



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**LINGUAGENS INFANTIS: AS INFÂNCIAS VIVIDAS NOS
MOMENTOS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Vanessa Alves Vargas

Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira

VANESSA ALVES VARGAS

**LINGUAGENS INFANTIS: AS INFÂNCIAS VIVIDAS NOS
MOMENTOS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada como
requisito parcial para obtenção de título de
Mestre em Educação pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação– PPGEDU.
Orientador: Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira

**Rio Grande
2015**

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus pelo seu amor incondicional para com a minha vida, por me amar desde que eu estava no ventre da minha mãe e desde ali já cuidar de mim.

Muitos de nós podemos pensar: O que é o amor? O que é amar? Porém nós só podemos compreender a totalidade do que é o amor através do que Deus fez por nós. Ele ofereceu o seu único Filho em nosso favor.

É por meio dele que amo e, Nele se encontram todas as minhas *fontes* do amor. Quando penso em fontes, penso em movimento, algo que está a jorrar, e assim são as fontes do amor necessitam ser agitadas, renovadas e cultivadas a cada dia. Dessa forma, agradeço as minhas fontes do amor:

Aos meus pais Carmen Luiza e Ironi, pelo amor dedicado a mim, pelas demonstrações de carinho expressas através de abraços, beijos, sorrisos, afagos. Por me alegrarem ao ouvi-los dizer “filha, eu te amo!” Pelo seu olhar que me tranquiliza e faz-me sentir segura. Por se doarem por mim, me ensinarem a amar a Deus e sempre orarem pela minha vida. Amo vocês!

Ao meu esposo por me alegrar, mesmo quando as lágrimas estão em meu olhar. Por sempre estar sorrindo e criando maneiras para que o sorriso sempre esteja em meus lábios. Tua alegria é impactante meu amor, agradeço a Deus, pois és uma benção em minha vida! Te amo!

Ao meu irmão e amigo Marcelo, pelo imenso amor e amizade. Por nós nos entendermos até mesmo através de um olhar. Obrigada pelas risadas, brincadeiras, por sempre me ajudar, apoiar, e me encorajar a nunca desistir. Você a cada dia me ensina a como viver uma vida pura, és um exemplo para mim!

A minha cunhada Renata, por me ensinar a viver com alegria mesmo diante de situações difíceis. Obrigada pelas tantas palavras de carinho e apoio que você já me deu. És muito amada e me ensinas a prosseguir em alegria e fé!

Ao meu amado sobrinho e afilhado Davi, pelas demonstrações de amor expressas em suas diferentes linguagens. Você é um guerreiro, um vencedor! Nos encontramos na eternidade!

A minha avó Denir, por acompanhar de perto minha trajetória e sempre desejar que eu alcance meus objetivos e seja feliz! Obrigada pelo carinho!

Aos meus sogros José e Lacy por estarem disponíveis a me ajudar e me acolher. Obrigada, por ensinarem ao meu esposo a maneira de viver uma vida pura e de temor a Deus!

A minha cunhada Jana, pelos seus passos de dança que me fazem sorrir!

A minha família em geral, pela alegria de viver ao lado de vocês. Pelas nossas risadas, passeios, confraternizações, viagens que tem muita história para contar e por estarmos unidos em todos os momentos. Amo todos vocês!

As crianças dessa pesquisa pelas palavras “*eu tava com saudade de ti*”, pelos sorrisos, abraços e por me mostrarem que a infância é vivida nas linguagens e através delas. Vocês foram grandes pesquisadoras!

Ao meu orientador Vilmar, pelas orientações a esse trabalho e por me ensinar que todas as pessoas têm potencialidades.

As amigas, Ione, Tati e Josi que sempre me incentivaram a prosseguir e manter-me firme na fé!

As professoras da Educação Infantil e ao grupo gestor do CAIC, pelo acolhimento, carinho e incentivo a essa pesquisa!

A todos vocês o meu muito obrigado! Vocês fazem parte das minhas fontes do amor!

RESUMO

A presente dissertação, intitulada *“Linguagens infantis: As infâncias vividas nos momentos do brincar na Educação Infantil”*, está inserida na linha de pesquisa “Educação, Linguagens e Utopias”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEDU/FURG. Este estudo tem como pergunta de pesquisa a seguinte questão: *Como um grupo de crianças, do CAIC de São José do Norte, vivencia suas infâncias nos momentos do brincar na Educação Infantil?* Para o aprofundamento desta questão de estudo, foram utilizados alguns teóricos do campo dos estudos da infância, dentre eles: Corsaro (2009;2011); Graue e Walsh (2003) e Sarmiento (2005,2008); os quais nos auxiliaram a pensar na questão pesquisada e nos subsidiaram teoricamente. O contexto do estudo ocorreu na Educação Infantil do CAIC, no município de São José do Norte, sendo os sujeitos de pesquisa dezesseis (16) crianças do nível II da Educação Infantil com faixa etária de cinco e seis anos. O objetivo desta investigação foi compreender como esse grupo de crianças vivencia suas infâncias na Educação Infantil especificamente no tempo/espço do brincar. A abordagem escolhida para este estudo centrou-se na pesquisa qualitativa, na qual o pesquisador preocupa-se com o processo e não simplesmente com os resultados finais, valorizando e buscando compreender os fenômenos estudados a partir dos sujeitos participantes da pesquisa. A metodologia se aproxima da etnografia com crianças, Graue e Walsh (2003), por ser uma abordagem que oportuniza às crianças expressarem suas manifestações infantis com liberdade e autonomia em seu próprio contexto local. A produção dos dados processou-se por observações participantes, na pracinha, no saguão da mesma e na sala da turma. Foi feita a gravação de áudio e vídeo das brincadeiras das crianças, conversas com as mesmas, escritas no diário de campo, e pesquisas em documentos da Educação Infantil do CAIC e da história do município de São José do Norte. Para a interpretação dos dados produzidos, utilizamos a Análise de Conteúdo com referência em Laurence Bardin (2011), essa técnica de análise de dados não é específica para o universo infantil, porém a utilizamos neste estudo por entendermos que a análise de conteúdo contribui para a construção de significados a partir do dado, além de possibilitar ao pesquisador compreender o fenômeno estudado a partir dos sujeitos pesquisados. Assim, através das categorias de análise: *A influência da mídia nas brincadeiras das crianças; Conflitos e amizades na cultura de pares; Cotidiano e histórias de vida; Papéis sociais, ludicidade e imaginação na cultura de pares; Estratégias de inserção no grupo e a pesquisadora como participante nas buscas de dados*, compreendemos que as crianças não expressam suas infâncias por meio de uma única linguagem, mas através de suas múltiplas e diferentes linguagens. Sendo assim, inferimos que a infância é vivida nas linguagens e pelas linguagens.

Palavras-chave: Infâncias; Brincar; Linguagens; Educação Infantil.

ABSTRACT

The present dissertation entitled “Children’s Languages: The experienced childhoods in moments of play in early childhood education”, is inserted into research line “Education, Languages and Utopics”, of post graduation program in Education of Federal University of Rio Grande – PPGEDU/FURG. How a group of children of CAIC of São José do Norte city, live their childhoods in moments of play in childhoods education? Is the question of this study. To understand this question, we used theoretical education such as: Corsaro (2009; 2011); Graue e Walsh (2003) e Sarmento (2005; 2008). They minister us to think in the question and theoretically subsidized. The context of this study occurred in the childhood education of CAIC, in São José do Norte city, being sixteen children from level II childhood education with age group between five and six age. The objective of this investigation was to understand how this group of children live their childhood in the children education specifically in the moment of the play. The approach taken for this study focused in the qualitative research, which the researcher is concerned with the process and not simply with the end results, valuing and seeking to understand the phenomena studied from the subjects participating in the research. The methodology gets closer of child ethnography, Graue and Walsh (2003), because it is a approach that provides opportunities the children express their children manifestation with freedom and autonomy in their own local context. The production of results through was participative observations, in playground, in hall and in the class room. Recording audio and video of children play, conversation, written in the diary, and research documents of children education in the CAIC of São José do Norte. For the interpretation of the data production, we used the content analysis with reference to Laurence Bardin (2011), this technique of data analysis is not specific to children universe, however we used in this study because the content analysis contributes to building meanings from the data, besides to possibility the researcher to understand the phenomenon studied from subjects study. Thus, through the categories of analysis: The influence of media in children’s play, Conflicts and friendships in the peer culture; And everyday life stories; Social roles; playfulness and imagination in the peer culture; Integration strategies in the group of the research as a participant in data searches, we understand that children do not express their childhoods through a single language but through its multiple and different languages. Therefore, we infer that childhood is lived in the languages and by the languages.

Keywords: Childhoods; Play; Languages; Childhood Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografias

Página

Fotografia 1 – Sala de brinquedos e Sala de vídeo. Fonte: Vanessa Vargas.....	67
Fotografia 2 – Parquinho. Fonte: Vanessa Vargas	67
Fotografia 3 – Brinquedos infláveis, cama elástica e piscina de bolinhas. Fonte: Vanessa Vargas.....	67
Fotografia 4 – Sala da turma Nível II B. Fonte: Vanessa Vargas	68
Fotografia 5 – Pátio da escola. Fonte: Vanessa Vargas	68
Fotografia 6 – Grupo de crianças em contato com o gravador. Fonte: Vanessa Vargas.....	71
Fotografia 7 – Fotos registradas pelas crianças. Fonte: Sujeitos de pesquisa: Capa Verde, Emilia, Neymar e Fani.....	73
Fotografia 8 – Momento de brincadeira 1 na areia. Fonte: Vanessa Vargas.....	77
Fotografia 9 – Momento de brincadeira 2 no vai-e-vem. Fonte: Vanessa Vargas.....	80
Fotografia 10 – Bancos para a criação de cenários. Fonte: Sujeito de pesquisa: Capa Verde.....	83

Imagem de video

Imagem de video 1 – Criação de cenários. Fonte: Vanessa Vargas.....	83
--	----

LISTA DE SIGLAS

CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CIAC - Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente

CIEP – Centros Integrados de Educação Pública

FURG- Universidade Federal do Rio Grande

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação

PPGEDU- Programa de Pós-Graduação em Educação

PRONAICA - Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

	<i>Página</i>
INTRODUÇÃO	10
PALAVRAS INICIAIS: MEU ENCONTRO COM A PESQUISA	15
CAPÍTULO 1 - INFÂNCIAS, CRIANÇAS E CULTURAS DE PARES EM DISCUSSÃO: ENTRELAÇAMENTOS COM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	19
CAPÍTULO 2 - A IMPORTÂNCIA DAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIALOGANDO COM TEÓRICOS E PESQUISADORES	30
CAPÍTULO 3 – CAMINHOS METODOLÓGICOS: UM ESTUDO COM INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA	45
3.1 Questões éticas nas pesquisas <i>com</i> crianças	49
3.2 Contribuições de Laurence Bardin para as pesquisas que utilizam a técnica análise de conteúdo	51
3.3 O contexto da pesquisa: para além de um cenário, um espaço em que a infância é vivida	55
3.3.1 Município de São José do Norte	56
3.3.2 CAIC – São José do Norte.....	58
3.3.3 Educação Infantil do CAIC – São José do Norte	63
3.3.4 A turma pesquisada	65
3.3.5 Escrevendo uma etnografia com as crianças.....	68
CAPÍTULO 4: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA SOBRE AS INFÂNCIAS NOS MOMENTOS DO BRINCAR	76
4.1 A influência da mídia nas brincadeiras infantis	76
4.2 Cotidiano e histórias de vida	82
4.3 Papéis sociais, ludicidade e imaginação	90
4.3.1 Ludicidade e imaginação.....	90
4.3.2 Papéis Sociais	92
4.4 Conflitos e estratégias de inserção na cultura de pares.....	95
4.4.1 Estratégias de inserção no grupo	98
4.5 A pesquisadora como participante nas buscas de dados	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE – TERMOS DE CONSENTIMENTO	113

ANEXO A – POESIA : AO CONTRÁRIO AS CEM EXISTEM	117
ANEXO B - DESENHOS DAS CRIANÇAS	118

1. INTRODUÇÃO

Linguagens infantis: as infâncias vividas nos momentos do brincar na Educação Infantil, trata-se de um estudo científico inserido na linha de pesquisa “Educação, Linguagens e Utopias”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEDU/FURG. Este estudo tem como pergunta de pesquisa a seguinte questão: *Como um grupo de crianças, do CAIC de São José do Norte, vivencia suas infâncias nos momentos do brincar na Educação Infantil?*

Para o aprofundamento desta questão de estudo, foram utilizados alguns teóricos do campo dos estudos da infância, dentre eles, especialmente: Corsaro (2009;2011); Graue e Walsh (2003); Sarmiento (2005,2008); os quais nos auxiliaram a pensar na questão pesquisada e nos subsidiaram teoricamente.

A abordagem escolhida para este estudo centra-se na pesquisa qualitativa, a qual “tem como preocupação fundamental o estudo e análise do mundo empírico em seu ambiente natural” (GODOY,1995, p.62). Nesta abordagem, o pesquisador preocupa-se com o processo e não simplesmente com os resultados finais, valorizando e buscando compreender os fenômenos estudados a partir dos sujeitos participantes da pesquisa. Ou seja, a pesquisa qualitativa “ênfatisa o processo, aquilo que está ocorrendo, e não o produto ou os resultados finais. [...] uma pesquisa que refaz-se constantemente no próprio processo de investigação” (FONTES, 2005, p.128).

Neste sentido, optamos pela etnografia e/ou abordagens etnográficas, como instrumento metodológico desta pesquisa, por ela estar de acordo com a abordagem de estudo escolhida; por ser um método que oportuniza aos sujeitos crianças expressarem suas manifestações infantis com liberdade e autonomia em seu próprio contexto local; e por ela possibilitar ao pesquisador, dentre outros aspectos: ir a campo com uma temática e/ou inquietação que o move a pesquisar; aprender em campo com os sujeitos pesquisados; e compreender o fenômeno estudado a partir da percepção dos sujeitos, após prolongada imersão no campo empírico.

O contexto do estudo ocorreu na Educação Infantil do CAIC, no município de São José do Norte. Este município localiza-se no extremo Sul

do Brasil, entre o Oceano Atlântico e a Lagoa dos Patos, distante aproximadamente 8 km do município de Rio Grande, via travessia hidroviária.

Os sujeitos de pesquisa são 16 crianças do nível II da Educação Infantil do CAIC, na faixa etária de 5 e 6 anos. Neste sentido, respeitando os valores éticos da pesquisa e em especial nas pesquisas com crianças, buscamos, neste estudo, oportunizar que não só os adultos assinassem e tivessem compreensão do termo de consentimento da pesquisa, mas também as crianças, realizassem suas compreensões através de seu *assentimento*¹, por acreditarmos na importância delas estarem envolvidas em todos os momentos deste estudo, pois elas são coprodutoras de dados.

A produção dos dados foi obtida por observações participantes, nos seguintes espaços onde as crianças brincavam: pracinha, saguão da mesma e na sala da turma. Nesses ambientes foram realizadas gravações de áudio e vídeo das brincadeiras das crianças; além de conversas com as mesmas e escritas no diário de campo. Foi realizada também pesquisas em documentos da Educação Infantil do CAIC e da história do município de São José do Norte.

Para a interpretação dos dados produzidos, foi utilizada a Análise de Conteúdo com referência em Laurence Bardin. Pois diante de infâncias tão heterogêneas e particulares, influenciadas pelas culturas, momento histórico e espaços em que estão inseridas, a análise de conteúdo apresenta-se como uma técnica potente para o tratamento dos dados, também, nas pesquisas *com* crianças. Dentre outros aspectos, ela possibilita ao pesquisador compreender os mundos infantis pela própria percepção da criança. Deste modo, a utilização da técnica da análise de conteúdo é eficaz para as pesquisas com crianças, pois ela contribui para a construção de significados a partir do dado. Além de possibilitar ao analista ter um olhar mais sensível e uma escuta atenta aos pensamentos e manifestações infantis em seus contextos, permitindo ao pesquisador conhecer o ponto de vista dos sujeitos pesquisados.

Sendo assim, no primeiro capítulo, *Infâncias, Crianças e Culturas de pares em discussão: entrelaçamentos com a sociologia da infância*,

¹ Esses termos serão discutidos no decorrer da escrita.

apresentamos os conceitos pertinentes à temática do estudo e o referencial teórico da presente pesquisa. Discorremos, entre outros aspectos, sobre a construção da ideia de infância, onde tecemos algumas problematizações no que tange aos aspectos que permeiam a infância. Procuramos reforçar que, apesar de sempre existirem crianças, por muito tempo suas linguagens foram silenciadas e somente a partir do advento da modernidade outras configurações de infância foram estabelecidas e, conseqüentemente, um novo lugar foi atribuído à criança. Além disso, problematizamos que, embora as crianças já fossem reconhecidas e valorizadas por suas especificidades infantis a partir da modernidade, por muito tempo as pesquisas que vinham sendo realizadas enfocavam uma perspectiva sobre as crianças e não *com* as crianças. Nesse contexto, as crianças eram objetos de pesquisas e não sujeitos coprodutores de dados. Essas questões são discutidas nesse capítulo, subsidiadas pelos pesquisadores Corsaro (2009;2011) e Graue e Walsh (2003).

Ainda neste capítulo, discorremos sobre as contribuições do campo da Sociologia da Infância, embasados pelos teóricos Corsaro (2011) e Sarmento (2005), pois compreendemos como os autores citados que a sociologia da infância é um campo teórico que possui uma emergente perspectiva de partir das crianças para a estudo das realidades das infâncias.

No segundo capítulo, *A importância das linguagens na Educação Infantil: dialogando com teóricos e pesquisadores*, partimos da poesia de Loriz Malaguzzi “ao contrário as cem existem” inserida no livro *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância (1999)*, para discutirmos sobre a importância das diferentes linguagens na vivência da infância na Educação Infantil. Trazemos, por meio de frases da referida poesia contribuições de algumas teses e dissertações publicadas sobre a temática deste estudo. Pois é extremamente relevante conhecermos o que outros pesquisadores estão investigando sobre essa temática de interesse desta pesquisa, e desse modo podermos avançar nas discussões e ter a possibilidade de contribuir com a comunidade científica.

No terceiro capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos, e as contribuições do sociólogo Corsaro (2009;2011), e do antropólogo Geertz (1989), para dialogarmos sobre a utilização da etnografia como uma

metodologia interpretativa e eficaz para as pesquisas *com* crianças, pois ela contribui de forma significativa para termos um olhar mais sensível e uma escuta atenta aos pensamentos e manifestações infantis em seus contextos. Além de a mesma possibilitar ao pesquisador apreender, por meio de uma prolongada inserção no campo empírico, quais os modos de ser de determinado grupo, suas culturas, bem como conhecer o ponto de vista dos sujeitos pesquisados. Nos propomos também, neste capítulo discorrer sobre a técnica da análise de conteúdo, com referência em Laurence Bardin (2011), buscando evidenciar seus princípios, apresentar a utilização de tal técnica de análise de dados e refletir sobre a possibilidade de sua realização em pesquisas *com* as crianças. Além de, refletirmos que o contexto é, para além de um cenário, um espaço em que a infância é vivida. Para isto utilizamos as contribuições de Graue e Walsh (2003), os quais nos esclarecem sobre o contexto local e o contexto alargado².

Por fim, apresentamos as interpretações e análises dos dados gerados com as crianças a partir das seguintes categorias de análise: *A influência da mídia nas brincadeiras das crianças; Conflitos e amizades na cultura de pares; Cotidiano e histórias de vida; Papéis sociais, ludicidade e imaginação na cultura de pares; Estratégias de inserção no grupo e a pesquisadora como participante nas buscas de dados*. Estas categorias constituem-se importantes para um melhor conhecimento de como as crianças desse grupo do nível II da Educação Infantil experienciam suas infâncias nos tempos/espacos do brincar.

Nas considerações finais apresentamos algumas conclusões acerca da temática investigada e propomos algumas questões para reflexão sobre a importância das múltiplas linguagens na Educação Infantil. Certamente esta dissertação não encerra as discussões sobre a temática do estudo, porém deixa outras reflexões para serem discutidas e investigadas com as crianças, contribuindo para os estudos da infância.

Desta forma, nosso intuito com este estudo é proporcionar variados diálogos entre professores, acadêmicos, gestores, e entre estudantes e

² Contexto local e alargado são termos utilizados pelos pesquisadores Graue e Walsh (2003), os quais serão discutidos nessa dissertação.

professores, a fim de refletirem e problematizarem sobre a importância das linguagens infantis na vivência da infância.

2. PALAVRAS INICIAIS: MEU ENCONTRO COM A PESQUISA

(...) a linguagem é o que caracteriza e marca o homem, trata-se de restaurar nas ciências humanas o seu valor como constituidora do sujeito e da própria realidade. É na linguagem, e por meio dela, que construímos a leitura da vida e da própria história. (JOBIM,1994, p.18-19)

Estudos no campo da educação destacam a importância da memória e o resgate das trajetórias de vida. Dentre eles o estudo de Josso (2004) mostra a importância das histórias de vida como possibilidade de (auto)conhecimento e formação. Diante disto, passo a compartilhar minha trajetória, por meio de uma das múltiplas e diferentes linguagens expressas pelo ser humano: a linguagem escrita³. Experiencio a escrita desde a mais tenra idade e ainda assim verifico, frente à folha em branco, que escrever não é tarefa fácil. É um processo reflexivo que exige cautela, dedicação e clareza.

Este escrever tem sido um movimento de idas e vindas, de permitir-me ter voz, criticidade, autonomia e de reconhecer-me como pesquisadora. Além disto, este processo de escrita apresenta-se significativo por oportunizar, através do meu pensamento que está sendo expresso na palavra escrita, estabelecer diálogos/conversas com os leitores, desencadeando variadas reflexões, problematizações e compartilhar de saberes.

Significo este momento de escrita como experiência intensa, como algo que tem tocado em mim, entendendo de fato o que Bondía (2002, p.21) quer dizer, quando fala que a experiência “é o que nos passa, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Além disso, considero como Kohan ⁴(2005) que saímos transformados após a escrita. Isso ocorre, pelo fato dessa gerar desconfortos que nos levam a refletir,

³ Neste trabalho a escrita está em 1ª pessoa do plural, por acreditar que a produção escrita aqui expressa é o resultado de minhas leituras e compreensões de teóricos do campo da infância e de diálogos com estes e com o orientador dessa pesquisa. Porém em dois momentos dessa dissertação, tais como: “Palavras iniciais: meu encontro com a pesquisa” e “Capítulo 4: Uma análise interpretativa sobre as infâncias nos momentos do brincar” a escrita está em 1ª pessoa do singular, por entender que nestes momentos é de fundamental importância a “marca” do pesquisador em 1ª pessoa do singular.

⁴ Apesar de não me inserir teoricamente nos fundamentos pós-estruturalistas, trago as ideias desses dois autores, Bondia e Kohan, para subsidiar meu pensamento no que tange à experiência e escrita.

questionar, bem como provocar constantes inquietações. Logo, esta escrita desencadeou vários pensares e, com certeza, levou-me a querer conhecer mais o tema abordado e pesquisá-lo, pois, como afirma Kohan (2005, p.14), “a inquietude, posterior à experiência de escrita, multiplicou-se, aguçou-se, expandiu-se. Assim acontece com a experiência.” E são as experiências que me levaram a buscar compreender como as crianças vivenciam suas infâncias nos momentos do brincar na Educação Infantil.

Por falar em experiências, a presente pesquisa não aconteceu por acaso; ela justifica-se pelas experiências com as crianças em espaços formais, nos quais eu me questionava e refletia sobre inúmeros aspectos.

Ao longo do curso de graduação em Pedagogia, muitas aprendizagens foram construídas e/ou ressignificadas, dentre as quais a temática mais significativa em minha formação: o estudo acerca das infâncias. Compreender que a infância não é homogênea e universal e, sim, conforme fala Cohn (2005, p.21), “a infância é um modo particular e, não universal, de se pensar a criança.” Ou seja, ela não se constitui da mesma maneira para todas as crianças, sendo influenciada pelas culturas, pelo momento histórico e os espaços em que está inserida. A partir das reflexões suscitadas durante as discussões de textos que discorriam sobre infâncias e ser criança, fui entendendo que existem diferentes crianças, infâncias e culturas, pelo fato de as crianças viverem sua experiência de infância de maneira heterogênea, como fala Barbosa (2007/2008), vivenciando-as em variados tempos e espaços de modo diferenciado umas das outras.

O curso de Pedagogia foi oportunizando-me, entre outros aspectos, compreender as particularidades infantis e as especificidades que envolvem a profissão docente com as crianças pequenas. Neste sentido, considero, como Nogueira (2004), que trabalhar com crianças requer muito mais do que gostar delas, mas sim entender que a cultura, a sociedade, e o seu contexto interferem na sua infância.

Sobre essa questão, Rojas (2007/2008) discorre:

Ainda que a infância guarde semelhanças em qualquer contexto, ser criança no Nordeste ou no Sul do Brasil, na África ou na Europa não é exatamente a mesma coisa. Afinal a cultura na qual uma criança nasce e se desenvolve é determinante para a sua formação. A interação de cada pequeno ser humano com o

ambiente onde vive marcará profundamente sua personalidade, seus hábitos e sua visão de mundo, assim como ele próprio deixará marcas em seu entorno. (p.5)

Além disto, os estudos e constantes problematizações em aula, vivenciados ao longo da graduação, possibilitaram-me conhecer a criança como ator social, produtor de cultura e sujeito que tem muito a nos dizer.

Estas aprendizagens oportunizadas pelo curso de Pedagogia geraram em mim um anseio em me inserir num espaço educativo em que eu estivesse em contato com as crianças, e perceber as pluralidades das infâncias nas crianças da contemporaneidade no ambiente escolar. Este anseio motivou-me a participar de diferentes projetos durante o curso de Pedagogia, os quais me proporcionaram aprendizagens de grande valia para minha formação. Em especial, destaco as vivências na E.M.E.F Cidade do Rio Grande –CAIC/FURG, na qual estive inserida como bolsista desde o primeiro ano da graduação. Inicialmente, como bolsista voluntária desta escola, participei de um projeto de pesquisa intitulado *O que significa ser criança no bairro Castelo Branco II*⁵, o qual visava desenvolver uma pesquisa juntamente *com* as crianças e não *sobre* elas. A finalidade desta pesquisa constituía-se em percebermos⁶ e compreendermos as organizações infantis em seus diferentes contextos sociais e o próprio sentimento acerca da infância no bairro Castelo Branco II, bairro este onde reside a maioria das crianças da presente escola. O desenvolvimento desta pesquisa também possibilitou às crianças exercerem sua curiosidade de compreender o mundo que as rodeia e, para o grupo de pesquisa, constituiu-se como uma importante ferramenta na aquisição de propostas educativas para a escola que respeitem o período da infância.

⁵ Tal pesquisa, realizada em 2008, era desenvolvida quinzenalmente nas seis turmas de Educação Infantil, da E.M.E.F Cidade do Rio Grande- CAIC/FURG, no período de duas horas, tempo este em que as professoras regentes participavam da formação continuada com a Coordenadora Pedagógica da escola, Débora do Amaral Sotter. Na época ela era Coordenadora Pedagógica e atualmente Diretora da E.M.E.F.Cidade do Rio Grande – CAIC/FURG.

⁶ Quando digo percebemos, estou me referindo ao grupo que constituía o projeto de pesquisa, ou seja, além de mim, mais cinco acadêmicas do curso de Pedagogia e a Coordenadora Pedagógica do CAIC. A coordenadora da pesquisa nos oportunizou reuniões de formação que contavam com o estudo de aspectos metodológicos e éticos de pesquisa sobre a infância, suas peculiaridades, culturas e elaboração de instrumentos para a realização da pesquisa.

O desenvolvimento desta pesquisa com as crianças era motivado pelas seguintes perguntas: O que é ser criança? O que as crianças fazem? Que lugares visitam, ocupam, moram? Do que as crianças gostam? Do que não gostam? O que deixa as crianças tristes? Enfim, realizávamos conversas com as crianças, com o intuito de apurar a escuta a elas, compreender o que lhes é significativo e como percebem essa fase do ciclo vital. Deste modo, esta pesquisa, num processo de me conhecer como pesquisadora, proporcionou-me visualizar as diversidades das infâncias ao perceber as falas e culturas das crianças, evidenciando que, apesar da vida difícil que algumas enfrentavam, viviam de modo particular sua experiência de infância, expressando seus modos de ser e viver esse momento, através do seu brincar, falar e relacionar-se.

Desta forma, as minhas experiências de formação inicial foram intensificadas ao ingressar no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID⁷, no qual tive a oportunidade de realizar minha formação inicial à docência numa turma⁸ de Educação Infantil da mesma escola. Estas experiências iniciais na escola foram muito significativas para minha formação, pois, juntamente com os estudos realizados no curso de Pedagogia, a cada dia no ambiente escolar e no convívio com as crianças fui constituindo-me docente e aguçando em mim o interesse também de ser pesquisadora.

Diante disto, estas experiências no ambiente escolar impulsionaram-me à pesquisa e, em especial, a realizar pesquisas *com* as crianças. Neste intuito, busco, na presente pesquisa científica, compreender como as crianças vivenciam suas infâncias na Educação Infantil em seus momentos do brincar.

⁷ O PIBID tem o intuito de propiciar e incentivar a formação inicial de acadêmicos das licenciaturas e atender a formação inicial e continuada dos professores em exercício.

⁸ Turma essa que contava com a Professora Regente Belissa Saadi Vieira, a qual contribuiu muito para minha formação inicial na docência.

CAPÍTULO 1: Infâncias, Crianças e Culturas de pares em discussão: entrelaçamentos com a sociologia da infância

Uma leitura atenta sobre a história das infâncias irá demonstrar que durante muito tempo as linguagens infantis foram silenciadas, sem falar no lugar passivo que era atribuído à criança, vista somente como um vir a ser. Não havia o reconhecimento das especificidades infantis. Assim as crianças ficavam num lugar subalterno em relação aos adultos. Por parte da sociedade, existia, como fala Gonçalves (2004/2005, p.11), “a ideia reducionista do vir a ser, concepção bastante presente na antiguidade, quando a criança ficava à margem da família e só era considerada sujeito quando chegava à “idade da razão”, por volta dos 15 anos.” Desta maneira, as crianças eram marginalizadas pela sociedade adultocêntrica, a qual as considerava como futuramente adultos produtivos, “úteis” para a sociedade, sendo vistas “como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial” (SARMENTO, 2002, p.3).

Neste viés, havia uma invisibilidade em relação às crianças, as quais não eram reconhecidas como sujeitos no período infantil, ficando evidente que “(...) a criança não era representada significativamente na família, estava tão somente ligada à vida do grupo como qualquer outro personagem desse contexto”. (PAULA,2005,p.2). Isso significa que existiam outras configurações da sociedade e das famílias em relação às crianças.

A partir da arte, podemos perceber o sentimento que havia antigamente em relação à infância, ou a falta desse sentimento particular. Segundo Ariès (1981, p.50-51), “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la”. Já no século XIII, a representação das crianças pôde ser evidenciada, porém elas não eram caracterizadas por uma expressão particular infantil, mas sim miniaturas dos adultos.

Ariès (1981, p.52) constata, em seu estudo, que a infância nessa época era “ (...) um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança era logo perdida.” E isso nos leva a apreender que nas sociedades sempre existiram crianças, porém o sentimento de infância, do reconhecimento da particularidade infantil, nem sempre existiu. Na Idade Média, como

demonstram os estudos de Ariès (1981), as crianças viviam como miniadultos, participavam dos mesmos jogos, ritos, festas e atividades cotidianas dos adultos, além das suas roupas serem elementos que evidenciavam a mesma representação.

O traje da época comprova o quanto a infância era tão pouco particularizada na vida real. Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que a enrolava em torno do seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição. (ARIÈS,1981, p.69-70)

Nesse contexto, a criança era percebida enquanto membro da família, cujo pertencimento ligava-se especialmente às tradições de seu universo de origem (BOTO, 2002, p.22).

Na sociedade medieval, os adultos não tinham a compreensão do que Ariès (1981) intitula de sentimento de infância, ou seja, do que é especificamente infantil; por isso, “assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (ARIÈS,1981, p.156).

Além disso, como aponta Delgado e Muller (2006, p.9), “atualmente, a produção sobre a Educação Infantil considera a infância como uma categoria social, graças ao estudo de Ariès (1981) que contribui para essa concepção.” Porém, Ariès (1981) defende a tese de que a ideia de infância surgiu a partir de dois sentimentos: a paparicação⁹ e a moralização¹⁰. A esse respeito contrapomo-nos a tal tese e, como Delgado e Muller (2006), compreendemos que há posicionamentos que excedem essa concepção apontada por Ariès:

Especialmente nos estudos vinculados à Sociologia da Infância, como já citado estudo de Pinto (1997), encontramos posicionamentos que superam esta perspectiva. Corsaro (1997) concebe as crianças como responsáveis por suas infâncias, e

⁹ A paparicação, período do mimo, surge no meio familiar onde os adultos “não hesitavam mais em admitir o prazer provocado pelas maneiras das crianças pequenas, o prazer de paparicá-las [...] por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto” (Ariès 1981,p.158).

¹⁰ A moralização, período moralista emerge do meio exterior à família “dos eclesiásticos ou homens da lei, raros até o século XV, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes” com o objetivo de preservar e disciplinar as crianças.

portanto, elas afetam e são afetadas pela sociedade. A concepção das crianças, a partir dessa postura, corrobora a visão de infância exposta por James e Prout (1997, p.7) como “duplamente construída para as crianças e por elas”. (DELGADO e MULLER, 2006, p.9)

Referente ao exposto, acreditamos que, mesmo antes de ser instituída a ideia de infância, as crianças vivenciavam suas experiências de infâncias de maneira singular, mas concebendo estratégias para participar de uma sociedade que não lhes atribuía um estatuto e particularidade próprios. Porém, não deixavam de ser crianças, mas viviam esse momento infantil de modo diferenciado das crianças da contemporaneidade, devido às experiências vivenciadas na família, às culturas em que estavam inseridas e pela participação em espaços exteriores ao ambiente familiar. O que não existia nessa época era um sentimento dos adultos frente às particularidades e especificidades da infância.

Dessa forma, muitos anos se passaram até a sociedade valorizar a infância e compreender que essa fase do ciclo vital possui especificidades e diferenciações dos adultos, bem como reconhecê-la como categoria de direitos. A esse respeito, Cohn (2005) discorre:

O estudo histórico de Philippe Ariès sobre a criança e a vida familiar no Antigo Regime mostra que a idéia de infância é uma construção social e histórica do Ocidente. Ela não existe desde sempre, e o que hoje entendemos por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo na Europa, simultaneamente com mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, e no cotidiano e na vida das crianças, inclusive por sua institucionalização pela educação escolar. O que Ariès nos mostra é a construção histórica do que denomina um sentimento de infância. (p. 21-22)

Neste sentido, o sentimento de infância, esse “de preocupação e investimento da sociedade e dos adultos sobre as crianças, de criar formas de regulação da infância e da família são ideias que surgem com a Modernidade. ” (DELGADO, 2003, p.1). Desse modo, a ideia de infância, trouxe consigo um novo lugar proporcionado à criança, a qual passa a ser valorizada e reconhecida por suas especificidades, vista como um sujeito ativo e que possui particularidades em relação aos adultos.

Logo, compreendemos, como Sarmiento (2002), que a infância, construída histórica e socialmente, “foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças” (p.3)

Neste viés, as concepções sobre ser criança modificaram-se por meio do reconhecimento da infância na modernidade. A partir desse período, “se passa a perceber a infância como algo individualizado, com necessidades específicas, marcadas pela diferenciação do mundo adulto, a criança passa a ser alvo de conhecimento” (MOTA, 2004, p.30). Por essa razão, diversas áreas de conhecimento passaram a se interessar por questões vinculadas às crianças.

No contexto contemporâneo, diversos estudos têm contribuído para as compreensões acerca das infâncias e das crianças e, dentre eles, é possível citarmos o campo da Sociologia da Infância. Esse campo de conhecimento, de acordo com dados da edição especial da Revista Educação Uol ¹¹(2014):

(...) é um movimento surgido na Europa e em alguns países de língua inglesa a partir da década de 1980 e busca compreender o mundo da perspectiva da criança. (...) E se o campo da Sociologia da Infância ainda é recente, deve-se sua chegada ao Brasil ao português Manuel Jacinto Sarmiento, professor titular do Instituto de Estudos da Criança (IEC) e da Universidade do Minho em Portugal. Seus estudos comprovam que as crianças são produtoras de saberes e conhecimentos sobre suas experiências cotidianas. (p.1)

De acordo com Sarmiento (2005), a sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, rompendo com as visões tradicionais, biologistas e psicologizantes de criança que as reduzem a um ser em devir. Porém, mais do que isso, Sarmiento (2005) diz que a sociologia da infância:

propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os estrangimentos da estrutura social. (p.363)

¹¹<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/olhares-sobre-infanciaeducacao-especial-da-revista-educacao-apresenta-pesquisas-dos-279748-1.asp>

A constituição do campo científico da sociologia da infância, segundo Sarmiento (2005), concretiza-se na definição de um conjunto de objetos sociológicos particulares: a infância como uma construção social do tipo geracional e a criança, sujeito que integra essa categoria geracional, ator social pleno que pertence a uma classe social, etnia, raça e gênero. Algo bastante significativo nesse contexto é que a sociologia da infância, ao congrega as condições atuais de vida das crianças, inscreve-se na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social. Neste viés, Sarmiento (2008, p.3) explicita, que na verdade, ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a sociologia se ocupa, mas também com a realidade social em sua totalidade.

A Sociologia da Infância propõe colocar a infância no centro da reflexão das ciências sociais, porque a condição social da infância é expressiva da realidade social, em qualquer sociedade. Dessa maneira, o estudo sobre a infância é também uma forma de conhecer a sociedade. De acordo com Sarmiento (2008, p.24),

O desenvolvimento da Sociologia da Infância, estabelece-se, desse modo, num duplo patamar: como ciência social e campo de aplicação da Sociologia no diálogo duplamente fecundante com o trabalho teórico e analítico que se encontra em curso nesse campo científico; como estudo implicado nos mundos sociais e culturais da infância, como espaço teórico de diálogo interdisciplinar com todas as ciências que tomam o conhecimento das crianças como seu objetivo científico.

Em conformidade com Qvortrup, 2000; Alanen, 2001; Mayall, 2002 tal autor entende que a primeira tarefa que se propõe a sociologia da infância é “considerar a “geração” uma categoria estrutural relevante na análise dos processos de estratificação social e na construção das relações sociais”. Cabe salientar que a geração não dilui os efeitos de classe, raça, etnia, gênero na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é complementar, mas que se exerce na sua especificidade, ativando ou desativando esses efeitos (SARMENTO, 2005, p. 363). Nesse entendimento o conceito de geração é central na configuração sociológica da infância, segundo Sarmiento (2005, p.336), tal conceito nos permite distinguir o que separa e o que une as crianças dos adultos, nos

planos estrutural e simbólico, como também as variações dinâmicas que ocorrem nas relações entre as crianças e dessas com os adultos. Logo, o conceito de “geração” conforme Sarmiento (2005):

(...) é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a *geração-grupo de idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a *geração-grupo de um tempo histórico definido*, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto. (p. 366-367)

Sarmiento (2008, p.8) no que tange à condição social da infância, considera que esta é concomitantemente homogênea e heterogênea. Homogênea enquanto categoria social em sua relação com outras categorias geracionais; e heterogênea por ser atravessada por outras categorias sociais. Nas palavras de Sarmiento (2008, p. 19-20),

A infância é uma categoria geracional que necessita de ser estudada de modo a articular os elementos de homogeneidade (características comuns a todas as crianças independente da sua origem social (...)) com os elementos de heterogeneidade, inerentes ao facto das crianças serem também desigualmente distribuídas pelas diferentes categorias sociais (classe social, gênero, etnia, subgrupos etários).

Assim, Sarmiento (1997;2008) mostra-nos que a sociologia da infância é um campo teórico que possui uma emergente perspectiva de partir das crianças para o estudo das realidades das infâncias. Neste sentido, o estudo das crianças a partir delas mesmas possibilita percebermos uma outra realidade social, a qual emerge das interpretações infantis dos seus respectivos mundos de vida.

Podemos, também, compreender a sociologia da infância a partir do pensamento de William Corsaro (2011), um pesquisador norte americano com formação em sociologia, o qual tem dedicado seus estudos e pesquisas nessa área do conhecimento. Tal pesquisador, assim como Sarmiento (2008, p.3), questiona o porquê as crianças, por tanto tempo, não foram reconhecidas no campo da sociologia. Subsidiado por Ambert (1986), Corsaro (2011, p.17) diz que acerca de dezoito anos havia um desinteresse e

quase total ausência de estudos com crianças na sociologia. A esse respeito ele diz:

Mas por que as crianças foram ignoradas por tanto tempo pela sociologia? Jens Qvortrup (1993 a) observa que as crianças não foram tão ignoradas quanto foram marginalizadas. As crianças foram marginalizadas na sociologia devido a sua posição subordinada nas sociedades e às concepções teóricas de infância e socialização. (CORSARO, 2011, p.18)

Esse fato de as crianças estarem a margem dos estudos sociológicos, ocorreu em grande parte devido a visões tradicionais de socialização que a reduziam a uma função essencialmente passiva, um ser em devir que um dia culminará em um ser adulto. Nesse entendimento, as teorias tradicionais de socialização não favorecem a ampla compreensão dos mundos infantis. Pois as crianças, por meio dessas teorias, são vistas a partir das instituições e não a partir delas mesmas, sendo consideradas “consumidores” da cultura posta pelos adultos. De acordo com Muller e Carvalho (2009, p. 22), a sociologia tradicional “não ignorou as crianças, mas as silenciou, e a sociologia da infância tem como mérito ter rompido com o modo limitado com que a infância era estudada.”

O sociólogo Corsaro (2011) apresenta uma perspectiva interpretativa para a sociologia da infância. Entre outros aspectos, em suas discussões, ele revê teorias tradicionais de socialização¹² e de desenvolvimento infantil apresentando os pressupostos dessas teorias e os contrasta com sua perspectiva de reprodução interpretativa. Essa é a sua principal orientação teórica, sendo a mesma social e psicológica. Para esse pesquisador, as teorias sociológicas da infância devem romper com os modelos lineares ¹³de

¹² Segundo Corsaro (2011) nas teorias tradicionais foram propostos dois modelos diferentes para o processo de socialização: o modelo determinista e o modelo construtivista. No modelo determinista a criança exerce um papel passivo; nesse modelo a sociedade apropria-se da criança. Já no modelo construtivista a criança é vista como agente ativo e um insaciável aprendiz; nesse viés a criança constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele, ou seja, a criança se apropria da sociedade. No modelo determinista surgem duas abordagens auxiliares, as quais diferem por suas concepções de sociedade. O modelo funcionalista e os modelos de reprodução, ambos ignoram a questão de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade.

¹³ Na visão linear, supõe-se que a criança deva passar por um período preparatório na infância antes de poder evoluir para um adulto socialmente competente. (CORSARO, 2011, p. 36)

desenvolvimento social individual das crianças, substituindo pela visão coletiva. Porém, Corsaro (2011, p.31) compreende que processos coletivos e conjuntos não são suficientes para a construção de uma nova sociologia da infância. O problema central para esse sociólogo é o termo socialização, pois esse termo, em sua concepção, tem uma conotação individualista e progressista. Diante disso, Corsaro (2011) propõe a noção de reprodução interpretativa, a qual fornece uma base para a nova sociologia da infância. Com esse conceito, tal pesquisador mostra que as crianças produzem culturas e que esse processo não é somente uma imitação do mundo adulto, mas uma interpretação criativa.

O termo interpretativo abrange os aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade (...) as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente* para a produção e mudanças culturais. (CORSARO, 2011, p.31-32)

A reprodução interpretativa rompe com o pensamento linear. É um conceito que vê a criança no presente, cheia de potencialidades enquanto criança. A qual não se limita a imitar ou internalizar o mundo adulto, mas esforça-se para interpretar e dar sentido a sua cultura e participar dela. E nessa tentativa de atribuição de sentido ao mundo adulto, as crianças produzem entre elas seus próprios mundos e culturas de pares (CORSARO, 2011, p.36). Deste modo, concordamos com Muller e Carvalho (2009), que o recorte que Corsaro faz “não é o indivíduo e seu desenvolvimento prospectivo¹⁴, e sim o grupo social de pares de idade na infância como fenômeno desse estágio de vida”. Compreendemos que, quando Corsaro (2009, p.31) se refere a culturas de pares, não é pares no sentido de duplas, porém parceiros de iguais. O foco de Corsaro (2011) está bem mais concentrado nas relações entre as crianças, do que dessas com os adultos. O que lhe interessa é a construção coletiva do que denomina cultura de pares. A esse respeito, Corsaro (2011) define as culturas de pares como “ um

¹⁴ Uma perspectiva do que as crianças se tornarão – futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão. (CORSARO, 2011, p. 18)

conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais.” (p.128). Logo, esse pesquisador utiliza o termo pares para definir o grupo de crianças que passa seu tempo juntas, seu foco está nas culturas de pares locais.

Além disso, Corsaro (2011) ilustra dois conceitos centrais de uma nova sociologia das crianças, sendo eles: as crianças e a infância. Em primeiro lugar ele compreende que *as crianças* são agentes sociais ativos e criativos, os quais constroem suas próprias e específicas culturas infantis e, ao mesmo tempo contribuem para produção do mundo adulto. Em segundo Lugar, *a infância* é uma forma estrutural. Essa concepção de infância como forma estrutural é alicerçada em estudos do sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup. Segundo Corsaro (2011, p.41), esse sociólogo esboçou uma perspectiva estrutural para o estudo da infância, baseando-se em três pressupostos centrais: “ (1) a infância constitui uma determinada forma estrutural; (2) a infância é exposta às mesmas forças sociais que a idade adulta; e (3) as crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade”. Neste sentido, esses autores querem dizer que a infância é uma categoria, ou uma parte integrante da sociedade, como classes sociais, pertencimento étnico e grupos de idade. A partir dessa compreensão, Corsaro (2011, p.15-16) vê a criança como membra e parte da sociedade desde o seu nascimento e também como operadora de suas infâncias. Ele sinaliza que a infância, para as próprias crianças, é um período temporário e, para a sociedade, uma forma estrutural que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente.

Logo, a partir da perspectiva adotada pela Sociologia da Infância, é possível compreendermos as crianças como sujeitos ativos, atores sociais, produtores de culturas, protagonistas de suas histórias e seres capazes, os quais são ativos no processo de construção de conhecimento e que têm muito a nos dizer. Esses estudos são imprescindíveis, pois, além de ampliar nossa visão sobre a infância e ser criança, apontam caminhos metodológicos de pesquisas junto a elas.

Por falarmos em pesquisas realizadas no universo infantil, compreendemos que, mesmo com o reconhecimento da infância, a partir do

advento da modernidade, ainda por muito tempo as pesquisas que eram realizadas enfocavam uma perspectiva *sobre* as crianças, nas quais elas eram representadas pelo olhar adultocêntrico. Pesquisas essas que baseavam-se em percepções e relatórios *sobre* as crianças, fornecidos pelos pais, professores e médicos, não reconhecendo as crianças como atores sociais em seu próprio direito (CORSARO, 2011, p.57).

Referente ao exposto, os pesquisadores Graue e Walsh (2003, p.17) salientam que, embora existissem muitos trabalhos centrados nas crianças, pouco se sabia acerca de suas vidas, pelo fato dessas pesquisas não darem relevância aos contextos em que as crianças se moviam. Essa perspectiva de pesquisa *sobre* crianças é bastante limitada, e não colabora para que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos e, sim, como objetos de estudo. Não favorecem, também, a ampla compreensão do pesquisador em entender os modos de ser criança em um contexto determinado e o significado socialmente construído e compartilhado entre as crianças.

Dessa forma, um grande avanço nas pesquisas *com* crianças deu-se pelo ressurgimento do interesse por crianças na sociologia e pela instituição desse novo campo de estudo: a Sociologia da Infância. Sobre essa questão, Corsaro (2011, p.57) aponta que, ao longo dos últimos 20 anos, tem ocorrido uma tendência geral de um movimento da *pesquisa sobre* para a *pesquisa com* ou *para* crianças. Tal autor, traz a contribuição de Christensen e James (2000, p.3), os quais dizem que essa tendência “reposiciona as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa”.

Em concordância com a perspectiva desses pesquisadores e, como Corsaro (2011, p.57), acreditamos que o processo de pesquisa tem de “capturar as vozes infantis, suas perspectivas, seus interesses e direitos como cidadãos” e que os métodos de pesquisa têm de ser adaptados e refinados para melhor ajuste de suas vidas.

A esse respeito, Soares (2006,p.30) alerta-nos sobre um ponto essencial nas pesquisas com crianças, ao dizer que a investigação *com* os sujeitos infantis, “para ser genuína e efectiva terá que se organizar de forma a permitir que as crianças tenham oportunidade de serem actores no processo de investigação”, ou seja, uma investigação que possibilite às crianças serem sujeitos, de fato, e lhes permita expressar com liberdade suas

concepções e leituras de mundo, cabendo ao pesquisador a tarefa imprescindível de ter sensibilidade e respeito aos direitos das crianças.

Além disso, Graue e Walsh (2003) falam sobre a importância de estudarmos as crianças em seus contextos locais¹⁵, atentando para as peculiaridades das suas vidas nesses contextos e registrando minuciosamente essas peculiaridades. Propõem a nós, pesquisadores, pensarmos nas crianças como sujeitos infantis que vivem em contextos específicos, com experiências específicas. Além de sugerirem que gastemos “menos tempo a tentar desenvolver grandes teorias e mais tempo a aprender a retratar toda a riqueza das vidas das crianças nos inúmeros contextos em que elas se movem” (GRAUE e WALSH, 2003, p.22). Consideramos que, para atentarmos para as peculiaridades das vidas das crianças e retratá-las, é necessário considerarmos as linguagens como um elemento imprescindível para conhecermos as crianças por elas mesmas; pelo fato que “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (RCNEI, Vol. 1, 1998, p.21.) As linguagens constituem-se muito importantes na construção de conhecimento de mundo e da própria construção de processos de subjetivação. Através das linguagens as crianças conhecem e representam o mundo, partilhando sentimentos e significados com seus pares. E nesse encontro ampliam suas compreensões através da partilha no coletivo.

¹⁵ Graue e Walsh (2003, p. 21) compreendem contextos locais como “o recreio, a escola, o quintal ou a ocupação de tempos livres”. “Parque, sala de aula (...) ou seja, um lugar físico e social” (p.26). Tais pesquisadores salientam que o contexto local está inserido em um contexto alargado e o mais importante não é a distinção entre ambos, mas sim a relação existente entre eles.

CAPÍTULO 2: A importância das linguagens na Educação Infantil: dialogando com teóricos e pesquisadores

Desde que nascem as crianças estão mergulhadas em contextos sociais diversos que lhes apresentam aromas, sons, cores, formas, texturas, gestos, choros e variadas manifestações culturais e expressivas que, em profusão, anunciam o mundo. (Gobbi, 2010, p.1)

As múltiplas linguagens de uma criança expressam-se desde muito cedo. Uma das linguagens mais marcantes é aquela que ela aprende ainda em seus primeiros anos de vida no ambiente familiar. Esse tipo de linguagem caracteriza-se principalmente pela própria cultura de cada indivíduo e essa é anterior a qualquer tipo de escolarização. Nesse sentido, “*é necessário pensarmos sobre o conhecimento e habilidades que as crianças constroem independentemente e antes da escolarização*” (Edwards et al. 1999, p. 76). Isso tudo se estabelece, pois a criança possui múltiplos pensamentos e maneiras de brincar, falar e escutar, mas a escola lhe separa a cabeça do corpo e rouba quase toda variedade. Isso é claramente marcado na poesia de Malaguzzi.

Ao contrário as cem existem¹⁶

A criança é feita de cem

A criança expressa-se por meio de diferentes e múltiplas linguagens. É nas linguagens e pelas linguagens que a criança experiencia a infância, dá vida às suas manifestações e pensamentos, e constrói seu conhecimento de mundo e processos de subjetivação.

Mas então o que é, ou melhor, o que são as linguagens? A resposta a essa questão pode vir de várias perspectivas teóricas, dentre outras, linguística, psicologia, semiologia, antropologia, sociologia e filosofia. Em conformidade com Corsino (2001,p.5), consideramos que, independente da perspectiva adotada, a linguagem “como capacidade de simbolizar, de dizer o

¹⁶ A poesia completa está nos anexos

mundo, de se expressar e de comunicar é o que há de mais humano no homem. ”

Mas, se a criança produz cultura, se é portadora de múltiplas linguagens, há que saber reconhecê-las. (OSTETTO, 2004, p.15)

***A criança tem
(...) cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar***

As crianças possuem inúmeros pensamentos e modos de brincar e de falar. Em conformidade com Barbosa e Horn (2008) compreendemos que elas são “capazes de criar teorias, interpretações, perguntas, e são coprotagonistas na construção dos processos de conhecimento. ” (p.28). Dessa forma, as crianças, utilizando-se das linguagens, exercem a capacidade que possuem de terem hipóteses e ideias sobre aquilo que almejam desvendar. E uma das maneiras de as crianças expressarem e compartilharem seus *cem* modos de pensar, constitui-se no encontro que realizam nas rodas de conversa na Educação Infantil.

Consideramos que “reunir-se para falar é um dos atos mais característicos e saudáveis que acontece entre as pessoas. Mas, neste tempo de urgências, de “para ontem”, de “eficácia”, isto está se transformando num costume frágil” (NAVARRO, 2004, p.195). As pessoas, em virtude da vida “corrida” não estão disponíveis a escutar o outro, ouvir o que ele tem a dizer e, quando o fazem, constantemente utilizam-se de instrumentos tecnológicos que contribuem para a comunicação.

A esse respeito, a pesquisadora Bombassaro (2010) ressalta que:

Hoje vivemos numa sociedade onde nunca se conversou tanto, ao menos pela internet e pelo telefone. Em contrapartida, quando os sujeitos se encontram presencialmente, há um vazio muito grande, ao que parece, sabemos conversar sim, desde que intermediados pela tecnologia. Frente a frente, corpo a corpo, face a face, poucos sabem, poucos se sentem à vontade. Na vida em família, o tempo é curto. As crianças passam o dia na escola, desde bem pequenos, e em casa, no pouco tempo que passam com seus familiares, muitas vezes, o que chega pela boca do adulto no lugar da conversa é a prescrição. (p.9)

Diante disso, na atual sociedade em que todos estão atribuídos de diversas atividades, que espaços têm sido destinados à escuta das crianças? Em que suas vozes, de fato, sejam ouvidas? Com isso, não estamos querendo afirmar que as crianças só aprendem a conversar e só podem ser ouvidas na escola, e nos momentos da roda de conversa. Mas que este momento da roda de conversa constitui-se de extremo valor por privilegiar as falas das crianças e potencializar o domínio dessa linguagem nas mesmas.

A roda de conversa é este elemento imprescindível que deve ser explorado pelos professores, pela sua relevância e contribuições que proporciona às crianças e ao fazer docente. Um espaço cheio de vida, de compartilhar saberes, emoções, de aprender a conversar, respeitar o outro, de planejar, avaliar, alicerce para a construção do novo e um espaço onde é potencializada a linguagem falada e revela, também, as pluralidades infantis. Neste sentido, compreendemos a roda como:

Uma das possibilidades para aprender a conversar, pois as crianças entre elas, nos encontros no pátio da escola, por exemplo, ou durante as situações de jogo simbólico, dentre outros, também aprendem a conversar, iniciando espontaneamente a conversa umas com as outras. Mas o que quero ressaltar é que crianças e os adultos, quando se encontram na escola, em especial na Roda, podem se tornar grandes parceiros, grandes interlocutores à altura uns dos outros, para dialogarem, conversarem e, juntos, conhecerem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo (...)
(BOMBASSARO, 2010, p.9)

Bombassaro (2010), em sua pesquisa sobre as rodas de conversa na Educação Infantil, aponta que há muito tempo as rodas de conversa fazem parte da história de muitas sociedades. Basicamente, nas rodas de conversas, desde os tempos mais remotos, as pessoas reuniam-se para compartilhar saberes cotidianos, tradições, bem como histórias, as quais iam sendo passadas de geração em geração. Dessa forma, reunir-se para conversar em roda é uma prática social que existe há muito tempo, e que proporciona diversas aprendizagens. Como diz Bombassaro (2010, p.9), promove “conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.” Reunir-se numa roda de conversa, pode proporcionar a interação entre os pares e inúmeros saberes, partilhados e ressignificados a partir das discussões.

Na Educação Infantil não é diferente. As rodas de conversa oportunizam também o aprender a conversar, o falar, o saber ouvir, a reflexividade e, sobretudo, impulsiona a criticidade, a argumentação e o diálogo. Os participantes da roda aprendem a exercer a escuta ao outro, a ouvir de forma respeitosa as hipóteses, conhecimentos e vivências que o outro fala ao grupo. Neste viés, entendemos a escuta, como Rinaldi apud Ostetto (2002, p.194) ao dizer que “a escuta é disponibilidade ao outro e a tudo quanto ele tem a dizer; é escuta das cem e mais linguagens com todos os sentidos”.

A escuta nas rodas de conversa, constitui-se algo que estimula as crianças a reconhecerem a existência do outro e que esse possui, por vezes, ideias compatíveis com as suas e também formas de pensar antagônicas. Desta forma, acreditamos como Warschauer (1993) que as Rodas de conversa caracterizam-se por:

reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São às vezes atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. (p.46)

Logo, os diálogos, oportunizados nas rodas de conversa, são muito relevantes, pois a partir deles as crianças organizam suas ideias para expressá-las e problematizá-las. Isso ocorre num processo de mudança de opinião, criação de novas hipóteses, defesa de ideias, além da reflexão sobre diversos temas trazidos pelas crianças durante as rodas, visto que a abertura ao novo é a primeira característica da roda (WARSCHAUER, 1993, p.48). Um novo assunto pode ser desencadeado por algum participante da roda e vai sendo discutido por todos que dela fazem parte. São falas que geram conversas, diálogos e reflexões! Barbosa e Horn (2008) afirmam que as crianças:

ao conversarem em pequenos e grandes grupos nos quais as idéias voltam, voam alto ou se diluem. O conhecimento chega-lhes através de conversas, de diálogos e de discussões [...] em um processo de reflexão contínuo entre as crianças. (p.121)

Além disso, durante as rodas de conversa, as crianças têm a liberdade de expressarem o que lhes é significativo, o que as emociona, inquieta, causa dúvida, tem curiosidade. A roda de conversa é um elemento cotidiano da rotina que proporciona o compartilhar de saberes, experiências, alegrias, tristezas, num processo de diálogo e aprendizagem que envolve a fala e a escuta ao outro. Sendo que “a roda é uma construção própria de cada grupo [...] em que ocorre a interação entre os participantes [...] sob a organização do coordenador, o professor, por exemplo ” (WARSCHAUER,1993, p.47).

A roda de conversa, elemento imprescindível do cotidiano da Educação Infantil, é esse momento de encontro, de partilha, de conhecimento, aprendizagens, um espaço que “se aprende a conversar, porque a roda é de conversa e não para preencher o tempo precioso desse encontro igualmente precioso entre o professor e as crianças (...)” (BOMBASSARO, 2010, p.7). Consideramos que os professores devem realizar, juntamente com as crianças, as rodas como espaço para conversa, tendo um olhar e escuta observadora às vozes das crianças, não desperdiçando ou suprimindo esse encontro tão valioso. Defendemos as rodas de conversa numa perspectiva considerada por Bombassaro (2010, p.8), a qual concebe as rodas “como um conteúdo-linguagem a ser ensinado e aprendido na Educação Infantil, na perspectiva apontada por Junqueira Filho (2005), que busca em Charles Sander Peirce o conceito de linguagem.” Sobre tal perspectiva, Bombassaro (2010) discorre:

Para Peirce (apud JUNQUEIRA FILHO,2005), linguagem é toda e qualquer produção, realização e funcionamento do homem e da natureza; cada linguagem tem estrutura e regras próprias de funcionamento a partir das quais pode ser aprendida e continuar a ser produzida, como é o caso da Roda, produção, realização, funcionamento humano que é. A partir dessa concepção de linguagem Junqueira Filho (2005) elabora uma concepção de conteúdo, aplicada à escola infantil, significando conteúdo como linguagem –conteúdo-linguagem- ou seja, conteúdo como toda e qualquer produção, realização, funcionamento do homem e da natureza. (p.25)

Nesse encontro da roda, em que as crianças também aprendem a conversar, são desencadeados inúmeros pensares e reflexões nos pequenos a partir das discussões suscitadas nesse espaço de encontro.

Pela vivência com o grupo, cria-se um ambiente em que os participantes da roda sentem-se à vontade para conversar, num movimento contínuo que as crianças, que anteriormente não se autorizavam a expressar-se, passam a fazê-lo. Segundo Warschauer (1993,p.46), “a constância dos encontros propicia um maior entrelaçamento dos significados individuais, a interação aumenta e criam-se significados comuns, às vezes até uma linguagem própria”. Característica dos participantes da roda de determinado grupo, justamente pela convivência grupal.

A roda de conversa constitui-se num espaço encantador, em que a relação dialógica acontece entre crianças-crianças, crianças-professor (a). Logo, acreditamos como Junqueira Filho (apud Bombassaro, 2010, p.31), que “as crianças podem ser interlocutoras à altura dos adultos e com estes constituírem uma relação de parceria.” Diante disso, compreendemos que as crianças têm muito a nos dizer, e possuem muitos saberes que merecem ser ouvidos, pois a criança não sabe menos que o adulto, ela sabe outras coisas (COHN, 2005, p.33).

***Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.***

(...) as crianças são excelentes ouvintes. Desde os primeiros dias de vida, elas são atraídas pelos sons musicais (...) (PIRES, 2005, p.46)

Desde o ventre iniciam-se as primeiras percepções de sons pelas crianças. Ainda feto, nos primeiros dias de vida, é capaz de perceber sons como, por exemplo, os batimentos cardíacos da mãe e outros sons corporais. Segundo Guimarães (2009, p.58), “aos seis meses da gestação, pode ouvir perfeitamente a voz materna e os barulhos externos. Por isso, ao nascer, o bebê já se sente confortado somente ao perceber a voz daquela que o carregou por nove meses”. Neste sentido, a linguagem sonora é uma das primeiras linguagens que o bebê utiliza para conhecer o mundo que ainda lhe é externo. Sobre essa questão Pires (2005) discorre:

Essa experiência pré-natal evidencia que o conhecimento do mundo para a criança inicia-se de forma sonora, ou seja, a vida do feto é animada com a sonoridade interna do corpo materno: inclusive o timbre da voz da mãe faz parte do universo sonoro infantil desde que a vida existe. (p.46)

Rodrigo Muller (2008, p.2), nesse viés, compreende o som como a matéria prima da arte musical. Ele diz que o som “juntamente com o silêncio, está presente na vida desde as primeiras pulsações cardíacas de um bebê, legitimando a ideia de ritmo, ou seja, sons seguidos por intervalos de silêncio, como o primeiro elemento da música. ” Em relação à música, Ferla e Silva (2007/ 2008) acreditam que, por meio da linguagem musical, seja possível sensibilizar e ensinar a criança a apreciar o belo, a reconhecer inúmeras possibilidades de produzir sons, aguçando sua curiosidade em explorar o universo sonoro que a cerca. Essas pesquisadoras, apontam que a criança precisa vivenciar a música em sua vida para aprender a pensar e sentir os sons e a desenvolver a sensibilidade musical. Sobre a linguagem musical, elas dizem: “essa linguagem é de vital importância para as crianças, pois é também pela música que elas são capazes de sentir, desenvolver e articular o seu conhecimento” (Ferla e Silva 2007/ 2008, p. 47).

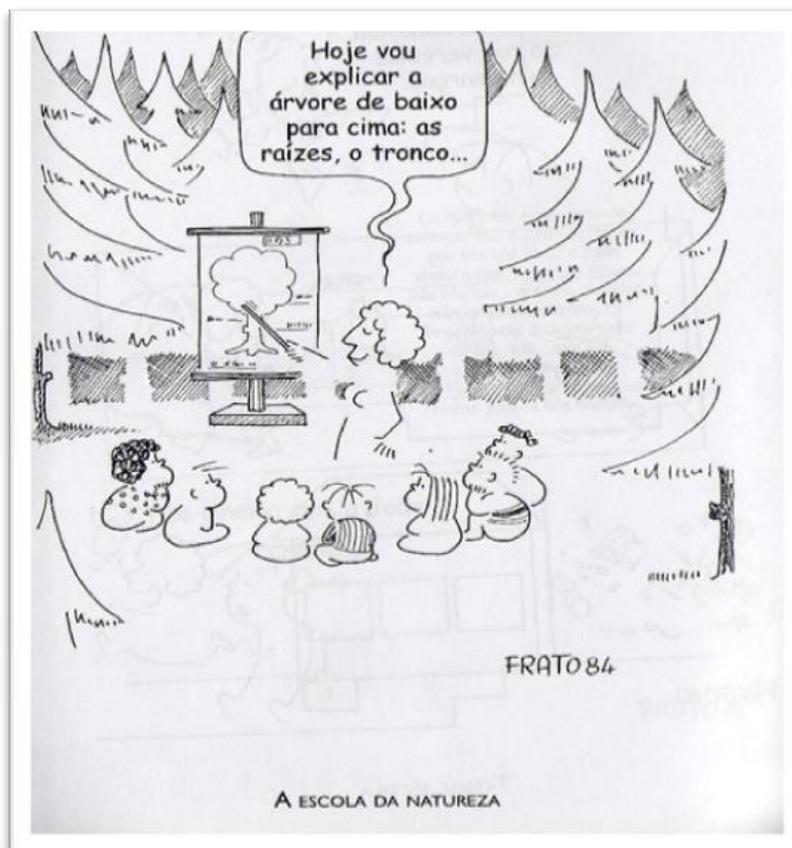
Pires (2005), em sua pesquisa, estudou as crianças pequenas que frequentavam uma creche pública da cidade de São Paulo e suas relações com os sons. Ela constatou que as crianças realizam experiências sonoras para se expressarem, explorarem e ampliarem a paisagem sonora que as cerca desde o útero materno. Na pesquisa, ela percebeu que as manifestações dos pequenos, com o som, na maior parte das vezes eram incompreendidas pelos profissionais que atuavam com eles. As experiências sonoras das crianças eram classificadas como: desordem, confusão e tumulto no grupo. Porém, os achados de sua pesquisa apontam que as crianças brincam com os sons com os quais elas entram em contato e os transformam em um jogo de repetição, escolhas e trocas com seus pares, formando grupos musicais. A música, para Pires (2005, p.45), é pensada em um conceito mais amplo. Em sua concepção, ela “é composta não só por peças do repertório universal, como concertos, música popular e infantil; sua base encontra-se nos sons que pertencem à natureza, ao espaço urbano, aos maquinários e a tantos outros espaços”. Assim, a pesquisa de Pires

(2005) sinaliza que a relação das crianças com os sons é essencial para as suas experimentações, invenções, brincadeiras, conhecimentos e leituras de mundo. A partir desses saberes, os profissionais da Educação Infantil têm inúmeras possibilidades de provocar, estimular e instrumentalizar as crianças a experimentarem os sons. Já que as crianças têm *cem* modos de escutar, como diz Malaguzzi.

***Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir***

A alegria é imprescindível para as crianças construírem conhecimentos significativos através dos quais compreendem o mundo e a si mesmas. As crianças desde bem pequenas observam acontecimentos e fenômenos, inserindo-se na busca em descobrir, pois a curiosidade as move. Elas, por exemplo, interessam-se em conhecer os bichinhos do jardim, observar suas características; tocar na areia, colocar água nela, fazer barro; cuidar das plantas e constatar suas peculiaridades. Enfim, as crianças dedicam-se a explorar para compreender. Elas são extremamente observadoras e mostram-nos que são capazes de elaborar diversas explicações acerca dos fatos e fenômenos que observam, formulando hipóteses inteligentes e lógicas.

Diante disso, o professor como cocriador de saberes com as crianças, tem o papel de “criar um ambiente propício em que a curiosidade, as teorias, as dúvidas e as hipóteses das crianças tenham lugar, sejam realmente escutadas, legitimadas e operacionalizadas para que se construa a aprendizagem” (BARBOSA e HORN, 2008, p.86). Desta forma, entendemos que o trabalho junto à criança tem de possibilitar a sua inserção na busca em descobrir, utilizando suas diferentes e múltiplas linguagens. Não limitando a criança, nem colocando-a em um lugar de espera do conhecimento, como nos aponta Francesco Tonucci (2008, p.175) em sua ilustração crítica:



Nessa ilustração, “A escola da Natureza”, inserida no livro intitulado com olhos de criança, é nítido percebermos que construir aprendizagens de uma forma mecânica, em que a criança se vê passiva nesse processo, e o professor o único detentor do conhecimento, não propicia aprendizagens significativas. Como pode ser evidenciado nesta imagem, ao invés da educadora propiciar que as crianças tivessem contato com a natureza e explicasse as partes que compõem a árvore nela própria, simplesmente deixou as crianças sentadas, como corpos dóceis, observando o desenho de uma árvore. Desse modo, foi perdido um rico momento de aprendizagens relevantes para as crianças, sendo estabelecida uma educação bancária em que o professor deposita conhecimento nos sujeitos (FREIRE, 1987). A esse respeito, Tonucci (2008), na referida imagem, faz uma crítica às práticas de alguns professores que não tem sensibilidade, deixando as crianças num lugar de espera do saber, como sujeitos passivos em seu processo de conhecimento. E, se isso for uma constante, aos poucos a alegria de descobrir vai se diluindo.

Nesse processo de descobertas pelas crianças, o planejamento por meio da pedagogia de projetos com referência nas pesquisadoras Barbosa e

Horn (2008) é uma possibilidade muito potente para que as crianças se insiram na busca em descobrir. Pois a pedagogia de projetos vê a criança cheia de potencialidades e a considera como “ um ser capaz, competente, com imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar (...)” (BARBOSA e HORN, 2008, p.87).

Na pedagogia de projetos, cria-se um grupo de aprendizagem em que todos possuem saberes e, na medida em que acontecem as relações com o coletivo, são aprendidos e/ou ressignificados novos saberes. Nesse viés, a pedagogia de projetos possibilita ao professor ter a concepção que o conhecimento tem de ser construído coletivamente por meio da interação criança-criança e criança-educador. Além disso, a pedagogia de projetos estimula, como dizem Barbosa e Horn (2008,p.87), “ a aprendizagem do diálogo, do debate, da argumentação, do aprender a ouvir os outros, do cotejar diferentes pontos de vistas, do confronto de opiniões, do negociar significados, da construção coletiva, da cooperação e da democracia. ”

Deste modo, planejar por projetos pressupõe investigação por parte do educador. É capturar o que é significativo para as crianças, revelado por meio de suas linguagens e, a partir disso, construir com elas inúmeros conhecimentos, inserindo-as na busca em aprender. Neste sentido, planejar é refletir, criar, recriar, bem como organizar situações do cotidiano educativo. Sobre isso, Ostetto (2002) afirma:

O importante é exercitar o olhar atento, o escutar comprometido dos desejos e necessidades do grupo revelados em seus gestos, falas, expressões, em sua linguagem, enfim. O planejamento não é o ponto de chegada, mas porto de partida ou “porto de passagens”, permitindo ir mais e mais além, no ritmo da relação que se quer construir com o grupo de crianças. (OSTETTO, 2002, p. 199)

Planejar requer pensar em práticas educativas que permeiem as diferentes áreas do conhecimento e que potencializem a criança nos aspectos psicológicos, cognitivos, afetivos e sociais. Além de proporcionar momentos nos quais as crianças tenham a oportunidade de participar de maneira ativa na construção do planejamento a ser vivenciado por elas e pelo educador. Referente ao exposto, planejar é pensar em situações que sejam

para além do desenvolvimento de atividades, mas sim pensar estratégias que possibilitem a criança ter criticidade, que aja de forma solidária e cidadã, bem como sinta-se pertencente ao espaço no qual ela está inserida. Ao encontro disso, Ostetto (2002) declara:

Para mim, elaborar um “planejamento bem planejado” no espaço da educação infantil significa entrar numa relação com as crianças (e não com os alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças. Assim, mais do que conteúdos de matemática, da língua portuguesa e de ciências, o planejamento na educação infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo (...) (p.190)

Logo, valer-nos dos princípios teóricos da pedagogia de projetos de Barbosa e Horn (2008) é de fundamental importância, para envolver as curiosidades das crianças e impulsionar suas descobertas. Pois a pedagogia de projetos não fragmenta o conhecimento, e por meio dela a criança ocupa um lugar de cocriador de saberes juntamente com o educador, num processo que todos compartilham e produzem saberes.

***Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.***

Dizer que as crianças têm cem mundos para inventar e sonhar, é compreender a multiplicidade da imaginação, compreensão e lógicas infantis. Nos momentos do brincar, isso é constatado com bastante veemência. As crianças apropriam-se de forma criativa de elementos da realidade, atribuindo-lhes significados e expressando, por meio desses, suas compreensões de mundo. A especificidade da brincadeira ocorre através dessa articulação entre a imaginação e elementos da realidade, esses transformados pela apropriação e criatividade da criança.

Nesse brincar, vêm à tona sentimentos, emoções e ideias de experiências vivenciadas que podem ser inseridas pelas crianças em suas brincadeiras, nas quais elas utilizam informações do mundo adulto de uma

forma interpretativa para produzir suas próprias e exclusivas culturas de pares, como bem nos diz Corsaro (2011).

Algo bastante significativo é que as linguagens, no ato de brincar, não ficam a margem. As crianças utilizam-nas com toda intensidade, sendo essas expressas por sinais, gestos, olhares, falas, movimentos e emoções, as quais vão compondo toda essa brincadeira repleta de sonho, informação do mundo adulto reinterpretada e pela imaginação.

A imaginação, segundo Moura (2009, p.83), está relacionada diretamente com as experiências vividas pelas crianças. Sobre isso ela diz: “as experiências são a base da imaginação, por isso, quanto mais variadas e ricas forem, mais abundante será a fantasia”. E, nesse encontro de vivenciar brincadeiras imaginativas, ampliadas por experiências vivenciadas, as crianças experimentam o mundo e ampliam suas compreensões sobre as pessoas, sentimentos e diversos conhecimentos.

***A criança tem
Cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
(...) Dizem-lhe:
que as cem não existem
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.***

Loriz Malaguzzi

A poesia de Loriz Malaguzzi, inserida no livro *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (1999), problematiza a questão que durante muito tempo a linguagem trabalhada na escola vinculava-se apenas à linguagem escrita. E isso limitava as diferentes manifestações, expressões e interações dos sujeitos, bem como a representação dos produtos culturais dos seres humanos. Tal poesia provoca reflexões, fazendo uma denúncia que as linguagens podem e devem ser utilizadas no cotidiano da escola, já que na infância tudo é experiência e a experiência é vivida nas e pelas linguagens.

Atualmente, o termo linguagem vem sendo ampliado, e muitos trabalhos de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento têm utilizado

o termo linguagens tanto para significar a abrangência das diversas formas de expressão e comunicação humana (gestual; falada, musical; corporal; plástica) e suas implicações na prática pedagógica: Friedmann (2011); Gobi (2010); Quanto a linguagens como produtos culturais dos seres humanos Jobim (1994).

De acordo com a pesquisadora Friedmann (2011, p.89), a linguagem é “qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais, etc.” Fridmann (2011) compreende que a linguagem não se restringe aos idiomas, às palavras, ao verbo, mas sim às formas de expressão e comunicação humana. Ao encontro desse entendimento, o documento do MEC, Brasil¹⁷ (2009, p.85) também considera a linguagem num sentido amplo de compartilhar sentidos e comunicar significados, não se limitando à linguagem verbal, oral ou escrita. Brasil (2009, p. 84-85) aponta que as linguagens:

(...) são saberes da ação: simbólicos, expressivos, científicos, artísticos e tecnológicos que demonstram a capacidade humana para falar, escrever, manipular, expressar e produzir um número ilimitado de pensamentos e experiências independentemente do conhecimento formal das disciplinas sistematizadas, hierarquizadas e lineares.

De acordo com Brasil (2009, p.85), as linguagens são aprendidas pelas crianças por meio das ações materiais e simbólicas significativas. O referido documento sinaliza que essas ações são:

(...) corporais, gestuais e verbais que acontecem no encontro entre crianças e crianças, entre crianças e adultos, e entre adultos e adultos, propiciadas através de ações como correr, falar, chorar, cantar ou ainda atividades mais integradas com a presença de fantoches, do teatro de sombras, de diálogos, de maquiagens e de outros materiais que favoreçam o encontro entre o movimento do corpo e as linguagens para a produção de significados.

Algo bastante interessante, que o documento Brasil (2009) aponta, é que as linguagens são aprendidas, elas não são dadas. Diante disso, é necessário possibilitar às crianças terem experiências significativas de ações que envolvam em específico as linguagens, já que “os campos de

¹⁷ Consultora do projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para Educação Infantil, Maria Carmen Silveira Barbosa.

aprendizagem das crianças na Educação Infantil são as práticas sociais e as linguagens ” (BRASIL, 2009, p.80).

Sobre as linguagens, Junqueira Filho (2013) analisa duas publicações de ampla circulação na área da Educação Infantil, que trazem o conceito de linguagem como central ou fundamental, sendo eles: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e o livro *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (1999). Em ambas as publicações, Junqueira (2013) constata que a linguagem é vista como expressão e comunicações humanas. Porém, o RCNEI alarga a compreensão de linguagem, nesse documento, como afirma o pesquisador Junqueira (2013),

(...) as linguagens não são apenas significadas como formas de interação, socialização, expressão e comunicação humanas, mas também como produtos culturais dos seres humanos, como importantes formas de conhecer e representar o mundo” (p.3).

A pesquisadora Jobim (1994) amplia a discussão sobre o conceito linguagem, a qual assume uma função muito importante em suas indagações, quer seja pela sua centralidade no campo das ciências humanas, quer seja por sua característica como constituidora do sujeito, da história e da cultura. Algo extremamente significativo dos achados de Jobim (1994, p.18-19), a partir das suas pesquisas, é que a linguagem é o que marca e caracteriza o ser humano. Para tal pesquisadora, é na linguagem e através dela que nós construímos a leitura da vida e da nossa própria história. Esse fato não se limita apenas aos adultos. As crianças a partir dessa perspectiva de Jobim também constroem seus entendimentos a respeito do mundo, e da sua história, através das linguagens. Segundo Jobim (1994, p.22),

(...) é por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas, ao mesmo tempo, é também transformada por esse seu modo de agir no mundo.

Neste sentido, as crianças, na perspectiva de Jobim (1994) deixam de ser um objeto e reconquistam seu lugar de autoras no mundo, onde elas

imprimem, pelas linguagens, suas concepções e saberes, marcando e também sendo marcadas pelos contextos em que se situam.

Sendo assim, nós compreendemos que as linguagens são expressões e comunicações humanas, mas também produtos culturais que se constituem muito importantes na construção de conhecimento de mundo e da própria construção de processos de subjetivação.

Portanto, na próxima seção, aprofundaremos a discussão da etnografia, como um instrumento metodológico que o pesquisador tem a oportunidade de compreender a infância não somente pela visualização do olhar adulto, mas sim em entendê-la pela própria percepção infantil. Pois a etnografia, como nos aponta Corsaro (2011, p.63), é “um método eficaz para estudar crianças porque muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários”, mas pela imersão do pesquisador em um tempo prolongado no campo empírico.

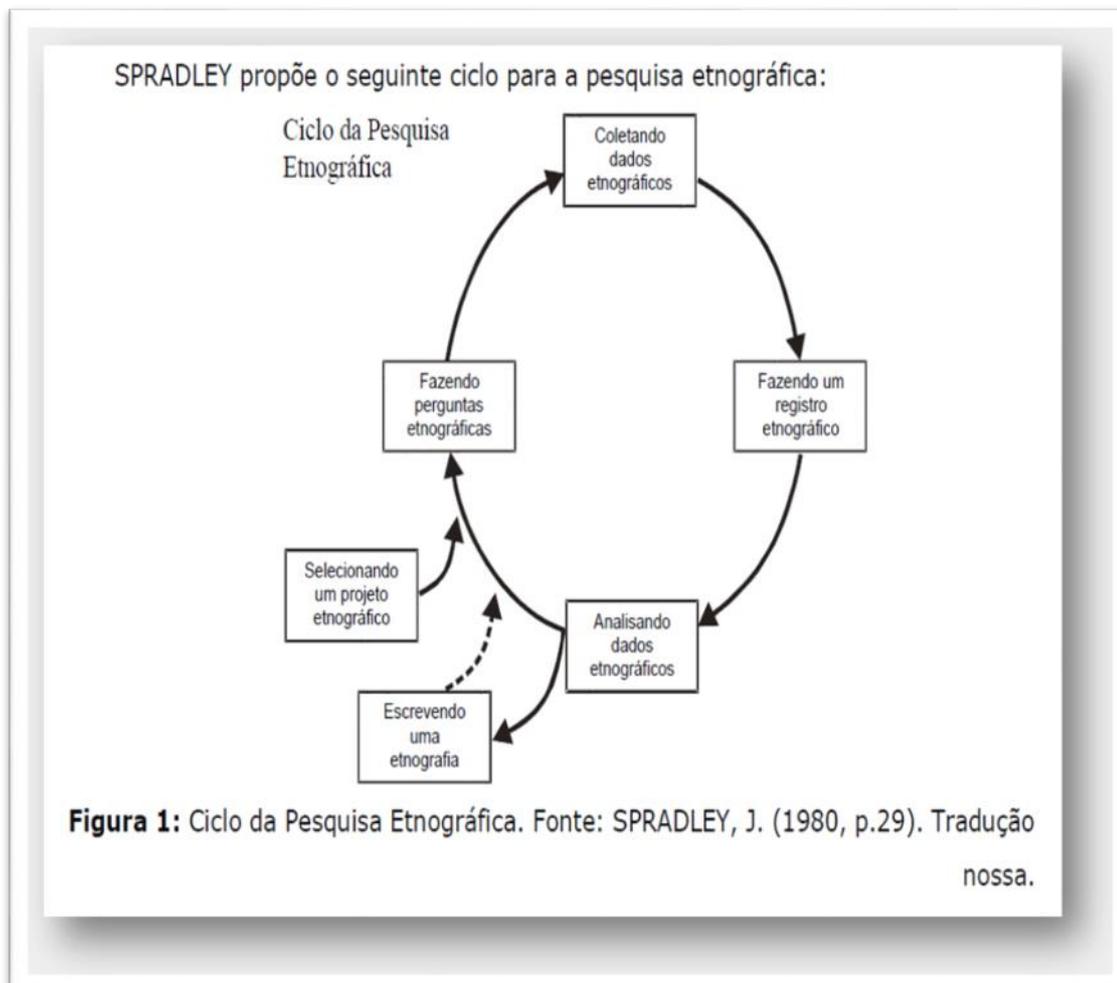
CAPÍTULO 3: Caminhos Metodológicos: Um estudo com inspiração etnográfica

A etnografia, para falar muito brevemente, é um método em que o pesquisador participa ativamente da vida e do mundo social que estuda, compartilhando seus vários momentos, o que ficou conhecido como *observação participante*. Ele também ouve o que as pessoas que vivem nesse mundo têm a dizer sobre ele, preocupando-se em entender o que ficou conhecido como o *ponto de vista do nativo*, ou seja, o modo como as pessoas que vivem nesse universo social o entendem. Portanto, usando-se a etnografia, um estudioso das crianças pode observar diretamente o que elas fazem e ouvir delas o que têm a dizer sobre o mundo. (CHON, 2005, p.10)

Inicialmente, trazemos a contribuição do antropólogo Geertz (1989) para situar a origem da etnografia. De acordo Geertz (1989, p.31) a etnografia surge a partir das experiências dos antropólogos “em tribos indígenas, nas ilhas do Pacífico e nas ilhas africanas”. Em seus escritos, tal autor apresenta certa resistência de a etnografia ser utilizada por outras áreas do conhecimento, incluindo a Educação. Por ele acreditar que a sua utilização tornou-se um problema metodológico e, em muitos casos, mal manuseado. Segundo Geertz (1989, p.15) a etnografia não é uma questão de métodos. Para ele não são as técnicas ou processos determinados que definem a etnografia, mas um tipo de esforço intelectual, de interpretação, que ela representa, para uma descrição densa de uma cultura. A partir disso, pensamos que o antropólogo Geertz (1989) receia que a etnografia seja utilizada por outros campos do conhecimento, por acreditar que as técnicas da etnografia são utilizadas nas pesquisas, mas deixados em segundo plano os fundamentos epistemológicos que a sustentam. Porém, apesar de suas críticas, ele contribui positivamente para a realização de pesquisas etnográficas no campo da Educação, por apontar aspectos essenciais para a sua utilização.

Sobre o tempo de imersão no campo empírico, Geertz (1989); Flick (2004) e Maanen (1995) enfaticamente discorrem que o tempo da pesquisa no campo empírico é usualmente entre um ou mais anos. O que para outros autores, tais como Spradeley (1980), não é o tempo cronológico, mas a conclusão do ciclo em si: início, meio e fim da pesquisa. Sobre essa questão,

Neves (2006, p.5) apresenta o seguinte esquema que o pesquisador Spradley sugere sobre o ciclo da pesquisa etnográfica:



Neste viés, consideramos o ciclo da pesquisa etnográfica, apontado por Spradley (1980 apud Neves), fundamental para que a pesquisa apresente seu processo de produção de forma comprometida e consistente. Mas para isso o pesquisador, que utiliza tal metodologia interpretativa, precisa saber de forma clara sobre o que lhe incumbe.

O pesquisador que utiliza a etnografia ou abordagens etnográficas vai a campo com uma temática e/ou inquietação que o move a pesquisar, não tendo o intuito de comprovar/verificar algo, mas, pelo contrário, realizar uma aprendizagem em campo, no sentido de descobrir e aprender o máximo com os sujeitos pesquisados.

Sobre o processo de descoberta, que é imprescindível na etnografia, Graue e Walsh (2003) falam que descobrir é trabalhoso e dispendioso. Requer muito trabalho de campo e o comprometimento do pesquisador, já

que esta metodologia interpretativa necessita que o pesquisador tenha um olhar sensível e uma escuta atenta ao grupo. Em especial, nas pesquisas realizadas com crianças, esses pesquisadores consideram que:

Descobrir – intelectualmente, fisicamente e emocionalmente- é extremamente difícil quando se trata de crianças. A distância física, social, cognitiva e política entre o adulto e a criança tornam essa relação muito diferente das relações entre adultos. Na investigação com crianças nunca nos tornamos crianças, mantemo-nos sempre como um –outro- bem definido e prontamente identificável. (GRAUE e WALSH, 2003, p.10)

Por isso, a necessidade da presença prolongada do investigador em campo com a finalidade de conhecer o ponto de vista dos “de dentro” e, nesse caso, o grupo de crianças, como enfatiza Corsaro (2003). Tal sociólogo compreende que “um dos objetivos principais da etnografia, enquanto método interpretativo é o estabelecimento do estatuto de membro para o pesquisador e a adoção do ponto de vista “dos de dentro” (Corsaro,2003, p.1).

Neste viés, quando o pesquisador opta por realizar uma pesquisa etnográfica, faz uma apreensão dos significados de um determinado grupo, este situado localmente e imerso em uma determinada cultura. Sendo de fundamental importância as anotações no diário de campo, pois “sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa” (DESLANDES, 1994, p.63-64). De maneira que engajar-se no pensamento etnográfico conforme Campos (2010, p.129-130) significa:

(...) buscar, num movimento contínuo, um diálogo intelectual sobre o que é a cultura em geral e as influências da cultura, numa tentativa de se retratarem aspectos específicos dessa cultura em um grupo humano em particular.

Corsaro (2009, p.84) aponta e problematiza muitas questões que são de fundamental importância para os pesquisadores que se interessam em trabalhar com a pesquisa etnográfica e, em especial, utilizá-la nas pesquisas *com* crianças. Algumas de suas contribuições podem ser evidenciadas, quando fala que a etnografia envolve diversas estratégias ou procedimentos de pesquisa, incluindo:

- Entrada no campo e aceitação no grupo social;
- Coleta e escrita consistente de notas de campo, entrevistas formais e informais e descrição de artefatos;
- Coleta de gravações audiovisuais de eventos acontecidos espontaneamente;
- Coleta e análise de dados comparativos – incluindo casos negativos;
- Construção de uma descrição detalhada (ou densa) da cultura do grupo estudado e da história do processo de pesquisa;
- Interpretação da descrição 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 (Glaser e Strauss,1967).

Outra contribuição desse pesquisador é que ele apresenta três características que considera como características-chave ou recursos centrais da pesquisa etnográfica, dizendo ser ela: sustentável e comprometida; microscópica e holística; flexível e autocorretiva.

No que tange à característica sustentável e comprometida, Corsaro (2009) compreende que o etnógrafo precisa saber como são os cotidianos e mundos de vida dos sujeitos pesquisados de forma a interpretar o que os participantes estão fazendo ou falando. Sendo de essencial importância as informações coletadas serem registradas por meio de diferentes materiais para ter uma apreensão dos significados tais como: notas de campo; entrevistas formais e informais; documentos ou artefatos; e gravações em áudio e vídeo. Tal pesquisador diz que “a maioria dos etnógrafos defende a “observação participante”, que é sustentável e comprometida, e requer que o pesquisador não apenas observe repetidamente, mas também participe como um membro do grupo” (CORSARO,2009, p.85). Diante dessa questão, Corsaro (2011, p. 64) alerta os pesquisadores que, para realizar as observações que se pretende com os sujeitos de pesquisa, nesse caso crianças, é preciso ser aceito no grupo e adquirir o *status* de participante.

Em relação à característica microscópica e holística, Corsaro (2009, p.85) compreende que somente descrever o que é visto e ouvido não é suficiente, mas sim o pesquisador deve engajar-se num processo de descrição densa. Em síntese, Corsaro (2009, p.86) considera que “é necessário não apenas examinar ações microscopicamente, mas contextualizá-las mais holisticamente, de forma a descrever com sucesso o evento e como ele foi entendido pelos próprios atores. ”

A terceira característica da etnografia, para Corsaro (2009), é que ela é flexível e autocorretiva, ou seja, questões iniciais da pesquisa podem mudar no decorrer dela. Neste sentido, Corsaro (2009, p.86) fala que “a essência da etnografia é ser “um método dialético” (ou interpretativo-adaptativo)”. E que sua flexibilidade e natureza autocorretiva aplicam-se às questões de pesquisa, produção dos dados e também às análises.

Deste modo, os achados/descobertas do pesquisador são provisórios e com sua interpretação a partir de pressupostos teóricos que considera relevante. Assim a pesquisa sempre é parcial por ser um recorte do todo, e o processo de descobertas é sempre dialético e paradoxal. Num movimento de aproximação e afastamento, no intuito de o pesquisador compreender o grupo e as situações envolvidas, considerando o outro sem tornar-se o outro.

3.1 Questões éticas nas pesquisas *com* crianças

Partilhamos com Corsaro (2011) da compreensão de que não só os pais e/ou responsáveis pelas crianças necessitam conhecer e autorizar a pesquisa, mas principalmente as crianças, e essas devem escolher se querem ou não participar do estudo. Acreditamos que os pesquisadores, que têm o anseio em realizar pesquisas *com* crianças, devem considerar essa questão de essencial relevância.

Sobre esse assunto, Alderson (2005, p.5) enfatiza :

(...) envolver todas as crianças mais diretamente nas pesquisas pode resgatá-las do silêncio e da exclusão, e do fato de serem representadas, implicitamente, como objetos passivos, ao mesmo tempo em que o respeito por seu consentimento informado e voluntário ajuda a protegê-las de pesquisas encobertas, invasivas, exploradoras e abusivas.

Além disso, uma questão ética por parte do pesquisador é chegar ao local da pesquisa e explicar aos sujeitos que pretende pesquisar, entre outros aspectos: do que se trata a pesquisa, quais os objetivos, como se dará a produção dos dados, o tempo previsto, ações pretendidas e como serão

compartilhados os dados. Além disso, após esclarecidas todas as dúvidas, ser assinado o documento do termo de consentimento informado.¹⁸

(...) um consentimento ativo, segundo o qual cada criança deve ter um formulário de consentimento assinado para participar da pesquisa. Por exemplo, ao realizar pesquisas em uma sala de aula, o pai ou o responsável de cada criança deve assinar um formulário de consentimento informado, que além de conter as garantias previamente acordadas, detalha o plano de investigação e fornece informações de contato do pesquisador e da comissão de ética da instituição de investigação. Se a criança tiver até 10 anos, sua assinatura não é solicitada, embora eu acredite que o consentimento da criança é uma etapa necessária, independentemente da idade. (CORSARO, 2011, p. 70)

O termo de consentimento informado deve garantir a privacidade para os sujeitos da pesquisa e, no caso de pesquisas com crianças, “a concessão aos pais do direito de inspecionar os dados audiovisuais mediante solicitação e de exigir que certos dados das notas de campo não sejam incluídos na análise” (CORSARO, 2011, p.70).

Em contrapartida, a pesquisadora Ferreira (2010) recontextualiza e repensa os princípios do consentimento informado voluntário e a privacidade na perspectiva das crianças. Dessa maneira, ela provoca a reflexão questionando até que ponto a permissão das crianças é ou não informada e até que ponto ela é voluntária. Nesse sentido, tal pesquisadora compreende que insistir na ideia de consentimento informado conforme tem sido definido para os adultos “é correr o risco de fazer dele um uso “politicamente correcto” mas adultocêntrico” (p. 163). De acordo com Ferreira (2010),

(...) mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto actores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência. (2010 p.164-165)

Assim, fica evidente que o processo de pesquisa compreende inúmeros fatores: criação/(re)criação do projeto de pesquisa, inquietações, perguntas etnográficas, ser aceito pelos sujeitos de pesquisa, inserção em

¹⁸ Os termos de consentimento informado da presente pesquisa estão em anexo.

campo; questões éticas de pesquisa; produção dos dados, registro por meio de diferentes fontes (no diário de campo, gravações em áudio e vídeo, fotos, desenhos...), análise dos dados e compartilhamento dos dados com os sujeitos pesquisados. O que demonstra que esse processo de pesquisa envolve o comprometimento e a consistência teórica de nós, pesquisadores.

Pensamos, diante disso, que a utilização da etnografia como uma metodologia interpretativa é eficaz para as pesquisas com crianças, pois ela contribui para termos um olhar mais sensível e uma escuta atenta aos pensamentos e manifestações infantis em seus contextos. No sentido de apreender quais os modos de ser de determinado grupo e suas culturas, conhecendo o ponto de vista dos sujeitos pesquisados, os quais são coprodutores do processo de pesquisa.

No próximo item, trataremos da Análise de Conteúdo, com referência em Laurence Bardin (2011), como uma técnica muito útil para o tratamento dos dados emergidos. Buscamos evidenciar seus princípios e apresentar reflexivamente como se utiliza tal técnica nas pesquisas e, nesse caso, nas pesquisas *com* crianças.

3.2 Contribuições de Laurence Bardin para as pesquisas que utilizam a técnica análise de conteúdo

No processo de pesquisa, entre outras coisas, é imprescindível o estudo e a clara compreensão de como analisar os materiais coletados. Neste sentido, Bardin (2011)¹⁹ nos esclarece e apresenta didaticamente, o contexto histórico em que foi criada a análise de conteúdo, exemplos de práticas dessa análise nas pesquisas, como se utiliza essa técnica e quais suas peculiaridades.

Categoricamente, ela define o terreno, o funcionamento e o objeto da análise de conteúdo (Bardin,2011) ao designá-la como:

¹⁹ Laurence Bardin é professora- assistente do curso de Psicologia, na Universidade de Paris V. Em suas pesquisas, aplicou as técnicas da análise de conteúdo na investigação psicossociológica e no estudo das comunicações de massa. BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições70,2011.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (p.48)

Neste sentido, a análise de conteúdo por meio de um conjunto de técnicas realiza um tratamento das informações contidas nas diferentes mensagens, não limitando-se ao conteúdo em si, embora o leve em consideração, ou seja, o interesse não está na descrição dos conteúdos, porém no que os mesmos poderão nos ensinar após serem tratados. E esses saberes, deduzidos pelos conteúdos, conforme Bardin (2011, p.44), “podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica, econômica.” Bardin (2011, p.48) deixa bem claro o que pertence ao domínio da Análise de conteúdo e a finalidade dessa abordagem, ao discorrer da seguinte maneira:

Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que, embora parciais, são complementares. Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). (BARDIN,2011, p.48)

Outra questão de importante relevância que Bardin (2011) nos apresenta é que a análise de conteúdo não pode ser confundida com a linguística, porque ambas possuem suas especificidades, entre outros aspectos, a como trabalhar a fala e as suas significações. Bardin (2011, p.50) leva-nos a compreender que a linguística analisa a língua para descrever o seu funcionamento, e a análise de conteúdo busca conhecer o que está por trás das palavras emergidas das mensagens.

Tal autora ressalta que, na análise de conteúdo, o analista é como um arqueólogo, o qual “trabalha com *vestígios*: os “documentos” que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos” (BARDIN,2011, p.45). Referente a isso, pensamos que o analista assemelha-se com o arqueólogo porque ambos se dispõem a inserir-se na busca e analisarem, com sensibilidade e técnica, seus achados.

O analista, conforme Bardin (2011, p.45), “tira partido das mensagens que manipula para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo.”

Além da comparação com o arqueólogo, Bardin (2011, p.45) compara o analista, também, com um detetive, pelas características que apresenta, tais como: trabalhar cuidadosamente com índices postos em evidência por meio de procedimentos sistemáticos de descrição, inferência e interpretação.

Ainda sobre o analista, Bardin (2011) discorre que a tentativa do analista é dupla, ou seja:

(...) compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também, e principalmente, *desviar* o olhar para outra significação, outra mensagem entrevista por meio ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura “a letra”, mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc. (p. 47-48.)

Especificamente, sobre o operar com a técnica da análise de conteúdo, Bardin (2011) apresenta a organização da análise, dividindo-a em diferentes fases: a primeira, a pré-análise; em seguida, a exploração do material; e a última, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise: é a fase que objetiva a organização do material que será analisado, tendo três missões: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN,2011, p.125). Tal autora, de forma explicativa, apresenta as cinco atividades de pré-análise:

1) Leitura “flutuante”: Possibilita ao pesquisador estabelecer um contato com os documentos que serão analisados e conhecer as mensagens neles expressas.

2) Escolha dos documentos: Esses podem ser determinados *a priori*. Nessa atividade, os documentos selecionados constituirão o *corpus* de dados

da pesquisa. Essa constituição do *corpus* implica algumas regras, sendo as fundamentais: regra da exaustividade; regra da representatividade; regra da homogeneidade; e regra de pertinência.

3) Formulação das hipóteses e dos objetivos: A hipótese é criada a partir da intuição e fica pendente até ser submetida à prova de dados seguros. E o objetivo “é a finalidade geral a que nos propormos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados” (BARDIN, 2011, p. 128).

4) Referenciação dos índices e elaboração de indicadores: O índice refere-se ao que está explícito em uma mensagem; se esse é significativo para o locutor com mais constância, será repetido; logo o indicador correspondente será a frequência desse tema. Bardin (2011, p.130) fala que, uma vez escolhidos os índices, procede-se à construção de indicadores precisos e seguros, salientando a importância das “operações de recortes do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 2011, p. 130).

5) Preparação do material: Nessa última atividade da pré-análise, é a composição do *corpus* da pesquisa, o material é preparado para, no momento da análise em si, estar organizado e seja mais fácil para o pesquisador manipular posteriormente esses documentos.

A segunda fase da Análise de conteúdo é a **exploração do material**. Nessa fase, as análises não são mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas anteriormente. De acordo com Bardin (2011, p.131), “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. ”

Segundo Silva²⁰, a fase da exploração do material é o “momento em que o *corpus* é mais aprofundado, sendo orientado, em princípio, pelas hipóteses e pelo referencial teórico do pesquisador, buscando sínteses coincidentes e divergentes de ideias.” Diante disso, Silva diz que é nessa fase que surgem as categorias e referente a elas, traz o pensamento de

²⁰ SILVA, João Alberto. Análise de conteúdo. Texto disponibilizado para as aulas da disciplina Análise de dados na pesquisa.

Moraes (1999), o qual estabelece cinco critérios de constituição de categorias, na *Análise de Conteúdo*:

- **1º Critério**: as categorias necessitam ser válidas, pertinentes ou adequadas.
- **2º Critério** (da exaustividade ou inclusividade): as categorias devem ter a possibilidade de enquadrar todo o conteúdo.
- **3º Critério** (da homogeneidade): todo o conjunto deve ser estruturado em uma única dimensão de análise.
- **4º Critério** (de exclusividade ou exclusão mútua): cada elemento pode ser classificado em apenas uma categoria.
- **5º Critério**: de objetividade, consistência ou fidedignidade.

Por fim, a última fase da presente técnica é o **tratamento dos resultados obtidos e interpretação**. Nesse momento, o analista submete o dado bruto ao tratamento, de modo a serem significativos e válidos, podendo, a partir disso, o analista “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos- ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2011, p.131).

A partir da aprendizagem da análise de conteúdo, compreendemos que ela pode ser muito válida para o tratamento de dados, também, nas pesquisas realizadas *com* crianças. Por ela ser uma técnica de análise que ajuda as crianças a serem retiradas do silêncio e da exclusão em que se mantiveram por muitos anos. Assim, essa técnica de análise de dados propõe-se a condensar ideias e construir categorias, estando evidentemente alinhada com a metodologia do estudo.

3.3 O contexto da pesquisa: para além de um cenário, um espaço em que a infância é vivida

O contexto é mais do que um cenário que pode ir mudando sucessivamente. Ele faz parte do retrato, emprestando vida à imagem retratada pelo investigador. (GRAUE e WALSH 2003, p. 25)

Nas pesquisas *com* as crianças, algo de extrema importância é o fato de estudá-las em seus contextos, conhecendo suas culturas locais e concepções partilhadas com seus pares. Referente, ao contexto, Graue e Walsh (2003,p.26) nos esclarecem que existe o *contexto local* e o *contexto alargado*. Esses pesquisadores acreditam que o contexto local é um lugar

físico e social inserido em muitos contextos mais amplos, que fazem parte do contexto alargado. Eles discorrem que o mais importante entre o contexto local e o contexto alargado não é a distinção entre eles, mas a relação existente entre ambos. Conforme Graue e Walsh (2003), pensamos que as crianças não ficam ilesas aos contextos que se situam, pois elas são marcadas e também marcam os contextos em que estão inseridas. Sobre isso, esses autores dialogam:

As crianças não podem permanecer incólumes aos contextos em que se movem. Tal como os contextos se moldam à sua presença, as crianças e os seus contextos influenciam-se mutuamente. Tentar pensar nas crianças sem tomar em consideração as situações da vida real é despir de significado tanto as crianças como as suas ações. (GRAUE e WALSH 2003, p. 24-25)

3.3.1 Município de São José do Norte

O contexto da pesquisa situa-se na Educação Infantil do CAIC do município de São José do Norte. Este localiza-se no extremo Sul do Brasil, entre o Oceano Atlântico e a Lagoa dos Patos, na planície costeira do Rio Grande do Sul, distante aproximadamente 8 km do município de Rio Grande, via travessia hidroviária. Essa travessia é realizada por meio de lanchas ou balsas através da Lagoa dos Patos. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010),²¹ a população do município é de 25.503 habitantes, com uma área da unidade territorial de 1.118,104 km² e densidade demográfica de 22,81 hab/ km².

Referente aos aspectos históricos, é nítido percebermos o grande valor desse município para o Estado do Rio Grande do Sul. Os dados da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São José do Norte e da biblioteca do IBGE confirmam isso, discorrendo que o território deste município foi habitado por índios carijós, charruas e minuanos, os quais deixaram vestígios de sua presença no município. Além disto, os dados da Secretaria Municipal salientam aspectos referentes à povoação do presente território, o qual teve início em “1725, quando João de Magalhães, acompanhado por 40 lagunenses, instalou o primeiro Posto de Vigilância em

²¹ <http://www.cidades.ibge.gov.br>

nosso Estado. Depois, criadores de gado, vindos de São Paulo e Laguna, estabeleceram as primeiras fazendas de criação de gado” (p.3).

Pode-se evidenciar mais aspectos históricos de São José do Norte, através das informações da Prefeitura Municipal disponibilizadas ao público via site eletrônico, as quais expressam que:

Em 25 de outubro de 1831 ocorreu a emancipação do Município e a criação da vila de São José do Norte. Em 16 de julho de 1840 travou-se a mais sangrenta batalha da Revolução Farroupilha. Em 31 de julho de 1841, pelo desempenho da guarnição local nas lutas contra os Farrapos, D. Pedro II agraciou São José do Norte com o honroso título de “Mui Heróica Villa.” E, em 31 de março de 1938, a vila de São José do Norte foi elevada à categoria de cidade.

A cidade de São José do Norte, carinhosamente chamada de “Heroica Villa” por Dom Pedro II, é conhecida por esse título entre seus habitantes nortenses²². É uma pequena cidade do Estado do Rio Grande do Sul, que se caracteriza pela arquitetura colonial portuguesa, por suas belezas naturais, excelentes produtos agrícolas e a pesca realizada em suas águas costeiras. Esta cidade é acolhedora, pois o povo nortense é hospitaleiro, humilde e agradável. Porém, este município ainda não cresceu tecnologicamente e até o momento não tem sido alvo de empreendedorismo comercial de grandes potências, ou seja, São José do Norte ainda não tem grandes supermercados, lojas de renome, indústrias, enfim a principal renda de seus moradores apoia-se na venda de frutos do mar, trabalhos autônomos diversos, tais como: mini-mercados, lojinhas de artesanato, de brinquedos, roupas, acessórios em geral e pequenas lojas filiadas ao município de Rio Grande.

A economia do município centra-se principalmente na agricultura e na pesca, e isso pode ser evidenciado com muita clareza pelas pessoas que se propõem a ter um olhar sensível e observador desse contexto. Durante muitas idas a este município visualizamos muitos pescadores em suas embarcações, arrumando os peixes em monoblocos e organizando tais embarcações para ir ao mar. Além disso, na travessia de lancha através da

²² As pessoas que nascem no município de São José do Norte.

Lagoa dos Patos, constantemente observamos a balsa ²³, cheia de caminhões que conduzem diversos produtos agrícolas produzidos por este município.

De acordo com as informações da prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação e cultura de São José do Norte (p.1), as principais riquezas agrícolas do município são: a cebola, o arroz e as florestas de pínus, sendo que dentre tais riquezas agrícolas a cebola se destaca. Em termos de curiosidade, esse produto “recebeu medalha de ouro em exposição internacional realizada na Espanha.” E essa conquista, nitidamente, é motivo de muito orgulho e satisfação aos nortenses, bem como por ser o maior produtor de camarão e peixes do Estado do Rio Grande do Sul.

Além disso, o turismo também movimenta a economia da cidade de São José do Norte. Não raro podemos visualizar muitas pessoas de diferentes regiões do município vizinho, Rio Grande, e de outras partes do Brasil realizarem a travessia na lancha e/ou balsa que conduz até a cidade de São José do Norte. A fim de visualizarem a arquitetura colonial portuguesa, visitarem os prédios históricos, museus, os “casarões” ou até mesmo desfrutarem da gastronomia deste município que privilegia os frutos do mar e fruir da vista que a travessia da lancha e/ou da balsa proporcionam.

3.3.2 CAIC – São José do Norte.

O Brasil, em 1990, estava passando por um momento histórico de mudanças, novas tecnologias sendo implementadas e utilizadas pela sociedade, além de um novo presidente assumir a república, Fernando Affonso Collor de Mello, o qual prometia soluções que dessem resultados significativos ao país. Dessa forma, no que tange à educação, como fala Cassan (2004, p.74), após a participação na Conferência Mundial sobre Educação para todos, o Governo Federal assumiu o compromisso com a educação por meio da reorganização das políticas educacionais. Diante desse compromisso do governo federal, para com a educação, estabelecido na Conferência Mundial de Educação para todos, foram pensadas estratégias

²³ A balsa transporta veículos e os condutores e passageiros destes.

e projetos que melhorassem a educação no país, tendo o enfoque prioritário nas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

No mesmo ano, o Congresso Nacional aprovou, após as discussões que a permearam no mesmo período da Constituinte, a Lei nº 8.069/90, de 13 de julho, dispondo sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual se constituiu num instrumento que também possibilitou a reorientação das políticas voltadas à infância. Com os pressupostos da constituição federal de 1988 e com o compromisso assumido na conferência mundial sobre educação para todos, o governo Collor de Mello criou o Ministério da Criança, como uma forma inovadora de resolver os antigos problemas educacionais do país. (CASSAN, 2004, p. 75)

Neste sentido, foi criado o Projeto Minha Gente, por meio do Decreto de 14 de maio de 1991. Tal projeto visava, conforme Sobrinho e Parente (1995, p.6) “desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social e dinamizar as políticas sociais básicas de atendimento à criança e ao adolescente.” O intuito do governo federal, por meio dessas ações de integração, como discorrem Sobrinho e Parente (1995, p.6), era minimizar os efeitos negativos causados pela pobreza sobre crianças e adolescentes que residem nas periferias de algumas cidades do nosso país. Referente ao Projeto Minha Gente, Sobrinho e Parente (1995) declaram:

O modelo proposto teve as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local; atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada; e, como característica principal, a implantação de unidades físicas — o Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente — CIAC. Este centro previa o atendimento em creche, pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva. (p.6)

Além disso, os Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente – CIAC’s foram pensados no governo Fernando Collor de Mello a partir do Projeto CIEP – Centros Integrados de Educação Pública, projeto este desenvolvido no mandato do então governador Leonel Brizola. A grande ideia dos CIACs era que as crianças e os adolescentes em situação de vulnerabilidade ficassem na escola em turno integral, tendo assistência na saúde, esporte e cultura. Cassan (2004, p.77) ressalta que o Decreto, de 14 de maio, que estabelece o Projeto Minha Gente, passou por consecutivas

alterações ao longo dos anos de 1991 e 1992, quando Collor de Mello permaneceu na presidência da República.

Em 1992, uma série de acusações de corrupção ao presidente Fernando Collor de Mello vem à tona, e a sociedade, por meio de manifestações coletivas, nas ruas, exige o *impeachment* de Collor. Diante disso, Fernando Collor renuncia à presidência da República, assumindo a presidência em seu lugar, dia 2 de outubro de 1992, Itamar Franco, o qual trouxe várias mudanças no país, entre outras, o plebiscito para escolher o sistema de governo no Brasil, passando desde então o Brasil a ser gerido pelo regime republicano e o sistema presidencialista.

O ano de 1993 iniciou com a retomada dos compromissos internacionais assumidos em 1990, poisurgia a necessidade de reorganização das políticas públicas sociais/educacionais, inclusive, para a continuidade de participação em outros foros internacionais. A elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos e criação do PRONAICA, em 1993, representaram para educação, essa retomada. O Plano Decenal de Educação para Todos apresentou como meta proporcionar “atenção integral a 1,2 milhões de crianças e adolescentes através do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA, em áreas urbanas periféricas”, no qual se constituiria num dos instrumentos de implementação da política educacional. (CASSAN, 2004, p.79-80)

Em 31 de março 1993²⁴, o governo federal, na pessoa do presidente Itamar Franco, transformou o Projeto Minha Gente no Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA. Esse programa do Ministério da Educação e do Desporto era desenvolvido para potencializar o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes de baixa renda que residem no nosso país. Segundo Cassan (2004, p.80) tal programa “(...) foi uma ação instituída para eliminar as desigualdades educacionais, equalizando oportunidades e também para melhorar o acesso à permanência escolar.” Segundo Sobrinho e Parente (1995):

O Ministério da Educação e do Desporto, ao assumir as ações do projeto, introduziu algumas modificações em sua concepção e mudou sua denominação para Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente — Pronaica. O programa continuou adotando o atendimento integral à criança como forma

²⁴ Lei nº 8.642 segundo Cassan p. 80

alternativa para o desenvolvimento dessa população, admitindo, no entanto, que tal atendimento pode ser dado em instalações especialmente construídas ou adaptadas. (p.7)

Mesmo após a mudança do Projeto Minha Gente para Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA, o objetivo principal foi preservado, como dizem Sobrinho e Parente (1995, p.7), de superar problemas das crianças e adolescentes carentes, “garantindo-lhes seus direitos fundamentais e seu desenvolvimento integral, com vistas ao seu preparo consciente para o exercício da cidadania.” A esse respeito Sobrinho e Parente (1995) declaram:

A ênfase conferida pelo MEC à pedagogia da atenção integral e às formas de desenvolvê-la refletiu-se na alteração do nome dado às unidades de serviços especialmente construídas ou adaptadas para esse fim. Na denominação adotada pelo Projeto Minha Gente (CIAC), destacava-se a característica arquitetônica do centro integrado. Com o nome Centro de Atenção Integral à Criança — CAIC, a tônica desloca-se para o atendimento integral, que “requer a adoção de pedagogia própria independente do espaço físico a ser utilizado”. *MEC/Sepespe, 1994. (p.7)*

Assim, a partir do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA, no CAIC, foi implementada uma pedagogia própria, ou seja, uma pedagogia da atenção integral que propicie às crianças e adolescentes de baixa renda, ações que potencializem e que promovam o crescimento desses sujeitos nos aspectos cognitivos, afetivos, sociais, ambientais e desenvolvam-se como cidadãos críticos, participantes e atuantes na sociedade. Segundo Mota (2001):

A intenção era a de que os CAICs se tornassem um centro de referência, não restringindo suas ações apenas ao funcionamento de uma escola. Além da educação escolar, os CAICs deveriam desenvolver outras atividades de atenção integral que também tivessem a educação como eixo central. (p. 37)

Dessa forma, o governo federal com a criação dos CAICs objetivou uma educação de qualidade para uma parcela da população carente e/ou que vive em situação de vulnerabilidade, oportunizando um desenvolvimento integral que viabilize não só a aprendizagem de conteúdos, mas também aprendam a ser cidadãos atuantes na sociedade. Cabe destacar que foram

criados os CAICs em algumas cidades brasileiras, dentre elas a cidade de São José do Norte. E é neste Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC que se insere a Escola Municipal João de Deus Collares, abrangendo além do Ensino Fundamental, a Educação Infantil, na qual foi realizada a presente pesquisa.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São José do Norte, O CAIC foi construído no governo Alceu Colares, e tal obra foi inaugurada dia 29 de novembro de 1994, indo ao encontro das necessidades da população do município com menos recursos financeiros. Essa inauguração foi noticiada no jornal Folha do Norte e nessa matéria obtemos mais um dado: o CAIC, São José do Norte, começou suas atividades em março de 1995.

25



O Decreto nº 011, de 25 de janeiro de 1994, por meio do então prefeito do município de São José do Norte, Dario Antônio Martins Futuro, discorre sobre a criação da Escola Municipal de 1º Grau nas dependências do CAIC. Mas somente no Decreto nº 126, de 15 de julho de 1994, a escola é denominada, pelo referido prefeito, de Escola Municipal de 1º Grau João de Deus Colares.

²⁵ Foto escaneada do jornal folha do Norte- O jornal do Litoral Sul, de 3 de dezembro/1994 p.1

A Escola Municipal João de Deus Colares está inserida no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC, no bairro Cidade Baixa. Bairro este humilde, o que pode ser constatado pela visualização das casas e das ruas em si, algumas ruas pavimentadas e outras revestidas por areia bruta. A escola atende a comunidade ao seu entorno e atualmente conta com 780 estudantes distribuídos nos níveis educacionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

3.3.3 Educação Infantil do CAIC- São José do Norte

A Educação Infantil do CAIC, do município de São José do Norte, está intensamente ligada com a criação da Creche Municipal, inaugurada dia 20 de agosto de 1994. Tal creche foi intitulada, pelo prefeito em exercício na época, Dario Antônio Martins Futuro, via Decreto nº 146, de 16 de agosto de 1994, de Creche Antonieta Martins Futuro.

Com suas obras iniciadas no governo de Luiz Saraiva, somente agora foi possível realizar um dos maiores anseios da coletividade nortense. Num esforço da Secretaria de Saúde e Ação Social, foi inaugurada nesta sexta-feira a Creche Antonieta Martins Futuro. A obra com recursos do estado e do município, vai atender cerca de 70 crianças na faixa dos 5 aos 6 anos. (*Folha Nortense*, 1994, p.3)

Segundo informações veiculadas pelo jornal Folha Nortense - O jornal do Litoral Sul (1994, p.3), a referida creche era muito esperada pela comunidade e em especial pelas mães que necessitavam trabalhar, porém a matrícula das crianças só poderia ser efetivada por aquelas pessoas que apresentassem um comprovante de que não possuíam recursos financeiros para custear os serviços de cuidadores particulares. Isso pode ser evidenciado no fragmento abaixo:

Para a secretária Nazareth Futuro, este empreendimento preencherá uma lacuna, oferecendo às mães a tranquilidade de poderem trabalhar sabendo que seus filhos estarão bem cuidados. O número de inscrições já supera as expectativas, porém as vagas só serão preenchidas por pessoas que possam provar que realmente são carentes e que não possuem recursos para pagar alguém que cuide de seus filhos. (1994,p.3)

Diante disso, a creche estava mais ligada ao cunho assistencialista, surgindo com o intuito de guarda, higiene e alimentação das crianças. Em 1996, com o decreto nº 530, de 24 de dezembro, o prefeito João Genuino Palladino Machado, no uso de suas atribuições, decreta a transferência das instalações da Creche municipal, situada²⁶ no centro da cidade, para o CAIC, localizado no bairro Cidade Baixa. Sobre tal aspecto o prefeito decreta o que segue :

- 1- Fica determinado a transferência das Instalações da CRECHE municipal Antonieta Martins Futuro criada pelo Decreto nº146/94, para as instalações do CAIC- Centro de Atendimento Integral a Criança.
- 2- A efetivação da referida transferência fica a cargo das Secretarias Municipais da Saúde e Ação Social e Educação e Cultura, determinando-se desde logo, a transferência da Administração da CRECHE para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura.
- 3- Ficam destinadas as instalações ora vagas, sito a rua 16 de julho s/n, para as instalações e Sede da APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. (DECRETO Nº 530, DE 24 DE DEZEMBRO,1996, p.1)

Desse modo, a creche municipal, a partir desse decreto, está inserida no CAIC. Porém, chama-nos bastante atenção a permanência da nomenclatura, Creche Municipal, estar estampada na entrada do ambiente da Educação Infantil e, no dizer dos docentes, coordenação pedagógica, direção do CAIC e nos documentos da escola até os dias de hoje. Isso expresso no seguinte fragmento do histórico da Educação Infantil que fala sobre as atividades das crianças:

Além das salas de aula, realizam atividades na sala de vídeo, nos brinquedos e parquinho sempre com objetivo de desenvolver hábitos e atitudes e como atrativo para as crianças se sentirem bem na creche. (2013,p.1)

De acordo com o histórico da Educação Infantil do CAIC (2013, p.1), esse nível educacional acolhe 165 crianças, distribuídas em 3 turmas de maternal e 7 turmas de pré-escola, das quais uma delas é composta pelas crianças participantes da pesquisa. As crianças, na faixa etária de 2 e 3 anos, são 50 e realizam práticas educativas distribuídas nas 3 turmas de Maternal,

²⁶ Na Rua 16 de Julho s/nº

de segunda a sexta-feira, das 07h e 45min às 17h e 30 min. Essas 3 turmas são divididas em: 1 turma de maternal I, composta por crianças de 2 anos; e 2 turmas de Maternal II, com crianças na faixa etária de 3 anos. Já, as 7 turmas de pré-escola contam com 115 crianças distribuídas em 4 turmas de Nível A, com crianças de 4 anos e 3 turmas de Nível B, compostas por crianças na faixa etária de 5 anos, as quais também vivenciam suas infâncias na Educação Infantil do CAIC.

Após contextualizar alguns *contextos alargados*, nos quais o *contexto local* se insere, a partir de então nos focamos no nível mais *micro*, ou seja, na abordagem micro ou sociopolítica na qual se detém o pesquisador Corsaro (2011). Para esse pesquisador, a criança tem todas as potencialidades para nos mostrar seu mundo a partir de sua perspectiva, basta nos dispormos a entendê-la em seu ambiente, registrando notas de campo, fotografias, vídeos e depois analisando em um nível micro. Este, segundo Corsaro (2011, p.61), é um nível “adequado para documentar e apreciar relacionamentos e culturas de pares das crianças, e para demonstrar como elas constroem sentido e contribuem para os processos de reprodução e mudanças sociais.” Esses métodos, de acordo com Corsaro (2011):

(...) se usados com cuidado e apropriadamente, dão voz às preocupações infantis e fornecem descrições detalhadas e interpretações de como as crianças vivem sua infância. Esses métodos têm grande potencial porque se concentram no que as crianças podem nos ensinar sobre suas experiências de vida compartilhadas e suas lutas para obter algum controle sobre os poderosos adultos e suas regras. (p.61-62)

3.3.4 A turma pesquisada

A turma pesquisada, no contexto educativo da Educação Infantil da turma Nível II B3, é composta por 16 crianças na faixa etária de 5 e 6 anos, sendo 7 meninas e 9 meninos, os quais estão vivendo suas experiências de infância. As crianças possuem condições economicamente baixas; algumas residem no próprio bairro onde é localizada a escola, chamado de bairro Cidade Baixa, e outras residem nos bairros próximos denominados de Guarrida e Veneza. A realidade local do entorno da escola é representada por residências humildes, com casas de alvenaria, de madeira e casas

construídas com materiais alternativos como, por exemplo, folha galvanizada e madeiras reutilizadas, havendo também casas mistas de alvenaria e madeira.

Em relação à estrutura da sala da turma, esta é projetada de maneira a atender as necessidades das crianças. As salas são claras, limpas, ventiladas, com janelas baixas e vidros transparentes, tendo uma porta que dá acesso a um espaço em que as crianças podem brincar livremente e ter um contato maior com a natureza. O mobiliário da sala é adequado conforme o tamanho das crianças. Cada sala tem o seu próprio banheiro e o ambiente é limpo e higienizado. Esses aspectos demonstram que os direitos das crianças estão sendo respeitados.

As rotinas da presente turma, como das demais turmas de Educação Infantil, são orientadas por um quadro construído pelas professoras e a coordenadora pedagógica. Os horários da turma pesquisada são os seguintes:

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Livre	Sala de Brinquedos	Parquinho	Brinquedos Infláveis Cama elástica Piscina de Bolinhas	Assistir Vídeo

Cabe salientar que as rotinas são flexíveis a alterações, partindo do interesse das crianças e de negociações entre as professoras para utilizarem tais espaços.

FOTOGRAFIA 1-SALA DE BRINQUEDOS E SALA DE VÍDEOS. Fonte: Vanessa Vargas



FOTOGRAFIA 2- PARQUINHO. Fonte: Vanessa Vargas



FOTOGRAFIA 3- BRINQUEDOS INFLÁVEIS, CAMA ELÁSTICA E PISCINA DE BOLINHAS. Fonte: Vanessa Vargas



FOTOGRAFIA 4- SALA DA TURMA NÍVEL II B. Fonte: Vanessa Vargas



FOTOGRAFIA 5- PÁTIO DA ESCOLA. Fonte: Vanessa Vargas



3.3.5. Escrevendo uma etnografia com as crianças

Ao longo de um período de, aproximadamente, quatro meses e meio, ocorreu a inserção da pesquisadora no contexto educativo da Educação Infantil do CAIC.

No primeiro trimestre de 2013, dias antes do início do ano letivo, entramos em contato com a diretora do CAIC e agendamos nossa ida até lá. Nesse ambiente educativo, expomos a diretora e a coordenadora pedagógica da Educação Infantil a proposta do projeto de pesquisa e ambas aceitaram que a pesquisa fosse realizada. Porém a coordenadora salientou que apenas uma turma do Nível II (crianças de 5 e 6 anos) ficaria disponível, pois as

demais estariam com estagiárias e ela não gostaria que a pesquisa fosse realizada nessas turmas.

Os primeiros contatos com a professora da turma e com as crianças da pesquisa ocorreram antes do recesso escolar de julho. Porém as observações participantes começaram após as férias do segundo semestre de 2013 e estenderam-se até o final do ano letivo do mesmo ano. Foram realizadas 21 idas a campo, no turno da manhã do horário das 09:00h às 12:00h, totalizando 63 horas de observação participante junto as crianças. Os dias de observações foram alternados. Por semana eram realizadas de uma a duas observações participantes²⁷, dependendo do clima para a realização da travessia de lancha. Porém em muitos dias de observações ocorreram atravessamentos marcados por festas, datas comemorativas e organizações próprias da escola, as quais muitas vezes comprometeram os objetivos estabelecidos para o dia de observação.

Ferreira e Nunes (2014) discutem uma série de limites e desafios que se colocam para a realização de uma etnografia com crianças. Limites espaço-temporais que afetam o trabalho etnográfico no atual cenário da pesquisa científica e limites de entrada e permanência em campo nas instituições escolares. Sobre isso, Ferreira e Nunes (2014) levantam algumas questões para serem analisadas e refletidas:

(...) que possibilidade de contato direto com as crianças existe nos espaços institucionais altamente estruturados, mediados e controlados pela autoridade adulta? Como é que se estabelecem as necessárias relações de familiaridade com grupos de crianças heterogêneos e altamente mutáveis, em espaços abertos e não formais, e em circunstâncias de tempos pontuais e fugazes, marcados pela descontinuidade? Como fazer etnografia com recursos e tempos cada vez mais reduzidos de permanência no terreno? Em causa está o respeito por princípios epistemológicos, teóricos, metodológicos e éticos inerentes à prática da observação participante e a sua compatibilização com as novas exigências da produção científica que requerem, simultaneamente, uma maior quantidade e velocidade de execução. Se uma das condições para efetuar etnografia é a estadia continuada e prolongada no terreno, pois só ela permitirá a familiaridade com o contexto de pesquisa e seus sujeitos, esta parece ficar inviabilizada pelas atuais condições de realização da pesquisa científica. (p.116)

²⁷ Em algumas semanas foram realizadas três observações participantes, para compensar a semana anterior que o tempo estava chuvoso.

Apesar dos atravessamentos que tivemos durante a pesquisa, encontramos maneiras sensíveis para interpretar e compreender as crianças por elas mesmas, tendo-as como atores sociais, parceiras da pesquisa e produtoras de cultura.

Algo bastante significativo é que hoje conseguimos visualizar o ciclo da pesquisa realizada *com* as crianças, como aponta Spradeley (1980), um ciclo com início, meio e fim. Para tal pesquisador esse ciclo envolve: *selecionar um projeto etnográfico, fazer perguntas etnográficas, coletar dados etnográficos, fazer um registro etnográfico, analisar dados etnográficos e escrever uma etnografia.*

Então, passamos a escrever uma etnografia com um grupo de 16 crianças, as quais, nessa pesquisa, são identificadas pelos seguintes nomes fictícios **Capa Verde; Neymar; Cidão; Pedrinho; Rômulo; Dino; Tobi; Romeu; Dudu;** (9 meninos) e **Emilia; Juju; Mel; Bia; Lili; Fani e Bebel** (7 meninas). Deste modo, passaremos a apresentar uma descrição densa do vivido com as crianças e nossas interpretações inferidas através da análise dos dados, ou seja, uma apreensão dos significados do grupo, este situado localmente e imerso em uma determinada cultura.

Em conformidade com o pesquisador Corsaro (2009), entendemos que realizar etnografia envolve diversas estratégias ou procedimentos de pesquisa, incluindo a entrada no campo e a aceitação no grupo social. Nesse sentido, Corsaro (2011, p.64-65) nos diz que “conquistar a aceitação nos mundos infantis é especialmente desafiador, dado que os adultos são fisicamente maiores do que as crianças, mais poderosos e muitas vezes vistos como tendo controle sobre o comportamento infantil”. Constatamos tal fato na primeira inserção no grupo de crianças. Isto pode ser percebido no fragmento do diário de campo da pesquisadora:

Conversei com as crianças, ao chegar, e nos apresentamos. Fiquei sentada ao lado delas, observando o que estavam fazendo. As meninas ficavam rindo e cochichando; é claro que era sobre mim. Lembro que o Dudu me olhava “de canto de olho” enquanto brincava com os dinossauros. O Rômulo nem chegou perto de mim. Naquele momento, eu era alguém que as crianças não

conheciam e estava ali como alguém que não fazia parte da turma.

(Registro da pesquisadora: Diário de campo, 12/07/13)

A pesquisadora, a fim de explicar às crianças qual seu papel na turma e o que estava fazendo ali, propôs uma roda de conversa com as mesmas, na qual pôde conversar com elas sobre a palavra pesquisa e o que é pesquisar. Após isso, falou às crianças que estaria realizando uma pesquisa *com elas para compreender como as crianças vivem sua infância na escola. Do que brincam, com quem brincam; como brincam? Quais espaços frequentam em seus momentos de brincadeiras; o que as crianças têm a dizer sobre suas brincadeiras; o que é ser criança na escola?* Isso se elas concordassem em participar da pesquisa e terem o aceite de seus pais e/ou responsáveis.

Imediatamente as crianças já foram dizendo que aceitavam participar da pesquisa e começaram a dizer do que gostavam de brincar. Em seguida, a pesquisadora apresentou um gravador às crianças, explicando a elas que, se concordassem, este objeto faria parte dos nossos encontros para gravar as nossas falas nos momentos da roda de conversa. As crianças exploraram o gravador, gravaram, escutaram suas vozes e, em meio a risadas, descobertas e explorações no gravador as crianças e a pesquisadora foram se aproximando.

FOTOGRAFIA 6- GRUPO DE CRIANÇAS EM CONTATO COM O GRAVADOR.
Fonte: Vanessa Vargas



Com a autorização da professora regente da turma, marcamos uma reunião com os pais e/ou responsáveis pelas crianças com o intuito de expor a eles: do que se trata a pesquisa, quais os objetivos da mesma, como ocorrerá a produção dos dados, o tempo previsto, ações pretendidas e como serão compartilhados os dados. Após esclarecidas algumas dúvidas, os pais e/ou responsáveis pelas crianças autorizaram a pesquisa com seus filhos e assinaram o documento do termo de consentimento informado. Os pais e/ou responsáveis que não puderam se fazer presentes nesse momento a pesquisadora explicou a proposta da pesquisa a eles individualmente e eles também concordaram que seus filhos participassem da pesquisa e assinaram o termo de consentimento.

Após a autorização de todos os envolvidos na pesquisa, começou de fato a inserção da pesquisadora no grupo. Em uma das inserções iniciais, a pesquisadora propôs uma dinâmica com as crianças:

(...) Em uma roda de conversa propus a dinâmica autorretrato para nos conhecermos melhor. A proposta dessa dinâmica consistiu em que cada criança desenhasse a si mesma, conforme se percebe. Os desenhos, depois de prontos, foram espalhados na mesa, que estava no centro da roda de conversa, e uma criança por vez escolhia um desenho e pelas características expressas neste dizia quem era o amigo ou amiga da turma. A criança que fez este desenho falava de si e expressava: o que gostava de fazer, o que gostava de brincar.

(Registro da pesquisadora: *Diário de campo*, 21/08/13)

Conhecemos melhor as crianças neste momento da dinâmica e também percebemos que elas ainda não tinham aprendido a realizar rodas de conversa. Dizemos isto, pois consideramos como a pesquisadora Bombassaro (2010) que a roda de conversa é um conteúdo-linguagem que deve ser aprendido na Educação Infantil.

A partir disto, alguns conflitos foram gerados na pesquisadora, já que o projeto inicial deste estudo tinha como foco as falas das crianças nos momentos de rodas de conversa, a fim de apreendermos como elas viviam suas infâncias na Educação Infantil do CAIC. Isto pode ser constatado nos

termos de consentimento informado nos anexos deste trabalho, o qual intitulava-se: *Vozes infantis: As infâncias vividas no CAIC em São José do Norte.*

Inúmeros pensares, ideias e possibilidades permeavam os pensamentos da pesquisadora em relação à pesquisa. Neste movimento de pensamentos, a pesquisadora vai a campo tendo alguns objetivos em mente:

Com o objetivo de conhecer/descobrir em quais espaços da escola as crianças brincavam/utilizavam. Tinha o propósito de realizar uma roda de conversa com as crianças e esperava que elas me contassem sobre quais ambientes costumavam frequentar na escola. (Eu estava preparada com o gravador a postos, em minhas mãos, para gravar as vozes das crianças). Mas para minha surpresa, as crianças quiseram me levar nesses ambientes, pois já iriam mesmo sair da sala para colocarem em algum lugar da escola as cartas que haviam realizado com a sua professora, para a Cuca. (Personagem do Sítio do Pica-Pau Amarelo), pois estavam desenvolvendo o projeto do sítio por causa da temática do folclore. Então, fui com as crianças e a professora da turma conhecer esses ambientes. Tive a ideia das próprias crianças tirarem fotos desses espaços. Propus isso a elas e disse que quem quisesse tirar fotos era só pegar a câmera digital comigo. As crianças estavam quietas, e não pegavam a câmera, até que compreendi que tinha de dizer a elas como se manuseava esse instrumento (...). Então rapidamente começaram a registrar esses ambientes e visualizá-los na câmera digital.

(Registro da pesquisadora: *Diário de campo, 4/9/13*)

- Fotos registradas pelas crianças

FOTOGRAFIA 7-A
Fonte: Capa Verde



FOTOGRAFIA 7-B
Fonte: Capa Verde



FOTOGRAFIA 7-C
Fonte: Emília



FOTOGRAFIA 7-D
Fonte: Emília



FOTOGRAFIA 7-E
Fonte: Capa Verde



FOTOGRAFIA 7-F
Fonte: Capa Verde



FOTOGRAFIA 7-G
Fonte: Neymar



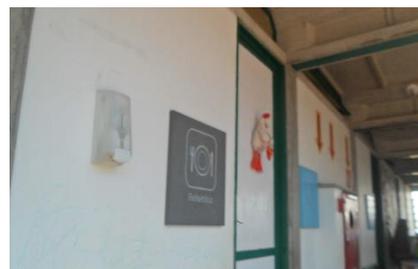
FOTOGRAFIA 7-H
Fonte: Neymar



FOTOGRAFIA 7-I
Fonte: Neymar



FOTOGRAFIA 7-J
Fonte: Capa Verde



FOTOGRAFIA 7-K
Fonte: Fani



FOTOGRAFIA 7-L
Fonte: Capa Verde



FOTOGRAFIA 7-M
Fonte: Capa Verde



Mais uma vez, compreendemos que as crianças desse grupo queriam expressar suas vivências na escola por mais de uma linguagem, de uma forma que a pesquisadora pudesse visualizar seus agires, pensares, saberes, vivências e brincades na Educação Infantil. Neste sentido, fomos aprendendo a pesquisar com a ajuda das crianças e estas nos mostraram como deveríamos pesquisar junto a elas.

Desse modo, “saltou” aos nossos olhos a questão das linguagens na Educação Infantil; não que uma forma pontual das falas das crianças nas rodas de conversa não seja significativa; pelo contrário, esta é de inegável relevância. Mas para esse grupo de crianças, deveríamos ter outras estratégias de pesquisa para compreendermos por elas mesmas como vivenciam suas infâncias na escola.

Ao ler Corsaro (2011) com a utilização do método reativo, encontramos algumas pistas para realizar a pesquisa junto às crianças. E, a partir de então, buscamos compreender as infâncias das crianças, na Educação Infantil, através dos seus momentos do brincar.

Assim como Corsaro (2011, p.64), a pesquisadora passou a utilizar o método reativo de ingresso nos mundos infantis. Neste sentido, a pesquisadora entra em espaços onde acontecem os momentos de recreação das crianças; senta-se e espera que as crianças reajam à sua presença. Sobre esse fato Corsaro (2011) faz um destaque, dizendo:

(...) isso é praticamente o oposto do que a maioria dos adultos faz em tais ambientes. Professores, pais e outros adultos normalmente não se sentam nas áreas de recreio, e, quando o fazem, normalmente é para fazer perguntas, dar conselhos ou resolver brigas. Em suma, eles são mais ativos em suas relações com as crianças. (p.64)

A pesquisadora, utilizando o método reativo apontado por Corsaro (2011), percebeu que as crianças foram se aproximando dela, fazendo-lhe perguntas, chamando-a para participar de seus brincar e, aos poucos, esta foi adquirindo um *status* de participante nos mundos infantis, sendo membro do grupo.

Pensamos que a pesquisadora não se constituiu uma adulta atípica como Corsaro (2011), mas uma adulta amiga das crianças, alguém que estava disponível a escutá-las, alguém com quem elas se sentiam à vontade para contar suas histórias imaginativas e vivenciadas em seus cotidianos. Além de observar suas brincadeiras e participar das mesmas no espaço da Educação Infantil, quando convidada. Neste sentido, a pesquisadora passou a anotar em seu diário de campo e/ou gravar em vídeo digital as brincadeiras das crianças em seus momentos do brincar nos espaços da pracinha, saguão ao lado da pracinha e na sala da turma pesquisada.

Então, no próximo item apresentaremos nossas interpretações dos dados analisados, entrelaçando nossos entendimentos com os embasamentos teóricos discutidos ao longo deste estudo.

4. UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA SOBRE AS INFÂNCIAS NOS MOMENTOS DO BRINCAR.

Neste momento, é apresentada nossas interpretações decorrentes das análises dos dados gerados com as crianças durante a pesquisa, acerca de como um grupo de crianças vivencia suas infâncias nos momentos do brincar na Educação Infantil. A partir da análise de conteúdos foi possível compreendermos melhor como ocorre essa vivência pelas crianças, já que essa técnica de análise permitiu-nos conhecer as crianças por elas mesmas. Ao utilizar a análise de conteúdos com referência em Laurence Bardin (2011), condensamos ideias e construímos categorias.

Muitos dados foram gerados nesta pesquisa, porém recortamos os seguintes eixos de análise: *A influência da mídia nas brincadeiras das crianças; Cotidiano e histórias de vida; Papéis sociais, ludicidade e imaginação; Conflitos e estratégias de inserção na cultura de pares; e a pesquisadora como participante nas buscas de dados.*

Deste modo, temos o entendimento que analisar como as crianças vivenciam suas infâncias foi uma forma de investigar como se estabelecem as culturas infantis entre as crianças nos espaços/tempos do brincar.

Sendo assim, apresentamos aos leitores nossas interpretações sobre como as crianças vivenciam suas infâncias nos momentos do brincar na Educação Infantil.

4.1 A influência da mídia nas brincadeiras infantis²⁸

Enquanto imersa nos espaços do brincar na Educação Infantil, percebi que a influência da mídia mostrava-se bastante presente nas brincadeiras das crianças como podemos perceber na situação de brincadeira descrita abaixo:

²⁸ Escrita em 1ª pessoa do singular , explicação disso na nota de rodapé 3 desse trabalho.

FOTOGRAFIA 8- MOMENTO DE BRINCADEIRA 1. Fonte: Vanessa Vargas (17/10/13)



Enquanto as crianças estavam brincando na pracinha, Bia se dirige à areia e começa a formar um cenário específico. Nesse momento ela começa a cavar na areia e dizer que precisa fazer uma armadilha para robôs. Isso chama a atenção de algumas crianças, as quais, com suas imaginações e experiências prévias, entraram na brincadeira acrescentando elementos à mesma. Bia e os demais colegas põem em ação os conteúdos fornecidos pela mídia em filmes e desenhos animados com os quais têm contato, e os utilizam nesse momento de brincadeira. Além disso, Pedrinho diz que o robô virou vampiro. Essa figura é claramente uma influência da mídia e da indústria cinematográfica, pois claramente podemos perceber que muitos filmes estão sendo produzidos com este tema. Nesse momento do brincar as crianças, falaram em robôs, vampiros, dinossauros do mal e rei sombra, atribuindo-lhes significados como podemos visualizar nas falas das crianças em um momento de brincadeira:

Bia: “Eu tenho que fazer uma armadilha para aqueles robôs” (falava enquanto cavava na areia da pracinha junto com a Mel).

Pedrinho: “Ele virou um vampiro, corre”

Capa Verde: “Bia, eu posso ser o cachorro?”

Pedrinho: “Tu já ouviu falar do rei sombra? Ele é assombrado e muito malvado, ele só vive em buracos. Parem de cavar o rei sombra.”

Juju: “Vamos brincar igual aquele dia Bia? Igual ontem?”

Juju: “Não tem pá, né?” (referindo-se a presente situação em que a Bia estava cavando com as mãos).

Bia: “Pede pra alguma professora; tamo tentando achá comida.”

Pedrinho: “Ou um cristal?”

Tobi: (cavando também)

Capa Verde: “Nós podemos cavar com vocês?”

Bia: “Uma armadilha pra Emilia, né, Juju”.

Bia: “Sai, tu tá destruindo o buraco.” (disse isso enquanto a Emilia estava de olhos fechados indo para frente do buraco).

Pedrinho: “Vamos fazer um buraco do tamanho do colégio?”

Mel: “Não, aí vai ser muito fundo.”

Bia: “Quero ver o Cidão comer toda essa areia.”

Fani: “É ontem ele comeu areia.”

Emilia: “Vamo no pula pula gente.”

(todos saíram correndo)

(Registro da pesquisadora: Diário de Campo 17/10/13)

A partir disso, compreendo, como Brougère (2006), que a mídia desempenha um papel considerável tanto entre os adultos quanto entre as crianças. Esse pesquisador salienta que é fato que a mídia exerce um poder persuasivo na cultura adulta e também na cultura infantil. Esse poder parece estar intimamente relacionado com a influência da televisão. Para Brougère (2006), a televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, sua cultura lúdica.” (p.50)

Diante disso, a mídia fornece elementos para as brincadeiras das crianças e, ao brincarem, utilizam tais elementos agregando-os a sua imaginação e fantasia. De acordo com Brougère (2006), “a criança não se limita a receber passivamente os conteúdos mas reativa-os e se apropria deles através de suas brincadeiras.” (p.54)

Um fato importante a ser discutido é a fala de Capa Verde, onde ele quer assumir o papel de “cachorro” na brincadeira. Duas coisas são importantes para serem analisadas, o cotidiano de Capa Verde e o seu desejo de inserção na brincadeira.

O fato de Capa Verde querer ser um “cachorro” na brincadeira, revela que, em seu cotidiano, ele não possui um fácil acesso a mídias que estejam relacionadas à figura de robôs e vampiros. Isso torna-se claro, pois sua proposta foi assumir um papel de “cachorro”, um animal doméstico e de fácil acesso para Capa Verde. Ele provavelmente assume esse papel, pois não entende a figura de robôs e vampiros. Um outro fato bastante importante revela-se pelo desejo de inserção na brincadeira. Esse desejo de inserção faz com que ele associe a imagem do cachorro, o qual cava, com a situação criada pelas crianças na hora do brincar. Isso torna-se evidente, pois cada criança procura assumir um papel na brincadeira de acordo com as suas vivências cotidianas reinterpretadas no momento do brincar.

Além disso, a cultura lúdica é composta por estruturas de brincadeiras e também simbólicas, ou seja, é suporte de representações por meio de histórias retiradas de filmes, desenhos animados e também de livros de histórias que são contados a elas. Isso pode ser evidenciado quando as crianças da pesquisa montam o cenário do zoológico e organizam-se assumindo os papéis de Pedrinho (personagem do Sítio do Pica-Pau Amarelo) e do lobisomem (personagem do folclore brasileiro). O que demonstra que a cultura lúdica da infância não é somente composta de brincadeiras e de manipulações; ela é também simbólica, suporte de representações. (Brougere,2006, p.51-52)

Bia: “Sai aqui é o zoológico”

Lili: “Quer me ajudar a limpar o zoológico?”

Bia: “Não, eu varro”

(Meninos e Bebel saem correndo)

Mel: “No zoológico, aí vocês me cuidavam”

Bia: “Tu pode ser o Pedrinho e a Sheron o Lobisomen.”

(Registro da pesquisadora: Diário de Campo 6/11/13)

Aqui as crianças desenvolvem um cenário, onde elas estão em um zoológico. Parece que esse espaço não esteja efetivamente relacionado com o seu cotidiano, pois possivelmente nenhuma das crianças esteve em um zoológico de fato. A proposta desse cenário, então, parece estar relacionada

com a influência da mídia na cultura das crianças. As crianças confundiram um zoológico com uma fazenda, pois fazem uma associação indevida com a história do Sítio do Pica-Pau Amarelo que se passa em uma fazenda com muitos animais.

Essa capacidade de relacionar diferentes ambientes com as vivências cotidianas de cada um, parece contribuir efetivamente com o desenvolvimento de diferentes cenários dentro dos momentos do brincar. Assim foi possível identificar as diferentes infâncias vividas por cada um.

Outra brincadeira, presenciada por mim, que nitidamente apresentava a influência da mídia, foi a que segue:

FOTOGRAFIA 9 – MOMENTO DE BRINCADEIRA 2 NO VAI-E-DEM. Fonte: Vanessa Vargas (06/11/13)



Nessa situação de brincadeira ilustrada acima, os meninos estavam brincando no vai-e- vem e, a partir da fala de Dino, “*O Pato Donald tá vindo atrás da gente*”, foi desencadeado esse brincar, como podemos perceber através das falas das crianças:

Dino: “O Pato Donald tá vindo atrás da gente, da nossa nave; o furacão tá pegando a gente.”

Neymar: “Esse aqui é o garçom, o chefe e o companheiro e a gente tá sendo atacado por um furacão.”

Dino: “O furacão vem vindo!!!!!”

Dino: “Chefe, me ajuda a puxar essas correntes”
“Que nave louca”

Dino: “Chefe, precisamos de sua ajuda.”

Vamos.

(Registro da pesquisadora: *Diário de Campo* 06/11/13)

Nesse momento, as crianças propõem uma brincadeira em um brinquedo da pracinha chamado vai- e- vem. Claramente a ilustração do personagem de desenho animado Pato Donald, desenhado na parede da escola, contribui para a proposta da criação da brincadeira. Mais uma vez percebemos que a mídia exerce uma influência efetiva no brincar das crianças. Nesse caso, mesmo que o Pato Donald represente uma personagem muito cordial e animada em seus desenhos, a expressão irritada da ilustração na parede da escola causa um novo entendimento dessa personagem e faz com que as crianças digam que a personagem esteja vindo atrás delas. Isso mostra que a mídia exerce influência no brincar e no modo como se enxerga o cotidiano, pois uma simples modificação de expressão causa um entendimento diferenciado nas crianças, sendo isso relevado em suas atividades na hora do brincar. É necessário percebermos também que, mesmo a criança sabendo das características dos personagens veiculados pela mídia, isso não anula nem limita a criação e imaginação da criança nesses momentos do brincar. Em tais momentos, as crianças apoderam-se dos temas propostos na mídia e os ressignificam.

A partir dessas situações de brincadeiras mencionadas, é nítido perceber que a cultura lúdica das crianças recebe influências diretas da sociedade, da cultura, do meio social em que está inserida e de elementos fornecidos pela mídia, especialmente da televisão. Essas influências manifestam-se, porque a “cultura lúdica está imersa na cultura geral à qual a criança pertence” Brougère (2006, p.52).

O pesquisador acima citado compreende que as crianças retiram elementos do repertório de imagens que representa a sociedade e também de elementos presentes na televisão, definindo-a como fornecedora generosa de imagens variadas para as brincadeiras das crianças (p.52-53).

Além disso, o pesquisador Brougère (2006) aponta que a “televisão não se opõe à brincadeira, mas alimenta-a, influencia-a, estrutura-a na medida em que a brincadeira não nasceu do nada, mas sim daquilo com o que a criança é confrontada” (p.56).

Neste sentido, algo bastante interessante que Brougère (2006) expressa no fragmento acima é o caráter não natural da brincadeira. Para esse pesquisador, a criança, por estar imersa em um contexto social desde o seu nascimento, está impregnada por essa imersão. A esse respeito, ele diz: “a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura” (p.97). Ao encontro disso, a pesquisadora Nogueira (2015, p.120) compreende que a brincadeira “é considerada um meio de a criança viver a cultura que a cerca, possibilitando a apropriação de códigos culturais.” É sobre isso que passo a discutir na próxima categoria, intitulada: *Cotidiano e histórias de vida*.

4.2 Cotidiano e histórias de vida

As crianças organizavam-se por grupos e ocupavam, por vezes, diferentes espaços em seus momentos do brincar. Umas brincavam nos brinquedos da pracinha e na casinha, enquanto outras montavam cenários para a realização de suas brincadeiras. Para a construção desses cenários, as crianças utilizavam os bancos de madeiras que ficam perto das salas das turmas de Educação Infantil, como pode ser visualizado nas imagens abaixo:

FOTOGRAFIA 10- BANCOS PARA A CRIAÇÃO DE CENÁRIOS. Fonte: Sujeito de pesquisa: Capa Verde (8/9/13)



IMAGEM DE VÍDEO 1- CRIANDO CENÁRIOS. Fonte: Vanessa Vargas (6/1113)



Nesta categoria de análise, percebemos o quanto as crianças utilizam os conhecimentos de seu meio social e os ressignificam de maneira interpretativa em suas culturas de pares.

Uma outra interpretação a situação em que os meninos brincam no vai-e-vem:

Dino: “O Pato Donald tá vindo atrás da gente, da nossa nave; o furacão tá pegando a gente.”

Neymar: “Esse aqui é o garçom, o chefe e o companheiro e a gente ta sendo atacado por um furacão.”

Dino: “ O furacão vem vindo!!!!”

Dino: “Chefe, me ajuda a puxar essas correntes”

“Que nave louca”

Dino: “Chefe, precisamos de sua ajuda”

“Vamos.”

(Registro da pesquisadora: *Diário de Campo* 06/11/13)

Nessa situação de brincadeira (ilustrada na categoria a influência da mídia nas brincadeiras infantis), os meninos estavam brincando no vai-e-vem da escola. Em seguida começa uma conversa onde o Dino fala a seus coleguinhas que o Pato Donald estava indo atrás deles. Esse fato é bastante interessante, pois além do cenário construído a partir da influência da mídia, eles começam uma conversa que se refere ao seu cotidiano. Esses meninos começam um cenário onde eles estão inseridos em uma nave ou um barco. Vale lembrar que esses meninos estão inseridos em uma comunidade de pescadores e, nesse momento do brincar, eles referem-se a um cenário marcante de seu cotidiano. Portanto, eles começam um cenário, onde um deles seria o “chefe”, fazendo referência ao comandante do barco, um outro seria o garçom que estaria intimamente relacionado ao cozinheiro da embarcação e um terceiro seria o companheiro, referindo-se aos colegas de trabalhos de cada um. Um outro fato bastante interessante está relacionado com as prováveis mudanças climáticas que seus pais e/ou parentes provavelmente comentam em suas rodas de conversas familiares, quando enfrentam tais situações em alto mar. Esse fato pode ser identificado claramente no cenário proposto pelas crianças quando dizem que precisam enfrentar um furacão. Nesse momento, torna-se claro que os fatos do cotidiano estão presentes em todos os momentos da vida das crianças, inclusive na hora do brincar.

Em outro momento, podemos perceber que elementos do cotidiano estão presentes no brincar das crianças. Isso revela-se pela conversa entre Pedrinho e a pesquisadora.

Pedrinho: “Tu já andou de cavalo? É bem legal”

Pesquisadora: “Não, nunca andei.”

Pedrinho: “Meu tio me contou tudo sobre cavalos. No rodeio eu ando a cavalo, não fala pra ninguém. Eu já fui no rodeio andá de moto. Eu já andei de cavalo, quando eu fui em Bujuru, na casa da minha vó.”

(Registro da pesquisadora: *Diário de Campo* 17/10/13)

Ele procura fazer um contato comigo, usando elementos de seu cotidiano. Esse elemento, para Pedrinho, é um fato bastante importante, pois ele comenta com emoção que ele já havia andado a cavalo e, em sua pergunta, ele mesmo responde que é bem legal, mostrando que seu elemento do cotidiano parece ser um modo de inseri-lo dentro da conversa e receber uma atenção especial. Porém, em um momento posterior, ele pede segredo para mim. Nesse momento, ele faz referência a diversos lugares em que ele já pôde andar a cavalo. Essa capacidade associativa, que cada criança cria e desenvolve a partir de suas experiências pessoais, parece marcadamente estar ligada à visão da infância de cada criança.

Ainda sobre a categoria de cotidiano, podemos perceber um outro momento do brincar.

Lili: “Dá a mão pra ele e diz vamo passear.”

(Crianças de outra turma vêm para o ambiente da pracinha brincar com os brinquedos.)

Lili: “Aqui é o zoológico”

Mel: “Eu posso ser a espiã?

Cuidado”

Lili: “Todo mundo sentado, tá uma briga aqui em casa”

(Lili monta um novo cenário)

Rômulo fica imitando um bebê

As crianças coletivamente trazem um novo banco de madeira, para a construção do novo cenário.

(Registro da pesquisadora: *Diário de Campo* 06/11/13)

Claramente Lili comenta que “tá uma briga aqui em casa”. Esse fato faz referência à situações de seu cotidiano, pois eventualmente ela já deve

ter passado por episódios onde ela deve ter escutado tal expressão. Assim, fica claramente visível que situações de seu cotidiano estão expressas em seu brincar. Provavelmente esse seja um fato marcante que ainda não consiga administrar e, dessa forma a brincadeira funciona “como terapia para lidar com experiências negativas”. (SARMENTO, 2002, p.14)

Em determinados momentos, as crianças montam cenários, onde elas assumem papéis imaginários de seu cotidiano.

Bia: “Eu posso ser o cachorrinho”

Mel: “Pode!”

Bia: “Eu sou o cachorrinho, o cachorrinho vai dormir na rua”

Romulo: “Minha cadelinha.”

Capa Verde: “Eu posso ser teu filho?”

“Eu e ele somos irmãos.” (referindo-se ao Romulo)

(Registro da pesquisadora: *Diário de Campo* 06/11/13)

Nesse momento do brincar, três crianças, com o imaginário do cotidiano totalmente diferentes, conseguem entrelaçar seus cotidianos, assumindo papéis diferentes em um cenário criado para a brincadeira, os quais acabam por se interligarem, deixando os conflitos de lado.

Fatos de seu cotidiano dentro do meio familiar parecem ser marcantes para as atitudes das crianças na escola.

Funcionária da limpeza: “Para de varrer, amor”

Fani: “Eu tô varrendo, porque eu faço em casa.”

(Registro da pesquisadora: *Diário de Campo* 06/11/13)

Neste momento, Fani conversa com a funcionária da escola responsável pela limpeza e logo começa a varrer. Nesse instante a funcionária pede para que ela pare de varrer e ela responde que ela faz essa ação em casa. Como uma característica de sua vivência, a criança não se importa em realizar uma atividade diferente. Esse fato mostra que situações

de seu cotidiano pareçam normais, mesmo que isso não esteja relacionado com a sua função enquanto criança. Assim a criança acaba por se identificar como um elemento adulto com responsabilidades incompatíveis dentro da sua maturidade.

Em determinados momentos da conversa, as crianças parecem fazer um ponto de contato, usando elementos de seu cotidiano.

Bebel: “Sabia que eu fiz carreto com meu pai?”

“Minha irmã tem medo de lesma, raam”

Cidão: “Não tenho medo de sapo e caracol”

Bebel: “A minha mãe foi para Piratini. Ela não podia se agachar.

Tinha uma veia grande

Meu pai é namorado da minha mãe”

Bebel: “Passou ali um pequenininho” (referindo-se as crianças do berçário)

Dudu: “Minhas mãos tão cansada” (referindo-se a criação da bandeira)

Bebel: “Meu pai foi fazê carreto; eu vou ali até a esquina com ele e faço assim” (indicando querer que seu pai coloque em sua mão alguma moeda/dinheiro)

“Vesga é o nome da égua do meu pai.

A vesga se botô no meu irmão,

meu irmão teve que tomá injeção por causa do galo que pica ele aí”

(Na sala, a professora ligou o rádio com músicas infantis)

“É a música da Emília”

“O nome da minha égua é Lili”

Cidão: “Eu agarro 5/6 cerâmicas, às vezes um montão”

pesquisadora: “O que é?”

Cidão: “Tipo vidro, isso aqui do chão. Se tu quiser conhecer, tu pode ir embora comigo”

“Sabe o esgoto, a fossa, leva a água, os cocôs, os mijos; eu já peguei um cocô no balde; todo mundo pega até o meu pai.”

Bebel: “Eu tenho duas fossas, eu tenho”

(Na sala, música Camila, o sapo não lava o pé, chiquititas)

Fani: “Meu dente tá quase caindo”

Cidão: “Dois dente meu tá quase caindo; esse mais forte e esse mais fraco (tocou com a mão nos dentes que estava se referindo)

(Registro da pesquisadora: *Diário de Campo* 13/11/13)

Em um primeiro momento, Bebel comenta que já foi fazer carreto com seu pai. Isso é marcante, pois seu comentário parece estar se inserindo dentro de uma conversa. Logo em seguida, ela comenta de suas experiências enquanto acompanhava seu pai. No sentido de apoiar sua conversa, Bebel comenta outro assunto referente ao possível receio que sua irmã possui de lesmas. Isso mostra que as crianças procuram usar elementos de seu cotidiano para se inserirem dentro de uma conversa.

Quando uma criança percebe que um coleguinha está tomando a minha tenção, ela se insere dentro da proposta de diálogo para também ser atendida e inserida no contexto. Isso torna-se evidente após a fala de Cidão, que comenta: “não tenho medo de sapo e caracol”. Nesse momento, Cidão insere-se na conversa com um elemento novo de seu cotidiano, procurando receber atenção. Ele ainda ressalta que, diferentemente da irmã da Bebel que tem medo de lesma, não tem medo de animais pouco convencionais. Nesse momento, além de se inserir na conversa, ele põe um elemento novo que o torna mais evidente dentro da conversa.

Após perceber que está perdendo a atenção da conversa, Bebel claramente dá um novo rumo para a mesma. Ela comenta que sua mãe foi para a cidade de Piratini e tenta rapidamente associar esse fato a dois novos elementos, quando comenta que sua mãe estava com um problema de saúde e que sua mãe é namorada de seu pai. Claramente, é nítido perceber aqui que Bebel faz um esforço para manter minha atenção com assuntos diversos, impedindo que qualquer outra criança possa tirar a atenção de sua fala. Nesse caso, percebo que as crianças procuram chamar a atenção dos adultos através de assuntos que pareçam incomuns e assim monopolizar a sua atenção. Como recurso de iniciação de assuntos dentro da conversa, o que fica mais plausível para a criança são os fatos cotidianos e por isso ela se remete a eles rapidamente.

Um outro fato que corrobora com minha percepção é a continuação da conversa, onde Bebel segue a comentar sobre o trabalho de seu pai e de como ela se comporta, quando ela o acompanha nas atividades dele. Logo em seguida, ela fala que o nome da égua de seu pai é Vesga e que o animal havia atacado o seu irmão. Nesse ínterim, a professora colocar músicas infantis e Bebel rapidamente comenta qual é a música. Esses fatos estão intimamente relacionados, pois o que pretendem nesse momento é manter a atenção minha atenção com novos assuntos de seu cotidiano. Assim a criança parece usar dos mais variados recursos de seu cotidiano para manter a atenção dos adultos.

Como nova proposta de assunto para a conversa, Cidão comenta sobre sua capacidade de agarrar cerâmicas. Depois de minha pergunta, Cidão fala sobre levar-me até sua casa. Em seguida, ele sugere um novo assunto para a conversa e fala sobre fossas; e logo Bebel também entra novamente na conversa. Por fim, eles sugerem outro assunto muito marcante em sua vida que é a perda dos dentes de leite.

Fica claro que durante o momento do brincar, as crianças retomam elementos de seu cotidiano, procurando socializá-los dentro de conversas e cenários lúdicos que criam. Dessa forma, em concordância com Nogueira (2015), compreendo que:

é possível reconhecer que a cultura lúdica não é estática e imutável nos diversos contextos; ao contrário, ela está fortemente imbricada na cultura local, nos modos de ser e de viver das pessoas em determinado espaço e tempo. Essa intrínseca relação entre a cultura lúdica e a cultura do contexto em que a criança está inserida permite identificar o modo como ela está compreendendo o mundo e as relações, e também como está utilizando os elementos dessa cultura nas interações com os outros, sejam adultos ou crianças. (p. 121-122)

Diante disso, percebo o quanto os cotidianos e histórias de vida das crianças são expressos e ressignificados nos momentos do brincar, onde “a cultura do contexto está imersa na brincadeira e vice-versa” (NOGUERIA, 2015, p.122).

Esses elementos cotidianos e histórias de vida são manifestos em suas brincadeiras, porque as crianças, conforme Corsaro (2011, p.40), estão sempre participando e integrando duas culturas, a das crianças e a dos

adultos. E nessa tentativa de atribuição de significados ao mundo adulto e das situações vivenciadas junto a eles, as crianças coletivamente passam a produzir seus próprios mundos e culturas infantis de pares, de modo criativo e inovador, não se limitando a imitar ou internalizar o mundo em torno delas, o que o referido autor denominou de reprodução interpretativa.

4.3 Papéis sociais, ludicidade e imaginação

Uma outra categoria encontrada em nossa pesquisa faz referência aos papéis sociais, ludicidade e imaginação. Essa é uma categoria muito marcante na infância.

4.3.1 Ludicidade e imaginação

As crianças procuram, através da criação de situações lúdicas, expressar seus desejos. Isso pode ser notado nas conversas transcritas abaixo:

Pedrinho: “Tia ,tu já andou de helicóptero?”

Pesquisadora: “Não”

Pedrinho: “Eu já, bah, que vista”

Pesquisadora: “Onde?”

Pedrinho: “Lá, bem lá em cima no céu. Engoli até uma nuvem e comi e eu arrotei uma nuvem.”

Pesquisadora: “Com quem tu andou de helicóptero? ”

Pedrinho: “Com meu pai, meu pai comprou ontem. Passei lá no céu, pelo avião, pela casa da Mel, do Capa Verde, desviei das balei orca. ”

(Registro da pesquisadora: *Diário de Campo* 17/10/13)

Nessa situação, podemos compreender que a criança sugere um novo assunto para a conversa na hora do brincar. Aqui, o menino me pergunta se já andei efetivamente em um helicóptero. Logo em seguida, respondo que não. Nesse momento, a criança conta a sua experiência lúdica e imaginativa

de como seria andar de helicóptero. Ele agrega fatos imaginativos bem marcantes, quase como desenho animado, como comer e arrotar uma nuvem, ter comprado um helicóptero, passar por um avião e pelas casas de alguns coleguinhas e ter desviado de uma baleia orca.

Outra situação em que a imaginação se faz presente:

Cidão: “ Sabia que eu fui no Japão e em São Paulo? Eu já fui para ponta do mato e dormi num barraco. Quando eu i para o Japão eu vô levá o machado do meu pai, pode vir uma cobra. ”

(Registro da pesquisadora: *Diário de Campo* 13/11/13)

Nesse momento, Cidão comenta que já foi para o Japão e para São Paulo. Porém logo ele ressalta que, quando realmente ele for ao Japão, ele terá que levar o machado, pois pode ser que ele veja uma cobra.

Analisando esses momentos, posso perceber que o imaginativo acompanha a cultura infantil e que a criança apropria-se desse artifício para expressar seus desejos e criatividade. Através da imaginação, a criança pode criar situações completamente lúdicas, onde ela pode expressar suas percepções do ambiente, do outro e de si mesma. De acordo com Ostetto (2004):

A imaginação é a sua maior ação. Através dela vai “conversando” com esse mundo ao seu redor e vai se apropriando de seus significados. Ela vive e apreende a realidade circundante jogando, fazendo – com o corpo, com os objetos que manipula e os transforma nisso ou naquilo, ao sabor do movimento, na liberdade da “inventação”. (p.13)

Dessa forma, o imaginário infantil nas culturas de pares “corresponde a um elemento nuclear da compreensão e significação do mundo pelas crianças” (SARMENTO, 2003, p.14). Para o referido autor, a imaginação do real é um princípio fundacional do seu modo de inteligibilidade. Sarmiento (2003) compreende que as crianças desenvolvem sua imaginação a partir de alguns elementos:

As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada. (SARMENTO, 2003, p.14)

Assim, a imaginação vivenciada na brincadeira contribui para construção de processos de subjetivação, apropriação de modelos, aumento da autoestima e para a compreensão do mundo, das outras pessoas e de si mesma.

4.3.2. Papéis sociais

As crianças possuem um vasto entendimento dos papéis sociais de cada um dentro do núcleo e amizades em que ela está inserida. Com isso, através da criação de cenários, as crianças assumem papéis sociais dentro do contexto do brincar.

Capa verde: “Eu sou o pai”

(Registro da pesquisadora: *Diário de Campo* 17/10/13)

Esta é uma das expressões mais encontradas dentro de um cenário imaginativo lúdico na hora do brincar. As crianças procuram assumir papéis sociais, nos quais desenvolvem um cenário básico de família. Enquanto alguns assumem o papel de pais, outros assumem o papel de filhos ou irmãos.

Mel: Policial

Bebel: Ladrão

Pedrinho: “A gente vai ficar preso; espera só um minutinho”

Lili: “Vocês todos são meus filhos”

Neymar: “eu sou um espião”

(O Rômulo foi preso, Lili trouxe ele para prisão.)

Lili: Vai para prisão

Bebel: “Tô de olho em ti, bebê chorão. ” (Se referindo ao Romulo)

Lili faz carinho no Rômulo e diz: Deixa o meu bebê chorão, mocinho
(Registro da pesquisadora: *Diário de Campo* 06/11/13)

Enquanto em alguns momentos as crianças parecem assumir um papel característico dentro do cenário criado, em outros momentos as crianças parecem assumir papéis lúdicos dentro da brincadeira como o de policial e ladrão. Assim as crianças sempre estão associando o papel de cada indivíduo dentro da sociedade e também um sentido de justiça. Isso comprova-se, pois na conversa analisada o ladrão deve ser colocado na prisão, fortalecendo assim os valores sociais dos indivíduos. Por fim, vale ressaltar que nesse caso também esteja relacionado o fator de autoridade e submissão, pois quando Lili diz que é um policial, logo outros assumem o papel de submissão clássico. Esse cenário é bem característico, pois através dele as crianças começam a formar o seu próprio entendimento do meio em que ela está inserida. Além disso, elas percebem claramente os níveis de autoridade e submissão que devem ser exercidos pelos representantes de cada segmento social.

Bebel: “Ei, filho, pra cama”

Capa Verde: “Tá bom!”

Lili: “Olha, Vanessa, meu travesseiro é a perna do Rômulo” (Disse essas palavras a pesquisadora)

(Rômulo é o bebê)

Capa Verde: “irmão vem”

(Professora coloca três crianças de castigo)

Rômulo: “Chorando” como bebê

(Algumas crianças foram para o vai- e- vem

Fani não queria brincar, ficou varrendo o corredor)

(Registro da pesquisadora: Diário de Campo 06/11/13)

Esse é um outro bom exemplo de como as crianças usam os papéis sociais para exercer a sua hora do brincar. Nesse momento, Bebel assume um papel de mãe e Capa Verde o de filho, em um cenário montado pelas

crianças. Logo em seguida, Capa Verde convida Rômulo para brincar com eles e também para assumir um papel de irmão.

Não é demais frisar aqui que essas representações feitas pelas crianças não são meras imitações ou réplicas, pois, se é verdade que as crianças se utilizam de conhecimentos adquiridos através da observação e da experiência interativa com o mundo dos adultos para reproduzir acontecimentos sociais, o que é encenado na brincadeira é reconfigurado e transformado pela interpretação das crianças e pelas formas como estas se apropriam dos - e ressignificam - os conhecimentos sociais, nas e pelas interações com seus pares e através de seus modos próprios de compreensão do mundo. (BORBA, 2005, p.149)

Diante dessas situações de brincadeiras, vivenciadas pelas crianças da pesquisa, é bastante perceptível que elas assumem diversos papéis sociais, sabendo que estão brincando e assumindo um determinado papel na brincadeira. Nesse sentido, ao colocarem em funcionamento suas brincadeiras, fazem negociações e mantêm-se fiéis aos papéis assumidos, os quais são reinterpretados por elas.

A esse respeito, em suas pesquisas junto às crianças, Corsaro (2009, p.34) constatou que elas não imitam simplesmente modelos adultos ao brincar, mas elaboram e enriquecem tais modelos para atender aos seus próprios interesses. De acordo com Corsaro (2009):

A apropriação e o enriquecimento de modelos adultos pelas crianças se referem primeiramente a *status*, poder e controle. Ao assumir papéis adultos as crianças adquirem poder (são “empoderadas”). Elas utilizam a licença dramática da brincadeira imaginativa para projetar o futuro – a época em que terão poder e controle si mesma e sobre os outros. (p.34)

E neste brincar a criança utiliza várias linguagens, dentre elas a linguagem do faz-de-conta.

Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. (RCNEI, v.2, p.23)

Sendo assim, em concordância com a pesquisadora Borba (2005, p. 123), compreendo que “o processo coletivo de brincar envolve a coordenação de idéias, papéis, significados e ações, exigindo constantes negociações e ajustes pelas crianças, sendo, portanto, passível de rupturas.”

4.4 Conflitos e estratégias de inserção na cultura de pares

Durante minhas observações participantes, muitas vezes presenciei episódios de amizade e também de conflitos das crianças em suas culturas de pares. A cultura de pares, como já discutida no Capítulo 1 desta dissertação, é um conceito criado pelo pesquisador William Corsaro (2011). Ele utiliza o termo pares para definir o grupo de crianças que passa seu tempo juntas, não tendo esse termo o sentido de pares de duplas, mas sim parceiros de idade na infância (Corsaro, 2009).

Os episódios de conflitos entre as crianças ocorriam por situações de discussão, brigas, desacertos e empurrões entre elas nos momentos do brincar. Sobre isso, Corsaro (2011, p.182) diz que a cultura de pares “nem sempre é uma imagem de paz, alegria e espírito de comunidade”. Esse fato pode ser evidenciado em algumas situações que presenciei, as quais passo a descrever:

Situação 1

Enquanto algumas crianças estavam brincando nos brinquedos da pracinha, Fani, Bia e Mel enterram, na areia da praça, algumas bolinhas que haviam sido trazidas da piscina de bolinhas. As meninas estavam brincando, quando, de repente, Capa Verde e Tobi chegam correndo e acabam pegando as bolinhas. Nesse momento houve uma situação de conflito entre Emilia e Tobi como pode ser constatado no registro abaixo:

Emilia: “Tu me jogou bolinha vou falar com a professora”.

Bia: “Meus filhotes”

(Tobi neste momento se abraça nas bolinhas que o Capa Verde, no papel de dinossauro havia pego das meninas.)

Emilia pega algumas bolinhas de Tobi

Emilia “luta” com Tobi para pegar as bolinhas

Professora chama Emilia.

(Registro da pesquisadora: Diário de Campo: 17/10/13)

Situação 2:

As crianças estavam brincando na sala da sua turma; umas brincavam com bonecos e panelinhas; outras estavam cantando “meu pintinho amarelinho”; e um grupo, que ainda não tinha terminado a atividade proposta pela professora da turma, estava recortando formas geométricas e realizando com as mesmas uma colagem para compor seu desenho. Pedrinho, Dino e Capa Verde estavam realizando sua produção artística, e uma situação de conflito é gerada, quando Pedrinho diz que a cola de Capa Verde é fedorenta. Dino se incomoda com essa situação e recorre à professora para tentar solucionar esse conflito regado.

Dino: “Professora, o Pedrinho disse que a cola do amiguinho é fedorenta”

Dino fala para Pedrinho : “ Agora nunca mais eu vou brincar contigo, nem sentá contigo até a primavera.”

Dino cortou a ponta do cabelo do Pedrinho

Capa Verde: “Tia ele cortô o cabelo dele”

O Dino foi levado para a sala da coordenação da Educação Infantil e a mãe dele foi buscá-lo.

(Registro da pesquisadora: Diário de Campo: 06/11/13)

A partir das situações acima citadas, percebemos que em ambas situações, as crianças não se autorizaram a resolver os conflitos com seus colegas. Podemos constatar esse fato por meio das falas de Emilia (Situação 1), Dino (Situação 2) e Capa Verde (Situação 2), os quais buscaram a

negociação ou até mesmo a resolução do conflito ao contar o ocorrido para a professora. Isso é debatido por Corsaro (2011, p.185), ao dizer que o sociólogo M.P Bumgartner (1922) “tem defendido que as crianças raramente negociam acordos em seus conflitos porque elas cedem o controle de suas discussões aos adultos, que detêm mais poder e autoridade. ”

Situação 3:

Os olhos de Emilia estão doendo e ela se aproxima das colegas para ser confortada pelas mesmas, como pode ser visualizado no registro abaixo:

Juju: “Por quê?” (Perguntando a Emilia por que ela está chorando).

Emilia: “ Tá doendo o meu olho” (Referindo-se ao fato da areia ter caído em seus olhos enquanto tentava capturar as bolinhas)

Fani: “Daqui um pouquinho passa”

Mel: “É, passa”

(As amigas abraçam Emilia)

Capa Verde: “Vou derrotar os malvados”

(Capa Verde e Tobi cavam para esconder os “filhotes”, bolinhas que capturaram)

Emilia vai em busca dos filhotes e pega dois, enquanto Capa Verde e Tobi ficam distraídos.

Emilia não deixa Capa Verde pegar as bolinhas

(Registro da pesquisadora: Diário de Campo: 17/10/13)

Nessa situação, as crianças não recorreram à figura do adulto para resolver um conflito, que estava sendo vivenciado por Emilia; ao que parece, as crianças buscaram resolver essa situação, associando-a com outro fato que possivelmente tenham vivenciado na escola. Essa situação confirma o que Corsaro (2011) diz:

(...) as crianças se apropriam de um elemento de suas experiências coletivas na cultura escolar (...) e o usam para resolver uma discussão da cultura de par. Ao fazer isso, elas se sentem autorizadas para resolver seus próprios problemas, sem a intervenção ou auxílio de um adulto. (p.186)

Esse acontecimento de Emília é bastante interessante, pois as crianças autorizaram-se a encerrar o conflito dela dizendo-lhe que isso que estava sentindo iria passar. Tal fato motivou Emília a retornar à brincadeira com seus pares. Sobre isso, Corsaro (2011) aponta: “em grupos que as crianças têm mais oportunidades de acalmar seus próprios conflitos, ocorrem complexos acordos de negociação”. Sendo assim, esse fato aponta que a intervenção adulta em algumas situações, não se faz necessária para as crianças resolverem conflitos na sua cultura de pares.

4.4.1 Estratégias de inserção no grupo.

Brincar com outra criança não é uma atividade simples, que ocorre naturalmente bastando duas ou mais crianças se juntarem, por mais que assim o pareça aos nossos olhos de adultos. Ao contrário, envolve um complexo processo de construção e de negociação de significado (...) (BORBA, 2005, p. 129)

Um dos aspectos que mais me impactou nos momentos da pesquisa foi perceber que, para algumas crianças, era difícil a sua inserção nos grupos de brincadeiras. Isso pode ser evidenciado em alguns registros:

Bia: “Eu tenho que fazer uma armadilha para aqueles robôs” (falava enquanto cavava na areia da pracinha junto com a Mel)

Pedrinho: “Ele virou um vampiro, corre”

*Capa Verde: “**Bia eu posso ser o cachorro?**”*

(...)

Pedrinho: “Tu já ouviu falar do rei sombra. Ele é assombrado e muito malvado, ele só vive em buracos. Parem de cavar o rei sombra.”

Juju: “Vamos brincar igual àquele dia, Bia? Igual ontem?”

Juju: “Não tem pá, né?” (referindo-se à presente situação em que a Bia estava cavando com as mãos).

Bia: “Pede pra alguma professora; tamo tentando achá comida.”

Pedrinho: “Ou um cristal?”

Tobi (cavando também)

*Capa Verde: “**Nós podemos cavar com vocês?**”*

Bia: “Uma armadilha pra Emília, né, Juju.”

Bia: “Sai, tu tá destruindo o buraco.” (disse isso enquanto a Emília estava de olhos fechados, indo para frente do buraco).

Pedrinho: “Vamos fazer um buraco do tamanho do colégio?”

Mel: “Não, ai vai ser muito fundo.”

Bia: “Quero ver o Cidão comer toda essa areia.”

Fani: “É, ontem ele comeu areia.”

Emília: “Vamo no pula-pula, gente.”

(todos saíram correndo)

Pedrinho: “Achei um tesouro.” (gritou!!!!)

(....)

Bia: “ Nossos filhotinhos” (bolinhas da piscina de bolinhas)

“Filhotes de dinossauro”

*Capa Verde: “**Eu sou o pai**”*

Bia: “Tu tem que trazer comida para os filhotinhos” (falou para o Capa Verde)

“Saiu mais 2 ovinhos”

*Capa Verde: “**Ai o dinossauro**”*

(grito!)

*Capa Verde: “**Ei, Bia, eu sou o pai**”*

Bia: “Aí esse aqui tava quase nascendo”

Bia: “O amarelo nasceu”

“O rosa”

“Outro rosa

(Bia abraça os “filhotinhos”)

*Capa Verde: “**Eu sou um dinossauro do mal que pega um filhote.**”*

Tobi: “O dinossauro do mal pega os filhotes”

(Capa Verde e Tobi saem correndo com algumas bolinhas, ou seja, os filhotes)

Bia: “Meus filhotinhos”

“Eles pegaram meus filhotinhos”

“Meu filhinho”

(Emília sai correndo em busca dos filhotinhos)

Emília : “Consegui pegar uma bolinha.”

(Tobi faz uma cara de mau e Capa Verde emite o som rã..)

Pedrinho: “Gente piorou”

Bia: “Vocês não vão pegar meus filhotinhos.”

(...)

Mel: “Meu filhote azul”

Bia: “O nome dele é azul”

Emília: “Mais um filhote amarelo, azul”

*Capa Verde: “**Eu sou o pai**”*

Juju: “Vamos pegar mais filhotinhos”

Bia: “Tu é o vô” (falando para o Capa Verde)

*Capa Verde: “**Então eu não sou mais, sou o dinossauro que pega os ovos. Vocês querem que eu coma vocês?**”*

Pedrinho: Corre!!!!

(...)

(Registros da pesquisadora: Diário de Campo 17/10/13)

É nítido perceber que Bia e Pedrinho vão direcionando a brincadeira e modificando-a de acordo com suas imaginações. Porém Capa Verde quer participar desse momento, mas é duas vezes ignorado, o que pode ser constatado em suas falas: *“Bia, posso ser o cachorro? Nós podemos cavar com vocês?”* Capa Verde faz uma associação que, se cachorro cava, ele seria importante na brincadeira e poderia participar da mesma. Já quando Capa Verde é escutado, dizendo que, seria o pai na brincadeira, Bia utiliza informações do mundo adulto para dizer que, se ele era o pai, então teria que providenciar alimento aos filhotes, representando o papel social que ela atribui ao ser pai. Porém, depois de muitas tentativas de inserção no grupo, Capa Verde diz então que é o dinossauro e começa a participar da brincadeira.

Essas situações acima citadas vão ao encontro do que a pesquisadora Ferreira (2004, p.68) compreende, nesse sentido ela diz que *“(...) não basta ter sido designado e classificado pelos adultos como criança para que imediatamente se seja capaz de desenvolver ações comuns com outras crianças e se seja por elas reconhecido.”* Sobre essa questão, subsidiada pelo pesquisador Corsaro (2011, p.180), acredito que esse fato

ocorre, pois as crianças “tendem a proteger seu espaço interativo das invasões de outras crianças.” Ainda segundo esse autor, “embora a questão do espaço interativo pareça não cooperativa para os adultos, ela é vista como o oposto pelas crianças”. Em outras palavras, isso não quer dizer que as crianças não são amigas, mas que tendem a proteger o espaço que criaram, pelo desejo de preservar o controle sobre as atividades compartilhadas.

A resistência às tentativas de acesso parece não cooperativa ou egoísta para os adultos, (...) mas as crianças não estão recusando-se a cooperar ou resistindo à ideia de compartilhamento. Na verdade, (...) os defensores do espaço interativo estão muitas vezes intensamente envolvidos na criação de um sentimento de partilha durante o desenrolar da brincadeira, e muitas vezes marcam essa descoberta com referências à afiliação (Somos amigos, certo?). Em termos simples, as crianças querem continuar partilhando aquilo que já estão compartilhando e encaram os outros como uma ameaça à comunidade que criaram. (CORSARO,2011, p.161)

4.5 A pesquisadora como participante nas buscas de dados

Como um reflexo da própria pesquisa, todo pesquisador também se vê entrelaçado em seus resultados. Este reflexo foi também percebido nessa investigação. Foram muitos os momentos em que percebemos a pesquisadora dentro da própria pesquisa. O relato das conversas abaixo demonstram como isto se caracterizava dentro das obtenções de dados.

Pedrinho: “Tia tu conta uma história?”

Romulo: “Do sol?”

“My lirol pônei?” (em inglês My little Poney)

(Registros da pesquisadora: *Diário de Campo* 17/10/13)

Neste momento, as crianças procuram me inserir dentro do seu momento do brincar, solicitando que eu conte uma história. Logo uma criança sugere que seja contada a história “Do Sol” ou “My Little Poney”, fazendo referência aos livros de histórias da própria turma. As crianças, nesse momento, através de um elemento do cotidiano da escola, procuram me inserir dentro do contexto do brincar.

Um outro momento também é caracterizado pelo reflexo da pesquisadora na própria pesquisa, como descrito abaixo.

Mel: “Pega ela; ela saiu da prisão”

(Mel e Lili prenderam a Bebel)

Bebel: “É ladrão”

(Rômulo na prisão)

Romeu: “Eu era o bandido”

(Bebel me faz sinal e diz: “Eu tô de olho em ti”)

Lili: “Se a Bebel fugir, tu me chama” (falando com a pesquisadora)

pesquisadora: “Tá bom”

(Registro da pesquisadora: Diário de Campo 17/10/13)

Neste episódio, as crianças montam um cenário, utilizando bancos de madeira presentes na escola, para brincarem de polícia-ladrão, assumindo papéis distintos dentro da própria brincadeira. Depois de algumas simulações de prisões, a Bebel, enquanto na prisão, me diz “*eu tô de olho em ti*”, fazendo referência a possíveis delações de fugas que pudesse fazer da prisão em que se encontrava. Neste momento, posso perceber novamente que as crianças procuram me inserir em seu momento do brincar. Além de me inserir, elas também propõem um papel para mim dentro deste momento. Isto é percebido, quando as crianças dizem: “*se a Bebel fugir, tu me chama*”, conferindo a mim o papel de delatora ou informante para a polícia no cenário criado.

Desta forma, tive a oportunidade de, na produção dos dados, compartilhar sentimentos, brincadeiras, emoções e ter o *status* de participante no grupo das crianças, como aponta Corsaro (2011).

Assim, percebo o quanto os registros são imprescindíveis durante o processo da pesquisa, pois através deles é possível ter uma percepção mais detalhada da realidade do grupo -do vivido, sentido e experienciado-. Logo, essas experiências vivenciadas com as crianças deixam marcas em mim e me fazem reconhecer que, na Educação Infantil, há um “rico universo de criação, encharcado de linguagem, de significados e sentidos” (OSTETTO,2001, p.12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação *com* as crianças buscou compreender como elas vivenciam suas infâncias nos momentos do brincar na Educação Infantil. Desta forma, em meio a experiências vividas e sentidas junto às crianças, foi possível entender que, nos momentos do brincar, elas utilizam suas linguagens, para se expressarem, conhecerem, representarem o mundo e viverem suas infâncias.

No decorrer da pesquisa, fomos percebendo que as crianças, nos momentos do brincar, usam as múltiplas linguagens para construir a leitura da vida, sua própria história e sua ação no mundo. Nesse brincar, as linguagens permitem às crianças “compreender o mundo e produzir mundos: expressar sensações, ideias, sentimentos e compartilhar as produções pessoais com os demais, participando da vida coletiva” (BRASIL, 2009, p.86).

Para essas compreensões, realizamos entrelaçamentos teóricos a partir da observação participante, complementada com recursos audiovisuais, pois esta é “uma alternativa rica e enriquecedora, que permite uma abordagem dos universos das crianças em si” (COHN, 2005, p. 45).

Entendemos que, apesar da pesquisa ser uma leitura particular do pesquisador a partir da apreensão de uma dada realidade (GEERTZ, 1989), em todos os momentos esforçamo-nos para representar os momentos do brincar das crianças a partir de suas compreensões e linguagens.

Junto às crianças nos espaços da pracinha, saguão e na sala da turma, onde ocorriam situações de brincadeiras, percebemos que as crianças, nos momentos do brincar, vivenciam suas infâncias, utilizando múltiplas linguagens. Linguagens essas: musicais, gestuais, faladas, orais, manuais, lúdicas, imaginativas. E nesse ato experimentavam e descobriam a vida “que pulsa em diferentes ritmos a partir das linguagens” (GOBBI, 2010, P.1)

Percebemos que as crianças, nos momentos do brincar, assumem diferentes papéis, tanto de desenhos animados que assistem em seu cotidiano quanto das histórias contadas a elas e de suas vivências e imaginação. É fato que a brincadeira não está imersa em um vazio social, mas carregada de cultura e linguagens.

Isso deixa claro que a cultura lúdica das crianças recebe influências diretas da sociedade, da cultura, do meio social em que estão inseridas e de elementos fornecidos pela mídia. Essas influências manifestam-se devido à cultura lúdica estar fortemente interligada com a cultura geral à qual a criança pertence. (BROUGÈRE, 2006, p.52).

Nesse sentido, as crianças vivenciam em suas brincadeiras as culturas que as cercam, e as linguagens constituem-se em um meio para a reinterpretação dos seus contextos, pois, a cultura lúdica está imbricada na cultura do contexto. Segundo Borba (2005),

A linguagem, além de ser meio de comunicação, permite que os sujeitos, mediante os processos recursivos e de transposição, reinterpretem continuamente o contexto onde se situam, e não apenas refaçam os esquemas de interação, mas também os ampliem e os modifiquem. Dessa forma, se a linguagem fornece ao homem estruturas mais estáveis que contribuem para a sua inserção no mundo, também se constitui como instrumento de intervenção e de criação do homem no mundo. (p.268)

Dessa forma, as crianças utilizam os conhecimentos de seu meio social e os ressignificam de maneira interpretativa em suas culturas de pares, onde as linguagens se fazem presentes. Isso mostra que “é por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida” (Jobim, 1994). E nessa tentativa de atribuição de significados, as crianças entre elas produzem seus próprios mundos e culturas infantis de pares, de modo criativo e inovador. Segundo Brasil (2009):

Inicialmente as diferentes linguagens são ações pelas quais as crianças conseguem construir seu conhecimento do mundo, dando sentido para suas experiências na medida em que constroem sua subjetividade. Aos poucos, sua apropriação possibilita que as crianças possam agir sobre essas linguagens, possam realizar misturas e inventar modos de usá-las. As linguagens que uma criança se apropria decorrem de processos históricos e sua importância varia de acordo com as culturas. (p.86)

Além disto, apreendemos que, no tempo e espaço do brincar, as crianças organizam-se em grupos por preferência de brincadeiras, montam cenários e constroem significados expressos em diferentes linguagens. Nos quais a brincadeira não é imitação ou cópia da realidade, mas “um espaço

onde esta é pensada, refletida, discutida, transformada e reinventada, sob os olhos das crianças” (BORBA, 2005, p.149).

Compreendemos também que há organizações e negociações entre as crianças para porem em ação suas brincadeiras em suas culturas de pares. Desse modo, apesar de as crianças fazerem parte do mesmo grupo geracional, por vezes a sua inserção nos grupos de brincadeiras não é algo fácil, gera conflitos e estratégias de inclusão, pelo desejo de pertença das crianças em suas culturas de pares.

Confirmando nossa hipótese, percebemos, através desta pesquisa interpretativa com as crianças, que a vivência das linguagens contribuem para o desenvolvimento da infância. Os dados da pesquisa nos mostram que é nas linguagens e por meio delas que a criança experiencia a infância, a vida, expressa suas manifestações e constrói seu conhecimento de mundo e processos de subjetivação.

Esta pesquisa interpretativa contribui com a minha formação, pois possibilitou-me ter um olhar mais sensível de conhecer, pelas próprias crianças, a inegável importância das múltiplas linguagens na vivência das infâncias. Através deste estudo, ressignifico a expressão dar “voz” às crianças. Desta forma, dar voz às crianças é escutar e compreender o que elas têm a dizer por meio de suas múltiplas e diferentes linguagens. Com este estudo, valorizo e respeito ainda mais as lógicas das crianças nos momentos do brincar e estes saberes e reflexões gerados incidirão em minha prática docente com as crianças.

Diante disto, esta pesquisa colabora para o reconhecimento e valorização das múltiplas linguagens no contexto da Educação Infantil, e propõe que, nos cursos de Pedagogia, se ampliem discussões sobre a importância das múltiplas linguagens para o desenvolvimento das crianças. Além disto propõe a formação continuada para professores em exercício que contemplem o estudo e reflexões sobre a importância das múltiplas linguagens na infância. Com a finalidade de que nas escolas sejam criados espaços em que as linguagens infantis estejam presentes e sejam compreendidas em sua inteireza, não limitando-se apenas à linguagem verbal e escrita.

Essa pesquisa, porém, não acaba aqui. Ela precisa ser vista em outras escolas e contextos. Nos quais gerará perguntas, reflexões e mais perguntas, num ciclo contínuo de pesquisa que sempre culminará em ação-reflexão-ação.

Assim, acreditamos que as linguagens revelam como as infâncias são vividas, mas "...ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la" (Larrosa,1999).

***A criança tem
Cem linguagens
(e depois cem cem cem)
E não roubaram-lhe as noventa e nove
Porque educadores e pesquisadores com suas micro revoluções
Geraram debates e reflexões
que promoveram a valorização
das cem linguagens das crianças.
Assim a escola reconheceu e valorizou
também as noventa e nove.
Dizem-lhe agora: as cem existem.
Porque a escola compreendeu,
encorajou,
motivou,
e aguçou
as experiências
das crianças
por meio das múltiplas linguagens.***

(Paráfrase de Vanessa Vargas do poema: Ao contrário as cem existem)

REFERÊNCIAS

ALDERSON Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, Maio/Ago. 2005

ARIÈS, Philippe. **A História Social da Infância e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas e processos de socialização das crianças pequenas. *Pátio – Educação Infantil*. Ano V n° 15, 6-9, NOV 2007/FEV2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A Roda na Educação Infantil: Aprendendo a Roda aprendendo a conversar**. 2010. 96f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº19, 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços – tempos do brincar**. Niterói: UFF, 2005. Tese (Doutorado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.

BOTO, Carlota. capítulo O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN, Moysés Jr. (orgs.). **Os intelectuais da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p.11-60

BRASIL. **Decreto nº 11, de 25 de janeiro de 1994**. Cria Escola Municipal. Estado do Rio Grande do Sul.1994

_____. **Decreto nº146, de 16 de agosto de 1994**. Institui e dá denominação a Creche Municipal. Estado do Rio Grande do Sul. 1994

_____. **Decreto nº 530, de 24 de dezembro de 1996**. Transfere Instalações da Creche Municipal. Institui a Casa de abrigo para menores em situação de risco, autoriza a instalação provisória do Conselho Tutelar em prédio locado pelo município e autoriza a instalação da APAE- em prédio de propriedade do Município. Prefeitura Municipal de São José do Norte. Estado do Rio Grande do Sul. 1996

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação**

infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

_____. Ministério da Educação. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para Educação Infantil. Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre orientações curriculares- Maria Carmen Silveira Barbosa, consultora. Brasília, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. **Pesquisa, Educação e Formação Humana: nos trilhos da História**. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2010.

CASSAN, Elaine Regina. **O que transita entre as políticas públicas educacionais e a prática do professor?** *Desvelando um caminhar*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP, 2004.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CORSARO, Willian A.. (2003). *We're friends, right?: inside kids'culture*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida Carvalho (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática nas pesquisas com crianças. Diálogos com William Corsaro**. – São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011

CORSINO, Patrícia. Boletim Linguagens e sentidos. Salto para o futuro. MEC Secretaria de Educação a Distância Programa TV Escola Salto para o Futuro, 2001.

DELGADO, Ana Cristina Coll. *Infâncias e Crianças: O que nós adultos sabemos sobre elas?* Rio Grande do Sul, 2003(mimeo).

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/28/qt07.htm> > Acesso em: 18/09/2012

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social; teoria, método e criatividade**. 21º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Carolyn Edwards, Lello Gandini e George Forman; trad. Dayse Batista.- Porto Alegre: Editora Artes Médica Sul Ltda.,1999.

FERLA, Josélia Jantsch e SILVA, Luciane Abreu da. A música na vida das crianças. **Pátio – Educação Infantil**. Ano V nº 15, 6-9, NOV 2007/FEV2008.

FERREIRA, Manuela. (2004) Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das culturas das crianças no jardim-de-infância. In: CERISARA, A.B.; SARMENTO, M. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. 1ª Ed. Porto, ASA Editores.

_____.“- *Ela é nossa prisioneira!*”- questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p151-182, jul./dez.2010.

FERREIRA, Manuela e NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. 2014.

FONTES, Rejane de S. A escuta pedagogia à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 29, 119-138, 2005, p.128, Maio/Jun/Jul/Ago, 2005

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIDMANN, Adriana. Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas e culturas das crianças. 2011. 254f. Tese (doutorado em ciências sociais-antropologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan,1989

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da educação infantil. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_down> Acesso em: 15/07/15

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de empresas RAE artigos**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar./Abr. 1995

GONÇALVES, Ana do Carmo Goulart. Contextualização da Infância no Espaço Urbano: os possíveis efeitos da globalização. **Momento**, Rio Grande, 17: 11-18, 2004/2005.

GRAUE, Elisabeth.; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, Cláudia. **Mulheres geradoras de vida**: o ministério com crianças começa no ventre. São Paulo: Editora Vida, 2009.

JOBIM, e Souza, Solange. **Infância e linguagem : Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**/ Solange Jobim e Souza.— Campinas, SP: Papirus, 1994.—

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. 285 p.

JUNQUEIRA FILHO. Múltiplas, diferentes e conflituosas linguagens: um estudo sobre linguagem e organização do trabalho na educação infantil (2013). Disponível em < <http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/gein/artigos/>> Acesso em 22/07/14

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J. & LARA, N.P.(orgs.) **Imagens do outro**. 2ª ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1999.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOTA, Maria Renata Alonso. **O processo de construção de uma proposta pedagógica: a experiência da educação infantil do CAIC**/ Maria Renata Alonso Mota; orientadora Eva Lizaty Ribes. – Pelotas, 2001. –109f.- Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2001.

MOTA, Maria Renata Alonso. A cultura Lúdica na Infância. In: DELGADO, Ana Cristina Coll; MOTA, Maria Renata Alonso; ALBUQUERQUE, Simone Santos de; (org). **Tempos e lugares das infâncias: educação infantil em debate** – Porto Alegre: IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre, 2004. 148p.

MOURA, Maria Teresa Jaguaribe de. **Educação Infantil: Cotidiano e políticas**/Patrícia Corsino, (org.) – Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – (Coleção educação contemporânea)

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

MÜLLER, Rodrigo Fernando. Educação Musical Infantil: Análise crítica sobre o processo de ensino. In: Simpósio Nacional de Educação. XX Semana da Pedagogia. 2008, Cascavel. **Anais eletrônicos**. Paraná. Disponível em <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2007.pdf>> Acesso em 22 jul.2014.

NAVARRO, M. Carmen Díez. **Afetos e emoções no dia-a-dia da educação infantil**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Disponível em <[http://www.ufsj.edu.br/portaltrepositorio/File/revistalapipi/PesquisaAcaoEtnografica..._-_VFA Neves.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portaltrepositorio/File/revistalapipi/PesquisaAcaoEtnografica..._-_VFA%20Neves.pdf)> Acesso em 31/08/13.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. Crianças construindo a noção de passado e presente através da fotografia. In: DELGADO, Ana Cristina Coll; MOTA, Maria Renata Alonso; ALBUQUERQUE, Simone Santos de; (org). **Tempos e lugares das infâncias: educação infantil em debate** – Porto Alegre: IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre, 2004. 148p.

_____. Cultura de pares e cultura lúdica: brincadeiras na escola. **Poiésis** – revista do programa de pós-graduação em educação – mestrado – universidade do sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v.9, n.15, p. 117 - 131, Jan/Jun 2015.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Deixando marcas: a prática do registro do cotidiano da educação infantil** / Luciana Esmeralda Ostetto, Eloisa Raquel de Oliveira, Virginia da Silva. Florianópolis: Cidade Futura,2001.

_____. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágio. Campinas, Papirus, 2002.

_____. Educação Infantil: Tempo e lugar de se fazer criança, no mistério e na magia da experiência partilhada. In: DELGADO, Ana Cristina Coll; MOTA, Maria Renata Alonso; ALBUQUERQUE, Simone Santos de; (org). **Tempos e lugares das infâncias: educação infantil em debate** – Porto Alegre: IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre, 2004. 148p.

PAULA, Elaine de. Crianças e Infâncias: Universos a Desvendar. Disponível em: <ced.ufsc.br/~zeroseis/elaine.doc> Acesso em: 18/09/11.

PIRES, Maria Cristina de Campos. O som como linguagem e manifestação da primeira infância. **Pátio – Educação Infantil**. Ano III n° 8, JUL/OUT 2005.

ROJAS, Adriane Kiperman. Tempos e espaços de ser criança. **Pátio – Educação Infantil**. Ano V n° 15, 5, NOV 2007/FEV2008.

SARMENTO, M. J. e PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M. e SARMENTO, M. J.(Coords). **As crianças: contextos, identidades**. Porto: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**, 2002. Disponível na Internet: [http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos%20de%20trabalho). Acessado em 25 de setembro de 2014.

_____. **Imaginário e culturas da infância**, 2003. Disponível na Internet: [http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos%20de%20trabalho). Acessado em 23 de agosto de 2015.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**. Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. Campinas: Cedes, v.26, p.361-278, maio/ago.2005.

_____. "Sociologia da Infância: Correntes e Confluências", in Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.) (2008). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes (17-39)

SOARES, Natália Fernandes. A investigação Participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, Portugal, v.6, n.1, pp.25-40, Jan/Jun 2006

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: SOLUÇÃO OU PROBLEMA**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1-26, Jan/1995.

SPRADLEY, J.P. (1980). Participant observation. NY: Holt, Rinehart & Winston.

TONUCCI, Francesco. **Frato: 40 anos com olhos de criança**; tradução Maria Carmen Silveira Barbosa.- Porto Alegre: Editora Artmed,2008.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

APÊNDICE – TERMOS DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE- FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO- IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGEDU



**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A PESQUISA – PROFESSORA DA
TURMA**

Sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande - FURG e a proposta de pesquisa que tenho intuito em realizar como projeto de Dissertação de Mestrado, intitulada provisoriamente “*Vozes infantis: As infâncias vividas no Centro de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente em São José do Norte*”, sob a orientação do Professor Dr. Vilmar Alves Pereira, busca compreender pelas vozes infantis, como as crianças vivenciam suas infâncias no contexto dos CAIC do município de São José do Norte.

Assim, com a autorização da direção da escola, da coordenação da Educação Infantil, da sua autorização e dos responsáveis pelas crianças participantes da pesquisa e das próprias crianças, observarei as manifestações infantis dos sujeitos crianças, em especial nos encontros das rodas de conversa durante o ano letivo de 2013.

A participação das crianças na pesquisa é voluntária e não se aplica nenhum benefício financeiro, a não ser colaborarem para a produção do conhecimento científico. Cabe salientar que cada criança tem a liberdade de querer ou não participar da pesquisa e se em algum momento decida não participar mais desta, terá total autonomia e liberdade de assim proceder.

Logo, comprometo-me a todo instante respeitar os valores éticos de pesquisa e especialmente as questões éticas nas pesquisas com as crianças. Os resultados obtidos das gravações em áudio e vídeo de conversas e entrevistas, fotografias, filmagens e os desenhos infantis serão utilizados como dados na presente pesquisa e serão publicados, porém o nome dos sujeitos envolvidos se manterá em sigilo e não existirá nenhuma forma que possa identificá-los. Em todo momento as crianças serão identificadas por nomes fictícios.

Desde já agradeço, pela sua colaboração e qualquer dúvida que tiver no momento da pesquisa ou posteriormente, disponibilizo-me a esclarecê-la pessoalmente ou através do endereço eletrônico vanessaalvesvargas@gmail.com

ou ainda pelo telefone (53) 32353327. O Endereço do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande, situa-se no Campus Carreiros, Prédio 4, sala F3. Rio Grande –RS –Brasil, telefone (53) 3293-5063.

Eu, _____, RG sob o número _____, professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental João de Deus Collares, ciente da proposta da pesquisa e após ter sanado minhas dúvidas, concordo que a pesquisa seja realizada em minha turma.

Assinatura da participante da pesquisa – Professora da turma

Assinatura da Pesquisadora - Vanessa Alves Vargas

Assinatura do professor orientador da pesquisa Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira



TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A PESQUISA – PAIS E/OU
RESPONSÁVEIS

Sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande - FURG e a proposta de pesquisa que tenho intuito em realizar como projeto de Dissertação de Mestrado, intitulada “*Vozes infantis: As infâncias vividas no Centro de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente em São José do Norte*”, sob a orientação do Professor Dr. Vilmar Alves Pereira, busca compreender pelas vozes infantis, como as crianças vivenciam suas infâncias no contexto do CAIC do município de São José do Norte.

Assim, com a autorização da direção da escola, da coordenação da Educação Infantil, da professora da turma, da sua autorização em consentir que seu filho(a) e/ou responsável participe da pesquisa e da autorização das próprias crianças, observarei as manifestações infantis dos sujeitos crianças, em especial nos encontros das rodas de conversa durante o ano letivo de 2013.

A participação das crianças na pesquisa é voluntária e não se aplica nenhum benefício financeiro, a não ser colaborarem para a produção do conhecimento científico. Cabe salientar que cada criança tem a liberdade de querer ou não participar da pesquisa e se em algum momento decida não participar mais desta, terá total autonomia e liberdade de assim proceder.

Logo, comprometo-me a todo instante respeitar os valores éticos de pesquisa e especialmente as questões éticas nas pesquisas com as crianças. Os resultados obtidos das gravações em áudio e vídeo de conversas e entrevistas, fotografias, filmagens e os desenhos infantis serão utilizados como dados na presente pesquisa e serão publicados, porém o nome dos sujeitos envolvidos se manterá em sigilo e não existirá nenhuma forma que possa identificá-los. Em todo momento as crianças serão identificadas por nomes fictícios.

Desde já agradeço, pela sua colaboração e qualquer dúvida que tiver no momento da pesquisa ou posteriormente, disponibilizo-me a esclarecê-la pessoalmente ou através do endereço eletrônico vanessaalvesvargas@gmail.com ou ainda pelo telefone (53) 32353327. O Endereço do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande, situa-se no

Campus Carreiros, Prédio 4, sala F3. Rio Grande –RS –Brasil, telefone (53) 3293-5063.

Eu, _____, RG sob o número _____, ciente da proposta da pesquisa e após ter sanado minhas dúvidas, concordo que _____ sob minha responsabilidade e guarda participe da presente pesquisa.

Assinatura da participante da pesquisa – Pais e/ou responsáveis

Assinatura da Pesquisadora - Vanessa Alves Vargas

Assinatura do professor orientador da pesquisa Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira

ANEXO A- POESIA : AO CONTRÁRIO AS CEM EXISTEM*Ao contrário, as cem existem*

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

Loriz Malaguzzi

ANEXO B – DESENHOS DAS CRIANÇAS

