEI momentos antes de eles saírem, como foi descrito no diário de campo.

Pode parecer que é a mesma brincadeira, mas existe uma recomposição, uma releitura na qual as crianças em interação com os adultos, no caso a professora, puderam aproveitar, um novo cenário, a partir de uma vivência numa outra situação real e imaginária de brincar constituindo a cultura infantil.

Diante do exposto, entendemos por cultura infantil a cultura de pares em consonância com a abordagem interpretativa compreendida “como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 32). Em acréscimo ao conceito apresentado, o autor destaca:

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

Pode se dizer que as culturas infantis são produzidas pelas crianças, quando experimenta os fazeres cotidiano no convívio social em pequenos grupos ou sozinhas. Entretanto, ela só é validada, quando produzem e reproduzem outra releitura que explica o seu entendimento sobre o mundo. Corroborando com a discussão, Manoel J. Sarmiento, sociólogo português, destaca os aspectos da infância como estrutura e agência das crianças, considerando que

[...] possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos. [...] ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo (SARMENTO, 2004, p. 12).

A dimensão relacional que se estabelece entre os pares, ou seja, crianças e crianças, e em outra perspectiva crianças e adultos, pode ser considerado como uma

chave potencializadora e transformadora das experiências e na educação e na promoção de aprendizagem que são próprias de suas vidas. Sendo assim, as culturas infantis estão ligadas a um contexto mais amplo de produção cultural, e assume diferentes figurações a depender das circunstâncias em que estão inseridas, já que os sentidos e significados acerca das coisas do mundo são constructos gestados e partilhados historicamente.

Algumas crianças estavam no pátio coberto brincando no escorregador e outras comendo maçã e biscoitos, pois tinham acabado de acordar. Melissa se aproximou de mim e ofereceu maçã. Aceitei e fiz de conta que comia, como se fosse de “mentirinha”, brincando com ela. Ela me olhou e disse: é para comer de verdade e não de mentirinha! Olhei para ela e comi a maçã (Diário de Campo, 15/6/2017).

As crianças começaram a trocar de roupas para irem à festa de aniversário de Lucas, na casa dele. A sala estava repleta de pais que vieram para auxiliar as professoras e levar as crianças. De repente, o telefone de um dos pais tocou. Melissa que estava ao meu lado, com uma expressão de surpresa, exclamou: “Ah...! Éh o lobo!... É o barulho do lobo... Ele vai assoprar a casa...”. Naquele momento, em meio aos pais, ela estava brincando comigo de faz de conta. Entrei na brincadeira dela (Diário de Campo, 21/6/2017).

Antes de sairmos do CEI para o espaço externo, a professora Marli falou que íamos passear [...] e estava orientando as crianças para não saírem da calçada, terem cuidado com os carros. Melissa fala para sua irmã que iriam passear e complementou: “O lobo vai vir... [...]”. Quando estávamos caminhando na calçada, Melissa, que seguia ao meu lado, disse: “Olha a montanha...” para um aclone na calçada (Diário de Campo, 21/5/2017).

No primeiro diálogo aparece a cena em que eu explico indícios de uma aparente brincadeira de casinha, quando Melissa oferece a fruta e na tentativa de me aproximar da produção do imaginário infantil, brinco fazendo de conta que estava comendo a maçã. Quando surpreendentemente, sou interceptada pela Melissa dizendo: “Come de verdade!”.

Em contraponto, no próximo episódio, existe todo um cenário com personagens adultas, em meio a uma movimentação de crianças, num momento atípico na sala de atividades, Melissa, inesperadamente, traz a fantasia e cria um ambiente imaginário ao interpretar a campainha de um telefone, e nos transportar para dentro da casa do lobo. Constata-se, dessa forma, que o “mundo de faz de conta” das crianças não segue regras nem protocolos predefinidos, ele se corresponde do efêmero ao transitório e cabe a elas permitir ou não interlocução com os adultos, e incluir. Sendo assim,

[...] em que o que é verdadeiro e o que é imaginário se confundem estrategicamente para que a brincadeira valha mesmo a pena. Aliás,

“fazer de conta” é uma expressão que não capta completamente o modo como as crianças introjectam real nas suas brincadeiras, através da transposição de personagens ou situações (SARMENTO, 2003, p. 12).

Coelho e Pedrosa (2000) corroboram ao afirmarem que transitar entre o que é verdadeiro e as situações imaginárias possibilita às crianças assumir papéis, a criarem e a recriarem significados de situações já vivenciadas no seu cotidiano, o que oportuniza que ela exteriorize seus medos, anseios e suas satisfações. E nessas possibilidades de atuação, nas quais atribuem sentido à sua experiência, elas não só reproduzem diretamente o mundo dos adultos como estabelecem uma nova e incoerente relação com o que o mundo lhes apresenta (NASCIMENTO 2013, p. 37), afirmando sua singularidade.

Podemos observar que a brincadeira de faz de conta, o brincar simbólico, é vivenciada todos os dias e nessa relação é indispensável a presença docente junto às crianças, pois tal presença oferece “condições para elas se apropriarem de determinadas aprendizagens que lhes promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico” (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

As crianças estão brincando no parque com balde e areia e dizem estar fazendo bolo junto com a professora Lúcia. Elas estão sentadas na areia. Quando me aproximo, oferecem bolo de chocolate... E também chá. Pego e faço de conta que estou comendo e bebendo. Elas repetem por várias vezes a confecção do bolo. Vão colocando dentro do balde, “pimenta”, “sazon”, [...] e batem na areia dentro do balde para enformar o bolo. Observo que a docente em alguns momentos ouve as crianças e em outros ela dialoga com eles, perguntando sobre os próximos ingredientes do bolo. Ela cria uma expectativa junto às crianças para desenformar o bolo: “Devagar para não quebrar... Uia... Oh!...”. Vinicius começa a cantar: “Olé... Olé...”. Como se estivesse cantando parabéns. Ela ouve, identifica a necessidade dele e canta a música parabéns para você. Mateus e as outras crianças acompanham a professora cantando também (Diário de Campo, 5/6/2017).

A presença do docente junto às crianças é de extrema importância, pois em alguns momentos é o professor que observa atentamente como elas organizam as brincadeiras e, em outros, como interage ampliando os contextos de vivência, aprendizagem e desenvolvimento.

Figura 19 – Brincando com as crianças



Fonte: Eliana Maria Ferreira

Como podemos observar por essa imagem, a interlocução entre a professora e as crianças permite promover os vários tipos de linguagem presentes em vivências cotidianas, entre estas destacamos a linguagem verbal, corporal, musical, visual, etc. A maneira pela qual a professora exerceu o seu papel, escutando Vinicius, que estava testando do seu jeito a canção “Parabéns pra você”, foi significada, ao passo que a professora interagiu com ele e com as demais crianças.

Nesse diálogo entre crianças e docentes, criam-se condições para o desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas, o que possibilita experiências de aprendizagem e desenvolvimento diferentes de crianças que têm menos oportunidades de interação e exploração (MORAES, 2010).

3.6 Paisagens e Encantamentos: escutar, experimentar, “transver o mundo”.

Ao longo da presente investigação, fomos percebendo o encantamento e a curiosidade das crianças pelos pormenores. Entretanto, a minha percepção passa pela preocupação em como traduzir e assegurar esse fascínio tal qual, ou seja, com propriedade suficiente, para que o leitor experimente dos pormenores das lógicas infantis a partir das particularidades que a condição das crianças impõe.

Os pormenores, se assim podemos dizer, tratam-se das possibilidades, segundo Manoel de Barros, de “transver” o mundo, e das preciosidades que as crianças desvencilham nos limiares dos acontecimentos cotidianos. Desde o som de um helicóptero até o ruído do motor de uma roçadeira conforme registrado na página 32. Além desses, professores(as) e crianças ouviam e cantavam várias canções, com adaptações musicais, entonação e rimas.

Pensar em educação infantil e nos desdobramento da prática pedagógica é ressaltar uma área que apresenta vários prismas, o que implica uma formação em serviço que garanta a problematização do saber e redirecione o modo de fazer pedagógico. Um fazer centrado no(a) professor(a), com o objetivo de trabalhar a sensibilidade para uma efetiva aproximação com as crianças, compreendendo-as sob o ponto de vista dela na promoção de sua linguagem, incluindo a linguagem sonora musical presente no cotidiano das crianças. Entretanto, pouco se sabe a respeito do trabalho pedagógico que pode ser desenvolvido a partir dessa linguagem, evidenciando a necessidade de pesquisa nessa área⁴⁵.

Ao refletir sobre os diálogos e a inserção da linguagem musical, pudemos observar que as crianças, rapidamente, são atraídas por canções que exploram os sons da língua, as rimas, o que possibilita a ampliação do seu conhecimento sobre a linguagem oral.

A professora está no parque, sentada com as crianças na areia. Algumas brincam de fazer bolo de areia. Outras brincam com os brinquedos dispostos ali naquele espaço. De repente, ela, em meio às brincadeiras, entoia uma canção: “Miau, miau, miau. Quem fez esse barulhinho?”. A gêmea Melissa e Karina repetem a canção: “Miau, miau, miau, quem fez esse barulhinho?”. Professora Lúcia: “Foi você?”. Meninas: “Não, não, não.”. Professora Lúcia: “Então quem foi?”. Nesse momento, Karina muda seu timbre de voz e canta a canção respondendo a professora: “Foi o gatinho... [...]”. Karina

⁴⁵ Para essa temática, ler Cunha (2014), Tese de Doutorado, intitulada *Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância*; Lino (2008), Tese de Doutorado, intitulada *Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas infantis*.

continua cantando com a voz diferente, aguda. A professora canta outra música e Karina continua respondendo com a voz diferente e a mesma música. A docente pergunta duas vezes para Karina por que está cantando assim. Ela não responde. A professora: “Você não sabe cantar?”. Karina: “Não...”. Professora Lúcia responde compadecida: “Ohhhh...” (Diário de Campo, 5/6/2017).

As crianças estão na sala, ainda despertando do momento do sono. Algumas, colocando seus sapatos, outras no banheiro. A professora começa a cantar a música “alecrim, alecrim dourado que nasceu no campo sem ser semeado...”. As crianças não demonstram interesse, pois estão envolvidas em colocar os seus sapatos. A docente percebe que elas não se envolvem com a música e começa a cantar outra música, a do ratinho bonitinho⁴⁶. Mas elas estão muito mais interessadas em colocarem seus sapatos. A música do ratinho as crianças não cantam, mas voltam seu olhar para professora que canta de forma entusiasmada e diz: “Eu sei que você gosta assim”. E começa a cantar: “Seu Lobato tinha um sítio, ia, ia ô...”. E as crianças, mesmo amarrando seus sapatos cantam a música (Diário de Campo, 2/6/2017).

Nesse episódio, percebemos que Melissa brincando criou o seu próprio improvisado sonoro quando mudou a entonação da voz. A música se confunde com o brincar (LINO, 2008). Quando Melissa foi indagada, por duas vezes, por que cantava daquela forma e não respondeu, podemos aferir que o silêncio legitima as questões geracionais e de poder presente nas relações entre adultos e crianças. O silêncio de Melissa embutia a resposta dada pela professora. Para a criança, existe uma fronteira que divide os papéis sociais entre adultos e crianças.

Podemos dizer que a criança ao ouvir a professora falar que ela não sabe cantar endossar sua incapacidade ante às inserções e às práticas sociais, pois os acontecimentos correspondem a uma trajetória que delimita modos de ser e estar que nos situam socialmente frente aos grupos etários que podem ser percebidos se compararmos o evento em que a professora Marli retira as crianças de alguns brinquedos dizendo que estes eram dos bebezinhos, registrados na página 115, nas anotações do Diário de Campo de 19 de junho de 2017.

Ao observarmos os eventos, podemos dizer que a docente perdeu a oportunidade de ampliar, explorar e mobilizar outras possibilidades sonoras conferidas às crianças, quando desconhece suas formas de participar nas brincadeiras. A presença da professora

⁴⁶ Um ratinho bonitinho, que fazia qui-qui-qui, roubou todo o meu queijinho que estava bem aqui, eu armei uma ratoeira para pegar o traidor, mas peguei o meu dedinho Puxa vida, ai que dor...

pode potencializar ou não a atividade principal do dia a dia, que é o brincar, e, assim, adquire novas experiências pelo contato com diferentes linguagens.

Maffioletti (2015) destaca a preocupação com a inserção da música na vida das crianças, pois elas se mostram muito receptivas às interações, o que cria um espaço intersubjetivo no qual a interlocução entre adultos e crianças é potencializada. Nesse entremeio, a linguagem musical passa a ser arranjada em padrões lógicos e coesos que são aprendidos e transmitidos por meio da cultura, num mundo sonoro completamente preenchido de significados que nos ajudam a revelar o que as pessoas sentem e pensam.

Essa situação não é algo isolado ou sem precedentes. Pois “outras formas musicais enriquecem as experiências das crianças e ampliam as possibilidades de compreensão tanto musical quanto da estrutura da língua materna” (MAFFIOLETTI, 2015, p. 123).

Ainda sobre a linguagem sonora musical é importante mencionar que, no início deste capítulo, pontuamos o estranhamento sobre as professoras não cantarem na hora do lanche, ou antes das refeições, como é perceptível nas instituições ainda hoje. Como afirma Cunha (2014), a ideia da música é sinônimo de apoio para atos que se repetem diariamente, como entrada na sala, momentos na alimentação e saída. “As canções faziam parte desses momentos, mescladas com brincadeiras diversas, como um chamar a atenção, para organizar, direcionar, conter o corpo e a fala das crianças” (CUNHA, 2014, p. 110), como o que se vê a seguir.

Hoje, as crianças estão muito agitadas, correm de um lado para o outro. Brincam de pega-pega. A Professora Joyce que atua no período vespertino circula pela sala também, ela veio organizar o espaço para receber os pais para uma reunião. A professora Marli, juntamente com algumas crianças, termina de enfeitar uma embalagem com pipoca. É um adorno para festa junina. Mas como muitas correm e sobem em cima dos colchonetes, ao alterar o volume da voz, ela chama a atenção das crianças, e pede para sentarem e ouvir uma história. Eles continuam se movimentando de um lado para o outro. A professora repete por 4 vezes que vai contar a história e diz: mãozinha pra frente, dedinhos afastados um do outro. Até que se aproxima e canta: “Uma história vai começar, abra os ouvidos para escutar, olé, olé, olé, olá...” (Diário de Campo, 23/6/2017).

Figura 20 – Eu vou contar a história



Fonte: Eliana Maria Ferreira

Nesse evento, observamos que a canção é utilizada para conter os movimentos das crianças, ou seja, para organizar aquele determinado espaço, pois estavam correndo de um lado para o outro, subindo nos colchonetes. Independentemente de qual fator poderia ser o elemento novo, pois elas deviam saber que logo mais os pais estariam na sala para participarem da reunião, ou por estarem mais livres, considerando que ficaram em sala realizando a atividade de colagem de pipoca na forma de bolo⁴⁷, as crianças foram contidas pela professora, quando esta entoou um canto dizendo que contaria uma história. Logo, elas sentaram e permaneceram caladas parcialmente para ouvir. Entretanto, podemos perceber nas imagens, que não deixaram um canto de brincar com os brinquedos que estavam com elas, ou seja, continuaram se movimentando.

Observamos por meio das videogravações e dos registros no diário de campo que as crianças falavam com o corpo ao se movimentarem de um lado para o outro. A atividade proposta pela professora não suscitava nas crianças nenhum interesse, por mais que estivesse ali sentada à mesa, auxiliando a docente a colar as pipocas na forma. Portanto, para que o adulto na figura da docente se aproxime do universo das crianças, sua prática pedagógica deve estar alicerçada nas linguagens infantis, nas suas manifestações expressivas e na curiosidade aos pormenores. Ao escutá-las, o docente estará legitimando aspectos relacionados ao respeito em seus processos e percursos cognitivos e existenciais, o que implica também na validação das teorias e pesquisas formuladas por elas.

⁴⁷ A atividade do bolo consistia em colar pipocas numa forma de plástico com cola quente. A professora pingava a cola na pipoca e as crianças a colocavam na forma.

Figura 21 – ‘Criança ‘Transvendo’ o Mundo 3



Fonte: Eliana Maria Ferreira

Na primeira cena, Vinícius avistou a caixa de concreto de longe. Com naturalidade e espontaneidade, aproximou-se, e observou atentamente como se buscasse algo, ou esperasse que alguma coisa pudesse sair daquele lugar. Nesse dia, ele não fez nenhuma fala como no registro do diário de campo de 17 de maio de 2017.

As crianças seguiam andando e observando os espaços externos ao CEI. Vi que eles observavam o “buraco”, que era uma caixa de concreto com fios elétricos, próxima ao poste de energia no chão da calçada. Para Gabriel, ali era uma casa de coelhos e ele disse que tinha cobra também. Logo depois começaram a colocar folhas picotadas. Quando me aproximei, ele disse que estava dando comida. E convidou Vinícius para ver o coelho. “Nessa ocasião, eles dialogavam dizendo que o ‘colelo’ não queria mais comer e que estava ‘dodói’...” (Diário de Campo, 17/5/2017).

Várias vezes pudemos registrar eventos como esse, assentados numa proposta pedagógica com intencionalidade, que prioriza o espaço externo, no qual surgem experiências diferenciadas, quando elas observam, tocam, ouvem, criam hipóteses e testam respostas sobre o que sabem em relação às coisas do mundo e com as pessoas que a rodeiam, mostrando a ideia da infância como “modo privilegiado de percepção, capaz de ter olhos sensíveis o bastante para enxergar o invisível, que nada mais é do que o demasiadamente visto” (PELIZZONI, 2015, p. 6). Isso é possível, principalmente, quando emergem no meio ambiente natural, diverso e rico em possibilidades de descobertas e aprendizagens para crianças e adultos.

O que dizer, quando vemos as crianças se entreterem com uma simples pocinha de água formada no piso, como pode ser visto na figura 23. O que pode provocar nas crianças, quais sensações? A observação e o olhar atento do docente, a partir de uma inusitada “poça d’água”, poderia despertar formas e modos delas se relacionarem com ambiente. A investigação atenta aos pormenores geraria um objeto de mediação pedagógica em que o professor(a) poderia desenhar planos de trabalho com as crianças. De acordo com Tiriba (2010), “não basta classificar e seriar, não basta medir, somar e quantificar, é preciso compreender que todos os membros de um ecossistema estão interconectados em uma vasta rede de relações” (2010, p. 9).

Figura 22 – Poça D’Água



Fonte: Eliana Maria Ferreira

A autora defende, então, uma abordagem de contemplações e aprofundamentos que desconstrói a ideia de uma vida escolar entre paredes, propondo uma perspectiva de interação com os princípios de uma educação que acompanha o movimento do mundo, e que não exclui os seres vivos e o ambiente na sua inteireza. O intuito é apurar os sentidos para enxergar os espaços ao ar livre, as áreas verdes e os elementos da natureza animal e vegetal à sua volta, as árvores, gramas e flores, os animais e os pequenos insetos. Nesse sentido, e em virtude desse movimento, os conhecimentos científicos, cotidianos, estéticos e poéticos estão articulados e têm a mesma importância (LEITE; OSTETTO, 2004). As reflexões tiveram, como inspiração, o evento a seguir.

Nesse dia, fomos passear com as crianças para um lugar, aparentemente, não tão encantador, a temperatura estava agradável. A professora cantava a música: “Vamos passear na floresta enquanto seu

lobo não vem”, e seguia andando à frente com algumas crianças e as professoras em formação... As crianças seguiam andando e observando os espaços, os “buracos”, os pés de mamonas.

Durante a caminhada a professora e as crianças colheram folhas do pé de mamona para brincarem e protegerem o rosto, como se fosse um guarda sol. Logo depois, a docente sentada na calçada com um “cacho” de mamona, brincou com as crianças de “Cinco Marias”. Outras crianças dialogavam entre elas como se estivessem brincando de mamãe e papai de forma (des)articulada (Diário de Campo, 22/5/2017).

Nesse dia, a prática pedagógica me causou um estranhamento sob dois aspectos: de um lado, a professora com uma proposta de passeio num lugar que aparentemente não havia nada, além de alguns pés de mamonas e dos carros estacionados no asfalto, e de outro, as crianças deslocadas naquele lugar. Geralmente, quando falamos em passeio, já imaginamos um lugar bonito, com algo que vai atrair um determinado público e fiquei curiosa e me perguntando o que fariam naquele espaço.

Percebemos que o meu olhar de pesquisadora e as inúmeras leituras sobre a educação de crianças pequenas ainda deixava à margem as possibilidades das experiências cotidianas no espaço coletivo, e desvelava minhas fragilidades em relação à prática pedagógica nas instituições de educação infantil.

Faltava perceber que as complexas elaborações das crianças são “embebidas de espírito plástico que pode ser reelaborado e visto por quem quiser e estiver disponível a isso e a desnaturalizar concepções parciais, limitas e estereotipadas da realidade circundante” (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 38), pois o simples fato de estarem caminhando e cantando músicas, dialogando entre os pares, observando e explorando o lugar, encantando-se com as possibilidades poderiam encontrar o inusitado, e a partir dos elementos da natureza e das suas percepções envolverem-se na atividade.

Figura 23 – Espaço Externo



Fonte: Eliana Maria Ferreira

Tal evento nos fez considerar que nos meandros dos diálogos, dos momentos de partilha, as crianças atribuíam significados às experiências se abrindo ao surgimento do imprevisível e se permitir aprender. Conhecimentos pautados em princípios e características de um processo subjetivo com foco na dimensão cultural, social e educativa de uma infância potente e complexa se distinguindo de uma prática voltada para resultados individualizados, nas diferentes áreas do conhecimento, que pode ser facilmente visibilizada tanto na educação infantil como no ensino fundamental.

Finalizando, desejamos que a descrição e a análise da dinâmica do trabalho pedagógico e a construção do conhecimento pelas crianças, expressos nesta pesquisa, sejam compreendidos como um esforço investigativo em considerar crianças como sujeitos em suas distintas relações com os adultos/docentes com os quais convivem cotidianamente na instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio (LARROSA, 2006, p. 184).

Concluimos essa investigação com o fragmento de Larrosa, sobre a concepção de infância que entende a criança como um outro. E pensar no outro é exercitar a alteridade, principalmente quando nos deparamos na tensão das contradições entre saber e não saber e que pode ser traduzido como uma inquietação sobre o outro, a criança competente, curiosa, que interroga, imagina e fantasia, com seus jeitos peculiares de ser e de viver no mundo.

Nesse sentido, ecoa a sensação de incompletude ao reler a trajetória percorrida, mas tal sensação pode ser a mola propulsora de novas indagações e possibilidades de práticas investigativas para perguntas e questões não interpeladas ou insuficientemente examinadas.

Dito isto, buscamos retomar alguns pontos adotados e contrastá-los com aspectos que evidenciaram na discussão desenvolvida a partir dos dados trabalhados, balizando as principais compreensões sobre o objeto e sujeito estudado.

O fio condutor de todo o trabalho foi compreender como a docente, na interlocução com as crianças potencializa qualitativamente as experiências e promove a apropriação do conhecimento por elas. Dessa forma, o ponto de partida sustentam a Tese deste trabalho quando entendemos que a presença e a “balança de poder” se expressam nas relações interdependentes entre adultos e crianças, as quais determinam a constituição da criança e a composição da professora, ambos os indivíduos interdependentes modelados em figurações sociais que se formam entre si.

Sendo assim, o trabalho pedagógico adquire um significado e uma direção específica. Nesse empreendimento, focalizamos as relações sociais entre adultos e crianças buscando narrativas, construções e reconstruções das vivências e das experiências no cotidiano de uma instituição de educação infantil.

Os propósitos antes evidenciados guiaram o estudo fundamentado na pesquisa qualitativa, ancorado pelas matrizes teóricas interdisciplinares provenientes dos campos

da sociologia configuracional de Norbert Elias e das contribuições da sociologia da infância. A pesquisa de campo foi realizada com um grupo de doze crianças na faixa etária de dois anos e meio a três anos e meio e de duas professoras entre os meses de maio e julho de 2017, em um centro de educação infantil público conveniado de Dourados-MS.

A partir de um processo de observação optamos pela metodologia de pesquisa investigativa com/sobre as crianças e entrevistas com as professoras. Assim, pudemos acompanhar os docentes em interlocução com as crianças durante as diversas atividades de educação e cuidado, em sala e nos espaços externos, buscando conhecer os espaços lugares sociais e culturais de crianças e adultos.

As videograções, as fotografias, os registros nos diários de campo, bem como as entrevistas, foram as principais fontes documentais para o processamento de geração de dados. A combinação dos registros foi essencial para a composição dos episódios observados e para entrecruzar os apontamentos e os processos interpretativos. Dentro de uma perspectiva de investigação na qual as crianças e adultos fazem parte das estruturas e da tradição cultural de escola, ambos estão interligados cotidianamente, crianças e adultos, indivíduos produtores de ideias e concepções, produzidas e reproduzidas socialmente e atravessados por tensões que os dados permitiram compreender.

Primeiramente, o CEI busca construir com os docentes, pais e crianças um lugar de educação infantil diferente, ou seja, propõe-se a romper com práticas escolarizantes, quando explicita em sua proposta pedagógica formas de participação das crianças na sua educação. Isso pode ser evidenciado no espaço físico e na sua organização que são transformados em ambientes de múltiplas aprendizagens, abertos a novas possibilidades. As salas, o corredor, o pátio, o parque, a horta, a floresta encantada, os espaços aos arredores do CEI são ambientes promotores de interação e de brincadeiras.

Na instituição, não existem cronogramas nem horários fixos, possibilitando às crianças o contato e o cuidado com os elementos da natureza, pequenos animais e insetos, e oportunizando a ampliação de saberes e conhecimentos ao trabalhar a sensibilidade, a expressividade e as percepções em contato com locais e as relações neles estabelecidas.

Em algumas situações pedagógicas, observamos que os docentes, no exercício de sua profissão, alinham as possibilidades e a participação das crianças bem pequenas, em virtude dos seus interesses. O que incide nos modos de ser professora e atuar de forma “naturalizada”, ou seja, as crianças participam, envolvem e experimentam até um

determinado ponto, depois a professora entra em cena retirando das crianças as possibilidades de imprimir seus modos de ser e atuar no mundo. Entretanto, só é possível identificar nas entrelinhas, pois as atividades, em si, envolvem as crianças. E, quando elas desejam mais, ir além, deparam-se com uma linha que estabelece uma barreira significando que até ali ela poderá ir, ou seja, um ponto de chegada sem permissão de ultrapassar.

Por sua vez, as crianças têm a percepção de que estão num processo em que não são mais bebês, pois falam em alto e bom tom que já são grandes, são desafiadas a realizarem as atividades e a se portarem e comportarem como tal. Não ser bebê e ser criança grande é o passaporte para participar das brincadeiras que exigem esperteza, sinônimo de poder, de saber fazer e de conseguir realizar as atividades propostas. A condição de ser criança pequena não deve ser requisito para serem excluídos nas suas formas de participação. Mas deve ser sim sinônimo, para que participem integralmente.

Os dados mostraram ainda que a atenção dada pela professora nas situações que aconteceram por acaso, e que intitulamos “espaços/lugares imprevisíveis”, foram transformados em possibilidades. O diálogo e a problematização permitiram que a professora chegasse a um denominador comum junto às crianças diante dos impasses surgidos para retirarem o brinquedo de dentro do reservatório. Em virtude disso, percebemos que a balança de poder pende para os adultos, quando os demarcadores etários – “crianças bem pequenas” – são utilizados de forma desfavorável em relação às crianças que não querem ser tratadas como bebês ao afirmarem que já são grandes, ou seja, as concepções de criança e infância declaradas na proposta pedagógica e defendida pelos docentes são colocadas à margem, em detrimento de uma prática pedagógica que minimiza as possibilidades de realização e ação das crianças.

Portanto, permanece não de forma explícita, mas nas entrelinhas, a concepção de uma criança e de uma infância em que o(a) professor(a) valoriza o produto final e não o processo, visível quando apresenta modelos a serem seguidos, como na atividade do foguetinho, ou quando a professora potencializou o diálogo com as crianças, um pouco maiores que estavam no pátio, quando retiraram o telefone do reservatório.

A análise dessa perspectiva permite aferir que o(a) professor(a), mesmo sabendo que as crianças demonstravam interesse, não conseguiu ampliar o repertório, quando privava as crianças nos modos de escutá-las, ao traçar um diálogo com os pequenos, no sentido de identificar uma prática pedagógica construída em interlocução, na horizontalidade. A poça d’água foi um indicador para a ação pedagógica, uma

oportunidade perdida para que a professora pudesse junto às crianças dialogar, por exemplo, sobre quais micro-organismos poderiam habitar naquela simples porção de água, extraindo dali sentidos sobre a natureza. Existe a necessidade de propor diálogos e com isso atividades molares que apresentem, progressivamente, um grau de complexidade.

Para além de uma prática, nas qual as professoras em alguns momentos ainda ficam presas à superficialidade daquilo que as crianças usualmente fazem, é possível “transver” na vida cotidiana experiências fascinantes. Ainda que a brincadeira, valorizada nas atividades propostas, por exemplo, ao fazer bolo, paçoca de pilão, passear nos espaços externos, brincar na areia, entre outras práticas importantíssimas para as crianças, pois estão atentas à manifestação infantil, aos desejos e aos interesses das crianças, mas não são potencializadas, quando elas não perpassam pela escuta e o diálogo às partes interessadas, professores(as) e criança. Onde está o protagonismo infantil? Onde estão as práticas ou experiências que escutam as crianças?

Tais questões, bastante complexas e acompanhadas de uma dinâmica em construção, expressam o que é “ser professora” de crianças bem pequenas, muito distinto de ser professora de bebês e ou de crianças grandes. Nessa perspectiva, os modos de se tornar professora devem passar pelo crivo da interrogação, da interpretação e da observação. E, desse modo, é que os docentes podem significar e ressignificar a sua prática e interpretá-la a partir dos mais variados registros documentais, incorporando as teorias, as vivências de formação e os desejos das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, K. A. A complexidade da participação das crianças na educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1127 - 1143, set./dez. 2014

ARAÚJO, A. L. C. de. **O espaço e a infância das crianças de zero a quatro anos que não frequentam a Educação infantil em Vitória da conquista**. 2008. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

ARAÚJO, J. C. S. **Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputas?** In: CARVALHO, C. H. de; MOURA, E. B. B. de; ARAUJO, J.C. S. (orgs.). *Infância na modernidade entre educação e o trabalho*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2007.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, out. 2007, p. 1059-1083.

BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões, Porto Alegre: Artmed Editora, 2014. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BUQUE, A. C; NOGUEIRA, M. de S. **O projeto pedagógico na educação Infantil: a elaboração do projeto pedagógico do CEI-UFGD**. Disponível em: <<http://eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/>>. Acesso em: 15 set. 2018.

BUSS-SIMÃO, M. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**. 2012. 312f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CAMPOS, M. M. M.; FULLGRAF, J. WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CASANOVA, Letícia Veiga. **O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem**. 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2011.

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de pesquisa**. v.43 n.148 p.22-43 jan./abr. 2013.

CÉLIO SOBRINHO, R. **A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência: contribuições de Norbert Elias**. Tese de Doutorado (Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

CÉLIO SOBRINHO, R.; SÁ, M. das G. S. C. de; PANTALEÃO, E. O jogo das garantias dos direitos sociais das pessoas com deficiências. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1303-1317, out./dez. 2017.

COELHO, M. T. F.; PEDROSA, M. I. **Faz-de-Conta: construção e compartilhamento de significados**. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (org.). A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
CORREA 2003

CORSARO, W. A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, maio/ago., 2005, p. 443-464.

CORSARO, W. A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e transição iniciais na vida das crianças. In: MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 83-103.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, M. R. da. **As configurações das infâncias na periferia urbana: crianças, educação e processos culturais**. 2008. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CUNHA, S. M. da. **Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância**. 2014. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**. Trad. Magda França Lopes – Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

DEMARTINI, Z. de B. F. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

DORNELLES, L. V.; FERNANDES, N. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/dornelles-fernandes.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Tradução Maria Luísa Ribeiro Ferreira. São Paulo: Edições 70. 1980.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993. v. 2.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. (org.) por Michael Schöter. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ELIAS, N. A civilização dos pais. Tradução a partir do espanhol para o português, feita por Bruno Gontyjo do Couto e com supervisão de Edson Farias. **Revista Sociedade e Estado** - Volume 27 Número 3 - Setembro/dezembro 2012.

FALK, J. (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: JM Editora, 2004.

FERNANDES Florestan. **As “trocinhas” do Bom Retiro**. Revista do arquivo municipal. Prefeitura do município de São Paulo, 1947.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 66 jul.-set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782016000300759&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 abr. 2018.

FERREIRA, E. M. **“Você parece criança!”**. Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas. 2012. F. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

FERREIRA, E. M.; SARAT, M. ‘Civilizar a infância’: relações entre adultos e crianças no espaço pedagógico da educação infantil. **Rev. Poiésis Pedagógica**, Catalão-GO, v.11, n.1, p. 86-106, jan/jun. 2013.

FERREIRA, M. G. **A cultura lúdica das crianças contemporâneas na sociedade multitela: o que revelam as ‘vozes’ de meninos e meninas de uma instituição de educação infantil**. 2014. 401 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

FERRI, M. B. **Qualidade na educação infantil: crítica aos mecanismos de avaliação do professor**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0319.pdf>>. Acesso em 19 mar.2017.

FINCO, D. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. 2010. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FOCHI, P. S. **A criança é feita de cem: as linguagens em Malaguzzi**. In: REDIN, M. M.; FOCHI, P. C. (Orgs.). São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2014.

FOCHI, P. S.; BARBOSA, M. C. S. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. **XI ANPED SUL**. Seminário da pesquisa em educação da região sul. 2012. Disponível

em:<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1234/318>>. Acesso em: 10 de dez.2016.

FREIRE, E. **Pelas telas de um aramado: educação infantil cultura e cidade**. 2008. F. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Editora Paz e Terra. 50ª edição. São Paulo, 2015.

FREITAS, M. C. de. **A criança pobre e suas desvantagens: o pensamento social no mundo dos apetrechos**. In: SOUZA, G. de. A criança em perspectiva: olhares do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007.

GAITÁN, L. **Contribuições sobre o campo da Sociologia da Infância: diálogos com Lourdes Gaitán Muñoz**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602017000300267&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17 mar. 2018.

GAITAN, A. Protagonismo Infantil. In: VERAZZI, B. A.; BENES, R. (Orgs.). **La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas**. Actas del Seminario – Bogotá, 7-8 de dezembro de 1998. Disponível em:< <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/bogota.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2018.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GEBARA, A.; LUCENA, R. de F. **O poder e cotidiano: breve discussão sobre o poder para Norbert Elias**. In: IX Simpósio Internacional Processo Civilizador - Tecnologia e Civilização, nov. 2005, Ponta Grossa, PR, Brasil. Disponível em: <http://www.pg.cefetpr.br/ppgep/Ebook/cd_Simpósio/artigos.html>. Acesso em: 15 mar. 2018.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Infância e suas Linguagens**, São Paulo: Cortez, 2014.

GOMES, L.O. **Particularidades da infância na complexidade social: um estudo sociológico acerca das configurações infantis**. 2012. F. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003

GUEDES, A. O.; FERREIRA, M. D. O professor de educação infantil, a arte e a educação estética: percursos de um grupo de pesquisa. **38ª Reunião Anual da ANPED**, São Luiz, MA, 2017, p. 1-14 Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT07_689.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2017.

- HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- JAMES, A. **O propósito crítico**: entrevista com Allison James. **Educ. Soc.**, Campinas Jul./set., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00931.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2018.
- JOÃO, J. da S. **Educação Infantil para além do discurso da qualidade: sentidos e significações da educação infantil para famílias professores e crianças**. 2007. F. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.
- LARROSA, J. B. O enigma da infância. In: **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.
- LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. **Arte, infância e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- LIMA, S. D. de. **Formação inicial em pedagogia: Um outro olhar para as infâncias**. 2015. F. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- LINO, D. L. Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância. 2008. 395f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- KISHIMOTO, T. M. **Educação infantil integrando pré-escolas e creches na busca da socialização da criança**. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Orgs.). **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOHAN, W. **Infância, estrangeiridade e ignorância – ensaios de filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KRAHMER, S. **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- KUHLMANN, M. Jr. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KUHLMANN, M. Jr. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C. (org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

KUHLMANN, M. Jr. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. de F. VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª edição, 2003.

KUHLMANN, M. Jr. A educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, M. B.; CÂMARA, M. H. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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

MACÊDO, L. C. de. **A infância resiste a pré-escola?** 2014. 237 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de João Pessoa, PB, 2014.

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

MAFFIOLETTI, L. A música e as primeiras aprendizagens da criança. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. de. (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

MARCHI, R. de C. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz, ética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018.

MARCHI, R. de C.; SARMENTO, M. J. Infância, normatividade e direitos das Crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc.** [online]. 2017, vol. 38, n. 141, p. 951-964. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017005007101&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 17 mar. 2018.

MARCONDES, K. H. B. **Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos**. 2012. F. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Araraquara, 2012.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª. Ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS FILHO, J. A.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisa com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

MAUAD, A. M. **Sob o signo da imagem: a produção fotográfica e o controle dos códigos de representação social pela classe dominante no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX**. 1990. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1990.

MAY, T. Observação participante: perspectivas e prática. In: MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Tradução: Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes. Petrópolis, RJ. 1998.

MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a05v2691.pdf>>. Acesso: 17 mar. 2018.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos Trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa** nº 112, março, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16100.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

MONTEIRO, A. T. M. **Desenho infantil na escola**: a significação do mundo por crianças de 4 a 5 anos. 2013. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MOTTA, F. M. N. **From a little child to a student: social transformation in the transition from childhood education for elementary school**. 2010. F. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC, 2010.

MÜLLER, F. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. 2007. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

NASCIMENTO, M. L. B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

NEVES, V. F. A. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso**. 2010. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NIGRIS, E. A “didática da maravilha”: um novo paradigma epistemológico. In.: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Infância e suas Linguagens**, São Paulo: Cortez, 2014.

NOGUEIRA, G. M. **A passagem da educação infantil para o primeiro ano no contexto do ensino fundamental de nove anos**: um estudo sobre alfabetização e letramento e cultura lúdica. 2011. F. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, RS, 2011.

NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Editora Porto, 1995.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O currículo na educação infantil: o que propõem às novas diretrizes nacionais? **Anais [...]** I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em: 02 de set 2017.

OLIVEIRA, F. de. A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos. **37ª Reunião Anual da ANPED**, Florianópolis, SC, 2015, p. 1-18

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; E FORMOSINHO, J. (Orgs.) **Associação Criança: Um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho. 2001

ORIANI, V. P. Direitos Humanos na educação infantil: algumas reflexões. **Rev. de iniciação científica da FFC**, v. 8, n. 2, p. 186-195, 2008. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/208/185>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

OSTETTO, L. E. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 40-55, jan.-abr. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

OSTETTO, L. E. A prática do registro na Educação Infantil: narrativa, memória, **autoria Revista @mbiente educação** – Universidade Cidade de São Paulo Vol. 9 - nº 2, jul/dez, 2015 - 202-13.

OSTETTO, L. E. Sobre a organização curricular da educação infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Zero-a-seis**, v. 19, n. 35 p. 46 – 68, jan-jun. 2017.

PAULA, E. de. **"Vem brincar na rua!"** Tese de Doutorado (Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de pós-graduação em Educação. Florianópolis, 2014.

PELIZZONI, G. M. Sobre a delicada arte de traduzir a cultura da infância em cultura da escola. **37ª Reunião Anual da ANPED**, Florianópolis, SC, 2015, p. 1-18.

PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, abril, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000100011>. Acesso: 17 mar. 2018.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>>. Acesso: 17 mar. 2018.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 137- 162, jul./dez., 2002.

- QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>>. Acesso: 17 mar. 2018.
- QVORTRUP, J. A volta do papel das crianças no contrato geracional. **Rev. Brasileira de Educação**. v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a04.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- QVORTRUP. Visibilidade das crianças e da infância. . Tradução: Bruna Breda. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr., 2014.
- RICHARDSON, R. J. Entrevista. In: RICHARDSON *et. al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. ver. amp. São Paulo: Atlas, 1999.
- RICHTER, R. S.R; BARBOSA. M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605>. Acesso em 15 abr. 2017
- REDIN, M.M; FOCHI, P. S. Criar infância criadora. In: REDIN, M.M; FOCHI, P. S. (Orgs.). **Infância e educação infantil: linguagens**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2014.
- RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução Vania Cury. – 5ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- RIVERO, A. S. **O brincar e a construção social das crianças e de suas infâncias em contexto de educação infantil**. 2015. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para o debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Orgs.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.
- RUFINO, S. F. **O diálogo entre aspectos da cultura científica com as culturas infantis na educação infantil**. 2012. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, SP, 2012.
- SARAT, M. **Infância, educação e sexualidade no processo civilizador**. Educação e fronteiras *online*, Dourados, MS, v. 1, n. 2, mai/ago., 2011, p. 77-88. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1451>>. Acesso em: 10 jan. 2012.
- SARAT, M. ‘Civilizar a infância’: relações entre adultos e crianças no espaço pedagógico da educação infantil. **Rev. Poiésis Pedagógica**, Catalão-GO, v.11, n.1, p. 86-106, jan/jun. 2013.
- SARAT, M. **Infância e a formação civilizada do indivíduo em Norbert Elias**. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/textos/Mesa_Coordenada/Trabalhos_Completos/Magda_Sarat.pdf (2014)>. Acesso em: 15 mar. 2018.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Instituto de Estudos da criança Universidade do Minho, 2003. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: jul. 2016.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2004. Disponível em: <<http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/f/as+culturas+da+infancia+na+encruzilhada+da+segunda+modernidade.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 26, n. 91, maio/ago., 2005, p. 361-378.

SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. de. (Orgs.) **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILLER, R. R. **Infância, Educação Infantil, Migrações**. 2011. 261 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SILVA, C. D. Família e educação infantil: relações interdependentes. 2015. F. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

SILVA, M. R. P. **Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis**: "é uma história escorridinha". 2012. F. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

SILVA, J. P. da; BARBOSA, F. S. N.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Orgs.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. São Paulo: **Cadernos de pesquisa**, n. 112, Mar/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000100001&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 21 jun. 2017.

STACCIOLI, G. Os traços invisíveis nos desenhos das crianças. In: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

SCHWANZ, A. K. A imagem como fonte de pesquisa: o dito e o não dito na fotografia. **Anais [...]** II Encontro Nacional de Estudos da Imagem. Londrina, PR. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais/trabalhos/pdf/Schwanz_Angelica%20Kohls.pdf>. Acesso em 15 mar. 2017.

TIRIBA, L. Crianças da Natureza. **Anais [...]** I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em: 02 de set 2017

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n ° 8069, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental; Departamento de Política Educacional; Coordenação Geral de Educação Infantil. **I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. MEC, 1998.

BRASIL. MEC/SEB. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. MEC, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório de pesquisa**: mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil. Brasília, 2009. Projeto de Cooperação Técnica MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 dez. 2010.

CEI/UFGD. **Proposta pedagógica do CEI UFGD**. Dourados: CEI-UFGD, 2016.

DOURADOS, Secretaria Municipal de Educação. Deliberação COMED n° 080/2011, de 16 de junho de 2014.

DOURADOS, Secretaria Municipal de Educação. Resolução SEMED n° 92, de 27 de dezembro de 2016.

DOURADOS, Secretaria Municipal de Educação. Deliberação COMED n° 126, de 23 de outubro de 2017.

PREFEITURA DE DOURADOS. Disponível em:
<<http://www.dourados.ms.gov.br/index.php/reestruturacao-feita-por-murilo-amplia-vagas-na-educacao-infantil-de-dourados/>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA NÃO ESTRUTURADA – PROFESSORAS.

1. Conte sobre sua história de vida.
2. Conte sobre sua profissão.
3. Conte sobre suas formações em serviço e continuada.
4. Em sua opinião, o que seria uma boa formação?
5. Fale sobre sua prática pedagógica. Como a realiza. O que considera importante nos modos de fazê-la.
6. O que é ser professora de Educação Infantil?
7. O que você pensa sobre os direitos da criança no que diz respeito a sua institucionalização?
8. Já ouviu falar em culturas infantis? Fale um pouco sobre isso.
9. Qual sua opinião sobre protagonismo infantil?
10. Aprende algo com as crianças? O quê?
11. O que as crianças aprendem com você?
12. Fale sobre o trabalho de um coordenador pedagógico.
13. Em sua opinião, as culturas infantis podem reorientar a prática pedagógica?
14. Acredita que poderia acrescentar algo que não foi contemplado?



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Dourados-Itahum, km 12 - CEP: 79.804-970 - Dourados – MS
(67) 3410-2120 spgfaed@ufgd.edu.br



APÊNDICE B

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Venho por meio deste solicitar autorização para a realização de uma pesquisa de doutorado intitulada “Criança e Educação: concepções docentes e culturas infantis nas instituições educativas” cujo objetivo principal é compreender como os(as) docentes percebem, constroem e reconstróem seus saberes, suas práticas a partir das experiências das crianças enfocando as “culturas infantis” nas instituições de educação infantil. Dessa forma, **solicita-se a autorização para entrada e livre circulação no espaço do CEI-UFGD, para registro de imagens do espaço físico.**

Registra-se que todas as informações fornecidas (gravação de voz, imagens, documentos, arquivos, entre outros) serão utilizadas de maneira científica, sem denegrir a imagem pessoal dos envolvidos na pesquisa.

Ainda informo que estarei no Centro de Educação Infantil, enquanto pesquisadora, no período mínimo de 5 (cinco) meses e, no máximo, de 1 (um) ano, não tendo responsabilidades de âmbitos administrativo e/ou pedagógico.

Dourados-MS, ____/____/2017.

Nataly Gomes Ovando – Coordenadora

Eliana Maria Ferreira – Doutoranda (pesquisadora)

Magda C. Sarat Oliveira – Prof^a Dr^a Orientadora



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Dourados-Itahum, km 12 - CEP: 79.804-970 - Dourados – MS
(67) 3410-2120 spgfaed@ufgd.edu.br



APÊNDICE C
AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR PESQUISA ACADÊMICA

Eu, _____, na qualidade de responsável legal da criança _____, brasileiro(a), com _____ anos de idade, nascida em _____, regularmente matriculada no Centro de Educação Infantil (CEI-UFGD), autorizo a participação desta na pesquisa intitulada “Criança e Educação: concepções docentes e culturas infantis nas instituições educativas” cujo objetivo principal é compreender como os(as) docentes percebem, constroem e reconstróem seus saberes, suas práticas a partir das experiências das crianças enfocando as “culturas infantis” nas instituições de educação infantil, que será realizada pela doutoranda Eliana Maria Ferreira, estudante do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob a orientação da Prof^a Dr^a Magda Sarat de Oliveira.

Autorizo também a divulgação de imagens da referida criança, bem como de sua fala transcrita pela pesquisadora, para fins exclusivamente acadêmicos e para a promoção de discussão sobre a educação de crianças pequenas.

Por ser expressão da verdade, firmo a presente para todos os fins de direito.

Dourados-MS, ____/____/2017.

Nome: _____ Ass.: _____

Endereço: _____

RG N°: _____ Órgão Expedidor: _____

CPF N°: _____

