

VANESSA HELENA SERIBELLI

**Direitos da criança: dizeres e sentires infantis e docentes sobre o que
é ser criança no contexto educativo**

PRESIDENTE PRUDENTE/SP

2019

VANESSA HELENA SERIBELLI

**Direitos da criança: dizeres e sentires infantis e docentes sobre o que
é ser criança no contexto educativo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – a nível de mestrado da Faculdade de Ciências e Tecnologia “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Câmpus de Presidente Prudente/SP - Linha de Pesquisa: *Processos formativos, infância e juventude*, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Cinthia Magda Fernandes Ariosi

PRESIDENTE PRUDENTE/SP

2019

S485d SERIBELLI, Vanessa Helena
Direitos da criança: dizeres e sentires infantis e docentes sobre o
que é ser criança no contexto educativo / Vanessa Helena
SERIBELLI. -- Presidente Prudente, 2019
252 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Cinthia Magda Fernandes Ariosi

1. Infância e criança. 2. Concepções infantis e docentes. 3. Vozes
das crianças. 4. Metodologia de pesquisa com criança. 5. Direitos
infantis. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Direitos da criança: dizeres e sentires infantis e docentes sobre o que é ser criança no contexto educativo

AUTORA: VANESSA HELENA SERIBELI

ORIENTADORA: CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI
Departamento de Educação / UNESP/Câmpus de Presidente Prudente

Prof. Dr. JOSÉ MILTON DE LIMA
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. TATIANA NORONHA DE SOUZA
Departamento de Economia, Administração e Educação / UNESP/ Câmpus de Jaboticabal

Presidente Prudente, 28 de fevereiro de 2019

Dedico

À minha mãe, *Cleide Furmigare Seribeli* por ter feito muitas faxinas durante a vida para que não faltasse o essencial a mim e meus irmãos. Ao meu pai, *Ademir Seribeli*, pela integridade e simplicidade, por ser um homem trabalhador e me fazer entender o correto apenas pelo exemplo. Aos dois, que juntos fizeram da minha casa um lar cheio de amor. Aos dois, que mesmo sem completarem o ensino fundamental, serão sempre minhas principais referências.

Agradecimentos

Parto do entendimento de que não existe meritocracia se não existir igualdade de oportunidades, portanto, se cheguei até aqui, não foi somente resultado de meu esforço e dedicação. Ainda que tenha nascido e crescido numa família de origem pobre, reconheço os privilégios que me permitiram estar à frente de outras pessoas em diversas situações da vida, entre eles, ter pessoas que me auxiliaram de alguma forma ao longo do processo. Sendo assim, agradeço:

A Deus, por ser meu refúgio e fortaleza e não me deixar desistir;

À minha mãe, meu maior exemplo de mulher e resistência;

Ao meu pai, o maior criancista e a pessoa mais incrível que já conheci;

Aos meus irmãos, *Fábio* e *Carla*, por me amarem como sou, por me ensinarem como irmãos mais velhos as mais fantásticas lições e por me presentear com sobrinhos maravilhosos;

À minha cunhada *Aline*, que torce pelas minhas conquistas e é sempre tão prestativa;

Ao amor da minha vida, *Everton*, por dividir comigo as minhas angústias, tristezas e decepções, assim como os momentos de alegria e superação e por acreditar veementemente na minha capacidade. Se não fosse você, o caminho seria muito mais árduo;

Aos meus sogros, *Elizier* e *Conceição* e minha cunhada *Gabriela*, pelo amor e carinho que sempre tiveram comigo, me acolhendo como família;

Aos amigos que fiz na caminhada da pós-graduação: *Josuel*, *Anie*, *Nathalia Corneto*, *Janiele*, *Edir*, *Patrícia*, *Sorrana*, *Nathalia Freitas*, *Ariadne*, *Jeferson*, *Guilherme*, *Patricia*, *Samanta* e em especial a *Naiara Chierici*, pelas contribuições e pelas palavras de encorajamento quando mais precisei;

Às amigas da graduação, que o tempo não deixou levar: *Nathalia Cimatti*, *Ana Paula Teixeira*, *Gianini Jardim* e *Camila Santos*;

Aos amigos que sei que posso contar a qualquer momento: *Kauane Tosta*, *Franciele Martins*, *Franciele Soares*, *Rafael Bastazini*, *Rafael Castanha*, *Gustavo Dias*, *Ricardo Pulzatto*, *Silvana Costa*, *Maria Eduarda Costa*, *Ana Laura Costa*, *Paulo Oliveira*, *Ângela Oliveira*, *Bruna Tosta* e *Marks William*;

Aos funcionários do Departamento de Pós-Graduação, sempre dispostos a ajudar em qualquer situação;

À *Claudia*, secretária do Departamento de Educação, sempre solícita e carinhosa;

Aos amigos do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Primeira Infância (GEPPI) pelas trocas valiosas, em especial *Viviane, Michele, Fabiana e Adriana*;

Aos alunos dos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia, que tive o privilégio de ministrar aulas como professora bolsista;

Ao *Fernando Pereira Dias*, que elaborou as imagens de criança pré-sociológica utilizadas nesta dissertação;

Aos membros da banca: Profa. Dra. *Tatiana Noronha de Souza* por contribuir de forma significativa nesta dissertação através dos direcionamentos dados, me fazendo refletir e crescer no decorrer da pesquisa. Que bom que a escolhi como membro da banca. Ao Prof. Dr. *José Milton de Lima*, por ser sempre tão assertivo em suas colocações, me fazendo enxergar com olhos de pesquisadora. O senhor sempre terá minha admiração e meu amor;

Às professoras e crianças que aceitaram participar da pesquisa, sem vocês nada teria sentido;

À escola, que abriu as portas prontamente para a realização deste trabalho;

À minha orientadora, Profa. Dra. *Cinthia Magda Fernandes Ariosi*, por me mostrar a grandeza da infância e por me fazer acreditar em práticas pedagógicas que emancipam crianças. Obrigada pelas contribuições. Você tem parte do meu coração;

À Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Campus de Presidente Prudente, por me fazer crescer e me proporcionar grandes encontros. Todo meu amor à grande FCT.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A todos que cruzaram meu caminho e me fizeram evoluir...

Muito obrigada!

Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser criança. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem, desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças. (GALEANO)

Direitos da criança: dizeres e sentires infantis e docentes sobre o que é ser criança no contexto educativo

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia “Julio de Mesquita Filho” – Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Presidente Prudente e está vinculada à linha de pesquisa *Processos Formativos, Infância e Juventude*. O estudo foi realizado em uma escola pública do município de Presidente Prudente – São Paulo em duas salas de Pré II, tendo como sujeitos da investigação, duas professoras de educação infantil e cinquenta e três crianças com idade de cinco anos. Contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir de observações realizadas enquanto professora da escola investigada, me questionava se o contexto educativo considerava as crianças como *seres em devir*, receptores da cultura adulta e por isso indivíduos que só são considerados como cidadãos quando deixam de habitar a infância, adultos em miniatura, tábulas rasas que necessitam ser preenchidas com a cultura escolar, ou se as consideravam como sujeitos de direitos, ouvindo e fazendo valer suas vozes por meio de contextos de participação. Estas inquietações, constituíram-se em meu problema de pesquisa. Sendo assim me propus a realizar um estudo em que as crianças fossem os principais sujeitos, possibilitando meios para que elas pudessem manifestar suas concepções. O principal objetivo, foi analisar as concepções das crianças e professoras sobre o que é ser criança, na tentativa de compreender se os direitos infantis são garantidos ou negados no contexto educativo. Para isso, a metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa do tipo etnográfica. As técnicas elaboradas para a coleta de dados com as professoras foram, o *questionário*, a *observação* e a *entrevista semiestruturada*. Com as crianças, lancei mão da *observação*, *produção de desenhos comentados*, *rodas de conversa* e *histórias para completar*. A pesquisa teve respaldo teórico na Sociologia da Infância em diálogo com a abordagem de Reggio Emilia. Os resultados foram categorizados e apontaram a necessidade de se pensar em práticas educativas que respeitem as especificidades da infância, garantindo que as crianças sejam ouvidas, que possam participar das tomadas de decisões no contexto educativo, que desfrutem da ludicidade, autonomia e criatividade, e que, como sujeitos de direitos, tenham garantido, o direito a ser criança, para isso, é preciso que se pense na problemática da formação docente, haja vista que a maior parte dos dilemas encontrados no tocante à educação infantil, são resultados da má formação de professores que trabalham com crianças de 0 à 6 anos.

Palavras chave: Infância. Criança. Pesquisa com crianças. Vozes das crianças. Direitos infantis.

Rights of the child: children's and teachers' sayings and feelings about what it is to be a child in the educational context

ABSTRACT

This research was developed in conjunction with the Graduate Program in Education of the "Julio de Mesquita Filho" Science and Technology Faculty - Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus of Presidente Prudente and is linked to the Research Learning Processes, Childhood and Youth research line. The study was carried out in a public school in Presidente Prudente - São Paulo in two kindergarten groups, having as subjects of investigation, two nursery school teachers and fifty-three children aged five years. It was funded by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). From observations made as a teacher of the school investigated, I questioned if the educational context considered children as beings in becoming, recipients of adult culture and therefore individuals who are only considered as citizens when they cease to inhabit childhood, miniature adults, shallow tables that need to be filled with the school culture, or if they considered them as subjects of rights, listening and asserting their voices through contexts of participation. These concerns were my research problem. Thus, I set out to carry out a study in which children were the main subjects, enabling them to express their conceptions. The main objective was to analyze the conceptions of the children and teachers about what it is to be a child, in an attempt to understand if children's rights are guaranteed or denied in the educational context. For this, the methodology used was the qualitative research of the ethnographic type. The techniques developed for the data collection with the teachers were, the questionnaire, the observation and the semistructured interview. With the children, I made use of observation, production of commented drawings, talk wheels and stories to complete. The research had theoretical support in the Sociology of Childhood in dialogue with the Reggio Emilia approach. The results were categorized and pointed out the need to think about educational practices that respect the specificities of childhood, ensuring that children are heard, that they can participate in decision-making in the educational context, that they enjoy playfulness, autonomy and creativity, and that, as subjects of rights, have guaranteed the right to be a child, for this, it is necessary to think about the problem of teacher education, given that most of the dilemmas encountered in relation to child education are the result of poor teachers working with children from 0 to 6 years old.

Keywords: Childhood. Kid. Research with children. Voices of children. Child rights.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Criança anjo

Imagem 2 – Menino Jesus e Virgem Maria

Imagem 3 – Crianças retratadas juntamente aos adultos no cotidiano

Imagem 4 – Crianças representadas com características adultas

Imagens 5 e 6 – Efígies funerárias

Imagens 7 e 8 – Putto

Imagens 9 e 10 – Crianças como centro da composição artística

Imagem 11 – Retrato de família junto às crianças

Imagem 12 – Grumetes

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos analisados no PPGE/UNESP

Quadro 2 - Trabalhos analisados na ANPED

Quadro 3 - Trabalho analisado na Revista Zero-a-Seis

Quadro 4 - Trabalhos analisados nos anais do COPEDI

Quadro 5 - Espaços e materiais

Quadro 6 - Cartaz da rotina de atividades lúdicas do Pré II

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologia

UNESP – Universidade Estadual Paulista

GEPPI – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Primeira Infância

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

COPEDI - Congresso Paulista de Educação Infantil

GT – Grupo de trabalho

UFC – Universidade Federal do Ceará

UNITRI – Centro Universitário do Triângulo

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

USP – Universidade de São Paulo

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TA – Termo de Assentimento

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNIARA – Universidade de Araraquara

TEA - Transtorno do Espectro Autista

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

CF - Constituição da República Federativa do Brasil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

CDCA - Conselhos e Conferências dos Direitos da Criança e do Adolescente

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

FCT - Faculdade de Ciências e Tecnologia

UNESP – Universidade Estadual Paulista

CNS - Conselho Nacional de Saúde

UEM - Universidade Estadual de Maringá

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exposição feita pelas crianças de Reggio Emilia: moradores da cidade

Figura 2 - Detalhes da exposição feita pelas crianças

Figura 3 - Modelo de relações geracionais

Figura 4: Meritocracia para quem?

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – QUESTIONÁRIO

Gráfico 2 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Gráfico 3 – OBSERVAÇÃO

Gráfico 4 – PRODUÇÃO DE DESENHOS COMENTADOS

Gráfico 5 – RODAS DE CONVERSA/HISTÓRIAS PARA COMPLETAR

LISTA DE DESENHOS

Desenho 1 – A lousa da professora

Desenho 2 – Vergonha de ir à lousa

Desenho 3 – Ser criança é fantasiar

Desenho 4 – Ser criança é brincar na casinha do parque

Desenho 5 – Atividade na lousa e brinquedos na estante

Desenho 6 – O desejo de brincar no parque

Desenho 7 – Brincando com a professora

Desenho 8 – Um desejo para o dia das crianças

Desenho 9 – Piscina de bolinha para o dia das crianças

Desenho 10 – O direito a jogar bola

Desenho 11 – A escola

Desenho 12 – O direito de brincar na terra

Desenho 13 – O direito de brincar no espaço árvore

Desenho 14 – O direito de brincar no parque

Desenho 15 – Amarelinha

Desenho 16 – Soltar pipa e jogar bola

Desenho 17 - Morar perto da escola é bom

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO | 18 |
| 1.1 Apresentando a pesquisa | 19 |
| CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 24 |
| 2.1 Da criança pré-sociológica ao sujeito de direitos | 25 |
| 2.2 Da idade média à modernidade: a criança pré-sociológica | 27 |
| 2.3 A criança pré-sociológica: concepções ininterruptas | 42 |
| 2.4 As múltiplas facetas da invisibilidade infantil e as contribuições de Reggio Emilia | 46 |
| 2.5 As mudanças nas estruturas sociais e a permanência da infância enquanto categoria social geracional | 52 |
| 2.6 Infância e contemporaneidade | 56 |
| 2.7 Direitos infantis e aspectos legais | 75 |
| CAPÍTULO 3 - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E ANÁLISE DAS METODOLOGIAS DE PESQUISAS COM CRIANÇAS | 88 |
| 3.1 A voz das crianças na pesquisa – O que revelam as metodologias dos trabalhos acadêmicos | 89 |
| 3.1.2 Análise das metodologias dos trabalhos acadêmicos – PPGE/UNESP | 93 |
| 3.1.3 Análise das metodologias dos trabalhos acadêmicos - ANPED | 105 |
| 3.1.4 Análise das metodologias dos trabalhos acadêmicos – REVISTA ZERO-A-SEIS | 117 |
| 3.1.5 Análise das metodologias dos trabalhos acadêmicos – COPEDI | 119 |
| 3.2 Desafios metodológicos nas pesquisas com crianças | 127 |
| CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA | 132 |
| 4.1 Caracterização da pesquisa qualitativa | 133 |
| 4.2 Pesquisa do tipo etnográfica | 135 |
| 4.3 Contextualizando a pesquisa: comunidade, problema de pesquisa e sujeitos participantes | 138 |
| 4.4 Procedimentos Metodológicos | 143 |
| 4.4.1 Questionário | 144 |
| 4.4.2 Entrevista semiestruturada | 145 |
| 4.4.3 Observação | 148 |
| 4.4.4 Rodas de conversa e Histórias para completar | 153 |
| 4.4.5 Produção de desenhos comentados | 156 |

| | |
|--|-----|
| 4.5 Cuidados éticos na pesquisa do tipo etnográfica | 159 |
| CAPÍTULO 5 - RESULTADOS E ANÁLISE | 164 |
| 5.1 Análises dos dados a partir da construção de categorias | 165 |
| 5.1.2 Categoria I – Escolarização - O direito das crianças a serem crianças | 170 |
| 5.1.3 Categoria II – Vozes silenciadas – O direito das crianças a serem ouvidas | 179 |
| 5.1.4 Categoria III – Participação – O direito das crianças a participarem da organização da escola | 188 |
| 5.1.5 Categoria IV – Brincar – O direito das crianças à brincadeira, autonomia e criatividade | 201 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 215 |
| ANEXOS | 223 |
| ANEXO 1 - MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA | 224 |
| ANEXO 2 - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS PARTICIPANTES | 225 |
| ANEXO 3 - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS PARTICIPANTES | 228 |
| ANEXO 4 - MODELO DO TERMO DE ASSENTIMENTO PARA AS CRIANÇAS | 230 |
| ANEXO 5 - MODELO DO TERMO DE COMPROMISSO – PESQUISADORA E ORIENTADORA | 235 |
| ANEXO 6 - TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO, GUARDA E DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DE PESQUISA | 236 |
| APÊNDICE | 238 |
| QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA, COMO PARTE INTEGRANTE DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS | 239 |
| REFERÊNCIAS | 241 |

CAPÍTULO 1
INTRODUÇÃO

1.1 Apresentando a pesquisa

A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la
(GALEANO).

Antes de apresentar a pesquisa, justifico minha escolha pela escrita em primeira pessoa do singular, respaldada nos estudos de Coracini (2007).

Para a autora, a imparcialidade é algo recorrente nas pesquisas científicas, que geralmente são escritas no impessoal ou em primeira pessoa do plural. Este modo típico de escritas em textos acadêmicos, vem da concepção de que o cientista não fala, é o objeto que deve falar por meio dele. Sendo assim, é comum a utilização de termos como “optou-se”, “conclui-se”, “espera-se”, “sugerimos”, entre outros. Para Coracini (2007, p. 104) “O sujeito-enunciador assume a postura de um observador distante do objeto observado, como que provando, com sua ausência explícita, a ausência do sujeito-pesquisador na etapa da investigação científica.” E complementa:

[...] percebe-se o desejo [...] de criar no enunciatário a ilusão da evidência empírica: a sequência linear dos eventos e a *tentativa de apagamento do enunciador que se distancia do enunciado* constituem, dentre outros, alguns dos fatores responsáveis pela ilusão de uma reprodução objetiva e imparcial do experimento. (CORACINI, 2007, p. 89, grifo meu)

Não pretendo diminuir nenhum tipo de escrita, apenas evidenciar o fato de que, respaldada em Coracini (2007), o envolvimento do autor com o texto, não anula o caráter científico da pesquisa, mas deixa transparecer ao leitor algumas subjetividades do sujeito que escreve, por este motivo, esta dissertação está escrita em primeira pessoa do singular.

Neste texto, apresento de forma breve aspectos pessoais e acadêmicos que contribuíram para a construção da trajetória trilhada até aqui, assim como o contexto da pesquisa, os sujeitos participantes e a relevância social deste estudo. Elucidado o problema de pesquisa, os objetivos, e a organização dos capítulos, a fim de tornar visível ao leitor, os caminhos percorridos na construção desta pesquisa.

Me formei no final do ano de 2012 no curso de pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP - campus de Presidente Prudente. Ainda não havia recebido meu diploma em mãos quando fui contratada para lecionar em um primeiro ano do ensino fundamental de uma escola privada no município de Presidente Prudente. Esta primeira experiência, foi sinônimo de aflição, já que era a

primeira vez que estaria numa sala de aula como professora. Contudo, na prática da docência percebi que minha felicidade era estar rodeada por crianças, trocando saberes e experiências com estes sujeitos de pouca idade que tinham muito a me acrescentar.

Fui professora durante os anos de 2013, 2014, 2015, 2016. Em meados de 2016 fui contratada para ser coordenadora pedagógica em uma instituição que atendia jovens de 14 a 24 anos, cujo objetivo era encaminhá-los para o mercado de trabalho. Esta última experiência foi relevante, assim como todas as outras, porém, descobri que meu lugar era no chão da escola pública, trabalhando com crianças. Sendo assim, em 2017, ano em que entrei para o Programa de Pós Graduação em Educação – (PPGE) da FCT/UNESP a nível de mestrado, tomei a decisão de sair do trabalho, uma vez que havia sido contemplada com a bolsa CAPES, e poderia então me dedicar exclusivamente ao mestrado.

Das experiências docentes citadas acima, a que mais me marcou foi lecionar nos anos de 2014 e 2015 na escola em que realizei a pesquisa. Nesta escola, trabalhei com o quarto e quinto ano do ensino fundamental. Foram os anos mais difíceis e mais lindos da minha vida. Aprendi muito mais do que ensinei.

A escola é a única do bairro, e recebe por volta de 460 crianças, do berçário ao quinto ano do ensino fundamental. Quase a totalidade dos professores são contratados, uma vez que os professores efetivos, que têm a oportunidade de escolher primeiro a escola que irão lecionar, não optam por essa escola. As alegações são muitas: o bairro onde a escola está localizada é o mais distante do centro da cidade, com exceção dos distritos pertencentes a Presidente Prudente, o que gera um gasto maior para o deslocamento dos professores; o histórico de violência é relevante em relação aos outros bairros do município; as crianças são difíceis, indisciplinadas e não aprendem. Estes são os principais argumentos utilizados.

O posicionamento dos professores é compreensível, contudo, foi nesta escola “difícil”, “violenta”, “distante” e “mal vista” que conheci as crianças mais admiráveis em toda minha vida.

Em razão desse vínculo com a comunidade, a escola e as crianças, optei por realizar a pesquisa em turmas da educação infantil, haja vista que educação infantil e ensino fundamental são segmentos totalmente separados no espaço da escola. Este foi um dos critérios de escolha dos sujeitos participantes: investigar crianças e professoras com quem não tivesse compartilhado experiências anteriores, na intenção de não ter uma opinião pré-estabelecida que pudesse interferir no decorrer da pesquisa.

As crianças investigadas tinham cinco anos de idade e frequentavam o Pré II. Os quais denomino como Pré II “A” e Pré II “B”. As duas turmas formavam um total de 53 crianças e

as duas professoras seguiam a mesma rotina para as atividades (critério estabelecido no planejamento).

Após apresentar o contexto e os participantes, trago agora o problema de pesquisa e sua relevância social: Quando lecionei na escola, nos anos de 2014 e 2015, o que me chamava atenção de forma significativa, era o fato da escola (direção, supervisão, coordenação, *alguns* professores e membros da comunidade) trabalharem em busca de alternativas que pudessem solucionar a diversidade de problemas existentes no contexto educativo: o baixo nível de alfabetização; o baixo índice no IDEB¹; a violência dentro da instituição; a dificuldade da comunidade em reconhecer a escola como patrimônio público, visto que rotineiramente seus espaços eram depredados; a relação família-escola; a falta de espaço adequado e de recursos pedagógicos para a educação infantil; a formação continuada dos professores, entre outros.

Nesta dinâmica de enfrentamentos, em especial por parte da gestão, pela melhoria da escola e da qualidade do ensino, notei que as crianças nunca participavam das tomadas de decisões, tampouco eram consultadas sobre seus pontos de vista. Ora, se a escola é constituída essencialmente para atender as crianças que dela fazem parte, por que estas, não participavam ativamente do contexto educativo? Se isto ocorria com as crianças maiores (séries finais do ensino fundamental I) como seria então com as crianças da educação infantil? Me questionava se o contexto educativo considerava as crianças como *seres em devir*², receptores da cultura adulta e por isso indivíduos que só são considerados como cidadãos quando deixam de habitar a infância, adultos em miniatura, tábulas rasas que necessitam ser preenchidas com a cultura escolar, ou se as consideravam como sujeitos de direitos, ouvindo e fazendo valer suas vozes por meio de contextos de participação.

Estas inquietações, constituíram-se em meu problema de pesquisa. Sendo assim me propus a realizar uma investigação em que as crianças fossem os principais sujeitos, possibilitando meios para que elas pudessem manifestar suas concepções.

O principal objetivo traçado para esta pesquisa foi:

- Analisar as concepções das crianças e professoras sobre o que é ser criança, na tentativa de compreender se os direitos infantis são garantidos ou negados no contexto educativo.

Elaborei então os seguintes objetivos específicos:

¹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

² Conceito filosófico que significa as mudanças pelas quais passam as coisas, no caso das crianças, o conceito de “devir” significa “se tornar”, isto é, só irá tornar-se cidadão/sujeito de direitos, quando deixar a infância.

- Compreender a trajetória histórica da infância e das crianças e as concepções que se tinham delas;
- Analisar nas produções acadêmicas que têm como sujeitos de pesquisa as crianças, a metodologia utilizada, isto é, a maneira como estas foram abordadas nas pesquisas;
- Investigar os direitos fundamentais das crianças no Brasil do ponto de vista legislativo.
- Analisar os dados obtidos na pesquisa, à luz da sociologia da infância em diálogo com a abordagem de Reggio Emilia.

Apresento a seguir os capítulos construídos ao longo desta dissertação, considerando que este texto de introdução, constitui-se como o primeiro capítulo.

No capítulo 2, realizo uma discussão acerca da trajetória da infância e das crianças, desde que a categoria social geracional *infância* não era reconhecida, até os dias atuais, em que as crianças são denominadas como sujeitos de direitos. Busco respaldo teórico na Sociologia da Infância e dialogo com a abordagem de Reggio Emilia, uma vez que ambas têm concepções de criança que se complementam, além de realizar uma análise sobre os aspectos teóricos e legais em relação aos direitos infantis.

No capítulo 3, faço um levantamento bibliográfico, na tentativa de encontrar trabalhos que pesquisem *com* as crianças e não somente *sobre* elas. Analiso as metodologias destes, investigando a maneira como as crianças foram abordadas pelos pesquisadores nas pesquisas, isto é, os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta dos dados junto às crianças;

No capítulo 4, discorro sobre a metodologia empregada na pesquisa (pesquisa qualitativa do tipo etnográfica). Contextualizo-a apresentando a comunidade e os sujeitos participantes, descrevo as técnicas utilizadas na coleta dos dados com as crianças e com as professoras e apresento os cuidados éticos necessários para realizar uma pesquisa do tipo etnográfica.

No capítulo 5, apresento os resultados e os analiso à luz da sociologia da infância, dialogando com a abordagem de Reggio Emilia. Com os dados recolhidos construí quatro categorias de análise: Categoria I – Escolarização - O direito das crianças a serem crianças; Categoria II – Vozes silenciadas – O direito das crianças a serem ouvidas; Categoria III – Participação – O direito das crianças a participarem da organização da escola e Categoria IV – Brincar – O direito das crianças à brincadeira, autonomia e criatividade.

Partindo do entendimento de que toda pesquisa necessita ter relevância social, entendo que esta justifica-se por alguns fatores, entre eles: dá voz a sujeitos invisibilizados; do ponto

de vista científico, é algo relativamente novo, pois pesquisa *com* as crianças e não somente *sobre* elas; considera as múltiplas linguagens infantis, uma vez que as técnicas elaboradas para a coleta das informações, respeita as manifestações das crianças de diferentes formas; possibilita contextos de participação; observa atentamente a relação das crianças com seus pares e com os adultos; respeita as culturas infantis e a multiculturalidade presente na cultura escolar; entende a criança como sujeito de direitos, valorizando suas concepções a respeito daquilo que lhes é pertinente e do mundo a sua volta; considera a criança como centro do processo educativo e descentraliza o adultocentrismo para dar voz com poder às crianças.

CAPÍTULO 2
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Da criança pré-sociológica ao sujeito de direitos

Neste capítulo, que se configura como a fundamentação teórica desta pesquisa, discuto algumas temáticas que vêm ao encontro da proposta deste estudo, além de auxiliar na compreensão da análise dos resultados obtidos. Tendo o problema de pesquisa e os objetivos, como principais norteadores deste texto, dialogo sobre a trajetória histórica das concepções de criança. Discuto sobre os estudos de Ariès (2011), que analisou as concepções de criança através da iconografia³, além dos estudos de Sarmiento (2007), que também dialogam sobre as imagens da criança pré-sociológica, no entanto, sem uma delimitação temporal. A invisibilidade infantil também é discutida, trazendo a realidade das práticas educativas realizadas em Reggio Emilia, o que ajuda a refletir sobre ações que respeitem as crianças enquanto atores sociais, além dos conceitos de infância, sobretudo enquanto categoria estrutural. No desfecho do texto, abordo a questão da infância na contemporaneidade, os direitos das crianças, as culturas infantis e os documentos oficiais que buscam a garantia de uma infância saudável.

Por ser um sujeito social, a criança traz consigo marcas de um percurso histórico, econômico e cultural, que nunca esteve desconexo às concepções estabelecidas em relação a esses indivíduos. Para Kuhlmann e Fernandes (2004, p.15) “A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura dos adultos, com essa classe de idade, e a história das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade”. Nesta perspectiva, elementos como gênero, idade, riqueza, pobreza, família, classe social, entre outros, seguiram determinando o conceito de criança e a maneira de conceber a infância. “Este percurso (esta história), por outro lado, só foi possível porque também se modificaram na sociedade as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da infância” (BUJES, 2001, p.13).

Assim como o conceito de criança foi historicamente construído, o mesmo ocorreu com a concepção de infância, atravessando a idade média, quando os infantes eram considerados adultos em miniatura, até a contemporaneidade, em que são apontados como sujeitos de direitos. Mediante os estudos da iconografia, da Idade Média à modernidade, Ariès (2011), observando as representações da infância, em especial na França, constatou que esta categoria, hoje intitulada *infância*, surgiu como interesse da vida moderna, sendo resultado de

³ 1 - Ciência das imagens produzidas pela pintura, pela escultura e pelas outras artes plásticas; 2 - Estudo em que se acham reproduzidas obras desta natureza; 3 - Conjunto de imagens relativas a um assunto determinado

uma longa trajetória da vida em sociedade. Até meados do século XII, a infância era uma categoria desconhecida, inclusive na iconografia, isto é, os infantes eram considerados como pequenos *homenzinhos*, um adulto, reproduzido numa escala menor.

Para dar seguimento aos estudos da trajetória histórica da infância, é preciso de antemão, estabelecer o diferencial existente entre infância e criança, conforme propõe a sociologia da infância, estudada por autores como Sarmiento (2007), Gouvea (2008), Corsaro (2011), Muller (2009), Goulart (2011), entre outros. De acordo com esse referencial teórico, o primeiro e o mais importante, está no entendimento da criança como *ator social* e da infância, como *categoria social geracional*.

A infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural. Essa posição é condicionada, antes de mais, pela relação com as outras categorias geracionais. Deste modo, por exemplo, a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros, e essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento e ao status social que têm os adultos e as crianças, sendo esta relação transversal (ainda que não independente) das distintas classes sociais. Por outro lado, o poder do controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta. (SARMENTO; GOUVEA, 2008, p. 22).

Os autores chamam atenção para o fato de que o sentimento de infância só começou a surgir a partir do momento em que a sociedade passou a perceber que havia diferenças entre adultos e crianças. A diferença no vocabulário, nas manifestações e nos interesses próprios dos pequenos, anunciando à sociedade a necessidade de um olhar mais específico para essa classe de idade. Isto é, o sentimento de infância nem sempre existiu, dessa forma, o desequilíbrio na relação criança/adulto, sempre esteve presente, colocando este primeiro sujeito, numa posição inferior em decorrência de sua faixa etária.

Os estudos da infância evidenciam, sobretudo, o descaso com esta classe de idade, durante um longo período de tempo na história da humanidade. É evidente que as crianças sempre existiram, mas a indiferença referente a esse grupo geracional, era irrefutável. Isto porque, de acordo com Corazza (2002, p.81) “[...] não existia este objeto discursivo a que hoje chamamos infância, nem esta figura social e cultural chamada criança”. Assim sendo, a infância não pode ser entendida desconexa da história da família e das relações que as crianças tinham com a sociedade, haja vista que, a maneira como a família e a sociedade eram configuradas refletia diretamente nas concepções que se tinham das crianças.

Antes de iniciar uma discussão acerca das concepções que se tinham delas, é preciso evidenciar que as mudanças incessantes das representações de criança ao longo da história resultaram numa ideia não verdadeira da infância, isto é, a busca pela criação da criança ideal

fez com que as diversas concepções de criança ocultassem a infância durante muito tempo, como categoria geracional. James, Jenks e Prout (1998, p 3-34 apud SARMENTO, 2007, p. 29) identificam dois períodos que são fundamentais para a compreensão das imagens sociais da infância, que são definidos como o período das imagens da *criança pré-sociológica* e o período das imagens da *criança sociológica*.

O primeiro período é caracterizado por idealizar uma criança separada de seu contexto social e cultural, ou seja, um sujeito inconcreto, haja vista que não havia a ideia de infância, logo a criança não era considerada como sujeito social, produtor de cultura. No segundo período, a ideia de infância já existia, e as imagens sociais de criança foram construídas através de estudos anteriores, mas também e sobretudo, através de pesquisas em ciências sociais, considerando a criança como um sujeito que faz parte de uma categoria – a infância.

O que pretendo neste momento do texto é apresentar as imagens pré-sociológicas de criança, justificada pelo fato de que algumas ideias se disseminaram tão fortemente que se fazem presentes até hoje, afetando as vidas das crianças de diferentes formas.

Apresentarei no primeiro momento as concepções de criança estudadas por Ariès (2011) através da iconografia (da Idade Média à modernidade) e depois, as imagens da criança pré-sociológica apresentadas por Sarmento (2007). Ambas retratam a ideia de criança antes do advento da sociologia da infância, contudo, Ariès (2011) através da iconografia da época apresenta as representações infantis as categorizando por períodos e Sarmento (2007, p. 30) as apresenta sem um delineamento temporal, pois parte do pressuposto de que “[...] As imagens sociais das crianças, por mais estranhas ou arcaicas que possam parecer (pelo menos algumas delas), continuam, como dizem os sociólogos britânicos, a “moldar acções quotidianas e práticas”.

2.2 Da idade média à modernidade: a criança pré-sociológica

No processo de investigação, encontrei alguns estudos de autores que trabalhavam com a temática da trajetória da infância, contudo, sem descartar outras possibilidades, alicersei-me em primeiro lugar nos estudos de Ariès (2011). Portanto, é necessário expor aqui, que no desenvolvimento da pesquisa, encontrei algumas críticas a respeito do autor e de suas obras. Ferreira (2002) é um dos autores que tece algum tipo de crítica em relação à Ariès. O autor chama a atenção para os procedimentos utilizados por Ariès na coleta dos dados para sua pesquisa, uma vez que este, utilizou da iconografia para analisar a maneira como as crianças eram retratadas. No entanto, de acordo com Ferreira (2002), é preciso atentar para o

fato de que somente uma parcela da população tinha condições financeiras para contratar o serviço de artistas que retratavam as crianças através de pinturas ou esculturas. Sendo assim, corre-se o risco dos estudos de Ariès não representarem a realidade das crianças em sua totalidade, silenciando as de classes menos favorecidas.

É válida a observação do autor, no entanto, a ausência de registros, que retratassem as famílias desprovidas de recursos naquele período, foi o que levou Ariès a não ter outra opção, se não, utilizar-se dos registros das famílias mais elitizadas para análise da iconografia. Cabe salientar que seus estudos deram abertura para que as concepções de criança fossem estudadas posteriormente, o que é de fato, um exercício relevante na ciência. Além disso, através de suas pesquisas, foi possível certificar a infância como um produto da modernidade.

Ainda sobre o método utilizado por Ariès, Gouvêa (2003) argumenta sob outra perspectiva. Apesar de corroborar com a ideia de que os estudos do autor parecem analisar o conceito de infância das famílias mais nobres, a autora salienta que, ao utilizar as representações iconográficas como instrumentos de coleta de dados, Ariès demonstrou originalidade metodológica, haja vista que não fez uso de métodos tradicionais geralmente empregados nas pesquisas.

Por outra ótica, Sarmiento (2007, p. 27-28) ressalta que

Independentemente da crítica historiográfica a que a obra de Ariès tem sido submetida, há no entanto, um conjunto de aspectos pelos quais ela é considerada uma referência incontornável, a ponto de, de alguma maneira, não apenas a História da infância, mas os estudos da infância, em geral, terem sofrido, a partir dela, uma mudança de rumo significativa (...) que concepções, que imagens, que prescrições, que práticas sociais foram historicamente produzidas sobre/com as crianças? De que modo a emergência ou as mudanças na concepção de infância alteraram as condições sociais de existência na sociedade? De que forma tudo isso modificou as formas de vida da sociedade, no seu conjunto? Se as concepções de infância podem existir, modificar-se, se elas são uma construção histórica, e não decorrem de uma natureza auto-evidente, o que é que está na origem dessas concepções? Que peso têm essas concepções, quais são os seus vetores de transformação e de mudança? Essas questões tornaram-se possíveis, depois de Ariès. Aliás, ele mesmo se apropriou do conhecimento que de algum modo inaugurou para se interrogar sobre a relação mais vasta entre infância e sociedade.

Essas e outras considerações, tecidas a respeito dos estudos de Ariès, provocam uma reflexão sobre a influência da burguesia no tocante ao surgimento do sentimento de infância. Isto porque, a ideia da necessidade de se educar as crianças, manifestou-se primeiramente entre as pessoas mais esclarecidas, moralistas e intelectuais que tinham maior prestígio na sociedade.

[...] a ideia de infância surge no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil graças ao avanço da ciência e a mudanças econômicas e sociais. Sabemos que a ideia de infância, da maneira como hoje a conhecemos, nasceu no interior das classes médias que se formavam no interior da burguesia. (KRAMER, p. 87. 2003).

É com o advento da modernidade que esta categoria geracional deixa de ser desconhecida e torna-se não só objeto de uma diversidade de estudos, mas também uma forma de organizar a sociedade em favor do conhecimento humano.

Como dito anteriormente, para uma compreensão maior das concepções de criança e infância ao longo da história, parto em primeiro lugar das representações iconográficas estudadas por Ariès, ainda que num contexto europeu, por duas razões: Em primeiro lugar, porque seus estudos serviram de suporte teórico e metodológico para uma diversidade de pesquisas posteriores (pesquisas relevantes no tocante à infância) e em segundo lugar, porque quase que a totalidade das pesquisas estudadas para a realização deste estudo utilizaram Ariès como referência basilar para suas investigações, inclusive autores que pesquisam à luz da sociologia da infância, que é a principal fundamentação teórica deste estudo. No entanto, dialogo mais adiante com outros autores, buscando trazer a história da criança e da infância também no contexto brasileiro.

Ao dialogar com o repertório de imagens produzidas acerca das crianças, Ariès apresenta alguns sentimentos que marcaram as concepções destas na Idade Média. O primeiro *tipo* de criança era representado pela imagem de um anjo. Cabe salientar que todas as imagens utilizadas neste capítulo são releituras elaboradas pelo artista Fernando Pereira Dias (2018) exclusivamente para este estudo.

[...] representado sob a aparência de um rapaz muito jovem, de um jovem adolescente (...). Mas qual era a idade do “pequeno clérigo”? Era a idade das crianças mais ou menos grandes, que eram educadas para ajudar à missa, e que eram destinadas às ordens, espécies de seminaristas, numa época em que não havia seminários, e em que apenas a escola latina se destinava à formação dos clérigos. (ARIÈS, 2011, p. 18).

Imagem 1 – Criança anjo

Essa representação de criança tornou-se muito constante, principalmente durante o século XIII. Os artistas representavam em suas obras crianças já grandes, porém, com traços delicados e angelicais, distanciando-se um pouco mais do conceito precedente, que entendia as crianças como adultos em estatura



Fonte: DIAS, Fernando Pereira (2018)

reduzida. A imagem que se segue é um dos exemplos do primeiro tipo de criança, simbolizado pela iconografia do século XIII.

O segundo *modelo* de criança simbolizava o mistério do nascimento do menino Jesus junto a virgem Maria

A evolução em direção a uma representação mais realista e mais sentimental da criança começaria muito cedo na pintura: numa miniatura da segunda metade do século XII, Jesus em pé veste uma camisa leve, quase transparente, tem os dois braços em torno do pescoço de sua mãe e se aninha em seu colo, com o rosto colado ao dela. (ARIÈS, 2011, p. 19).

Nesse período, alguns retratos representando a família surgiram. Eram imagens que na maioria das vezes apresentavam marido e mulher de mãos dadas, junto aos filhos. No entanto, a concepção de criança que prevaleceu com mais frequência até o século XIV foi a de Menino Jesus, junto a Nossa Senhora. A ideia de maternidade da virgem Maria fez com que a infância fosse ganhando espaço nas representações artísticas.

Imagem 2: Menino Jesus e Virgem Maria



Fonte: DIAS, Fernando Pereira (2018)

Enquanto o Menino Jesus raramente era reproduzido nu, uma terceira representação de criança surge, apresentando a nudez infantil como símbolo supremo da ideia de criança. Ariès (2011) dá exemplos de como esse tipo de arte era configurada:

O moribundo exala uma criança saindo pela boca numa representação simbólica da partida da alma. Era assim também que se imaginava a entrada da alma no mundo quer se tratasse de uma concepção miraculosa e sagrada – o anjo da Anunciação entrega à Virgem uma criança nua, a alma de Jesus – quer se tratasse de uma concepção perfeitamente natural – um casal repousa no leito de forma inocente, mas algo deve ter-se passado, pois uma criança nua chega pelos ares e penetra na boca da mulher: “a criação da alma humana pela natureza”. (ARIÈS, 2011, p. 20).

A evolução medieval em relação ao conceito de criança foi ganhando forças, e, ainda que esse processo tenha acontecido de maneira lenta, os conceitos foram modificando-se no transcorrer do tempo. A concepção de infância divina, que começara no século XIII e que adquiriu ainda mais força no século XIV, estendeu-se e contribuiu para que a sociedade iniciasse um processo de desenvolvimento de sentimento em relação à infância, ainda que esta estivesse longe de ser consolidada.

A iconografia da infância, continuava a ser relacionada à religião, no entanto, vagarosamente, foi deixando de atribuir a criança somente à imagem de Jesus e novas imagens e interpretações foram surgindo. Constata-se neste ponto, que foram tornando-se cada vez mais constantes a presença das crianças nas obras

[...] a criança com sua família; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos; a criança na multidão, mas “ressaltada” no colo de sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ourives, de um pintor etc; ou a criança na escola, um tema frequente e antigo, que remontava ao século XIV e que não mais deixaria de inspirar as cenas de gênero até o século XIX (ARIÈS, 2011, p. 21).

Esse aparecimento frequente das crianças na iconografia tinha duas convicções: a primeira se remete ao fato de que as crianças estavam sempre misturadas aos adultos na vida cotidiana, participando de atividades como trabalho, jogos, entre outras coisas. A segunda caracteriza o interesse dos pintores pelo pitoresco, ou seja, gostavam de retratar as crianças por sua graciosidade e simpatia, resultando numa concepção de criança *engraçadinha*, alguém que estava ali, para divertir os adultos.

A categoria social geracional, a que chamamos hoje de infância, atravessou na idade média diversos processos, mas nunca foi retratada de forma que a criança aparecesse verdadeiramente, ou seja, uma criança real, ao contrário, era sempre demarcada de fora, a partir de algo ou alguém. A arte medieval comprova os retratos infieis em relação à imagem das crianças.

Imagem 3: Crianças retratadas juntamente aos adultos no cotidiano



Fonte: DIAS, Fernando Pereira (2018)

Imagem 4: Crianças representadas com características adultas

É também por esse motivo que não se pode afirmar a existência real da infância neste período, uma vez que este sentimento surge somente a partir do momento em que a sociedade passa a reconhecer as particularidades infantis e a necessidade de se atentar às características próprias dessa classe de idade.



Fonte: DIAS, Fernando Pereira (2018)

É relevante trazer a essa discussão, o tratamento e a importância que a sociedade dava a este sujeito (a criança).

[...] As pessoas não podiam se apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual. Isso explica algumas palavras que chocam nossa sensibilidade moderna, como estas de Montaigne: “Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero”. [...] Não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número. (ARIÈS, 2011, p. 22).

A demografia da época contribuía para que as crianças não fossem consideradas significantes, uma vez que o nível de mortalidade infantil era muito alto, em decorrência da falta de higiene, doenças desconhecidas e medicina pouco avançada. Essa particularidade na Idade Média não surpreendia as pessoas, era como se ao nascer, a criança ainda não estivesse efetivamente entrando na vida, pois esperavam que logo mais ela fosse morrer, assim, o

descaso afetivo e social em relação aos infantes era habitual. Um exemplo, que denuncia este fato, está presente nas histórias das grandes navegações. Os trabalhos mais perigosos, realizados em alto mar, eram sempre designados às crianças, uma vez que suas vidas tinham menor valor em comparação à vida dos adultos.

A expectativa de vida das crianças portuguesas, entre os séculos XIV e XVIII, rondava aos 14 anos, enquanto “cerca da metade dos nascidos vivos morria antes de completar sete anos”. Isto fazia com que, principalmente entre os estamentos mais baixos, as crianças fossem consideradas como pouco mais que animais, cuja força de trabalho deveria ser aproveitada ao máximo enquanto durassem suas curtas vidas. (DEL PRIORE, 2010, p. 20).

Imagens 5 e 6: Efigies funerárias



Fonte: DIAS, Fernando Pereira (2018)

No século XVI, os retratos de crianças mortas passaram a fazer parte de um novo sentimento em relação à infância. Era uma espécie de escultura funerária, que representava crianças mortas sobre a sepultura de seus pais.



Fonte: DIAS, Fernando Pereira (2018)

Só mais tarde, elas começaram a ser retratadas sozinhas. O que foi uma grande inovação na arte e um salto para a evolução do sentimento de infância, haja vista que depois disso, começou-se a criar uma maior empatia quanto às crianças, acreditando que estas eram seres delicados, que morriam muito cedo, mas que possuíam, assim

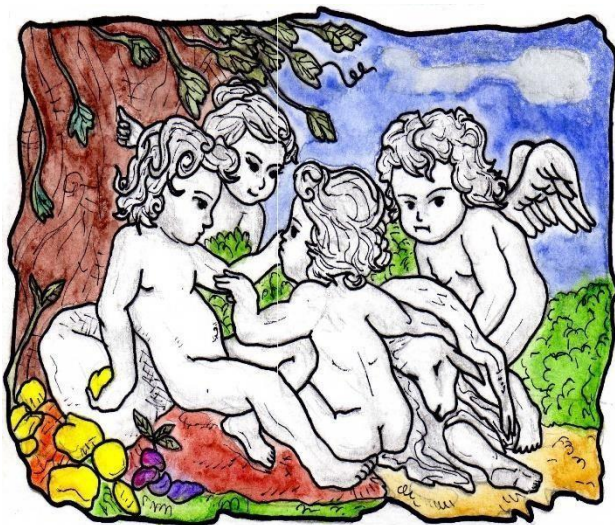
como os adultos, uma alma imortal.

[...] embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum

só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. (ARIÈS, 2011, p. 25).

Imagens 7 e 8 - Putto

Ainda no século XVI, o *putto*⁴, dominou o cenário das artes, e, a imagem da criança nua tornou-se uma peça decorativa constante nesse período.



Fonte: DIAS, Fernando Pereira (2018)

Assim como o *putto*, os outros *tipos* de criança, como o anjo, o menino Jesus junto à Nossa Senhora, a efígie funerária, entre outros, apesar de suas contribuições para o desenvolvimento dos estudos da infância, não representavam uma criança real, já que esta, nunca estava demarcada historicamente, e de modo algum era representada no âmago de seu entorno social, histórico e cultural, mas sempre como uma figura à parte.

Para Sarmento (2007, p. 27):

Há uma marginalidade conceitual no que respeita à ideia ou imagem de infância no passado, que é correlatada da marginalidade social com que foi tida. É invisível no passado, em suma, e quando aparece é ou como memória infiel ou como legatária de uma tradição, de um poder ou de bens a prosseguir como herança familiar.

Essa *invisibilidade*, citada por Sarmento, ajuda compreender o porquê do interesse pela infância ainda ser algo relativamente novo. O porquê da educação infantil passar a fazer parte da educação básica somente em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação



Fonte: DIAS, Fernando Pereira (2018)

⁴ É um termo que, no campo das artes, se refere a pinturas ou esculturas de um menino nu, geralmente gordinho e representado frequentemente com asas

Nacional – (LDB) e o porquê das pesquisas sobre infância, em sua maioria, não utilizarem as próprias crianças como sujeitos da investigação. Isto é, essa percepção equivocada, que anula a infância, segue presente até os dias mais atuais, algo que será discutido mais adiante.

O século XVII, contudo, foi de fundamental importância para o avanço do sentimento de infância. Nele, os retratos das crianças tornaram-se mais frequentes, de modo que, a composição da arte se organizava ao redor da criança, fazendo com que ela se tornasse o foco da iconografia.

Imagens 9 e 10: Crianças como centro da composição artística



Fonte: DIAS, Fernando Pereira (2018)



Fonte: DIAS, Fernando Pereira (2018)

Imagem 11: Retrato de família junto às crianças



Fonte: DIAS, Fernando Pereira (2018)

Os estudos da iconografia, sem dúvida, auxiliaram na compreensão do processo de desenvolvimento do sentimento de infância, iniciando na Idade Média e estendendo-se até a modernidade. No entanto, o progresso tornou-se mais intenso durante o século XVII. A partir desse período, as crianças começaram a ter seu vocabulário particular mais respeitado e os adultos passaram a se interessar mais pelas suas manifestações. Além disso, novas designações às crianças foram surgindo,

como *bambins* ou *fanfans* anunciando à sociedade a necessidade de um olhar mais particularizado para essa classe de idade.

Para legitimar o descaso que até então a criança era tratada, é relevante trazer à tona a questão da obscenidade. Na Idade Média este era um aspecto comum. Algumas falas presentes nos estudos de Ariès (2011) destacam essa situação.

Luís XIII ainda não tem um ano: “Ele dá gargalhadas quando sua ama lhe sacode o pênis com a ponta dos dedos”. Brincadeira encantadora, que a criança não demora a dominar. (...) “Muito alegre, ele manda que todos lhe beijem o pênis”. (...) As pessoas achavam tanta graça que a criança não se cansava de repetir um gesto que lhe valia tanto sucesso. (ARIÈS, 2011, p.75).

Ao expor que, naquela época, os casamentos eram decididos com antecedência, o autor elucida ainda acerca da obscenidade:

Luís XIII tem um pouco mais de um ano quando seu casamento com a Infanta de Espanha é decidido. As pessoas explicam-lhe o que isso significa e ele compreende muito bem. Perguntam-lhe: “Onde está o benzinho da Infanta? Ele põe a mão no pênis”. Durante seus três primeiros anos, ninguém desaprova ou vê mal em tocar por brincadeira em suas partes sexuais. (ARIÈS, 2011, p. 75).

Ariès (2011) salienta o fato de que a indecência e estupidez estavam presentes na relação adulto/criança, até mesmo nas brincadeiras, e isso não era apontado pela sociedade como algo pernicioso, ao contrário, consideravam essas atitudes como genuínas. Era normal que adultos se divertissem com as partes íntimas dos infantes, tocando, acariciando e fazendo

gracejo sobre elas, até por volta de seus cinco ou seis anos de idade. Tais comportamentos não ofereciam nenhum prejuízo às crianças, de acordo com a sociedade daquele período.

Outro aspecto a ser colocado em evidência ao discutir sobre conceitos de infância e criança são as etapas. Ao mesmo tempo em que as crianças pequenas eram consideradas frágeis e inúteis, principalmente pela questão da mortalidade infantil, assim que conquistavam uma maior autonomia para viver sem a necessidade constante de sua mãe ou de sua ama⁵, eram introduzidas no mundo adulto, numa convivência que não distinguia essas duas classes de idade. Esse episódio pode ser denominado como *rompimento de etapas*, uma vez que, até por volta dos seis anos de idade, a criança geralmente ainda era amamentada e considerada como um ser passivo, nulo de voz, além de ser concebido pelos adultos, como uma espécie de *bobo da corte*, que tinha a função de divertir os sujeitos a sua volta com suas peripécias, mas que de maneira repentina, era lançado à vida adulta.

[...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças eram negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. [...] Essa indeterminação da idade se estendia a toda vida social. (ÁRIES, 2011, p. 99).

Cabe aqui salientar, que em nenhuma das etapas respeitava-se a criança a partir do que ela é em sua essência: um ator social, que faz parte de um grupo geracional com características específicas, que tem capacidade de agir, de se apropriar e de criar cultura. Distante de ser somente um reprodutor passivo nos seus processos de socialização, mas sim, um indivíduo capaz e com poder de transformar os elementos de seu entorno. Em primeiro lugar, porque quando pequenas (até os cinco ou seis anos de idade) a indiferença em relação à criança era inegável. E, em segundo lugar, porque quando inseridas no convívio com os adultos, pelo simples fato de começarem a se comunicar melhor e adquirir novas habilidades, como por exemplo, o desmame, a infância era rompida, antes mesmo que fosse consolidada.

Essa maneira de compreender as crianças pode parecer inconcebível na atualidade, no entanto, abrangia todas as esferas da antiga sociedade. A criança, que não era reconhecida como criança, participava de atividades como jogos, brincadeiras, profissões, manipulação de armas, festas e aprendizagens de interesses adultos, junto aos adultos, por esse motivo, o significado da expressão *adulto em miniatura*.

⁵ Mulher que amamenta criança alheia; ama de leite, criadeira.

Imagem 12: Grumetes



Fonte: DIAS, Fernando Pereira (2018)

Em relação às crianças mais velhas, Ramos (2010) explica no livro⁶ de Mary Del Priore, como estas eram tratadas, quando partiam nas embarcações marítimas na condição de grumetes⁷.

O autor relata que a maioria das crianças era enviada ao Brasil como órfãs do rei para se casarem com os súditos da coroa, e, quando acompanhadas de seus pais, subiam nas embarcações em busca de ascensão

social. Nas longas viagens, eram os infantes quem mais sofriam, pois eram expostos a péssimas condições de vida, inclusive a abusos sexuais.

Quando os grumetes eram estuprados por marinheiros, quer por medo ou vergonha, dificilmente queixavam-se aos oficiais, até porque muitas vezes eram os próprios oficiais que haviam praticado a violência. Assim, relatos deste tipo são praticamente inexistentes. No entanto, por ser a prática corrente na Idade Média, tudo leva a crer que a violência sexual era comum nos navios. E alguns grumetes podiam mesmo prostituir-se como forma de obter proteção de um adulto. (RAMOS, 2010, p. 27).

Privadas de liberdade, este é só mais um exemplo de como as crianças eram apresentadas à vida adulta, deixando precocemente o universo infantil.

Para muitos estudiosos, infância e criança possuem o mesmo significado, isto é, ao se falar da criança, portanto se fala da infância. É necessário evidenciar que ambas não são de naturezas contrárias, contudo, são grupos específicos e interdependentes, haja vista que se constituem como categorias históricas e sociais, na qual a criança apresenta-se como sujeito, e a infância, como o período em que esse sujeito constrói sua trajetória histórica.

Sobre a condição social da infância, Rosemberg (2008) afirma que

Ariés (1961), ao inaugurar a visão da infância como uma construção social, dependente ao mesmo tempo do contexto social e do discurso intelectual (SIROTA, 2002 p.10), lança as bases para a mudança paradigmática proposta, nas décadas de 1980 e 1990, pelos Novos Estudos sobre a Infância (na tradição anglo-saxônica) ou *Sociologia da Infância* (na tradição francófona): alçar a infância à condição de objeto legítimo das Ciências Sociais; tratar a infância como

⁶ História das crianças no Brasil, 2010.

⁷ Quem a bordo faz a limpeza do navio e ajuda os marinheiros nos diferentes trabalhos.

uma construção social; romper com o modelo de interpretação de desenvolvimento humano da Psicologia (por exemplo, o piagetiano) “impelido para uma estrutura de racionalização adulta permanentemente definida” (JENKS, 2002, p. 212); atacar o conceito de socialização da criança predominante na Sociologia e na Psicologia; conceber a criança como ator social. Essa nova perspectiva de compreensão da infância rompeu com três atributos até então vigentes: racionalidade, universalização e naturalização.” (ROSEMBERG, 2008, p. 302, grifo meu).

Entre as definições descritas por Rosemberg, o que mais vem ao encontro dessa discussão, é a importância de se compreender a sociologia da infância como um campo aberto a dialogar com outras vertentes, não generalizando as crianças a uma única interpretação. Isto é, é preciso mais do que uma ideia exclusiva para compreender a complexidade da infância.

Outro elemento a ser ressaltado, é que, em qualquer sociedade, as concepções a respeito de algo ou alguém são construídas historicamente, e nessas construções estão presentes elementos de caráter familiar, cultural, étnico, religioso, afetivo, entre outros, haja vista que o ser humano não é apenas um ser biológico.

O homem é um ser social, visto que é do contato com os outros que aprende a ser humano. Os processos de subjetivação acontecem em contextos culturais, que por sua vez, são históricos, constituidores e constituídos do desenvolvimento, da apropriação e da transformação de práticas produzidas nas relações sociais (Leontiev, 1978, p. 285).

Assim sendo, para todo processo de desconstrução de conceitos, sobre algo ou alguém, é necessário um período de tempo, que geralmente acontece de maneira lenta. Se considerarmos a sociedade atual, temos uma diversidade de exemplos, que legitimam essa ideia, um deles é o sentimento de repúdio por parte de um grupo mais conservador, sobre a união homoafetiva. Compreender que estamos no século XXI, e concepções como estas ainda não foram abandonadas, auxilia no entendimento sobre as concepções de criança presentes até os dias de hoje.

De acordo com Sarmiento essa ocultação da infância

[...] decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre os seus produtores (o conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e ideias, em diversas épocas históricas) quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, na complexidade da sua existência social. Este processo de iluminação-ocultação exprime-se nos saberes constituídos sobre as crianças e a infância: tanto delas sabemos, quanto, numa ciência que tem sido predominantemente produzida a partir de uma perspectiva adultocentrada, as vivências, culturas e representações das crianças escapam-se ao conhecimento que delas temos. (SARMENTO, 2007, p. 26)

Nesta mesma perspectiva, os exemplos da iconografia na história mostraram que ao longo do tempo, a sociedade foi modificando seu olhar em relação à criança, renunciando

alguns conceitos e reconhecendo outros, no entanto, essas transformações não aconteceram repentinamente.

De acordo com os estudos de Ariès (2011), até que a educação começasse efetivamente a ser apontada como necessidade também das crianças, levou-se um extenso intervalo de tempo, tendo início com o sentimento de *paparicação*, o que indicava uma maior sensibilidade em relação às crianças menores, ainda que não respeitasse apropriadamente a figura infantil.

O primeiro sentimento de infância – caracterizado pela “paparicação” – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar. (ÁRIES, 2011, p. 105).

O sentimento de *paparicação*, em que as crianças eram similares a um objeto, ou animal de estimação, utilizadas no entretenimento dos adultos, foi dando espaço ao sentimento que refletia sobre a indispensabilidade da criança em ser cuidada e educada. Esse sentimento só foi possível sob a influência de moralistas, intelectuais e professores, pessoas que tinham maior prestígio na sociedade. Foi no século XVIII que começou a consciência da necessidade da educação.

Essa nova preocupação com a educação pouco a pouco iria instalar-se no seio da sociedade, e transformá-la de fio a pavio. A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas. Entre a geração física e a instituição jurídica existia um hiato, que a educação iria preencher. O cuidado dispensado às crianças passou a inspirar sentimentos novos, uma afetividade nova que a iconografia do século XVII exprimiu com insistência e gosto: o sentimento moderno da família. (ÁRIES, 2011, p. 194).

Todo esse processo deve ser reconhecido como um progresso, ainda que com equívocos. O modo como a escola foi configurada é um deles. As salas de aula não eram divididas por classes de idade, portanto, uma mesma sala era composta por crianças de dez anos e jovens de vinte anos de idade. A preocupação maior da educação não era a infância, mas a instrução dos clérigos⁸, como uma espécie de escola técnica.

Outro equívoco cometido era a precocidade com que a infância era *interrompida*, mesmo para a parte mais nobre da sociedade, que abriam mão dos estudos, para seguir carreira no exército por volta dos onze anos de idade. “Muitos jovens nobres ignoravam o

⁸ Indivíduo que pertence à classe eclesiástica.

colégio, evitavam a academia e se uniam sem delonga às tropas em campanha” (ARIÈS, 2011, p. 125).

É possível constatar, sobretudo, nos estudos de Ariès (2011) que a educação medieval, definitivamente, não tinha a criança como prioridade, tão menos, esta, tinha seus direitos garantidos. Como mencionado, a particularidade da infância passa a ser reconhecida a partir da propagação dos pensamentos de pessoas influentes na sociedade. Homens com maior nível de esclarecimento, conhecidos como detentores do saber e da razão. Foram eles que “compreenderam a particularidade da infância e a importância tanto moral como social da educação, da formação metódica das crianças em instituições especiais, adaptadas a essa finalidade”. (ARIÈS, 2011, p. 128).

Propositalmente ou não, a burguesia contribuiu para um sentimento de infância mais próximo do que temos hoje. Contudo, este sentimento não atingiu todas as classes sociais concomitantemente.

Como num retrocesso, a negação da infância volta a aparecer notoriamente no século XIX, uma vez que, as crianças pobres, eram utilizadas como mão de obra nas indústrias, trabalhando junto aos adultos. Essa complexidade presente na inconsistência do sentimento de infância está intimamente atrelada às classes sociais. Se por um lado, burgueses e moralistas disseminavam a ideia de que a educação das crianças pequenas era algo importante e de responsabilidade da família, por outro, a precocidade da passagem para a vida adulta era uma característica marcante na sociedade. Fatores como este reforçam a ideia de que a história da infância não pode ser analisada estando desconexa à história da família e da sociedade.

Apesar da instabilidade com que os fatos ocorriam, vagarosamente, as crianças foram sendo retiradas do mundo dos adultos e com o auxílio da escola, as famílias começaram a compreender melhor a necessidade de priorizar suas crianças.

A família e a escola juntas retiraram a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos. (ARIÈS, 2011, p. 195).

Em todos os períodos da história, a criança seguiu sendo entendida a partir do ponto de vista dos adultos. Se a sociedade considerava a criança como um adulto em miniatura, era exatamente isso que ela seria: um adulto em estatura menor, participando da vida e dos afazeres pertencentes aos adultos. Se a sociedade considerasse importante privar a criança de sua liberdade, também isso aconteceria. Ela seria totalmente distanciada dos adultos, como num processo de confinamento. Isto é, os adultos estavam permanentemente numa posição de

superioridade em relação às crianças, falando e decidindo por elas, como se estas fossem ausentes de voz e não tivessem competência para agir de maneira mais autônoma sobre aquilo que lhes era pertinente.

O sentimento em relação à infância nos séculos XIX e XX traz um avanço contraditório. Se na idade média, a criança era concebida como um ser irrelevante, contudo, ainda lhe era permitido que convivesse coletivamente, no dealbar da modernidade isso lhe foi privado. Isto é, simultaneamente a esse processo de percepção da criança como um ser de características particulares, ocorre o isolamento de suas experiências junto aos adultos, não permitindo mais que essas duas faixas etárias convivessem juntas, na escola, no âmbito familiar e na sociedade em geral. Segundo Barbosa (2006, p.76), agregado a esse novo sentimento de infância, novas práticas e teorias surgiram para governá-la, haja vista que essa atração da sociedade pelo universo infantil não tinha como real responsabilidade a criança, mas o adulto que ela viria a tornar-se a partir de sua formação. Em outras palavras, a criança era somente um vir a ser, um sujeito que deveria ser educado para que na vida adulta, atendesse as necessidades da sociedade a que pertencia.

2.3 A criança pré-sociológica: concepções ininterruptas

Ainda nesta perspectiva, dialogo sobre as imagens da criança pré-sociológica proposta por James, Jenks e Prout (1998) e apresentadas por Sarmiento (2007), na intenção de mostrar como algumas concepções equivocadas permanecem determinando os mundos de vida das crianças até hoje.

Conforme mostra Sarmiento (2007, p. 30-32), há cinco imagens de criança pré-sociológica, entre elas: a criança má, a criança inocente, a criança imanente, a criança naturalmente desenvolvida e a criança inconsciente.

A imagem da *criança má* traz a ideia do pecado original, “[...] a criança é concebida como uma expressão de forças indomadas, dionisíacas, com potencialidade para o mal” (SARMENTO, 2007, p. 31). Essa imagem de criança é uma reprodução da imagem da criança pobre, mais precisamente aquelas advindas de famílias com muitos conflitos, dando a ideia de que essa criança representa perigo à sociedade, por este motivo, adota modelos de repressão infantil, como a redução da maioridade penal e maior rigidez nas regras disciplinares. Essa imagem de criança, portanto, parece considerar como má, todas as crianças que não têm suas origens em famílias nucleares, composta tradicionalmente por pais e mães héteros que detém os cuidados do lar, ignorando outras constituições familiares.

Ao contrário da imagem de criança má, a imagem da *criança inocente* remete-se a ideia romântica de infância, ou seja, a fase da pureza, inocência e ternura. A ideia que predomina nesta imagem social de infância, é a de que todo ser humano nasce bom, e é a sociedade que o corrompe. Inúmeros modelos pedagógicos fundamentam-se na ideia de criança como “futuro da nação”, pois ainda acreditam nessa concepção romântica de criança, como a salvação do mundo, conseqüente da bondade infantil.

Na imagem da *criança imanente*, a ideia central é a de que a criança não nasce boa, o que ela tem é um potencial para desenvolver-se através da razão e da experiência. Sarmento (2007) explica que essa ideia foi formulada por John Locke no século XVII. Para ele, a criança é uma tábula rasa ao nascer, e nessa tábula podem ser gravadas qualidades e defeitos, razão ou desrazão, sendo missão da sociedade, contribuir para o crescimento virtuoso da criança. A ideia de imanência pressupõe que cada sujeito, é um projeto de futuro, um futuro que depende da maneira como será moldado na infância.

A quarta imagem de criança, é a da *criança naturalmente desenvolvida*. Esta ideia difundida principalmente pelos estudos de Piaget tem como princípio norteador o fato de que a criança antes de constituir-se como um ser social, é um ser natural, essa natureza, portanto, própria da criança, passa por um processo de maturação, que são os estágios de desenvolvimento. A proposta de Piaget foi a principal concepção de criança no século XX e teve influência relevante nas áreas da pedagogia, da medicina, das políticas públicas e na relação adulto/criança.

A psicologia do desenvolvimento é não apenas responsável pela constituição de uma reflexividade institucional sobre a infância, mas também pela proposta de uma norma de constituição do conhecimento científico sobre as crianças, através do recurso a um conjunto sofisticado de escalas e testes de “medição” do “desenvolvimento natural” da criança. A crítica – interna à própria psicologia do desenvolvimento, nomeadamente por efeito da influência do construtivismo social de Vygotsky – sobre as características naturalistas, biologistas, universalistas, a-sociológicas, teleológicas e positivistas da corrente hegemônica da psicologia do desenvolvimento não obsta a que esta imagem da infância seja muito provavelmente a que é mais poderosa contemporaneamente. (SARMENTO, 2007, p. 32).

Diante da exposição de Sarmento, é preciso ressaltar que o predomínio de um modelo universalista de criança presente fortemente ainda hoje nas escolas em forma de testes, provas e atividades padronizadas que não consideram a criança em suas dimensões sociais, muitas vezes, é resultado de interpretações equivocadas sobre a psicologia do desenvolvimento, por isso é preciso refletir sobre o construtivismo equivocado, assim como outros modelos pedagógicos, que seguem colocando crianças em “caixinhas” que as padronizam e rotulam.

A imagem social da *criança inconsciente* tem Freud como referência. Nela, o desenvolvimento do comportamento humano é atribuído ao inconsciente, tendo relação direta

com os conflitos enfrentados pela criança, principalmente com seus pais, durante a infância. Os estudos da psicanálise propostos por Freud impede que a criança seja analisada a partir do seu próprio campo, isto é, atribui os comportamentos do sujeito às suas vivências infantis. A criança é vista como uma derivação do adulto. “[...]Acresce ainda o determinismo que leva frequentemente a imputar comportamentos desviantes a vivências infantis, o que não deixa de ser uma inesperada deriva da imagem da “criança má”, que se revela quando adulta” (SARMENTO, 2007, p. 33).

A sociologia da infância vai na contramão de todas essas imagens de criança que foram difundidas historicamente e que perpetuam até hoje, buscando desconstruir os seus fundamentos através da propagação de um conceito de criança como ator social, produtora de cultura, sujeito de direitos, cidadã.

A diversidade de representações a que a infância foi submetida teve sempre como característica principal a negação da criança como um sujeito completo. Sarmiento (2007, p. 33) ressalta que o olhar adultocêntrico em relação à infância faz com que a criança seja considerada como um sujeito incompleto, por não ser ainda um adulto. Esta incompletude está ligada a “falta de” sob a ótica do adulto, isto é, a falta de maturidade, a falta da linguagem considerada padrão, a falta de racionalidade. Essa imagem da infância intensificou-se na segunda metade do milênio passado, colocando-a no patamar de idade da não-razão. Foi para quebrar essa imagem que se institucionalizou a escola e criou-se o conceito de aluno.

De acordo com Sarmiento (2007), todas as concepções de infância que as qualificam como uma fase de incompletude são resultados de significações adultocêntricas, que corroboram com a ideia de que a infância é a idade da não fala, desqualificando assim, as inúmeras linguagens do universo infantil, sejam elas gestos, movimentos corporais, comunicação oral, artística ou qualquer outra forma de expressão. A sociologia da infância mostra que a infância, definitivamente, não é a idade da não-razão. Racionalidades se constroem nas interações entre as crianças (cultura de pares). A infância também não é a idade do não trabalho, haja vista que a criança como ser social desenvolve diversas tarefas: estudam, auxiliam nas tarefas do lar e preenchem seus espaços e tempos com atividades, este, portanto é o seu trabalho. A infância não vive a idade da não infância, uma vez que é uma categoria que pertence a um grupo de sujeitos que representam e atuam no mundo. Nessa atuação, estabelecem (as crianças e seus pares) culturas infantis diversas, que constituem-se como o elemento mais importante na diferenciação da infância.

É importante dizer que durante a revolução industrial, as crianças passaram a ser mais ativas na sociedade, ainda que num sentido ruim, já que trabalhavam muitas horas nas

oficinas e fábricas junto aos adultos, em consequência da demanda capitalista. Essas crianças, que eram expostas ao excesso de trabalho, foram retiradas primeiramente das fábricas, num processo que visava controlar a mão de obra excessiva. Contudo, as crianças não foram retiradas do campo, em especial nos países europeus e da América do Norte. Essa dinâmica, excluiu as crianças da economia, da produção e do consumo. Vale ressaltar que os movimentos sociais foram essenciais na luta contra o trabalho infantil, exigindo maior efetivação dos órgãos responsáveis. No entanto, as atividades escolares, atividades de auxílio à família, mesmo que temporárias, realizadas pelas crianças, ficaram veladas na análise da divisão do trabalho na sociedade, gerando a ideia de que crianças não trabalham, o que não é verdade, já que neste sentido, apenas não geram lucro para o capital.

Por outro lado, o desenvolvimento desenfreado da indústria cultural para as crianças na segunda modernidade, dominado por conteúdos violentos e eróticos, além das estruturas de vida dessas crianças, muitas vezes conduzidas por hábitos de violência de diversos tipos, resultou no conceito de que as crianças de hoje vivem num processo que as adultizam precocemente. Essa ideia de que as crianças vivem na idade da não-infância, ou seja, habitam, mesmo que metaforicamente na fase adulta, é apresentada por Postman (1999)⁹ como a “morte da infância”.

Esta ideia não pode ser real, se pensarmos a infância como categoria permanente:

[...] a infância, enquanto espaço social no qual as crianças vivem, transforma-se constantemente, da mesma forma que a idade adulta e a velhice também se modificam. Essas transformações não podem esconder, no entanto, a contínua existência e realidade da infância enquanto categoria estrutural. Em termos estruturais, portanto, ela não é transitória e não é um período tem permanência. O desenvolvimento histórico da infância não acaba com a sua categoria; e a variabilidade cultural da infância contemporânea testemunha a favor da sua presença universal. (QVORTRUP, 2010, p. 637)

Ainda que a infância contemporânea se apresente muitas vezes como suscetível ao mundo adulto, é preciso entender que ela, assim como todas as categorias, nunca deixará de existir, isto é, as crianças como seres sociais habitam na infância, que sofrem inúmeras adversidades sociais do meio. Ao passarem para a fase adulta, deixarão a infância, mas ela, como categoria estrutural não deixará de existir e de receber outras crianças de outras gerações, por este motivo, Qvortrup (2010) ao contrário de Postman (1999) defende a ideia de que a infância nunca morre. Este é um assunto que importa falar neste capítulo, sobretudo porque, ancorada em autores da sociologia da infância, defendo a ideia de que a infância por mais que sofra modificações, em especial na sociedade pós moderna, ela nunca deixará de

⁹POSTMAN, Neil. O desaparecimento da Infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

existir. Contudo, antes de adentrar neste tema com mais profundidade, interessa dialogar sobre a invisibilidade a que as crianças estiveram e ainda estão submetidas.

2.4 As múltiplas facetas da invisibilidade infantil e as contribuições de Reggio Emilia

Refletir sobre a questão da invisibilidade infantil, talvez auxilie na compreensão dos mundos sociais das crianças, seus modos de ser e estar no mundo e a maneira como foram concebidas em sociedades de diferentes tempos históricos, mas que seguem sem compreender a realidade de sua existência. Sarmiento (2007, p. 26-42) fala sobre três conceitos de invisibilidade infantil que regulam a vida das crianças, ocultando suas vozes e não permitindo que usufruam plenamente do direito de ser um sujeito de direitos. Entre eles, a (In) visibilidade histórica, cívica e científica.

A *(in) visibilidade histórica* refere-se ao fato de que as imagens de criança apareciam raramente em testamentos ou outros registros, fazendo com que a presença da criança ficasse restrita aos documentos do passado e quando apareciam, eram sempre deturpadas pela visão do adulto. Além disso, o entusiasmo por conhecer melhor esta categoria, denominada hoje de infância, demorou a acontecer “[...] essa é aliás, uma das razões que levaram P. Ariès a afirmar a inexistência do “sentimento de infância” até ao dealbar da modernidade.” (SARMENTO, 2007, p. 26).

A infância foi sempre demarcada de fora, foi sempre o “vir-a-ser”, a tábula rasa presente no ser criança, que só seria respeitado como sujeito quando atingisse a idade adulta. Era inexistente, da idade média à pré-modernidade, a consciência desta categoria, e só adquiriu concepções diferentes por alterações exigidas na sociedade, como por exemplo, a criação da escola pública.

Os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia de infância se cristaliza definitivamente, assumindo um carácter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano (SARMENTO, 2007, p. 28).

Ocorre que, apesar dos avanços que colocaram a infância como uma categoria social geracional própria e não mais como a idade da incompletude, os estudos sobre as concepções de infância ainda não avançaram a ponto de considerar a existência de várias infâncias, sustentada pela ideia de elementos como classe social, etnia, religião e outros aspectos que devem ser analisados na constituição das culturas infantis.

Em relação à *(In)visibilidade cívica*, Sarmiento (2007) aponta que o fato da criança estar sempre limitada a ter seu espaço na sociedade, conforme o controle dos adultos, gerou uma concepção natural de que as crianças são sujeitos que estão excluídas de exercer direitos políticos. Se comparado a outros grupos, que também não tinham esse direito, como os analfabetos, as mulheres, os negros, é possível constatar que a infância continua sendo o único grupo social que é de fato, totalmente excluído de direitos políticos de maneira explícita.

É preciso evidenciar que a participação política não se limita ao ato de poder ou não votar, o que Sarmiento (2007) pretende com o conceito de criança cívica, é a necessidade de dar visibilidade às crianças no governo, nos parlamentos, nas câmaras municipais e em outros setores públicos para que participem individual e coletivamente, fazendo jus ao que ela é: sujeito de direitos e, portanto, cidadã.

A *cidadania* representa o sentimento de pertencimento do cidadão em relação à comunidade, por diversos motivos que lhe permite usufruir os direitos tanto cívicos, quanto políticos, além de direitos individuais como o direito à proteção, à alimentação, à educação, à saúde, entre outros. Para além desses direitos, a cidadania coloca ao cidadão também deveres para com a sociedade. Marshal (1967) apud Sarmiento (2007) classifica a cidadania como:

Cidadania civil (direito à liberdade de expressar seus pensamentos e crenças, direito a toda e qualquer propriedade pessoal para uso do indivíduo, direito à justiça);

Cidadania política (direito de eleger democraticamente quem quiser e também de ser eleito, assim como ter direito de fazer parte de partidos políticos);

Cidadania social (acesso individual a bens sociais básicos, como assistência social, previdência social, etc).

A ausência destes três conceitos classificados por Marshal, na infância, ratifica a ideia de que as crianças são seres que não possuem racionalidade ou maturidade social, o que coloca a infância num *status* de não cidadã. Ao negar esse estatuto às crianças, outras coisas são colocadas em risco, como por exemplo, a busca desenfreada pela escolarização, que acentua cada vez mais a necessidade de *pular* esta categoria, já que a racionalidade e instrumentalização são condições para usufruir da cidadania plena.

A *(in)visibilidade* histórica e cívica da infância têm, como base, uma invisibilidade científica. Além da escassez das investigações com crianças, a maneira como estas são produzidas, também necessitam ser repensadas. É necessário mais pesquisas que tenham as crianças como sujeitos do conhecimento e não somente objetos de investigação. É necessário refinar o olhar sobre as crianças e deixar que elas mostrem por si próprias suas interpretações de mundo, e que deixem de rasurar com o adultocentrismo os conteúdos infantis. Esse

exercício metodológico difícil, mas necessário, auxilia efetivamente na escuta das vozes das crianças como informantes qualificadas e colaboradoras da pesquisa.

A realidade contemporânea, porém, propõe continuamente desafios à pregnância das imagens sociais das crianças, como se o processo de “imaginação” tivesse entrado em deriva, e, como num caleidoscópio, alguns fragmentos de imagens pré-estruturados refractassem sobre os outros, num movimento contínuo produtor de novos arranjos, insusceptíveis de serem paralisados e fixados. A complexidade dos mundos de vida das crianças – das favelas brasileiras aos bairros sociais europeus, em trânsito pelas ruas da cidade ou fixadas em assentamentos, nas casas da classe média, nas escolas e jardins de infância, nas instituições totais, nos centros de acolhimento e nos hospitais, nas aldeias ou nas reservas territoriais – *desafia uma ciência que parta ou que se fixe em imagens*. (SARMENTO, 2007, p. 45)

Em outras palavras, a complexidade dos mundos de vida das crianças desafia a ciência a investigar crianças reais e não investigar a partir de imagens e concepções equivocadas sobre as crianças e suas infâncias. A complexidade da existência infantil exige que a criança deixe de ser objeto de investigação e passe à condição de ator social, isto é, agente de seus atos, que não pode mais ser analisada em particular, mas mediante suas condições sociais, que não se reduzem à imagens pré-estabelecidas, mas consideram suas singularidades e seus modos de socialização com os adultos e com seus pares.

Em suma, a complexidade da existência infantil exige, sobretudo, que os pesquisadores da infância e as instituições de educação infantil descentralizem o adultocentrismo, fortemente impregnado até os dias atuais, e olhem para as crianças como sujeitos de suas próprias vidas. Sujeitos que não podem mais atar-se ao patamar de um conceito, uma imagem fixa, mas que possuem voz e que somente por essa voz, isto é, somente ouvindo atentamente os dizeres e sentires das crianças, essas imagens fixadas podem ser desconstruídas.

Nesta perspectiva, a abordagem de Reggio Emilia apresenta nas práticas pedagógicas de suas instituições, a criança como sujeito de direitos, tendo como eixo norteador o protagonismo infantil dentro do contexto educativo, que é construído na perspectiva da criança como centro do processo educativo, dando à ela visibilidade.

O trabalho com projetos no interior do currículo desenvolvido para crianças pequenas (3 à 6 anos) é um exemplo de como as escolas de Reggio Emilia trabalham considerando as crianças como protagonistas. Katz (2016, p. 37) explica como este trabalho é desenvolvido:

Utilizamos o termo “trabalho em projetos” para referir a estudos em profundidade sobre determinados tópicos, assumidos por pequenos grupos de crianças pequenas [...] o trabalho em projetos visa a ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam atenção.

O principal objetivo do trabalho com projetos é fazer com que as crianças sejam de fato autoras de suas atividades. O papel do educador é instiga-las, além de possibilitar espaços para que elas participem fazendo valer suas próprias escolhas, isto é, considerando verdadeiramente os pontos de vista das crianças. Outro fato importante, é que geralmente as atividades são realizadas em grupos, proporcionando experiências de reflexão, debate e cooperatividade.

As atividades propostas dentro de um projeto, são desenvolvidas sem pressa, uma vez que consideram fundamental elementos como: a observação atenta das crianças sobre o fenômeno investigado, a elaboração de questões e momentos de reflexão entre os grupos de crianças, recolhimento de informações a respeito da temática com pessoas de dentro ou fora da escola, diálogo sobre os dados coletados e sobre as emoções sentidas pelas crianças durante o processo de investigação.

A maioria dos pré-escolares – pelo menos aos 3 ou 4 anos – ainda não é capaz de representar muito bem suas observações e pensamentos por escrito. Eles podem, é claro, ditar seus pensamentos e observações a outros para que os escrevam (KATZ, 2016, p. 38).

Este é um aspecto de muito valor na abordagem de Reggio Emilia: as crianças não são instruídas demasiadamente à prática da leitura e da escrita, pois os educadores partem do entendimento de que existem outras linguagens que não seja a escrita, e todas elas são valorizadas. O conceito de Rinaldi (1991) sobre *linguagens gráficas* é o utilizado nas escolas. Este considera as manifestações infantis em sua totalidade, é um tipo de linguagem que não precisa estar escrita para transmitir um sentimento, uma concepção a respeito de algo ou alguém, considerando a diversidade de formas de comunicação das crianças.

Alicerçada nos estudos de Katz (2016), penso que muitas escolas subestimam as linguagens gráficas das crianças, isto porque, o que é considerado como ideal na maioria dos contextos educativos, são modelos de atividades padronizadas, que são induzidos nas crianças como certo e errado/feio e bonito. Crianças crescem sem a experiência da criatividade, pois desde sempre, a escola lhes ensina que não se pode sair do habitual, o que também é uma forma de silenciar as expressões infantis.

Levando em consideração o fato de que todas as formas de linguagem são respeitadas e levadas a sério em Reggio Emilia, muitos trabalhos são desenvolvidos pelas crianças, individual ou coletivamente utilizando materiais como argila, terra, pedra, tinta, entre outros, resultando em obras que muitos adultos diriam “isso não foi feito por uma criança”. Abaixo seguem duas imagens de uma exposição realizada pelas crianças de Reggio Emilia com argila.

Figura 1 - Exposição feita pelas crianças de Reggio Emilia: moradores da cidade



Fonte: <https://fuiologoali.com/2018/02/01/um-dia-em-reggio-emilia-na-italia/>

Figura 2 - Detalhes da exposição feita pelas crianças



Fonte: <https://fuiologoali.com/2018/02/01/um-dia-em-reggio-emilia-na-italia/>

As atividades realizadas pelas crianças, mostram que elas não foram impossibilitadas de criar e participar efetivamente de todo o processo do trabalho. Sobre essas experiências oportunizadas em Reggio Emilia, Katz (2016, p. 44-45) dialoga sobre algumas lições importantes a serem aprendidas com a abordagem:

[...] as crianças pré-primárias podem comunicar suas ideias, seus sentimentos, seu entendimento, sua imaginação e suas observações por meio da representação visual [...] As representações impressionantes que as crianças criam podem servir como base para hipóteses, discussões e argumentos, levando a observações adicionais e a representações novas [...] Observando-se a atenção a qual que as crianças tratam seus desenhos, aprende-se sobre os possíveis efeitos do tratamento do trabalho das crianças sobre sua qualidade. [...] a extensa experiência das crianças de desenharem a partir de suas próprias observações não parece inibir o desejo ou a capacidade de desenhar, pintar, e assim por diante, a partir de sua imaginação. [...] os indivíduos não podem apenas se relacionar uns com os outros: eles precisam relacionar-se uns com os outros acerca de algo.

Diante das lições apresentadas pela autora, entendo que a abordagem de Reggio Emilia permite às crianças o envolvimento dentro de uma atividade sob diferentes formas, buscando aprimorar o saber a respeito daquilo que está sendo estudado. As produções das crianças são tratadas com seriedade. Em Reggio Emilia, um desenho nunca é descartado pela pressa de encerrar a atividade, pelo contrário, eles são utilizados como recursos que poderão auxiliar em atividades posteriores. O alto nível de competência presente nas escolas de Reggio Emilia, mostram que, é possível valorizar outros tipos de linguagem e não apenas a oral ou escrita, tornando as crianças pequenas em indivíduos mais criativos e autônomos.

A relação adulto/criança é fundamental. Esta interação representa uma parceria que deve estar pautada em interesses das duas partes, isto é, adultos que encorajam e crianças que gostam de estar naquele ambiente, pois têm suas vozes consideradas em todas as situações.

Por fim, cabe dizer ao leitor que talvez esteja refletindo sobre quais as diferenças das crianças de Reggio Emilia para o restante das crianças do mundo, em especial as brasileiras que:

Se é verdade que as crianças nas pré-escolas de Reggio Emilia sabem o que interessa aos adultos, então certamente as crianças de todos os outros lugares estão similarmente conscientes do que realmente interessa aos adultos que lhes são importantes. Portanto, todos os professores poderiam indagar: O que a maioria de meus alunos realmente pensa acerca do que levo a sério e com o que me preocupo profundamente? (KATZ, 2016, p. 47).

Tenho por inferência, que o ponto central da diferença entre as escolas de Reggio Emilia e as escolas brasileiras, não seja a criança, mas as ações educativas. Grande parte dos educadores da primeira infância, não possuem a formação adequada para fazer com que as crianças sintam-se donas de seu processo educativo. A preocupação maior está nos resultados

e não nos caminhos percorridos para a construção do conhecimento, por isso aceleram cada vez mais o processo em busca de um conhecimento que não tem valor para a criança, mas para o adulto. Perdem tempo buscando seguir à risca modelos pedagógicos universais e sobretudo tradicionais, enquanto poderiam estar observando suas crianças com atenção e construindo contextos de participação concreta das crianças.

É fato que, em um sistema educacional que busca excessivamente a transmissão de conteúdos, a tendência é que as atividades elaboradas para as crianças, sejam realizadas cada vez mais de pressa, em contrapartida, superficialmente. O que pretendo dizer é que, quando um contexto educativo submete suas crianças a realizarem qualquer tipo de trabalho sem possibilitar à elas espaço, tempo, reflexão e sobretudo experiências de frustração, estão negando que suas crianças desenvolvam aspectos fundamentais como criatividade e autonomia, afinal, como se tornar um sujeito autônomo se o contexto em que encontra-se inserido lhe nega a experiência do erro, das tentativas, de errar, refletir individual e coletivamente até alcançar o objetivo da tarefa? Estas são questões a ser pensadas quando se analisa as práticas educativas de Reggio Emilia.

No subtítulo a seguir, busco refletir sobre os motivos que levam os pesquisadores da infância a conceberem as crianças, quase sempre, a partir da perspectiva da família ou da escola, e não como sujeitos concretos, considerando suas reais condições de vida.

2.5 As mudanças nas estruturas sociais e a permanência da infância enquanto categoria social geracional

A maior parte das pesquisas que têm as crianças como sujeitos de investigação, têm como foco, o contexto familiar ou educacional em que essas crianças estão inseridas e não propriamente a criança. Não é incomum ver ou ouvir de pessoas, que não são estudiosos da área, afirmações que colocam a criança numa posição de inferioridade em relação aos adultos. Em uma entrevista concedida a estudantes da Universidade de São Paulo (USP), Jens Qvortrup fala da problemática presente em âmbito universal, que considera a criança como um indivíduo que só é visto a partir daquilo que irá tornar-se quando adulto. Segundo Qvortrup (2012, p. 510) frases do tipo “as crianças não são seres humanos, mas seres humanos em devir” são ainda difundidas entre pesquisadores e até mesmo em documentos importantes da área, o que evidencia que a grande maioria das pessoas estão interessadas naquilo que as crianças se tornarão na vida adulta, inferiorizando a infância enquanto categoria social geracional.

Importa dizer que foi muito recentemente, pouco mais de duas décadas, que os estudos sociais da infância começaram a ganhar força. A partir daí, iniciou-se uma nova concepção de criança, advinda da sociologia da infância: agente social, produtora de cultura nas suas múltiplas relações (com seus pares e com os adultos), um sujeito com competências e capaz de modificar e transformar os mundos sociais em que está inserido. Ou seja, a partir do advento dos estudos da infância, passou-se a enxergar a criança como ator social e a fazer pesquisa sobre crianças e não somente sobre seus contextos de vida. No entanto, este avanço só foi possível a partir de reflexões sociológicas sobre os conceitos de *estrutura* e *agência*. Tais reflexões deram abertura para que no final do século XX, começasse a se pensar mais seriamente a respeito das categorias: infância e criança.

Na sociologia, agência refere-se à capacidade de indivíduos em agirem independentemente e fazerem suas próprias escolhas livremente e *estrutura* são fatores de influência (classe social, religião, gênero, etnia, costumes, etc) que determinam ou limitam um agente e suas decisões.

São dicotomias sociológicas que levam a refletir, até que ponto a estrutura interfere na agência? De que maneira ou até onde as ações de um sujeito são determinadas pelos sistemas sociais?

As reflexões sobre os conceitos de estrutura e agência deram acesso a estudos mais significativos acerca das crianças e suas infâncias. Havia, segundo Ambert (1986) apud Qvortrup (2010), uma marginalização da infância na sociedade, isto é, crianças eram tratadas como pertencentes ao grupo dos adultos, e até mesmo nos livros e pesquisas de Sociologia moderna, ainda que levantassem à questão das categorias criança e infância, os estudos continuavam a perpetuar a ideia de infância, como uma preparação para a vida adulta. O autor chama atenção para o fato de que eram realizados ótimos estudos sobre crianças, no entanto, não pensavam nelas como uma categoria social, que faz parte de uma estrutura, mas como um vir-a-ser, indivíduos que tinham em comum o fato de estarem em fase de preparo para a vida adulta.

Qvortrup (2010) na tentativa de dar visibilidade e voz às crianças, e indo num sentido contrário àquele que necessitava fazer alusão ao adulto que se tornaria para falar da criança, buscou explicar o conceito de infância entendendo as crianças como sujeitos, para isso, parte do conceito de *estrutura*.

De acordo com o autor, a infância enquanto categoria na estrutura social apresenta-se de duas formas: uma caracterizada como *período* e a outra como categoria *permanente*.

A infância enquanto *período* tem início e fim. É relativo ao sujeito e pode ter várias durações, mas sempre terá início e fim. A justificativa por pensar dessa maneira está relacionada ao fato de que o ser humano está sempre tentando prever o que acontecerá na próxima etapa, isto enquanto criança ou enquanto adulto.

Na figura abaixo, intitulada como *modelo de relações geracionais*, a seta apontada para cima representa a infância enquanto período, isto é, o espaço de tempo relativo a infância de uma pessoa. Essa transição da infância para a vida adulta é pessoal, ou seja, se remete especificamente ao desenvolvimento do indivíduo, considerando aspectos como: maturidade ou imaturidade (cognitiva, motora, sexual). No exemplo a duração da infância é de duas décadas, poderia ser mais ou menos, partindo da concepção de infância enquanto *período*.

Figura 3: Modelo de relações geracionais

| | Infância | Idade adulta | Velhice |
|------|----------|--------------|---------|
| 2000 | | | |
| 1980 | | | |
| 1960 | | | |
| 1940 | | | |
| 1920 | | | |

Fonte: Qvortrup (2010)

Essa concepção sugere que quando se atinge níveis superiores de aperfeiçoamento, pode ser considerado adulto, como se a incompletude, a falta de, a imaturidade, características da infância, fosse algo a ser superada quando na verdade, essa é a própria infância.

Diferente da ideia de infância enquanto *período*, a infância enquanto categoria *permanente* recebe esse nome, porque de acordo com essa concepção, todas as categorias se transformam, seja na infância, na juventude, na fase adulta ou na velhice, haja vista que as estruturas sociais se modificam, contudo, apesar de transformar-se, é uma categoria que permanece, isto é, a criança passa por ela, quando chega à juventude, sua infância chega ao fim, mas permanecerá de maneira a receber outras crianças de outras gerações, numa constante dinâmica de transformação e permanência e não como um período com fim determinado. Isso faz pensar que a infância se transforma, mas nunca morre, haja vista que sua dinâmica não está relacionada à características individuais do sujeito, mas nos parâmetros sociais.

É evidente então que a infância se modifica no decorrer da história, mas não é simplesmente uma fase de transição para a vida adulta, como propõe a concepção de *período* e sim uma categoria estrutural que sempre será infância e sempre existirá, ainda que se transforme.

Utilizando a seta de forma horizontal como exemplo na figura 1, Qvortrup (2010, p. 638) explica a infância enquanto *categoria geracional* e mostra que, em qualquer período da história, a infância está integrada a *estrutura geracional*. Sendo assim, é impossível pensar na infância como uma categoria desconexa à sociedade. Assim como as outras categorias (juventude, adulto, velhice) não existiria vida sem a infância. “[...] a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança” (QVORTRUP, 2010, p. 638)

Desta forma, todas as categorias geracionais passam pelos mesmos parâmetros (econômicos, culturais, tecnológicos) contudo, cada categoria recebe e lida com esses parâmetros de maneira diferente, visto que, os meios, os recursos, a influência e o poder estão distribuídos de formas variadas entre as categorias. Nessa concepção, cada categoria tem seus interesses o que leva a refletir sobre como estes são ou não alcançados, em outras palavras, o autor chama essa questão de conflito de gerações. A reflexão vai além, isto é, como essas gerações estão relacionando-se? A concepção de infância como *categoria geracional*, portanto, nos leva a refletir sobre a natureza das relações.

É válido ressaltar que quando se pensa a infância enquanto *categoria estrutural*, entende-se que esta categoria está separada da criança como indivíduo, ou seja, infância e criança não são a mesma coisa. Esta primeira é o universo no qual as crianças vivem, transformados por parâmetros que atingem essas crianças de diferentes formas, por isso pode-se inferir que não existe somente uma, mas diversas infâncias, e que muitos desses parâmetros, por vezes os mais determinantes para o desenvolvimento pleno das crianças, são estabelecidos sem ao menos considerar as peculiaridades infantis.

Cabe lembrar que, desde os precursores dos estudos da infância como Ariès, é possível constatar uma trajetória de mudanças, um desenvolvimento histórico em relação a esta categoria, contudo, ao pensar a infância em termos *estruturais*, é preciso entender que as transformações vão ocorrendo, sobretudo, em consequência das demandas da sociedade, o que coloca aos pesquisadores da infância, o desafio de encontrar novos contextos de importância significativa para a vida das crianças e para além disso, avançar quanto ao

entendimento das mudanças estruturais, buscando compreender de que maneira estas afetam as vidas das crianças.

Chegado até aqui e tendo abordado a trajetória das concepções de criança, desde a Idade Média com os estudos de Ariès através da iconografia, as imagens da criança pré-sociológica, a invisibilidade infantil presente nas diferentes esferas da sociedade e as contribuições da abordagem de Reggio Emilia como forma de superá-la, além dos conceitos de infância, sobretudo como categoria estrutural, infiro que seja relevante uma discussão sobre a infância na sociedade contemporânea, o processo de institucionalização infantil, as culturas da infância e os direitos das crianças como eixo norteador das ações pedagógicas.

2.6 Infância e contemporaneidade

Há um lugar, um pequeno lugar, tão pequeno como uma casinha de vidro na floresta em cima do alfinete, disse a criança. É lá que eu guardei a minha pena da cara de todos.

Esta criança vai deixar de sorrir, disse o Medidor de Crianças. (...)

Há um lugar, um pequeno lugar tão pequeno como o ovo azul do bicho da seda, disse a criança. É lá que eu guardei o meu amigo.

Esta criança vai deixar de falar, disse o Medidor de Crianças. (...)

Há um lugar, um pequeno lugar tão pequeno como a pedra de açúcar que a mosca leva para os seus filhinhos partirem e fazerem espelhos, disse a criança. É lá que eu guardei a minha mãe.

Esta criança morreu, disse o Medidor de Crianças.

Há um lugar, um pequeno lugar tão pequeno como a bolha de sumo dentro do gomo da tangerina, disse a criança. É lá que eu me guardei e comi-o e passou para o dentro do dentro do mais pequeno dos buracos do meu coração.

Esta criança acabou, disse o Medidor de Crianças. É preciso fazer outra.

(COSTA)

Início esta sessão com o texto *O lugar comum*, pois ele incita a refletir sobre o lugar da criança na contemporaneidade. O texto de Maria Velho da Costa refere-se ao adulto como um medidor de crianças, alguém que se incomoda tanto com o lugar ocupado pela criança, que determina que a infância tenha fim. Ao contrário dessa ideia de medir as crianças contemporâneas de acordo com as normas estabelecidas, a sociologia da infância coloca a criança num papel de ator social, que não é e não tem que ser uma extensão do adulto. É claro que as crianças portam a carga da sociedade deixada pelos adultos, mas as transformam, as renovam e as ressignificam. Neste sentido, o lugar da infância, de acordo com Bhabha (1998) apud Sarmiento (2004), é um *entre-lugar*, isto é, aquilo que é legado pelo adulto e aquilo que é reelaborado pela criança, numa dinâmica de transformação contínua.

Antes de adentrar num diálogo sobre a infância na sociedade contemporânea, é preciso retomar alguns fatos que auxiliarão na reflexão sobre as mudanças ocorridas com a categoria infância, sobretudo da idade moderna até os dias atuais.

Sarmiento (2004, p. 3) ao citar os estudos de Ariès relembra que “A ideia de infância é uma ideia moderna”. Antagonicamente, ainda que houvessem crianças, nem sempre existiu infância, uma categoria social com características específicas. O reconhecimento desta categoria foi resultado de uma trajetória cheia de concepções sobre as crianças e sobre os papéis que deveriam ocupar na sociedade.

Desta forma, alguns fatores institucionalizaram a infância no início da modernidade, como a institucionalização da escola pública, sobretudo sua ampliação enquanto escola de todos.

[...] pela primeira vez, a libertação das atividades do trabalho produtivo para um sector do grupo geracional mais novo (inicialmente constituído só por rapazes da classe média urbana), sendo progressivamente alargado a toda geração, com a proclamação da escolaridade obrigatória[...] (SARMENTO, 2004, p. 4).

Com a institucionalização educativa da infância, a família passou a ter mais responsabilidades sobre a criança e seu desenvolvimento, além disso, as classes menos favorecidas passaram a ascender socialmente em consequência de projetos voltados para a mobilidade social desses grupos.

Outro fator a ser destacado é que com a institucionalização educativa da infância, a criança passa a ser objeto de conhecimento e os novos saberes sobre as crianças requerem da família e das instituições destinadas para elas, novas instruções normativas, em que aspectos como comportamento e disciplina ganham força. Esses novos saberes sobre as crianças acontecem ao redor de duas ideias conflituosas sobre a infância, identificadas por Ariès e presentes (mesmo que com transformações) até hoje. “[...] as ideias de criança-anjo, natural, inocente e bela e a criança-demônio, rebelde, caprichosa e disparada [...]” (SARMENTO, 2004, p. 5). É sob essas duas ideias de infância que as concepções sociais de criança foram se constituindo na modernidade.

A modernidade estabeleceu uma diversidade de diretrizes que seguem guiando a vida das crianças (lugares que podem ou não frequentar, o que podem ou não consumir, espaços que podem ou não podem falar, etc) criando assim um “ofício de criança”, intimamente ligado ao “ofício de aluno”, ou seja, a criança é institucionalizada e condicionada a cumprir normas que determinam seu papel na sociedade.

Todos esses fatores (institucionalização educativa da infância, as responsabilidades atribuídas à família, os novos saberes sobre as crianças) fortaleceram-se no final do século

XX, universalizando a escola e reconfigurando não somente os saberes sobre as crianças, mas as formas de controle sobre elas. De acordo com Sarmiento (2004, p.6) todos esses elementos ganharam ainda mais visibilidade com a Convenção dos Direitos da Criança (CDC), além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização Mundial da Saúde (OMS), agências representantes de uma infância universal, isto porque os critérios de avaliação em larga escala dessas agências internacionais não consideram a diversidade em suas múltiplas facetas.

Importa falar que quando se universaliza algo, as diferenças ficam mais em evidência. Neste caso, Sarmiento (2004, p. 6) pondera sobre o fato de que é preciso considerar que há uma variedade de infâncias incorporadas à infância universal, quando este aspecto não é levado em consideração, as diferenças sociais, étnicas, religiosas, raciais, entre outras, são desrespeitadas.

A pós-modernidade surge então desestabilizando algumas das principais ideias da modernidade “[...] a crença na razão, o sentido do progresso, a hegemonia dos valores ocidentais, a ideia do trabalho como base social [...]” (SARMENTO, 2004, p.6). Essas transformações afetam diretamente os setores em que as crianças estão enquadradas, modificando o lugar social atribuído a elas, numa dinâmica de reinstitucionalização da infância. Isto porque essas transformações refletem diretamente no modo de vida das crianças: criam instituições para crianças que não param de se modificar, modificando a infância e institucionalizando a criança.

Um elemento fundamental na reinstitucionalização da infância é a maneira como a criança ganha mais evidência no setor econômico sob dois aspectos, um deles, o trabalho infantil, em especial nos lugares mais pobres, classificado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em seu artigo 4º como as piores formas de trabalho infantil:

I - todas as formas de escravidão ou práticas análogas, tais como venda ou tráfico, cativo ou sujeição por dívida, servidão, trabalho forçado ou obrigatório;

II - a utilização, demanda, oferta, tráfico ou aliciamento para fins de exploração sexual comercial, produção de pornografia ou atuações pornográficas;

III - a utilização, recrutamento e oferta de adolescente para outras atividades ilícitas, particularmente para a produção e tráfico de drogas; e

IV - o recrutamento forçado ou compulsório de adolescente para ser utilizado em conflitos armados (BRASIL, 2008).

Outro aspecto central é a visibilidade da criança no comércio de produtos infantis.

Logo, o marketing com a imagem da criança e o trabalho infantil criam um antagonismo na

reinstitutionalização da infância na pós-modernidade, haja vista que o atributo principal da modernidade foi justamente a retirada das crianças da produtividade.

A escola pós-moderna por sua vez destaca-se por ser palco de numerosas culturas, isto é, uma escola que abre suas portas para diferentes famílias e que recebe diferentes etnias, religiões, classes sociais. “Essa radicalização exprime-se na “turbulência” dos contextos organizacionais de acção educativa e em indicadores de insucesso escolar e de disrupção comportamental” (SARMENTO, 2004, p.7). Não significa, portanto, que esse modelo de escola multicultural esteja errado, ao contrário, é preciso ressaltar a democracia presente ao abrir o espaço educativo para todos. O que ocorre é que a cultura escolar não estava preparada para atender uma variedade de culturas familiares.

Neste contexto, na tentativa de tentar sanar a crise nas escolas, políticas educativas passam a ser elaboradas tendo como eixo norteador o autoritarismo, que exclui e marginaliza, caminhando ao lado de correntes neoconservadoras, como forma de regresso. A exemplo disso, está o Projeto de Lei nº 867/2015 que tentou fortemente incluir, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o *Programa Escola sem Partido*, cujo principal objetivo era a neutralidade política e ideológica, sobretudo entre os professores, indo na contramão do artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88) que dá ao professor “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, além do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”.

Em contrapartida, a ideia de criança como centro do processo educativo, educação para cidadania e participação educativa, também surge, fazendo com que estes conceitos sejam disseminados de variadas formas, “[...] podendo crescentemente “cidadania” significar “disciplinação social” e “autonomia” [...]” (POPKEWITZ, 2000; SARMENTO, 2001 apud SARMENTO, 2004). Estas ideias dicotômicas e plurais constituem-se como principais geradoras de conflitos no interior das escolas, uma vez que produzem nestes espaços competições político-pedagógicas que buscam justificar as práticas educativas e perdem de vista o real sentido da escola. Todas essas contradições culminam em novos modos de administração simbólica da infância, isto é, normas estabelecidas pela sociedade sobre como as crianças devem participar de uma vida em sociedade.

As transformações também acometem o núcleo familiar resultando em um número cada vez maior de mães solas, gravidez precoce e até mesmo famílias que optam por não terem crianças. “As transformações na estrutura familiar põem a descoberto o carácter mítico de algumas teses do senso-comum que veem no núcleo familiar o espaço

aproblemático e “natural” de proteção e promoção do desenvolvimento das crianças” (SARMENTO, 2004, p. 8)

Tais mudanças colocaram em evidência o fato de que a família, por vezes é uma instituição que tutela e promove o desenvolvimento das crianças, mas também e muitas vezes, pode fazer o contrário, sendo negligente com relação às necessidades infantis, exemplo disso, são os bons pais que são maus cidadãos. Dessa forma, a família começou a ser pensada como instituição social, que passa por transformações estruturais, pois faz parte da sociedade, não é um lugar apartado dela.

Outra característica da reinstitucionalização da infância na segunda modernidade é que com as crianças cada vez mais institucionalizadas, seja na escola, nos cursos de inglês, no ballet, no futebol e outras múltiplas agências ocupadas por elas, o espaço familiar tem sua configuração modificada, permanecendo as crianças mais tempo fora de casa e os adultos mais tempo dentro dela. Cada vez mais as crianças são controladas por adultos nas instituições, [...] sem tempo para procurar descobrir seus limites, nem espaços para conhecer o sabor da liberdade. (SARMENTO, 2004, p. 8). Essa dinâmica explica a necessidade dessas instituições serem espaços que compreendam em profundidade as características infantis, afinal, as crianças passam tempo em demasia dentro delas.

Importa falar sobre como a comercialização de produtos para as crianças tem contribuído para a concepção de uma infância globalizada na sociedade contemporânea. Não é difícil notar, crianças, de todas as partes do mundo, compartilhando dos mesmos jogos, brincando com os mesmos brinquedos, comendo as mesmas coisas ou vestindo as mesmas roupas. Ainda que crianças pobres não possam ter a famosa boneca *Barbie* original, ela está presente nas culturas infantis de lugares periféricos, seja em forma de réplica e produtos de segunda linha. Este é apenas um dos exemplos que faz parecer que há apenas uma infância e que todas as crianças são iguais, contudo, a sociologia da infância, sobretudo explicada pela cultura de pares¹⁰ salienta que os modos de reinterpretção das crianças não são os mesmos. Crianças não são objetos estáticos, logo, é incoerente pensar que crianças de diferentes lugares do mundo possam ser niveladas igualmente por fazerem uso dos mesmos produtos. É preciso considerar a multiculturalidade e o poder de reprodução interpretativa das crianças.

Diante das constantes modificações a que a sociedade contemporânea é submetida, o questionamento que se instala é: as crianças estão vivendo em plenitude sua condição de

¹⁰ CORSARO, Willian. Reprodução interpretativa e cultura de pares (2009)

sujeito social? Como emancipar esta categoria geracional num contexto de mudanças constantes?

De acordo com Sarmiento (2004) nos moldes da reinstitucionalização, as crianças parecem mais ser assujeitadas do que propriamente sujeitos, haja vista que estão sempre sob alguma forma de controle dos adultos. Contudo, a infância não está morta como defende autores como Postman (1999). Ainda que a segunda modernidade tenha colocado a infância num processo de transformação que parece não ter fim, ela continua sendo e sempre será uma categoria social geracional, lugar em que todas as crianças habitam.

As mudanças radicais trazidas pela pós-modernidade coloca em evidência as contradições presentes na concepção de criança, que ora é inocente, desejada e protegida, ora é repudiada e negligenciada. Cabe dizer que, independente das concepções produzidas sobre as crianças, a sua identidade é sempre conduzida pelo mundo dos adultos, colocando-as sempre num patamar de desprestígio.

[...] as crianças não têm capacidade jurídica de decisão autônoma, necessitam de proteção e têm uma responsabilidade social em parte depositada em quem exerce o poder paternal. Depois, essa identidade, reside ainda nos fatores sociais que impendem sobre as crianças e que condicionam profundamente as suas formas de existência: há estatisticamente mais crianças pobres que outro qualquer grupo geracional; a compulsividade de frequência à uma instituição escolar - a escola - apenas obriga as crianças; a imensa maioria das crianças não têm rendimentos econômicos próprios. (SARMENTO, 2004, p. 11).

Uma análise¹¹ realizada pelo UNICEF mostra que as crianças têm mais chances de viverem na extrema pobreza do que adultos, isto porque elas compõem um terço do total analisado, e mais de um quinto delas (menores que cinco anos de idade) fazem parte de famílias que vivem em situação de extrema pobreza nos países em desenvolvimento. Ainda conforme a análise, em 2013, 19,5% dessas crianças viviam em famílias com renda de 1,9 dólares/dia por pessoa. Enquanto os adultos na mesma situação equivaliam a 9,2%, isto é, 10,3% a menos, o que significa dizer que quase 385 milhões de crianças viviam em situação de pobreza extrema. De acordo com Lake (2016, s.p):

Crianças não estão apenas mais propensas a viver em extrema pobreza; os efeitos lhes são muito mais prejudiciais. Elas são as mais afetadas entre os afetados. E as crianças mais novas são ainda mais prejudicadas, porque as privações que elas sofrem afetam seu desenvolvimento físico e mental.

Para além do fato de as crianças representarem o grupo que mais é acometido pelas complexas condições de existência, cabe lembrar que, da modernidade à sociedade pós

¹¹ https://www.unicef.org/brazil/pt/media_34427.html

moderna, as mudanças promovidas por esta segunda sob a categoria infância, não só foram numerosas, mas também em ritmo frenético, contudo, não foram capazes de extingui-la ou diluí-las no universo adulto. As instituições que recebem crianças continuam a ser criadas e depois modificadas. Os moldes da infância continuam a ser alterados. As crianças continuam a ser institucionalizadas. Mas a infância continua permanente enquanto categoria social geracional.

Com o advento da sociologia da infância, foi possível descobrir que as crianças produzem cultura. A essência das culturas da infância está no fato de que as crianças interpretam e ressignificam a cultura dos adultos, o que não se trata de imitação, mas de autonomia, haja vista que dão seus próprios significados às coisas. No entanto, esse processo é muitas vezes desvalorizado pelos adultos que não compreendem a forma como as crianças atribuem significado às coisas. Exemplo disso é a apreensão criativa de cultura, denominada constantemente como “mundo da fantasia”.

A questão que se instala aqui é a análise da autonomia das culturas infantis com relação aos adultos, é por isso necessário o reconhecimento das características específicas das culturas da infância. Para que este reconhecimento seja possível, Sarmiento (2004), utiliza metaforicamente a gramática para explicar as variáveis existentes dentro das culturas infantis, entre elas, a *semântica*, a *sintaxe* e a *morfologia*.

A *semântica* é uma área da gramática que estuda o significado das palavras de uma língua. Ela pode ser descritiva ou sincrônica, isto é, estudar o significado das palavras na atualidade, assim como histórica ou diacrônica, estudar as mudanças que as palavras sofreram ao longo do tempo. Ao fazer essa analogia, Sarmiento (2004) explica que quando uma criança utiliza o termo “era uma vez” ela está referindo-se a um tempo recursivo e não necessariamente ao passado, ou seja, não existe uma linearidade temporal.

A *sintaxe* é uma parte da gramática que estuda as palavras de uma frase e a maneira que se relacionam entre si, podendo haver contradições. Nesta linha de pensamento, a criança articula o real e o imaginário, projetando aquilo que ela quiser, isto é, no ato de brincar, ela pode ocupar o lugar de mãe e depois não mais. Pode ser ora o filho, ora o pai, ou até mesmo um animal. Tudo depende do ato de imaginar e projetar aquilo que lhe é conveniente, mesclando fantasia e realidade.

A *morfologia* estuda a forma, a estrutura, a formação e classificação das palavras. Assim como na morfologia, as culturas da infância possuem elementos específicos, seja nos rituais das crianças, nas brincadeiras ou nas palavras: o cavalo de pau não é apenas um objeto de madeira, ele assume uma forma real e significativa dentro da especificidade da infância.

Aspectos como estes não podem ser descartados quando se pretende entender as culturas da infância, contudo, essa breve analogia das gramáticas das culturas da infância, não são suficientes. Para Sarmiento (2004), este é um desafio científico que deve impreterivelmente seguir os *eixos estruturadores das culturas da infância* na tentativa de compreender seus princípios geradores e as suas regras. Entre os eixos estão: a interatividade; a ludicidade; a fantasia do real e a reiteração.

Interatividade - conforme Sarmiento (2004, p.14) todas as relações que a criança estabelece, seja com a família, com a comunidade local, com a escola ou com seus pares, contribuem para a formação da identidade pessoal e social dela. Cabe dizer que dentro dessas interações, as crianças aprendem umas com as outras quando compartilham do mesmo espaço, gerando culturas de pares: “[...] um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares.” (CORSARO, 2009, p.32).

É através da cultura de pares que as crianças, numa dinâmica de interação entre elas, reproduzem e ressignificam o mundo a sua volta através da rotina que estabelecem. A interação entre os pares está sempre acontecendo, seja entre as crianças da mesma época, que compartilham dos mesmos espaços e tempos, mas também como uma herança: as crianças mais novas partilham de rotinas ou brincadeiras deixadas por sujeitos que um dia foram crianças. Isso explica o motivo de mesmo com todo bombardeio tecnológico, crianças ainda brincarem de amarelinha.

Ludicidade - o brincar, apesar de não ser algo específico da criança, haja vista que é uma atividade social pertencente ao homem, não deixa de ser o cerne do conceito de infância. Crianças brincam desde sempre, em todos os lugares e de diversas formas, e o mercado de produtos infantis tem se aproveitado disso ao longo dos anos. Sarmiento (2004, p.15) salienta que à medida que os brinquedos mais contemporâneos vão surgindo, os mais tradicionais vão sendo descartados. A problemática presente neste contexto, está no fato de que, estes brinquedos mais tecnológicos parecem subordinar as brincadeiras das crianças, levando-as cada vez mais a brincar com o objeto e não com seus pares, o que compromete o primeiro eixo das culturas da infância: a interatividade.

A brincadeira é vista como linguagem e como um recurso privilegiado que possibilita a ampliação do conhecimento da realidade onde está inserida. A Ludicidade é um elemento fundamental das culturas da infância, e em especial o mais discutido. A criança utiliza muito da ludicidade em suas manifestações, brincando, agindo ou expressando emoções e realidades. O lúdico encontra-se presente nas relações das crianças com os seus pares e o mundo. A própria brincadeira já provoca a manifestação do lúdico, e brincando a criança enriquece seu tempo, ilustra seu espaço, se conhece. De maneira geral, nas atividades da criança

perpassa a ludicidade e se caracteriza como linguagem rica e própria (LIMA, M.R; LIMA, J.M de; MOREIRA; ORLANDI, 2009, p. 4845).

Nesta ótica, a ludicidade é a principal ferramenta de manifestação infantil. Através da brincadeira é possível criar vínculos tanto com seus pares, quanto com os adultos, por este motivo, a observação do professor enquanto a criança brinca é tão importante, uma vez que a elaboração das atividades lúdicas devem atender as demandas da criança, e não o contrário.

Partindo do entendimento de que o eixo *ludicidade* é fundamental no desenvolvimento de uma infância saudável, o contexto educativo deve oferecer instrumentos como brinquedos, jogos, parques ao ar livre, além de espaço e tempo adequados para que o brincar seja prioridade no interior da instituição.

Fantasia do real - não é incomum ouvir que crianças vivem num mundo de *faz de conta*, esta expressão refere-se ao modo particular das crianças, através do imaginário, reconstruir a realidade, isto é, verdade e fantasia interagem a todo tempo e este é um dos aspectos que comprovam o quanto as crianças são inteligentes. Ao modificar o real, elas conseguem passar por situações difíceis, de maneira menos problemática que os adultos. *Fazer de conta*, por exemplo, que seu cachorro não morreu, mas que foi morar com os anjos, possibilita que a criança dê sequência ao fluxo da vida, de maneira mais aceitável, uma vez que ela não enxerga as coisas no sentido literal.

[Na criança] as coisas passam-se como nos sonhos, não conhece nada que seja constante; as coisas sucedem-lhe, assim julga, vão ao seu encontro, esbarram com ela. Os seus anos de nómada são horas na floresta do sonho. É de lá que arrasta a sua presa até a casa, para a limpar, a fixar e desmontar. As suas gavetas têm de se transformar em arsenal e jardim zoológico, museu criminal e cripta. “Arrumar” seria destruir uma construção repleta de castanhas eriçadas de espinhos que são clavas, papéis de estanho que são um tesouro de pratas, paralelepípedos de madeira que são ataúdes, cactos que são totens e tostões de cobre que são escudos. (BENJAMIM, 2000)

As palavras de Benjamim emergem para a necessidade de aceitar que este modo peculiar de viver a vida, é exatamente a infância, é a criança no seu cotidiano, quebrando todas as regras que são determinadas pelo mundo dos adultos, é mais do que simplesmente o mundo da fantasia, é uma forma de resistência às regulamentações de tempo, de espaço, do que se pode ou não fazer, é contrapor-se a viver num mundo que não lhes cabe, tudo isso através da sua capacidade de fantasiar a veracidade dos fatos, deixando a vida mais divertida.

A importância de desenvolver a fantasia do real consiste em contribuir de forma especial no processo de formação da criança, visando superar o mecanicismo das ações, o pragmatismo das coisas e viabilizar a concretude como sujeitos protagonistas e transformadores do contexto social (LIMA, M.R; LIMA, J.M de, 2013, p. 213).

Em outras palavras, a fantasia do real permite que as crianças sejam sujeitos atuantes em seus mundos de vida, haja vista que lançam mão de aspectos cognitivos nessa dinâmica de apropriarem-se do real para criar suas próprias maneiras de ser e estar no mundo e de lidar com universos diferentes através da fantasia.

Reiteração – o elemento central da reiteração é o tempo recursivo da infância, isto é, a criança constrói suas interações sem uma sequência temporal, podendo assim fazer e repetir por várias vezes uma determinada situação. Importa dizer que essas repetições não são apenas estratégias que as crianças utilizam para dominar alguma coisa, mas pelo prazer da experiência de fazer cada vez mais e com mais intensidade, sentindo-se vitoriosas por isso.

De acordo com Sarmiento (2004, p. 18) “O tempo recursivo da infância tanto se exprime no plano sincrônico [...] como no plano diacrônico [...]”. Em suma, a criança recria os mesmos acontecimentos de forma constante, mas também se apropria de elementos deixados por outras crianças que são mais velhas, ressignificando esses elementos e caracterizando a infância como uma categoria permanente.

Convém dizer que as instituições sociais criadas para receber as crianças, estão na contemporaneidade passando por um processo ininterrupto de transformações. Ora, se o lugar da criança é o lugar das culturas da infância, significa dizer que a infância passa por um processo de reinstitucionalização, isto é, à medida que as instituições sofrem alterações, a infância por consequência também é modificada. É como se ela tivesse que se reinventar, e é exatamente o que as crianças fazem, renovam “[...] criativamente os seus mundos de vida [...]”. (SARMENTO, 2004, p. 18).

Este movimento, característico da infância na sociedade contemporânea, dificulta a realidade das crianças: o domínio sobre elas é maior e em contrapartida, a autonomia é diminuída, além disso, ainda que de maneira menos escancarada, é negado às crianças o exercício pleno da cidadania e o reconhecimento delas enquanto atores sociais. Contudo, essa reconfiguração da pós-modernidade faz com que as crianças contemporâneas, sejam produtoras atuantes do seu lugar na sociedade. As crianças resistem ao controle imposto pelos adultos, assim como os adultos, ou seja, todos estão na mesma encruzilhada, ainda que de maneiras diferentes, buscando formas de ser e estar no mundo.

Na intenção de aprofundar um pouco mais sobre a questão das culturas da infância, entendo que seja relevante compreender o conceito de Corsaro (2009) sobre reprodução interpretativa e cultura de pares.

O autor explica que as crianças e suas infâncias são diretamente afetadas pelo meio social e cultural a que pertencem, contudo utiliza o termo *reprodução* para enfatizar que a criança não apenas internaliza cultura, mas também a produz e a modifica.

As crianças *interpretam* as informações do mundo adulto, criando suas culturas de pares de acordo com seus interesses próprios de criança. Essa criação da cultura de pares pelas crianças não é meramente uma imitação do universo adulto, visto que elas apreendem criativamente a cultura adulta e dão novos significados, significados próprios e singulares.

Quanto às culturas de pares, elas são práticas e hábitos que as crianças criam de acordo com seus interesses junto a seus pares, ou seja, na interação com outras crianças, seja na escola, na família, ou qualquer outro lugar.

Há diversos exemplos de rotinas de culturas de pares, a brincadeira está fortemente presente nelas, uma vez que é a principal linguagem da criança. Entre os exemplos utilizados por Corsaro (2009, p. 32-49) estão:

Brincadeira de aproximação-avoidance: são brincadeiras com regras estabelecidas pelas crianças. Tem sempre um agente ameaçador, um grupo de crianças que ora provocam o agente ameaçador, ora tentam se esconder dele, numa dinâmica de aproximação-avoidance. Há sempre um tipo de “pique” onde o grupo de crianças se “abrigam” para sentirem-se seguros em relação ao agente ameaçador, uma vez que no pique, ele não pode ir, como por exemplo: pique-esconde, rela-congela, rio vermelho, entre outras. A importância da brincadeira de aproximação-avoidance na cultura de pares é que, enquanto a criança brinca, ela acumula e libera tensão. Através da brincadeira, a criança reproduz situações que causam emoções reais. “A reprodução interpretativa é claramente ilustrada por essas brincadeiras. As crianças produzem coletivamente uma rotina na qual compartilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça, e o alívio e a alegria da fuga” (CORSARO, 2009, p. 33).

Brincadeiras de dramatização de papéis: nesse tipo de brincadeira a criança assume papéis diferentes, geralmente, ela está no poder, isto é, através da dramatização de papéis, a criança empodera-se, partindo da ideia de que o adulto está sempre numa posição de superioridade em relação à criança, ela por sua vez, dramatiza a brincadeira, imaginando e projetando o futuro de acordo com seus próprios interesses.

A apropriação e o enriquecimento de modelos adultos pelas crianças se referem primariamente a status, poder e controle. Ao assumir papéis adultos, as crianças adquirem poder [...] utilizam a licença dramática da brincadeira imaginativa para projetar o futuro – época em que terão poder e controle sobre si mesmas e sobre os outros (CORSARO, 2009, p. 34).

Alguns exemplos desse tipo de brincadeira: um menino pode protagonizar o papel de uma mulher, ou então, uma menina pode exercer na brincadeira, o papel de um bombeiro, pedreiro, caminhoneiro (profissões geralmente protagonizadas por homens). Tudo depende de seus próprios interesses. Esse tipo de brincadeira permite que a criança assuma papéis de diferentes pessoas e interpretem por vezes, outro gênero, uma vez que não reconhecem na brincadeira modelos padronizados impostos pela sociedade.

Jogos de papéis e poder social: em jogos de papéis e poder social, as crianças expressam sua vontade de estar numa posição de poder. Como por exemplo, uma criança dramatizando o papel do professor, sendo o centro e a autoridade maior do grupo, ou então numa brincadeira de casinha, em que a criança protagoniza o papel da mãe e “manda” os filhos (outras crianças) obedecerem às ordens dadas por ela. Corsaro (2009), em suas observações, constatou que as crianças expressavam poder e controle nos papéis que dramatizavam hierarquia superior. Demonstravam um mau comportamento ou desobediência nos papéis que dramatizavam subordinação e cooperação nos papéis em que todo o grupo protagonizava a mesma função.

Brincadeira de jogo de papéis: Dois Maridos: o jogo de papéis é improvisado e imprevisível, cheio de oportunidades para reflexão e aprendizagem das crianças. Não é uma atividade coordenada, isto é, imprevistos podem ocorrer durante o jogo de papéis: num grupo de crianças, duas delas brincam de marido e mulher exercendo um papel de hierarquia em relação às outras crianças. Contudo, essas outras crianças, no papel de subordinados, fazem de tudo para desobedecer às ordens, começam a agir com mau comportamento e demonstram nesse comportamento que não concordam com o papel que estão ocupando. Como não é uma atividade coordenada, os papéis dramatizados pelas crianças podem sofrer alterações conforme seus interesses, isto é, o subordinado pode passar a ocupar a função de maior hierarquia. Essas alterações causam nas crianças alegrias e frustrações, já que, quem está no poder, não quer perder o seu lugar. Nessa experiência, as crianças não somente adquirem conhecimentos sociais específicos, como aprendem a relação entre contexto e comportamento, aprendem a lidar com frustrações. Bateson (1956) apud Corsaro (2009, p 41) explica que,

[...] ao brincar de papéis, a criança não aprende apenas algo a respeito da posição social específica daquele papel, mas aprende também que existem papéis [...] adquire um novo modo de ver, parcialmente flexível e parcialmente rígido, e aprende o fato de a flexibilidade estilística e o fato de que escolha de estilo ou de papel está relacionada a moldura ou contexto do comportamento.

Ainda sobre o jogo de papeis, o autor chama atenção para o fato de que ao brincar, interpretando um outro alguém ou alguma outra coisa, a criança aprende a posição desse outro na sociedade, adquirindo assim, uma nova maneira de ver as coisas, ora de maneira mais firme, ora mais flexível, desenvolvendo experiências de cooperatividade. Ao transformar o papel através da brincadeira, ela amplia o contexto, e este é um elemento fundamental na cultura de pares.

O que Corsaro (2009) denomina como “ampliação do contexto” tem a ver com o fato de brincar com a brincadeira. Por exemplo: considerando que um grupo de crianças estejam brincando de restaurante, as crianças donas do restaurante estabelecem entre elas um cardápio. A criança que não é dona do restaurante, sabendo que no cardápio não há panquecas, pede panquecas propositalmente. A criança que protagoniza a dona do restaurante pode ficar aborrecida, mas logo reflete e inventa algo para não “sair por baixo”, diz que vai providenciar ou oferece algo mais interessante. Nesta dinâmica, as crianças incrementam novos elementos na brincadeira, mudam o que já estava planejado, são desafiadas e desafiam seus pares à reflexão, por este motivo são tão importantes ao desenvolvimento.

Corsaro (2009) utiliza da brincadeira como exemplo das culturas de pares na tentativa de explicar os seus principais aspectos. Contudo, a dúvida que se instala é: as brincadeiras de aproximação-evitação, assim como o jogo de papéis, são aspectos universais da cultura de pares?

O autor, ao observar diversos grupos de crianças, notou que as brincadeiras de aproximação-evitação, com características determinantes como já mencionado: um agente ameaçador, a provocação, o afastamento, a base segura, geralmente conhecida como *pique*, estão presentes em diferentes culturas, e acontecem de maneira espontânea, ainda que sejam modificadas as regras de acordo com a cultura de pares entre crianças de determinado local, assim como os jogos de papéis. Logo, há constatações evidentes de que esses dois elementos (brincadeiras de aproximação-evitação e jogos de papéis) são características universais da cultura de pares, contudo, Corsaro (2009) não afirma isso, pois acredita que muitos outros grupos culturais precisariam ser observados.

Nesta perspectiva, as conjunturas de vida das crianças não podem ser desconsideradas no âmbito da educação infantil. Neste contexto, interessa analisar o período histórico a que a criança pertence, as características regionais, sociais, culturais, entre outras. Isto porque, os contextos de vida das crianças estão intrinsecamente ligados aos desafios encontrados no tocante ao seu desenvolvimento. O que orienta e aprimora a educação das crianças de 0 à 6 anos, é justamente a identificação das condições sociais em que ela é produzida. Contudo, tais

aspectos não são considerados o tanto quanto deveriam na elaboração de políticas públicas para a educação infantil. Ainda que este seguimento (a educação infantil) esteja caminhando e assumindo a multiculturalidade como elemento importante, a ideia que ainda predomina nos contextos educativos é aquela homogeneizada, que concebe as crianças como tábulas rasas, fora da história e para além disso, com ações pedagógicas universalizadas, isto é, sem respeitar e reconhecer a heterogeneidade presente na escola.

Essa visão universalista da educação culminou em modelos pedagógicos também universalistas:

[...] a educação infantil continua demasiado presa aos modelos que conformam as práticas quotidianas que estabelecem as rotinas, que estruturam os projetos pedagógicos e que regulam a organização do espaço, do tempo, das atividades e das avaliações. (SARMENTO, 2013, p.132).

Quando os modelos pedagógicos que dominam o contexto educativo são modelos baseados numa visão de criança universal, totalizada, global, definida e acabada, não há espaço para escutas sensíveis, olhares atentos, observação e interpretação dos dizeres e sentires das crianças. As singularidades presentes nos mundos de vida das crianças são ignoradas, em favor de uma ideia que compreende o desenvolvimento infantil num viés universalista.

A compreensão deste fenómeno presente na educação infantil, que faz com que a universalização predomine sobre a diversidade social das crianças, pode ser explicada, segundo Sarmiento (2013), por duas vertentes: epistemológica e política.

A razão epistemológica porque isso acontece é a existência numa “crença”, em larga medida gerada no interior da pesquisa psicológica e desenvolvimentista, sobre a infância, enquanto condição humana de pendor universal, marcada por etapas ou graus de desenvolvimento, suscetíveis de serem analisadas em si mesmas, potenciando formas de intervenção marcadas pela lógica do “aproveitamento ótimo” das condições de desenvolvimento propiciadas por cada uma das referidas etapas. (SARMENTO, 2013, p. 132, grifo meu).

Vale evidenciar as palavras de Sarmiento, grifadas na citação acima, que não minimiza ou desconsidera a teoria do desenvolvimento, mas parece tecer uma “crítica” sobre ideias geralmente deturpadas sobre os estudos, que colaboram com o compartilhamento de conceitos equivocados.

Em outras palavras, é como se essa ideia, essa concepção de desenvolvimento por etapas, colocasse as crianças em “caixinhas” que as caracterizam não como crianças, sujeitos concretos, mas como alunos, que por sua vez, são categorizadas dentro dessas “caixinhas” como “fracos”, “medianos”, “bons” e “ótimos”.

Essa perspectiva universalista esconde elementos fundamentais, primeiro porque:

[...] a infância não é um facto natural, mas uma construção social, ancorada na história e marcada pelo tempo e as condições sociais de existências: o carácter histórico da infância como categoria social é desde Ariès (1973), um dado adquirido nas ciências sociais[...]. (SARMENTO, 2013, p. 133).

Ainda que com todos os conflitos, que permearam as singularidades infantis ao longo da história, a infância reconhecida enquanto categoria social geracional foi resultado das concepções de criança engendradas historicamente, até o reconhecimento destes sujeitos como um grupo específico, de características próprias e de suas relações estabelecidas com outras categorias.

Em segundo lugar, as crianças são submetidas a processos de inclusão na sociedade que nada tem a ver com os grupos sociais, étnicos, religiosos e culturais a que pertencem, isto é, institucionalizam as crianças, universalizam a infância e desconsideram a multiculturalidade dos sujeitos.

O terceiro elemento ocultado nesta perspectiva é o fato de que a sociedade está em constante mudança e isso intervém de forma significativa na maneira como as diferentes gerações se relacionam. Exemplo disso, são as relações entre pais e filhos que se modificam ao longo do tempo, em consequência das mudanças societais.

Os elementos ocultados na visão universalista são, portanto, a definição de infância como “[...] uma condição mutável, histórica e socialmente situada.” (SARMENTO, 2013, p. 133). O que vai na contramão de modelos pedagógicos que totalizam crianças e desprezam suas reais condições de existência no mundo. Ações pedagógicas que não olham, não escutam e não reconhecem as crianças como sujeitos concretos.

No tocante à razão política, o fato da educação infantil ser pensada predominantemente sem conexão com as condições sociais das crianças, está relacionado com a despolitização da educação no campo da concepção dominante. É paradoxal, pois a educação, sobretudo a pública, foi um acontecimento político. No entanto, as políticas mais universalistas não param de distanciar a educação infantil de sua essência política, isto porque

[...] pretendem reduzir a educação a um conjunto de “metas”, que corporizariam dimensões mensuráveis de desenvolvimento e de aprendizagem e em torno das quais se estabelecem as orientações curriculares, [...] os padrões de competência de crianças e de professores/as e educadores/as. (SARMENTO, 2013, p.134).

Essa educação mecanicista, baseada em resultados, é incapaz de compreender as subjetividades das crianças, isto é, aquilo que está para além de resultados quantitativos, e ações pedagógicas preocupadas com a ascensão de um modelo ideal de se educar crianças.

A despolitização da educação infantil alargou ainda mais o efeito capitalista da educação, tornando a educação infantil num verdadeiro mercado, este, possível de se enxergar

em aspectos como: a concorrência presente entre escolas privadas, além de escolas públicas adotando modelos empresariais e terceirizando as instituições. Nesta lógica mercantilista, para além da diversidade de problemas, como o fim dos concursos públicos, a diminuição dos salários dos professores, a divisão das atividades presentes na escola, desarticulando os diferentes espaços da instituição, os professores e gestores são condicionados a trabalharem em prol da empresa contratante e não da escola como um todo.

Segundo Sarmiento (2013, p. 135)

A educação é, nesta lógica, entendida como uma mercadoria que se vende e que se compra, as famílias como clientes, os professores/as e educadores/as como “colaboradores” e as crianças como produtos de valor acrescentado.

E acrescenta que “Os profissionais da educação infantil podem ser facilmente atraídos para a armadilha da despolitização da educação infantil” (SARMENTO, 2013, p. 135). Isto porque, as empresas que vão até às escolas vender seu trabalho, apresentam uma variedade de “fórmulas mágicas” de ensino e aprendizagem, atividades prontas e materiais apostilados, que são disseminados como a solução dos problemas de aprendizagem, por isso atraentes. Contudo, se modelos pedagógicos padronizados, que na maioria das vezes não têm fundamentação teórica e metodológica sólida, não levam em consideração a competência que somente o professor pode ter, de ouvir e conhecer as dificuldades e potencialidades das crianças como seres humanos concretos, atraem os professores, cabe inferir que estes professores são vítimas de uma má formação docente.

Exemplo disso, são os professores que dizem ser “engolidos” pelo sistema e pela burocratização da escola, mas não conhecem intimamente documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), que poderiam e deveriam respaldar suas práticas, ou seja, quando a formação é frágil, os professores correm o risco de serem somente profissionais que cumprem ordens.

Em suma, Sarmiento (2013, p. 136) explica que o problema maior de despolitizar a educação infantil é que dessa forma, não se leva em consideração

[...] a necessidade de priorizar a análise das condições sociais contemporâneas em que a infância se constitui como grupo geracional, permanente na sua estrutura definida pela posição relativa face aos adultos, mutável nas condições de existência em transformações incessantes e, em segundo lugar, de definir as linhas políticas da educação infantil em torno dos direitos da criança.

Nesta perspectiva, cabe fazer uma reflexão sobre as condições em que nascem as crianças na sociedade contemporânea. A elaboração cada vez mais dominante de padrões marcados pela ideia de disputa, competência, desempenho e destaque são características da globalização, que parecem estar desde a educação infantil, formando para o vestibular e para a

excelência no mundo do trabalho. Com conteúdos fundados em quantidade e não em qualidade, as especificidades da infância são esquecidas, ou sequer conhecidas por aqueles que regem as políticas públicas para a educação infantil. Além disso, o domínio da ideia de competitividade faz com que os indivíduos entrem na disputa de lugares sociais como um emprego ou posições de hierarquia, fraquejando a ideia de coletividade.

A figura do humano que resulta desse jogo estabelece-se entre dois padrões midiaticamente construídos: a do vencedor, que realiza uma elevada performance social a partir de qualidades que lhe são atribuídas de criatividade, coragem, audácia, competência, autodomínio, influência e atratividade, e o perdedor, incompetente e incapaz de participar nesse jogo com armas à altura das circunstâncias. (SARMENTO, 2013, p. 138).

A charge a seguir elucida as palavras supracitadas:

Figura 4: Meritocracia para quem?



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/meritocracia/>

O fato é que, essa visão generalizada de meritocracia, não evidencia a realidade em suas múltiplas facetas. A probabilidade de ser o vencedor é maior para aqueles que possuem mais privilégios. Os perdedores são, em sua maioria, vítimas do jogo social produzido pela globalização. Nas palavras de Sarmiento (2013, p. 138) a ideia de vencedor e perdedor “[...] está inscrita na condição social de cada um e não é resultante simples da vontade ou capacidade individual.”

É este o contexto em que nascem as crianças na sociedade contemporânea. A globalização afeta diretamente suas vidas, em especial dentro das instituições que querem cada vez mais uniformizar ações pedagógicas, sem considerar a heterogeneidade das condições sociais das crianças. Nesta perspectiva, é fundamental que, sobretudo, as políticas

públicas para a educação infantil considerem as diferenças de classe e que neste contexto de globalização, voltem o olhar para a realidade das crianças mais pobres e não acentuem o caráter hegemônico da globalização, ao contrário, que sejam resistência.

Cabe aqui destacar o conceito de “individualismo institucionalizado” que para Sarmiento (2013, p. 140) tem suas características mais explícitas na primeira infância “[...] não apenas em atitudes precocemente orientadas para a competitividade [...] mas, sobretudo, no princípio da autonomia”. Isto é, o individualismo nas instituições, caracterizado por pressionar as crianças a serem os melhores, estimula a competição e fere o princípio da autonomia, uma vez que ela é individual, contudo, é também ambivalente no sentido de que nenhum ser humano cresce e se desenvolve sozinho, sem estabelecer relações. Este é um desafio para os educadores infantis: atender essas demandas da sociedade pós-moderna, que está em constante mudança, e isso não se faz com um modelo pedagógico universal, aliás, o que deve impreterivelmente nortear as ações na educação infantil, são os direitos das crianças. Tornar os direitos infantis a base norteadora de todas as ações realizadas no âmbito da educação infantil, é relevante, contudo, isso não traz a garantia de emancipação social, isto porque, a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) é um documento que, embora tenha reconhecimento internacional, ainda não traz garantias efetivas. “No entanto, constitui a base de um consenso possível, a partir do qual se podem desenhar políticas mais amplas e com maior capacidade de transformação social.” (SARMENTO, 2013, p. 141). Para que isto se torne possível, a CDC deveria servir de base para a elaboração de políticas públicas para a primeira infância, haja vista que é um documento que respeita a multiculturalidade, as características infantis e a criança como sujeito de direitos. Sendo assim, quando políticas educativas estão centradas nos direitos infantis, não existe um modelo pedagógico único, as práticas pedagógicas são elaboradas tendo a criança como centro do processo educativo.

Ainda sobre os direitos da criança como eixo norteador da educação infantil, Sarmiento (2013, p. 142) destaca que a palavra universalização neste sentido, nada tem a ver com parâmetros pedagógicos únicos, mas universalizar no sentido de não excluir ou discriminar, assim desenha quatro linhas de desenvolvimento de um programa de intervenção em educação infantil fundamentado nos direitos da criança:

Linha 1 – organizar a educação infantil como um campo de possibilidades;

Linha 2 – pensar as instituições educativas como um lugar de encontro de culturas;

Linha 3 – construir a escola ou jardim-de-infância como o mundo de vida das crianças;

Linha 4 - organizar a escola ou jardim-de-infância como uma pólis.

Na linha 1 - organizar a educação infantil como um campo de possibilidades, a prioridade está em aspectos como: a organização do projeto político pedagógico da escola levando em consideração o contexto social e cultural em que a criança está inserida; a escuta atenta das crianças em suas múltiplas linguagens; a formação dos professores orientada por uma metodologia que os ensine a importância da observação e análise do que foi observado, isto é, professores que realizem de fato uma pedagogia da escuta, valorizando os dizeres infantis. Contudo, o cerne da linha 1 está para além destes elementos, organizar a educação infantil como um campo de possibilidades exige da instituição, como um todo, a necessidade de conhecer os saberes das crianças, para assim, potencializá-los, ou seja, partir de suas vidas concretas para desenvolver as ações pedagógicas.

A linha 2 – pensar as instituições educativas como um lugar de encontro de culturas, rompe com o conceito tradicional de que a escola é transmissora de cultura. De acordo com essa linha, a ideia de transmissão pressupõe a existência de uma cultura única e não considera as culturas infantis, como se as crianças fossem seres vazios culturalmente e somente a escola pudesse preencher esta lacuna.

Entender a instituição de educação infantil como lugar de encontro de culturas é fundamental para a compreensão de que a educação infantil, apesar de mostrar muitas vezes o contrário, não é lugar de transmissão de conteúdos, haja vista que não é papel deste segmento formar e acumular aprendizagens. “[...] a escola infantil ou o jardim-de-infância não são apenas um lugar de cultura. São também um lugar de vida, na multiplicidade das suas manifestações.” (SARMENTO, 2013, p. 144). Nada impede, contudo, que letras e números estejam presentes no espaço educativo da primeira infância, o que não se pode, é fazer com que estes elementos tornem-se o principal objetivo da educação infantil tomando o lugar das brincadeiras e interações (DCNEIs/09).

A linha 3 – construir a escola e jardim-de-infância como o mundo de vida das crianças; recebe esse nome, pois considera a criança como um ser concreto que, ao entrar na escola, não deixa da porta para fora suas cargas emocionais, seus problemas familiares, suas relações, seus gostos, preferências, gênero, raça ou condição social, por esses motivos, a escola deve estabelecer uma relação com a vida dessa criança fora do espaço escolar, isto é, com as pessoas que as rodeiam e com outras instituições que as recebem. Segundo Sarmento (2013, p. 145):

Não se trata apenas de garantir condições de aprendizagem sucedidas, mas, mais alargadamente, de garantir uma vida saudável às crianças, de prevenir situações de abandono e de maltrato, de estabelecer as condições de bem-estar individual e social.

Estabelecer relações de diálogo com os principais sujeitos, que fazem parte da vida da criança, não significa que a escola tenha que ser responsável por tudo, mas como instituição social, pode fazer muito pelas crianças na busca da garantia de seus direitos. Sendo assim, é importante que ela estabeleça também vínculos com as agências que fomentam políticas públicas, garantindo que as crianças estejam bem em todos os aspectos. Neste sentido, a educação infantil torna-se uma extensão de políticas sociais, no sentido de conceder à escola uma influência política valiosa, fazendo com que ela seja espaço de participação cidadã.

Na linha 4 – organizar a escola ou jardim-de-infância como uma pólis, a ideia é dar visibilidade às crianças, através da participação efetiva delas na configuração da escola.

De acordo com essa linha, há duas formas de gerar o desenvolvimento das crianças dentro das escolas. A primeira, é a que mais prevalece nas instituições e por isso é vista com maior frequência: instituições estruturadas desde tarefas simples até regras fixas, que são estabelecidas pelo corpo docente e gestão. A segunda tem como centro a criança, e por isso conta com a sua participação nas tomadas de decisões e organização da escola. Esta segunda é uma escola em que todos participam ativamente das discussões coletivas, como se a instituição de educação infantil fosse uma verdadeira cidade das crianças e os professores, os responsáveis por possibilitar estes contextos de participação.

Considerar a escola como uma pólis, é uma ideia fundamental na busca da garantia de direitos infantis, uma vez que a criança poderá dentro da escola, usufruir verdadeiramente de sua cidadania, direito que lhe é atribuído, mas ainda não é plenamente garantido.

2.7 Direitos infantis e aspectos legais

Chegando ao final desta discussão, vale ressaltar, além da teoria, a importância dos documentos oficiais contendo as crianças como prioridade. Barbosa argumenta que

No Brasil, a partir da década de 1970, a educação de crianças de 0 a 6 anos adquiriu um novo estatuto no campo das políticas e das teorias educacionais. Finalmente a histórica luta por creches e pré-escolas, engendrada por diferentes movimentos sociais, tomou grandes proporções, e os governos, principalmente aqueles que se instalaram pós-abertura política – realizaram investimentos para a ampliação do direito à educação das crianças dessa faixa etária. Vários projetos para educação das crianças pequenas foram desenvolvidos. (BARBOSA, 2006, p. 15)

Elucidando o longo trajeto percorrido na luta pelos direitos infantis, a mesma autora, traz em seu livro¹², discussões acerca do campo de estudos e pesquisas sobre a primeira

¹² BARBOSA, M.C.S. Por amor e por força: Rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

infância, evidenciando o quanto é recente o debate em prol de políticas públicas voltadas às crianças.

[...] na década de 1970, os artigos publicados enfocavam as crianças em idade pré-escolar, e não a creche ou a pré-escola como instituição;
 - as publicações começam tratando o tema da pré-escola (principalmente como preparatória para o ensino fundamental) para depois, apenas no final da década de 1980, incluírem as creches;
 - os artigos mostram a politização – papel do Estado, da sociedade civil e dos movimentos sociais – dos temas de creche e pré-escola a partir dos anos de 1980 (BARBOSA, 2006, p. 18).

Mais adiante, Barbosa (2006) ressalta que, foi somente na década de 1990, que o campo de pesquisas se amplia e passa a abordar questões pedagógicas (organização dos tempos, espaços, aprendizagens) após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988 – (CF/88). Esta por sua vez, retrata sobre os direitos infantis da seguinte forma:

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

A seriedade com os direitos da criança é recente, haja vista, que somente a partir da CF/88 as crianças passaram a ter direitos específicos assegurados, sobretudo, o direito à educação, compartilhando a responsabilidade pela educação das crianças entre a família e o Estado. Dessa forma, a educação infantil passa a ser um direito das crianças e não dos adultos, uma vez que, antes da promulgação da constituição, apenas os filhos de mães trabalhadoras poderiam frequentar as creches e pré-escolas.

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988).

Entre a diversidade de conquistas advindas da CF/88, não somente aos itens relacionados à infância, mas para todos os cidadãos brasileiros, considero fundamental destacar a alteração da responsabilidade das creches. O que antes era incumbência da assistência social, passa a ser compromisso do sistema educacional.

A primeira infância teve seu direito à educação assegurada na CF/88, contudo, foi somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB/96), que a educação infantil passa a pertencer efetivamente à educação básica. O que evidencia que,

ainda que vagarosamente, a CF/88 tornou-se uma referência, contribuindo para a organização e aprimoramento de outros documentos que tivessem a criança como prioridade.

Não há dúvidas quanto a relevância de documentos legais como a CF/88 e os que foram elaborados em seguida, como o Estatuto da Criança e do Adolescente – (ECA/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB/96), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – (RCNEI/98), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – (DCNEIs/09), e mais recentemente, o Marco Legal da Primeira Infância – (Lei nº 13257/16). Isto porque, em tempos onde o direito de ser criança é negado de diversas formas, quanto mais condições de proteção e emancipação à criança, mais a infância será preservada. O que pretendo mostrar, é que na dinâmica da transformação de criança como adulto em miniatura, para criança como sujeito de direitos, a fidelidade presente no que é ser criança é ameaçada, pois é reconhecida a partir de algo extrínseco à criança, isto é, a partir de discursos adultos, que na maioria das vezes, não as percebem como crianças, tampouco possuem um olhar descentralizado de sua essência adulta, transformando direitos infantis em instrumentos de organização das instituições. Em outras palavras, o que deveria ser privilégio da criança, é elaborado em favor dos adultos, favorecendo estes, no processo de organização dos contextos educativos, como por exemplo, os horários de entrada e saída, a alimentação, o brincar, entre outros aspectos.

Mais recentemente estes elementos têm sido estudados por diferentes autores, em especial, na perspectiva da sociologia da infância. De acordo com Ferreira (2004, p.18), o paradigma tradicional da Sociologia da Infância foi paulatinamente se desconstruindo, abrindo espaço para que a criança se transfigurasse no ponto central dos interesses, e, mais do que isso, a partir dela mesma, tornando-se um novo modelo para a sociologia da infância. Um modelo que

[...] com base nos princípios-chave que o constituem: i) a infância é uma construção social; ii) a infância é uma variável da análise social que não pode ser compreendida senão na sua relação com outras variáveis da estrutura social de que faz parte, como o gênero, a classe social, a etnia; iii) as culturas e relações sociais das crianças são dignas de ser estudadas em si mesmas no presente e não em relação ao seu futuro como adultas; iv) as crianças são e devem ser vistas como seres ativos na construção e determinação de suas vidas sociais e na dos que as rodeiam, num contexto intergeracional (FERREIRA, 2004, p.18).

Nesse paradigma contemporâneo, a sociologia da infância entende que as crianças são atores sociais e protagonistas, quando ultrapassam a ideia de vir a ser, para a ideia de cidadão em exercício. No entanto, há uma problemática interna nos estudos teóricos mais recentes, que se atentam às questões como, a necessidade de proteção da infância e a garantia dos

direitos das crianças, incluindo o direito à participação e ao protagonismo infantil. Sobre essa imprecisão entre proteger e libertar, Soares (2007, p. 247, grifo meu) argumenta que

A discussão que sustenta esta ambiguidade entre proteção e participação infantil, ou seja, tentar perceber como é que podemos ultrapassar a ideia de que as crianças somente têm necessidades e tentar compreendê-las também como sujeito de direitos, tem sido desenvolvida de distintas formas, por diferentes autores, que *ora acentuam a dependência, ora acentuam a emancipação* das crianças, podendo retirar-se dessa discussão três paradigmas de infância:

- o paradigma da criança dependente;
- o paradigma da criança emancipada;
- o paradigma da criança participativa.

Respalhada na autora, trago os conceitos desses três paradigmas de exercício dos direitos da criança. O primeiro, denominado como *paradigma da criança dependente*, defende a ideia de que as crianças não têm o privilégio de requerer seus direitos, uma vez que, não são competentes o suficiente para assumir responsabilidades. Nessa perspectiva, a criança é vista como um sujeito desprovido de razão e das capacidades necessárias para tomar decisões, sendo assim, ao privá-la das tomadas de decisões, os adultos não estão fazendo nada além de protegê-la. Protegê-la de sua imaturidade e das consequências causadas por ela.

Ainda sobre o *paradigma da criança dependente*, Soares (2007) esclarece que os adultos são como os defensores das crianças, logo, os pais possuem o direito de decidir pelos filhos, ainda que nessas escolhas, a criança seja privada de sua liberdade, isto porque, de acordo com tal concepção, os infantes só alcançarão a condição de pessoas, quando atingirem a idade adulta.

O *paradigma da criança emancipada* parece falho quanto ao entendimento sobre o desenvolvimento infantil e, sobretudo, quanto à necessidade de proteção das crianças. Soares (2007) argumenta que nesse paradigma, é preciso conceder autonomia às crianças, ainda que estas, não façam escolhas acertadas, pois de acordo com os defensores dessa ideia, a experiência é necessária no processo de aquisição da autonomia. No entanto, de acordo com este conceito, as crianças podem ser levadas a tomar decisões, desde que a sociedade pare de tratá-las como crianças, o que resultaria em uma antecipação para a idade adulta.

O *paradigma da criança participativa* é o resultado da combinação entre o *paradigma da criança dependente* e o *paradigma da criança emancipada*. Nessa ótica, a autora afirma que as crianças precisam ser reconhecidas como sujeitos que necessitam de proteção, mas ao mesmo tempo, de participação. Isto é, a criança é vista como um sujeito de direitos, que tem capacidade para intervir nas questões que lhe são pertinentes e na sociedade como um todo, respeitando suas fragilidades e também suas aptidões, ou seja, nesse paradigma, a criança é respeitada em sua totalidade e, acima de tudo, como criança.

O esclarecimento, acerca dos três paradigmas supracitados, denota o quanto as percepções a respeito das crianças, podem ser fatores determinantes no processo de garantia ou não dos direitos infantis. Sobre esse fato, Soares (2007) argumenta que é inegável a fragilidade e uma maior dependência em relação às crianças pequenas, por esse motivo, fica incumbido ao adulto, a indispensabilidade de cuidados e proteção, contudo, é preciso entender que a criança, principalmente a criança pequena, ainda que necessite de maiores cautelas, necessita também de autonomia, e, caso isso seja negado pelo adulto, ela estará muito mais vulnerável a não exercer o seu papel de ator social.

Em relação ao exercício do direito à participação, a autora apresenta o pensamento de Lansdown (1995, p. 22-24)

É a predominância de um modelo protetor na construção das nossas relações com as crianças que tem inibido o desenvolvimento de um reconhecimento apropriado acerca das reais capacidades de participação das crianças. É o argumento da necessidade de proteção que é usado para alimentar a continuada resistência em dar às crianças maior controle acerca da tomada de decisão nas suas vidas. Assim, os adultos são investidos de poder para salvaguardar o bem-estar das crianças. As crianças, sendo-lhes negado o poder de tomar decisões ou de participarem nelas, tornam-se mais vulneráveis à autoridade dos adultos.

Corroborando com o pensamento de Lansdown, infiro que as instituições de educação infantil e a sociedade, de modo geral, estão configuradas de maneira que o direito à participação infantil é indeferido na maior parte do tempo. Isto é, numa instituição, em que a criança é, ou ao menos deveria ser, o centro do processo educativo, mas não conta com o ponto de vista dessa criança para a organização dos espaços, tempos e outras ações, ao contrário, recebe-as com tudo pronto e organizado pelos adultos, os pequenos estão muito mais expostos a terem suas concepções desrespeitadas e seu protagonismo velado.

Penso que seja fundamental trazer o pensamento do ponto de vista teórico, a respeito dos direitos infantis, contudo, atrelá-los a legislação se faz ainda mais necessário, na tentativa de compreender se os estudos e as políticas públicas estão garantindo de fato uma infância satisfatória às crianças. Sendo assim, é basilar trazer o conteúdo apresentado no ECA/90, pois traz de maneira mais aprimorada os direitos da criança e do adolescente, constituindo-se como um importante símbolo em defesa da infância.

Conforme o ECA/90, em seu artigo 2º, “Considera-se criança [...] a pessoa com até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990). Ao definir criança e adolescente, o documento coloca ambos como sujeitos de características específicas, que devem ser respeitadas em seus processos de desenvolvimento.

Apresentarei alguns dos direitos garantidos pelo ECA/90, que veem ao encontro da proposta desta pesquisa:

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende: [...]
 c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
 d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (BRASIL, 1990).

É incontestável o redirecionamento do olhar às crianças durante todo o percurso histórico da infância, sobretudo, após a CF/88, que desencadeou a difusão de outros documentos. Contudo, o que mais instiga, ao analisar o trecho supracitado, é a questão da prioridade. Respalhada em Barbosa (2006) penso que a educação na primeira infância não tem total prioridade na destinação de recursos, prova disso, é a escassez de verbas de programas¹³ do governo, que privilegiam o ensino fundamental, colocando em desvantagem a educação infantil. Outra reflexão necessária, no tocante à prioridade, são as políticas de formação de professores, que “ênfatizam a formação do educador do ensino fundamental” (BARBOSA, 2006, p. 10).

Ao não priorizar os professores de educação infantil nos cursos de formação, é inevitável que este segmento seja cada vez mais desvalorizado, mas para além das questões de desprestígio com a profissão, esta conduta das políticas públicas assevera cada vez mais a compreensão da educação infantil como instituições que somente cuidam, e que, portanto, não necessitam de formação, o que representa um retrocesso, uma vez que, a responsabilidade pelas creches é do sistema educacional, e não mais da assistência social.

Ainda sobre o ECA/90, destaco os seguintes trechos:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
 II - opinião e expressão;
 [...]
 V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
 VI - participar da vida política, na forma da lei.

O direito à liberdade de expressão e participação assegurados pelo ECA/90 são constantemente negligenciados pela sociedade na rotina das crianças. A forma como as instituições são configuradas em sua maioria, sejam elas educacionais ou não, privam a criança de opinar, primeiro porque, ainda têm a concepção de que as falas infantis são irrelevantes, e em segundo lugar, porque ouvir as crianças ultrapassa a comunicação oral, é preciso estabelecer diálogos entre adultos e crianças, que vão além do processo de escuta. De acordo com Benjamin (2000, p. 23), “a liberdade do diálogo está se perdendo”. Isto é, os seres humanos, mais especificamente os adultos, se comunicam superficialmente e não se

¹³ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)

interessam de fato, aos sujeitos, adultos, que os rodeiam, quiçá às manifestações infantis. Dessa forma, seguem consolidados nas “ilusões óticas de seu próprio ponto de vista” (Benjamin, 2000, p.24), incapazes de compreender que a criança se comunica de diversas formas, e que isso requer do adulto uma observação atenta de suas manifestações. De acordo com Lansdown (1995 apud SOARES 2007, p. 251):

Para a consolidação desta imagem da infância participativa, será então, indispensável que os processos de participação infantil estejam presentes na organização dos cotidianos das crianças de uma forma sistemática. Um dos passos iniciais e fundamentais em todo esse processo será o desenvolvimento de uma cultura de respeito pelas opiniões da criança.

Além disso, a participação efetiva das crianças nas tomadas de decisões, sejam elas, no âmbito familiar, nas instituições educacionais ou em qualquer outro contexto ocupado por elas, só é possível, quando os adultos, que as cercam, destituem-se de suas concepções adultocêntricas, para empoderar e dar voz às crianças, construindo ambientes de participação e tornando-as participantes ativas.

Nessa linha de pensamento, Faria argumenta que

[...] o fato de a criança não falar, ou não escrever, ou não saber fazer as coisas que os adultos fazem transforma-a em produtora de uma cultura infantil, justamente através “dessa(s)” especificidade(s). A ausência, incoerência e a precariedade característica da infância, em vez de serem falta, incompletude, são exatamente a infância. (FARIA, 2015, p. 128).

Em territórios ocupados essencialmente por crianças, é fundamental que se construa ferramentas para a escuta das vozes infantis, e mais, que se construa estratégias que possibilitem a participação efetiva das crianças, para que suas vozes tenham poder. É inconcebível a ideia de um sistema de educação de qualidade que não saiba ouvir suas crianças e para além disso, que não as compreendam em suas múltiplas formas de comunicação. Em suma, uma escola que não ouve o que suas crianças pensam a respeito da maneira como ela está configurada, não pode ser considerada uma escola de qualidade.

Em relação aos direitos especificamente assegurados no processo educacional, segundo o ECA/90:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

[...]

II - direito de ser respeitado por seus educadores. (BRASIL, 1990).

Mais adiante, ainda nesse contexto, o artigo 58 diz que

No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. (BRASIL, 1990).

Acerca do respeito, citados nos artigos 53 e 58 do ECA/90, cabe refletir sobre a maneira como as instituições de educação infantil estão organizadas, isto é, se esta organização permite que as crianças sejam respeitadas em suas individualidades.

Há diversos exemplos de práticas educativas presentes nas escolas, que não veem ao encontro do que é assegurado pelo ECA/90. Sendo assim, trago algumas reflexões de autores como Montessori (1969), Melo (2014), Barbosa (2006), Kohan (2007), além de documentos legais, que propõem práticas educativas que garantam o respeito à criança como sujeito de direitos.

O primeiro exemplo de negação do respeito, presente em muitas instituições de educação infantil, refere-se às necessidades biológicas da criança. É comum na prática de muitas escolas, o estabelecimento de horários, que determinam quando as crianças podem ou não sair do espaço da sala de aula, para irem ao banheiro. Essa prática evidencia não somente a ausência de respeito à criança, mas entre outras coisas, a relação de poder, determinada pela faixa etária, isto é, o adulto determina e a criança obedece. Ao refletir sobre esse tipo de prática, a fala de Montessori se faz atual, ao dizer que:

O adulto é a pedra-de-toque do bem e do mal. É infalível, é o bem sobre o qual a criança deve se modelar e tudo quanto nela se afasta das características deste constitui um mal que ele se esforça por corrigir.

Com esta atitude que inconscientemente anula a personalidade da criança age o adulto convencido de que procede cheio de zelo, amor e sacrifício (MONTESSORI, 1969, p. 31).

Ainda em relação ao respeito, citado no ECA/90 como direito das crianças nas instituições educacionais, é fundamental considerar a rotina das creches e pré-escolas brasileiras. Barbosa (2006, p. 27) fala sobre as políticas de homogeneização, que estão sendo implementadas na educação infantil. O termo homogeneização refere-se ao fato de diferentes instituições apresentarem a mesma rotina. Ora, os documentos elaborados existem para nortear o trabalho na educação infantil, contudo, aderir a uma mesma rotina em diferentes contextos, mostra que a multiculturalidade da infância não tem sido considerada.

[...] a organização da vida diária nas instituições é padronizada, quase uniforme, seguindo normalmente as grandes etapas da psicologia evolutiva, as macropolíticas curriculares e as reformas de ensino, as posições homogênicas sobre a formação de professores e a elaboração de produtos tecnológicos de comunicação de massas que têm permeado as políticas educacionais atuais.

Outro aspecto que merece destaque é o equívoco presente na articulação da educação infantil com o ensino fundamental. Isto porque, cada dia mais, as crianças pequenas estão sendo privadas de usufruir plenamente as inúmeras relações educativas, presentes no brincar,

na relação com seus pares, na relação com a natureza, nas possibilidades de criar e imaginar, para atender as exigências de um sistema educacional que prioriza a alfabetização como forma de articulação com a próxima etapa de ensino. Segundo Melo (2014) é importante que a escrita, como função social, seja trabalhada de forma prazerosa, significativa, sem que seja necessário oferecer às crianças atividades enfadonhas de decifração mecânica do código, mas levando-as a atitudes de curiosidade.

A desenfreada tentativa em escolarizar cada vez mais a educação infantil, tem tirado das crianças o direito de viver a infância em sua plenitude, brincando, criando, imaginando, interpretando e explorando suas potencialidades.

Ao destacar a importância de articulação entre todas as etapas de ensino, a LDB/96 propõe que este trabalho seja realizado de maneira a dar suporte ao próximo segmento, ou seja, no tocante à educação infantil, que a criança tenha oportunidade de desenvolver-se de forma plena, e que, ao deixar a educação infantil, ela esteja apta a conhecer os conteúdos, próprios do ensino fundamental. Essa concepção de articulação é significativa. Contudo, o que se tem visto nas instituições de educação infantil, não vem ao encontro do conceito de articulação previsto na LDB/96, ao contrário, o que se tem visto é *a importação* cada vez mais explícita, de práticas do ensino fundamental para a educação infantil. Este interesse disseminado por uma instrumentalização precoce coloca em risco, sobretudo, o direito de ser criança.

Fortalecendo esse pensamento, as DCNEIs/09 determinam que, na proposta pedagógica, as instituições de educação infantil não devem acelerar o processo educativo, trabalhando conteúdos que são exclusivos do ensino fundamental e evidenciam dois aspectos: um progresso e uma contradição. O primeiro aspecto é o avanço quanto ao entendimento de criança, presente nas DCNEIs/09, ao considerar fundamental o respeito pelo processo de desenvolvimento infantil. O segundo aspecto remete a contradição, haja vista que, se houve avanços quanto à concepção de criança, por que as ações pedagógicas prevalecem pautadas na supervalorização da escolarização em detrimento da educação?

As DCNEIs/09, ao proporem um currículo na educação infantil que aborda as especificidades da ação pedagógica, a relevância das relações criança-criança / criança-adulto / criança-natureza, o papel do brincar, a importância das experiências de exploração e a valorização das diferentes linguagens infantis, comprovam o quanto o documento respeita a primeira infância de maneira plena, o que significaria um avanço ainda maior, se as instituições de educação infantil trabalhassem tendo como eixo norteador as DCNEIs/09.

Transcendendo os espaços educativos, o Marco Legal da Primeira Infância, lei nº 13.257¹⁴, sancionada no dia 08 de março de 2016, estabelece princípios e diretrizes para a elaboração de políticas públicas para a primeira infância, validando a significativa importância dos seis primeiros anos de vida para o desenvolvimento humano. Além de restringir-se exclusivamente à primeira infância, a lei faz algumas alterações em documentos como o ECA/90, entre outros, na tentativa de garantir com absoluta prioridade os direitos infantis.

A lei nº 13.257/16 é o documento mais completo da legislação brasileira, em relação às crianças de 0 à 6 anos, pois aborda-as em seus diferentes aspectos e em suas inúmeras dinâmicas de socialização. Em referência aos direitos infantis, colocados em pauta neste capítulo, o documento apresenta a seguinte colocação em seu artigo 4º:

As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a:

I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;

II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;

III - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais. (BRASIL, 2016).

A grandeza do documento confirma-se quando um único artigo compreende a criança como *sujeito de direitos, cidadã, ator social e protagonista* no seu processo de desenvolvimento, respeitando suas peculiaridades, como o tempo de aprendizagem e o contexto em que se encontra inserida. Posteriormente, o direito às diferentes linguagens é apresentado da seguinte forma:

A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil. (BRASIL, 2016).

Além do direito à participação nas questões que lhe são pertinentes, como já discutido neste capítulo, a lei nº 13.257/16 assevera a indispensabilidade de professores qualificados, que sejam observadores atentos às múltiplas linguagens das crianças. Kohan aponta que

[...] Os infantes são estrangeiros, falam outra língua, não falam a nossa língua; contudo, temos que acolhê-los. Eis a questão principal de toda educação: como acolher a esses infantes estrangeiros? Como receber a infância? Que perguntas fazer-lhes? Que língua falar-lhe? Que convite propor-lhe? Com que forças acolhe-la? Qual hospitalidade oferecer-lhe? Como não sucumbir perante a tentação de acabar com a infantilidade da infância, em nome da tolerância, da solidariedade, do diálogo, e de

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=dHeDZSI86tY> – Lei nº 13.257/16

tantas outras palavras bem pronunciadas? [...] as perguntas não são fáceis de serem respondidas (KOHAN, 2007, p. 119).

Ao intitular a criança como estrangeiro, o autor coloca como fundamental, a urgência em compreender que as crianças fazem parte de uma categoria social geracional, que se difere a dos adultos, por esse motivo, é essencial que, principalmente os sujeitos que trabalham com crianças, desconstruam a ideia dominante no universo adulto, que considera a comunicação oral como principal forma de linguagem. Atentar-se aos sons, movimentos, desenhos e outras formas de manifestações das crianças, é indispensável na garantia do direito à participação infantil.

Cabe ressaltar que, do ponto de vista teórico e legislativo, houve avanços quanto ao entendimento de criança, prova disso, são as políticas públicas elaboradas em favor da infância. Contudo, algumas questões saltam aos olhos ao analisar a trajetória histórica da criança e da infância, sendo pertinente deixá-las como reflexões. A primeira delas é a problemática das práticas educativas, uma vez que os direitos infantis são assegurados por leis, contudo, a maior parte das instituições de educação infantil seguem configuradas de forma que suas práticas não condizem com o que é definido na legislação, negando os direitos das crianças sob diversas formas.

A segunda, não menos importante, e também contraditória, é que os documentos elaborados, em prol das crianças de 0 a 6 anos, defendem a relevância do direito à participação, todavia não contam com a participação das crianças em suas construções. Dos documentos legislativos citados até aqui, somente o ECA/90 abre espaço nos Conselhos e Conferências dos Direitos da Criança e do Adolescente – (CDCAs), para a participação das crianças nas tomadas de decisões. Segundo a Rede Nacional Primeira Infância, essa proposta

[...] tem o objetivo de apoiar crianças e adolescentes a reconhecer o valor de suas experiências, forças e capacidades que já demonstram, preparando para expressarem seus pontos de vista e garantir que sejam ouvidos em questões que os afetam. (RNPI, 2016).

Ao assegurar o direito à participação infantil, as CDCAs empoderaram as crianças, fazendo valer efetivamente o discurso de criança como sujeito de direitos, no qual são protagonistas das temáticas que lhe são pertinentes. Dallari (1984) denomina esses acontecimentos como participação real, pois influi, diretamente, nas decisões políticas com respeito à maioria.

O retrocesso relacionado às questões da infância, também é algo que necessita de reflexões, haja vista que, se antes esta categoria não era reconhecida e por este motivo as crianças eram consideradas como adultos em miniatura, hoje, se reconhece que crianças são sujeitos com características específicas, contudo, a maior parte da sociedade continua

reproduzindo concepções de alteridade nas relações adulto/criança, de forma que este primeiro sujeito esteja sempre em posição superior.

Da trajetória teórica e legislativa estudadas na formulação deste capítulo, infiro que em tempos distintos e sob diferentes modos, a infância sempre foi negada. Quer seja nas elaborações de políticas públicas para os pequenos, nas práticas educativas presentes nas instituições de educação infantil, na qualidade da formação docente, que muitas vezes destinam pouco tempo para o segmento da educação infantil, no âmbito familiar, nos mais diversos espaços ocupados pela criança, no silenciamento das diferentes culturas, nas pesquisas e nas diferentes classes sociais, cada uma à sua maneira. Engana-se quem idealiza uma infância saudável, como resultado de uma classificação social média ou alta. As crianças, (todas elas) em algum momento da vida, já tiveram algum (ou alguns) de seus direitos negados.

Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fosse dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças. (GALEANO, 2002).

As crianças, sujeitos desta pesquisa, que serão apresentadas mais adiante, ocupam a pré-escola, etapa que possui particularidades específicas, longe de possuírem menor relevância que as etapas posteriores da educação básica (ensino fundamental e médio), mas também longe de poderem ser apartadas das creches. Ao contrário, nenhum segmento deve invalidar ou sobressair em relação aos outros. Nesta dinâmica, a pré-escola segue a mercê do sistema. Ora lhe é permitido brincar (uma de suas maiores formas de comunicação) porque ainda fazem parte da primeira infância. Ora são lançados à escolarização como se não fizessem mais parte do grupo de crianças de 0 a 6 anos. Sendo este segundo caso, o que mais tem dominado o cenário da pré-escola.

O que pretendo com esta análise é chamar atenção para o que realmente importa: a problemática da articulação, pois enquanto confundem articular com transferir, antecipam etapas, escolarizando a primeira infância e fazendo com que as crianças percam a verdadeira proposta da educação infantil: brincar, criar, dançar, desenhar, expressar-se de diversas formas, estabelecer vínculos, tornar-se um sujeito autônomo, criativo, participativo. Estes têm sido elementos cada vez menos explorados nas instituições de educação infantil,

negligenciando cada dia mais os direitos das crianças, além de corroborar com a ideia ininterrupta (ainda que menos evidente) do conceito de criança como adulto em miniatura.

CAPÍTULO 3
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E
ANÁLISE DAS METODOLOGIAS DE
PESQUISAS COM CRIANÇAS

3.1 A voz das crianças na pesquisa – O que revelam as metodologias dos trabalhos acadêmicos

[...] não há nada mais difícil do que olhar uma criança. Nada mais difícil do que olhar com olhos de criança. Nada mais difícil do que sustentar o olhar de uma criança. Nada mais difícil do que estar à altura deste. (TEIXEIRA; LAROSSA; LOPES).

Neste terceiro capítulo da dissertação, apresento algumas produções acadêmicas desenvolvidas nos últimos anos (2000 à 2016) disponibilizadas no Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (PPGE/UNESP) campus de Presidente Prudente, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), na Revista Zero-a-Seis da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e nos anais do Congresso Paulista de Educação Infantil (COPEDI – ano de 2015).

O objetivo desse levantamento bibliográfico foi analisar a metodologia das produções acadêmicas, que tivessem como sujeitos de pesquisa, as crianças, a fim de verificar a maneira como estas foram abordadas e como suas percepções foram tratadas pelos pesquisadores. Importa dizer que como critério de análise, as crianças das pesquisas tinham que estar dentro da faixa etária da primeira infância (0 à 6 anos), logo, considerando o fato de que a idade estabelecida para a entrada no ensino fundamental I é de seis anos de idade, os trabalhos cujo público investigado eram crianças de 1º ano, também foram analisados.

Em meio ao grande número de bases de dados disponíveis, o pesquisador corre o risco de fazer escolhas equivocadas, que não contribuam significativamente com os objetivos de seu trabalho, dessa forma, foi necessário estabelecer algumas estratégias nos caminhos da pesquisa. Uma vez que se saiba qual temática abordar é preciso definir qual fonte de informação será empregada (CUNHA, 2001), sendo assim, procurei definir as bases de dados e os descritores de forma que encontrasse trabalhos que viessem ao encontro desta pesquisa.

A escolha pela análise das teses e dissertações do PPGE/UNESP, justifica-se pelo fato de que, enquanto pesquisadora que faz parte desta universidade, conheço grupos de pesquisa e docentes que trabalham com a temática da infância, o que me fez pensar na possibilidade de encontrar pesquisas que tivessem as crianças como sujeitos da investigação.

Escolhi a ANPED pelo fato de ser um espaço que abrange pesquisas relevantes no âmbito científico de produção de conhecimentos relacionados à educação. Na ANPED foram analisadas apenas pesquisas pertencentes ao Grupo de Trabalho – GT07 - *Educação de Crianças de 0 a 6 anos*, haja vista que essa é a faixa etária analisada neste estudo.

Na Revista Zero-a-Seis e no COPEDI, foram analisados todos os trabalhos encontrados, uma vez que ambos, trabalham apenas com pesquisas na primeira infância, sendo esta uma das características relevantes no processo de escolha das fontes de pesquisa.

Definidas as estratégias, os descritores utilizados nas buscas, foram os mesmos para todas as bases de dados, sendo eles:

1. Criança;
2. Infância;
3. Pesquisa com crianças;
4. Educação infantil;
5. Primeira infância;
6. Vozes infantis;
7. Vozes das crianças.

Foram encontrados um total de mil quatrocentos e catorze (1.414) trabalhos. Destes, trezentos e vinte e oito (328) no PPGE/UNESP, cento e noventa e cinco (195) trabalhos na ANPED, quinhentos e noventa e três (593) trabalhos na Revista Zero-a-Seis e duzentos e noventa e oito (298) trabalhos encontrados nos anais do COPEDI. Cabe ressaltar que as teses e dissertações do PPGE/UNESP e os trabalhos do COPEDI não foram selecionados através de descritores, uma vez que os sites não permitiam essa estratégia de busca, sendo assim, realizei a leitura de todas as pesquisas (resumo e metodologia) para definir quais se encaixavam no objetivo deste capítulo.

Compreender que a educação infantil, considerada como primeira etapa da educação básica, ainda é relativamente recente no Brasil, talvez ajude a entender porque se encontra tantas dificuldades nas questões teóricas e metodológicas relacionadas aos estudos da criança. Possivelmente, entre a diversidade de obstáculos a serem superados, está a maneira como tratamos as crianças em relação a nós mesmos e ao mundo que as rodeiam. Consideramos verdadeiramente suas perspectivas? Descentralizamos nossas visões adultocêntricas carregadas de opiniões já estabelecidas para dar voz às crianças? Estaríamos nós, adultos, entendendo nossas crianças como sujeitos históricos, atores sociais, inteligentes e capazes de dialogar sobre e com o mundo que as cercam? De acordo com Delalande (2014, p. 2):

Uma criança é um ator quando um adulto (cidadão e/ou pesquisador) reconhece a sua capacidade de agir e permite que exerça sua ação sobre o ambiente. É um indivíduo capaz de contribuir com a sua parte no jogo social, capaz de iniciativas e de pensamentos que contribuem na construção de nossa sociedade e que são consideradas pelos adultos assim como as iniciativas adultas.

A utilização do termo *atores sociais* quando pretendem retratar as crianças nas pesquisas, tem sido utilizado com frequência, todavia, adultos ainda seguem agindo como se esses sujeitos fossem apenas marcados por uma condição social a qual são expostos desde seus primeiros dias de vida.

Lee (2010) aponta que equívocos nas interpretações das teorias do desenvolvimento cognitivo produzidas por Piaget (1929) podem ser uma contribuição para o entendimento da criança como um ser que não sabe falar por si mesmo. Para a autora, os estudos de Piaget (1929) tiveram suas contribuições, contudo, os estudiosos ao concluírem que as crianças possuem mentes incompletas, colaboraram para o entendimento da criança como um ser irracional

Como crianças estão em formação, estão em processo de vir-a-ser, falam a partir de, e por, ignorância e irracionalidade. Apenas os adultos completamente socializados e racionais, que receberam os suplementos necessários para serem alçados acima da inadequação da natureza, são capazes de falar por si próprios. (LEE, 2010, p. 46)

Refletir sobre o que diz o autor é uma das questões necessárias na tentativa de compreender porque mais de 97% dos trabalhos encontrados, pesquisam *sobre* as crianças, mas não *juntamente* a elas, considerando seus pontos de vista a partir delas mesmas e colocando-as no centro do processo de investigação. Nessa perspectiva, penso que o caminho metodológico da pesquisa, revela muito sobre as concepções do pesquisador, mostrando seu posicionamento diante de uma diversidade de questões. Conforme Freire (1996 apud MENDES, 2017, p. 17) “Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?”

Os caminhos selecionados pelo pesquisador, não são absolutamente neutros e essa característica, exige uma intensa reflexão sobre si mesmo, na tentativa de superar modelos preconcebidos que consideram o adulto como detentor do saber e por isso, superior à criança.

Um aspecto que chamou atenção numa observação rápida dos 1.414 trabalhos encontrados, foi o fato de que muitos deles apresentavam em seus títulos *Pesquisa com crianças*, o que instigou o meu interesse pela leitura, pois caminhava ao encontro do propósito deste capítulo. No entanto, após uma análise mais profunda, foi possível perceber no corpo dos textos, mais precisamente, na metodologia, que a maioria dos trabalhos pesquisava sobre crianças, mas não as tinham como participantes do processo investigativo, ou seja, a carência de estudos sobre as crianças a partir de suas vozes e ações foi a primeira descoberta.

Pesquisadores, professores, estudantes e outros sujeitos interessados nas questões relacionadas à primeira infância, possuem o discurso em comum de *dar voz às crianças*.

Todavia, a maioria de suas práticas vão na contramão desse discurso. Se pensarmos na configuração das escolas brasileiras, por exemplo, claramente constatamos que, essas instituições, elaboradas (ou que ao menos deveriam ser) para crianças, são pensadas, planejadas, arquitetadas e formuladas somente por adultos e geralmente em favor destes em primeiro lugar.

O autor Nick Lee discute essa problemática em um capítulo do livro organizado por Muller (2010), intitulado *Infância em Perspectiva – Políticas, Pesquisas e Instituições*, o que me levou a refletir sobre o lugar da criança na sociedade e conseqüentemente nas pesquisas.

É possível que seja negada às crianças a oportunidade de expressar-se durante tomadas de decisão formais, pois os adultos supõem que elas sejam incapazes de falar sozinhas, sem mediação e por si próprias. Além disso, pode ser que dar voz às crianças na tomada de decisões em instituições formais exija que tais práticas de expressão sejam mudadas, tomando como modelo as relações informais (LEE, 2010, p.43).

Se no cotidiano dos contextos educativos, os professores não conseguem levar em consideração as vozes das crianças como centro do planejamento e organização da escola, como considera-las verdadeiramente nos trabalhos acadêmicos? Pressuponho que o primeiro e talvez o maior desafio, seja extirpar o egocentrismo dos adultos, em relação às crianças e sobretudo, entender que elas têm muito a nos ensinar. Sobre esse equívoco cometido pelo adulto, Montessori (1969, p. 31) argumenta que:

O adulto é a pedra-de-toque do bem e do mal. É infalível, é o bem sobre o qual a criança deve se modelar e tudo quanto nela se afasta das características deste constitui um mal que ele se esforça por corrigir.
Com esta atitude que inconscientemente anula a personalidade da criança age o adulto convencido de que procede cheio de zelo, amor e sacrifício.

De modo geral, a maior parte dos pesquisadores, acessam as crianças procurando compreender as funções que estas exercem, e por esse propósito escutam esses sujeitos. Contudo, essa maneira de escuta parece não garantir a participação efetiva das crianças no desenvolvimento científico dos trabalhos, como se a informalidade presente nas vozes das crianças fosse motivo de inconsistência metodológica.

Tomando essas primeiras reflexões como ponto de partida, descrevo a seguir, a análise das metodologias dos trabalhos em que as pesquisas foram realizadas junto às crianças, na seguinte ordem: PPGE/UNESP, ANPED, REVISTA ZERO-A-SEIS e COPEDI.

Dos trabalhos encontrados, apenas 29 apresentaram metodologia de pesquisa com crianças, ou seja, aproximadamente 2,1% do total de pesquisas foram realizadas junto às crianças e não somente sobre elas.

Nos subtítulos a seguir, apresento as pesquisas encontradas, as estratégias utilizadas pelos autores em suas metodologias, assim como minhas análises.

3.1.2 Análise das metodologias dos trabalhos acadêmicos – PPGE/UNESP

Quadro 1: Trabalhos analisados no PPGE/UNESP

| ANO | AUTOR | TÍTULO | INSTITUIÇÃO |
|------------|---|--|--------------------|
| 2008 | SÍLVIA ADRIANA RODRIGUES | EXPRESSIVIDADE E EMOÇÕES NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE A INTERAÇÃO CRIANÇA- CRIANÇA NA PERSPECTIVA WALLONIANA | FCT/UNESP |
| 2009 | ALINE APARECIDA CARDOSO FERNANDES BENETTI | VIVÊNCIAS MORAIS NA ESCOLA: UMA ANÁLISE PIAGETIANA SOBRE CRIANÇAS DE 5 A 6 ANOS EM SITUAÇÕES DE JOGOS INFANTIS | FCT/UNESP |
| 2010 | LARISSA APARECIDA TRINDADE DOS SANTOS | O BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PROMOTOR DAS CULTURAS DA INFÂNCIA E HUMANIZAÇÃO | FCT/UNESP |
| 2010 | MARINÊS EUGÊNIA ALFREDO RODRIGUES | QUEM CONTA UM CONTO... OS CONTOS DE FADAS E AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS DE | FCT/UNESP |

| | | | |
|------|---------------------------------|--|-----------|
| | | UMA CRECHE DE PRESIDENTE PRUDENTE/SÃO PAULO | |
| 2012 | NAIR CORREIA SALGADO DE AZEVEDO | PROGRAMA "CIDADESCOLA" NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DE PRESIDENTE PRUDENTE: ENTRE A LUDICIDADE E A SALA DE AULA | FCT/UNESP |
| 2012 | JOSÉ RICARDO SILVA | A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA E INTERVENÇÃO | FCT/UNESP |
| 2013 | LEONARDO DE ANGELO ORLANDI | DAS MANIFESTAÇÕES A BRINCADEIRA E AS ATIVIDADES FORMAIS DE ENSINO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS CRIANÇAS DE SEIS ANOS | FCT/UNESP |
| 2013 | SIMONE DA SILVA GALIANI | A AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ATITUDES E EXPRESSÕES VERBAIS NAS INTERAÇÕES PROFESSORA- CRIANÇAS, SOB A PERSPECTIVA DE HENRI WALLON | FCT/UNESP |
| 2014 | TONY APARECIDO MOREIRA | IMAGINAÇÃO E PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTREITANDO OS VÍNCULOS ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS | FCT/UNESP |
| 2015 | JANAINA PEREIRA | PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA | FCT/UNESP |

| | | | |
|------|------------------------------------|--|-----------|
| | DUARTE BEZERRA | IMAGINAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA: IMPLICAÇÕES DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO LUDO- PEDAGÓGICO A PARTIR DO GÊNERO MUSICAL SAMBA | |
| 2015 | JÉSSIKA NAIARA DA SILVA | MANIFESTAÇÕES DE CONTEÚDOS TELEVISIVOS NAS CULTURAS INFANTIS E INTERPRETAÇÕES DAS PROFESSORAS NO CONTEXTO PRÉ- ESCOLAR | FCT/UNESP |
| 2016 | ARIADNE DE SOUSA EVANGELISTA | CONCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DE CRIANÇAS E DE PROFISSIONAIS SOBRE O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL | FCT/UNESP |
| 2016 | THAÍS BORELLA | DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES DE PRÁTICAS LITERÁRIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA | FCT/UNESP |

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A pesquisa de 2008, intitulada *EXPRESSIVIDADE E EMOÇÕES NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE A INTERAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA NA PERSPECTIVA WALLONIANA* teve como objetivo analisar as manifestações afetivo/emocionais de crianças durante a primeira infância em contextos coletivos. Como instrumento metodológico, a autora

lançou mão da observação de um grupo de crianças de berçário, com aproximadamente 20 bebês. Num total de total de 24 visitas, numa periodicidade de duas vezes por semana por um tempo médio de 5 horas diárias, a investigadora observou a rotina das crianças (recepção, café, parque, higienização, almoço, jantar, descanso, atividades realizadas em sala e atividades recreativas).

Não houve nenhum tipo de intervenção e a única técnica utilizada com as crianças foi a observação, contudo, a autora relata que houve um grupo de crianças, o qual ela denomina como *crianças focais*, que foram observadas com mais profundidade pela assiduidade com que frequentavam a instituição.

A pesquisa de 2009 *VIVÊNCIAS MORAIS NA ESCOLA: UMA ANÁLISE PIAGETIANA SOBRE CRIANÇAS DE 5 A 6 ANOS EM SITUAÇÕES DE JOGOS INFANTIS*, também teve como principal instrumento na coleta dos dados, a observação. Neste trabalho, o objetivo era investigar se a presença ou a ausência do adulto influenciam as vivências morais das crianças, quando participam de jogos dirigidos ou espontâneos, na escola. Os sujeitos participantes faziam parte de duas turmas de 1º ano do ensino fundamental. Outra técnica utilizada pela autora junto às crianças, foi a entrevista semiestruturada, porém de forma adaptada. A autora elaborava oito histórias a partir de situações de jogos, observadas no cotidiano de atividades das duas salas de aula em que a pesquisa foi realizada, contendo situações de jogos em que a professora da sala está presente e outras em que a professora está ausente.

A entrevista era realizada da seguinte forma: a pesquisadora buscava a criança na sala de aula e a levava para a sala onde seria feita a entrevista. Durante a sessão, a criança era orientada a ouvir atentamente a história, observando também a ilustração; ao final, pedia-se para que a criança repetisse a história em voz alta ou a pesquisadora fazia perguntas-chave, a fim de avaliar a memória e a compreensão da história. Em seguida, eram propostas as questões relacionadas a cada história, na tentativa de captar de que maneira a presença ou a ausência da professora influenciava as vivências morais das crianças, quando participam de jogos dirigidos ou espontâneos.

No ano de 2010, duas pesquisas foram encontradas. A primeira, com o título *O BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PROMOTOR DAS CULTURAS DA INFÂNCIA E HUMANIZAÇÃO* e a segunda, denominada *QUEM CONTA UM CONTO... OS CONTOS DE FADAS E AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS DE UMA CRECHE DE PRESIDENTE PRUDENTE/SÃO PAULO*. A primeira, teve como objetivos centrais: compreender como o brinquedo vem sendo utilizado no contexto de instituições educacionais

infantis; verificar quais os tipos, o modo, a frequência e finalidade do uso do brinquedo na prática educativa; identificar que concepções de brincar, de criança e de educação infantil têm os professores investigados; propor indicativos que colaborem para a construção de práticas educativas consistentes, tendo os brinquedos como patrimônios históricos, promotores das culturas da infância.

As crianças participantes da pesquisa, tinham entre 0 a 5 anos de idade. Como instrumento metodológico, a autora utilizou da observação. A observação dos grupos (berçário, maternal e pré-escola) foi descrita minuciosamente pela autora, que investigou um total de 94 crianças.

A segunda pesquisa do ano de 2010, teve como público-alvo um grupo de crianças de três a quatro anos de idade e seus objetivos eram: investigar se os contos de fadas contribuem para o uso dos elementos da narrativa pelas crianças de três a quatro anos de idade, e se o trabalho intencional com tais instrumentos favorece a construção das narrativas infantis. Para isso, foram necessários dois momentos: o primeiro denominado pela autora de fase da observação, que foi realizado com a intenção de conhecer o grupo que seria analisado, para em seguida lançar mão da observação dos momentos interativos como suporte para a segunda fase, a da intervenção. Esta, contou com sete encontros, que eram sempre iniciados com a contação de história, seguido de uma roda de conversa, em que discutiam sobre o conto, resultando em atividades que envolvessem os elementos da narrativa e por fim, discutiam a história narrada pela pesquisadora, que designava a construção das narrativas individuais ou coletivas. Estas construções não eram escritas, o objetivo era que as crianças emitissem suas opiniões sobre as histórias trabalhadas, seus autores, a trama, os personagens, as ideologias, entre outros aspectos.

As duas pesquisas do ano de 2010, utilizaram a observação como procedimento metodológico no processo de investigação junto às crianças. É importante ressaltar que de acordo com os estudos de Richardson (2012), a observação, quando adequadamente conduzida, pode revelar inesperados e surpreendentes resultados que, possivelmente, não seriam examinados em estudos que utilizassem técnicas diretivas. Além disso, de acordo com Ludke e André (1986, p.29) o pesquisador através da técnica de observação, consegue ter acesso a informações de diversas vertentes quando estabelece uma boa relação com o grupo pesquisado, o que pode aumentar o número de dados, trazendo informações relevantes e que não haviam sido planejadas.

No ano de 2012, também foram encontradas duas pesquisas que tinham como sujeitos de investigação as crianças. A primeira intitulada *PROGRAMA "CIDADESCOLA" NO 1º*

ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DE PRESIDENTE PRUDENTE:

ENTRE A LUDICIDADE E A SALA DE AULA. Esta, tinha como objetivos: compreender o "Programa Cidadescola" no âmbito das políticas de ampliação do ensino fundamental e de implantação da escola de tempo integral; investigar se as diretrizes didático-pedagógicas e as práticas cotidianas do "Programa Cidadescola" favorecem a presença da ludicidade nas atividades das quais participam os alunos de uma turma de primeiro ano de uma unidade escolar municipal, comparando-se com as aulas regulares em sala e compreender os pontos de vista das crianças a respeito das atividades do programa, partindo da ideia de que o programa está pautado nas diretrizes do Ministério da Educação (MEC) que visa como primordial a valorização da ludicidade neste período oposto ao ensino regular.

A autora, além da observação participante, elaborou outras estratégias para coletar as informações com as crianças: fotografias, gravação de áudio, anotações escritas, entrevistas coletivas, diálogos de rotina, desenhos e filmagens. Segundo a autora, essa diversidade de técnicas utilizadas com as crianças, deve-se ao fato de que, é preciso

“[...] recorrer a inúmeras formas para perceber, registrar e interpretar as várias formas de comunicação presentes nas crianças. Se as crianças não são iguais, se comportam e se expressam de maneiras peculiares, existe a necessidade de buscar várias formas de "ouvir" [...]” (AZEVEDO, 2012, p. 71).

Trabalhar com diversos instrumentos metodológicos, além de respeitar as crianças em suas especificidades, permite que o investigador utilize da triangulação dos dados, resultando em análises mais fiéis das informações colhidas.

A segunda pesquisa do ano de 2012, recebe o título *A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA E INTERVENÇÃO* e tem como participantes, crianças de 3 à 5 anos de idade. O objetivo proposto foi conhecer e intervir sobre a concepção e a prática de uma professora no uso da brincadeira, em uma creche, na cidade de Álvares Machado – SP. Na busca de alcançar este objetivo, o autor utilizou como suportes investigativos a observação e a entrevista semiestruturada. Cabe ressaltar que esta pesquisa por ser uma pesquisa de intervenção, o objetivo principal estava em chamar a atenção da professora da turma, para a importância dos jogos e brincadeiras e das características específicas de cada um deles, contudo, ela entrou para a análise, pois o autor realizou intervenções com as crianças por meio de jogos que duravam em média duas horas por sessão, desta forma, as crianças participaram da pesquisa, ainda que o intuito maior fosse dar subsídios para a docente sobre a relevância da ludicidade nas ações pedagógicas.

Compreender o objetivo do jogo, assim como a importância da ludicidade no desenvolvimento infantil, são elementos que necessitam ser mais aprimorados nos cursos de formação de professores, em especial, nos cursos de pedagogia. Quando o educador não tem entendimento teórico e metodológico sobre as atividades a serem realizadas com as crianças, corre-se o risco dos momentos destinados aos jogos e brincadeiras tornarem-se apenas atividades de relaxamento ou um modo de passar o tempo “livre”, sem objetivos pedagógicos.

Duas pesquisas também foram analisadas no ano de 2013. A primeira, cujo título é *A BRINCADEIRA E AS ATIVIDADES FORMAIS DE ENSINO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS MANIFESTAÇÕES DAS CRIANÇAS DE SEIS ANOS* e teve como objetivo principal acompanhar e interpretar as manifestações das crianças de seis anos nas brincadeiras e atividades formais de ensino no primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Presidente Prudente, São Paulo. Com este intuito, o autor adotou como método, a abordagem descritivo-interpretativa das manifestações das crianças de seis anos nas brincadeiras e nas atividades formais de ensino. Partindo das atividades dominantes da criança em idade pré-escolar, o autor observou a comunicação emocional, a atividade com objetos, a brincadeira de papéis sociais e as distintas formas de atividades produtivas, o que traz grandes colaborações para o entendimento dos eixos estruturadores das culturas da infância e conseqüentemente para uma educação de qualidade que visa a emancipação das crianças, através daquilo que lhes é relevante para a constituição de uma infância em plenitude.

A segunda pesquisa de 2013 recebe o título *A AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ATITUDES E EXPRESSÕES VERBAIS NAS INTERAÇÕES PROFESSORA-CRIANÇAS, SOB A PERSPECTIVA DE HENRI WALLON* tendo como objetivo refletir sobre as relações de interação estabelecidas entre professora e crianças de 4 e 5 anos de idade. Vinte e duas crianças integraram a pesquisa que teve como instrumento metodológico para a recolha de dados com as crianças observações em sala de aula. Para o processo de observação, a autora elaborou um conjunto de questões norteadoras, para que não houvesse o risco de olhar para o todo e não para aquilo que era pertinente a pesquisa, entre elas: para iniciar as observações foi elaborado um roteiro com algumas questões para direcionar o olhar da pesquisadora mediante as situações vivenciadas que se estabeleceram da seguinte forma: 1) A professora evidencia conhecimento sobre os conteúdos e organiza as tarefas de maneira adequada às competências de cada criança? 2) Cria oportunidades para reforçar a autoestima de cada criança? 3) Estimula a interação grupal? 4) Estimula a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem? 5) Sabe ouvir, analisar e responder às

crianças? 6) Ambientaliza a sala como promotora de interações e aprendizagens? 7) Interage com as crianças de forma a desafiá-las cognitivamente? 8) Demonstra conhecer cada uma de suas crianças? 9) A professora sorri, apresenta humor adequado e utiliza linguagens corporais durante as atividades? 10) Estimula e encoraja a participação das crianças nas atividades? 11) Identifica as causas de comportamentos incorretos e quais técnicas utiliza para corrigi-los? 12) Propõe momentos para que as crianças percebam o que é de si e o que é do outro? 13) Valoriza as produções das crianças? 14) Elogia? 15) Utiliza exortações e/ou advertências verbais, quais? 16) É alvo das atitudes de oposição (conflito eu/outro) das crianças? 17) É contestada pelas crianças? Sobre o que? 18) Realiza algum tipo de reflexão sobre as situações de conflito? Qual?

Este tipo de proposta nas observações, faz com que o investigador tenha um olhar atento para as questões que lhe inquietam e que auxiliarão na busca do objetivo proposto. Além disso, o registro dessas observações no diário de bordo, como apontado pela autora, evita que informações relevantes sejam esquecidas, não interferindo negativamente na análise dos dados. Cabe dizer, que a transcrição dessas informações deve ser realizada logo após o período de observação. A autora não relata se utilizou esta técnica, mas diante da quantidade de questões que nortearam as suas observações, é fundamental que isto seja feito, evitando possíveis esquecimentos.

A pesquisa de 2014, teve como título *IMAGINAÇÃO E PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTREITANDO OS VÍNCULOS ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS*. O estudo foi realizado em duas instituições de Educação Infantil de dois municípios do estado de São Paulo (Presidente Prudente e Alvares Machado) tendo como objetivo principal a promoção de uma maior compreensão da linguagem imaginativa das crianças por parte dos sujeitos das duas instituições investigadas e uma produção conjunta de conhecimentos sobre a linguagem imaginativa infantil como subsídio para práticas educativas mais próximas aos interesses e necessidades das crianças. Entre as técnicas de coleta de dados, o autor utilizou de diversos instrumentos: brincadeiras, jogos de fantasia, contação e criação de histórias em intervenções semanais com crianças de dois a seis anos de todas as turmas de Educação Infantil das duas instituições investigadas.

Nesta dinâmica de intervenções, o pesquisador temia que as propostas tornassem-se somente brincadeiras ou simples oficinas, e por isso as professoras foram convencidas a trabalhar as atividades em outros momentos da rotina, mesmo quando o pesquisador não estivesse, podendo expressar as dificuldades encontradas, tanto no desenvolvimento das brincadeiras, como na postura, na avaliação e no diálogo com as crianças.

Das etapas da investigação com as crianças:

O primeiro momento da investigação consistia em escutar as crianças, conversar sobre seus contextos de vida, compreender melhor os protagonistas e as histórias que ali se encontravam. O segundo momento era a contação de histórias, construídas a partir das falas das crianças e livres para serem transformadas por elas. O terceiro momento representava o jogo de fantasia, atividades diversas voltadas para a ficção, exploração e transformação dos espaços, sempre relacionadas com as histórias. O quarto momento consistia em escutar as crianças mais uma vez, dialogar sobre as atividades desenvolvidas, permitir que falassem de suas aventuras e propusessem novos desafios para os próximos encontros.

As professoras das escolas investigadas não tinham formação sólida para compreender as manifestações infantis em suas múltiplas facetas, sendo assim, as técnicas elaboradas pelo pesquisador, auxiliaram na compreensão dos variados tipos de linguagem das crianças, em especial a linguagem imaginativa, o que foi fundamental para a construção de novas práticas pedagógicas no interior do contexto educativo.

Duas pesquisas foram analisadas no ano de 2015: *PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA: IMPLICAÇÕES DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO LUDO-PEDAGÓGICO A PARTIR DO GÊNERO MUSICAL SAMBA* que tinha como objetivo compreender o processo de desenvolvimento da função psicológica superior imaginação de crianças em idade pré-escolar a partir das implicações de um Programa de Intervenção Ludo-pedagógico construído e desenvolvido nas dependências do CCI (Centro de Convivência Infantil) da FCT/UNESP – Presidente Prudente/SP. Na busca de alcançar o objetivo proposto, a pesquisadora utilizou propostas educativas do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar - Teoria Histórico-Cultural (GEIPEE-thc) junto às crianças do Centro de Convivência Infantil (CCI) da FCT/UNESP. Estas intervenções se constituíram a partir de jogos, brincadeiras coletivas e atividades de caráter ludo-pedagógicas que foram desenvolvidas e elaboradas de forma intencional, buscando transformar as ações das crianças nas suas relações escolares, bem como de seus familiares e professores, fazendo com que a ludicidade fosse a ferramenta principal do professor de educação infantil.

Participaram da pesquisa um grupo de 15 crianças em idade pré-escolar, onde 10 dessas crianças foram consideradas sujeitos participantes da pesquisa já que foram as mais frequentes e mais participativas. Foram realizados 16 encontros, tendo como eixo norteador das atividades o gênero musical samba, buscando a compreensão do processo de desenvolvimento da função psicológica superior imaginação.

Vale destacar a importância das propostas pedagógicas do GEIPEE-thc, que auxiliam no desenvolvimento de pesquisas que têm como principal responsabilidade as características infantis, pois leva em consideração as múltiplas linguagens da criança. No tocante à esta pesquisa, a musicalização além de ser uma forma de manifestação infantil, é uma ferramenta pedagógica que auxilia na concentração, contribui com a vivência artística, expressões corporais, além de desenvolver a consciência auditiva, tátil, a sensibilidade, entre outros aspectos importantes do desenvolvimento das crianças.

A segunda pesquisa do ano de 2015 tem como título *MANIFESTAÇÕES DE CONTEÚDOS TELEVISIVOS NAS CULTURAS INFANTIS E INTERPRETAÇÕES DAS PROFESSORAS NO CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR*. Os participantes eram crianças de três turmas de uma instituição de Educação Infantil (Pré I e Pré II) do município de Álvares Machado, São Paulo. Colocou-se como objetivos principais, a identificação das manifestações infantis com conteúdos televisivos presentes no contexto pré-escolar e verificação das interpretações e visões que as professoras possuem sobre a relação criança e televisão.

O instrumento de coleta empregado pela pesquisadora foi a observação participante, que foi organizado da seguinte maneira: 100 horas de observações distribuídas em 4 meses do ano letivo de 2014, sendo 30 horas dispensadas para a observação em cada uma das salas de aula. As demais horas (10 horas) foram dedicadas às observações da rotina da entrada e do recreio das crianças.

Em busca de direcionar corretamente o olhar nas observações, a pesquisadora definiu as categorias de análises que seriam analisadas, sendo elas: Conteúdos televisivos e imaginário infantil; Conteúdos televisivos e atividades pedagógicas; Conteúdos televisivos e os diálogos e Conteúdos televisivos e os produtos infantis.

Na primeira categoria, foram observadas atividades realizadas em diferentes espaços e momentos (entrada, recreio, saída, sala de aula, brincadeiras individuais, brincadeiras coletivas, recreio, saída). Na segunda categoria, foram registrados os momentos em que os conteúdos televisivos estavam presentes no contexto educativo. Na terceira categoria, a pesquisadora observou e registrou os momentos de diálogos entre crianças e seus pares, crianças e professoras e crianças e pesquisadora, que apresentavam assuntos relativos aos conteúdos televisivos. Por fim, na última categoria, o foco da observação eram os objetos infantis, que pudessem de alguma maneira representar personagens e conteúdos advindos de conteúdos televisivos, como: materiais escolares, acessórios, roupas, calçados, brinquedos, entre outros.

Os dados colhidos com as crianças eram registrados no diário de bordo, permitindo assim, que a pesquisadora recorresse a este instrumento tanto para descrever as observações, como para momentos de reflexão sobre os acontecimentos descritos. Importa dizer, que a pesquisadora utilizou apenas uma técnica de coleta de dados junto às crianças, contudo, por ser uma pesquisa de caráter etnográfico, os encontros com as crianças aconteceram diversas vezes, permitindo assim uma maior apropriação da realidade observada.

No último ano pesquisado (2016) duas pesquisas que vinham ao encontro deste capítulo foram encontradas. A primeira, denominada *CONCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DE CRIANÇAS E DE PROFISSIONAIS SOBRE O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL* tinha por objetivo identificar as concepções e expectativas de crianças e profissionais da Educação Infantil em relação ao espaço escolar, com o propósito de analisar a qualidade da organização do espaço e identificar os possíveis avanços, contradições e dificuldades materializadas no cotidiano escolar. Os sujeitos da investigação foram dezoito crianças de uma turma de Pré-escola II e os procedimentos de recolha de dados com as crianças foram a observação, o poema dos desejos (Wish Poem) e a seleção visual.

No tocante a observação, o foco estava em verificar a qualidade do espaço escolar, isto é, sua organização, a rotina da instituição e como as crianças interagem com este espaço, entre elas e com os adultos, além de identificar se o espaço era utilizado como elemento curricular por parte dos profissionais. As observações aconteceram durante dois meses, utilizando registros escritos e fotográficos nos espaços disponíveis às crianças, como a sala de aula, refeitório, banheiros, parque, quadra, sala do sono, brinquedoteca, sala de televisão, cama elástica.

O poema dos desejos e a seleção visual são instrumentos da área de Arquitetura e Urbanismo e têm como principal objetivo analisar a qualidade de edificações concluídas e ocupadas, ou seja, em uso, levando em conta a satisfação dos seus usuários. Através de desenhos realizados pelas crianças, a pesquisadora tinha o objetivo de compreender qual a concepção delas sobre a escola; quais os espaços preferidos das crianças, na escola; como concebiam o espaço da sala de aula e o que as atraía nesse espaço e desvendar quais os desejos e expectativas das crianças sobre o espaço escolar.

Gobbi (2012, p. 137) salienta a importância de se utilizar a elaboração de desenhos junto a outros instrumentos. Para a autora, a junção entre desenho, oralidade e fotografia são fundamentais para analisar como os diversos grupos sociais compreendem a si e aos outros, logo, a elaboração dos procedimentos realizados pela autora, auxiliaram de maneira significativa na construção e análise dos dados.

A segunda e última pesquisa do ano de 2016, analisada no PPGE/UNESP, é denominada *DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES DE PRÁTICAS LITERÁRIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA*. Teve como objetivo, compreender o processo de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, em especial da linguagem humana e estudar as contribuições que as atividades de leitura literária planejadas, organizadas e adequadamente mediadas podem promover no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem infantil no interior da escola e na educação de crianças entre 2 e 3 anos de idade.

Foram realizados 12 encontros no Centro de Convivência Infantil – (CCI) da UNESP de Presidente Prudente, orientados pelos membros do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Especial e Teoria histórico-cultural (GEIPEE-thc), e nas pesquisas teórico-práticas desenvolvidas pelo Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ). Observação e intervenção foram os instrumentos metodológicos, estes foram realizados da seguinte forma: 12 intervenções, além de 01 observação inicial para conhecer a escola, as crianças e a professora. A pesquisadora teve acesso aos dados de observações anteriores coletados pelos membros do GEIPEE-thc no interior da escola, haja vista que outras pesquisas já haviam sido realizadas naquele local.

As crianças do CCI são divididas em 5 turmas e 1 delas foi selecionada para as intervenções. A partir dos primeiros encontros com as crianças, a pesquisadora se atentava às situações vivenciadas com as crianças sujeitos da pesquisa, e assim problematizava as situações que iam surgindo, compreendendo as necessidades das crianças em relação a linguagem de cada uma delas, além de refletir sobre qual/quais livros poderiam melhor se adequar às situações de aprendizagens que seriam propostas ao longo do trabalho de intervenção.

Na realização do trabalho de intervenção, foram utilizados 7 livros de literatura infantil, a partir deles, foi realizada uma atividade de construção de um livro nos três últimos encontros como forma de resgatar as histórias contadas para as crianças sujeitos da pesquisa, retomar as características essenciais de um livro e oportunizar às crianças a criação de uma história própria, permitindo fazer várias observações e uma correlação entre o início e o final das intervenções propostas.

Ao final das análises dos trabalhos do PPGE/UNESP, que tiveram as crianças como sujeitos de pesquisa, algumas questões chamaram atenção. Em primeiro lugar, cabe dizer que esta foi a base de dados em que mais encontrei pesquisas que tivessem como sujeitos em suas metodologias, as crianças, contudo, muitas delas não puderam compor este material de

análise, já que as crianças das pesquisas eram mais velhas (séries finais do ensino fundamental I – 4º e 5º anos). A maior parte das pesquisas com crianças pequenas, são realizadas na linha de pesquisa *Processos Formativos, Infância e Juventude*. Outra questão observada, é que, a maioria dos estudos que analisei, têm como foco o corpo docente, a gestão, as políticas públicas e suas concepções sobre educação infantil, mas não escutam as vozes infantis a partir das próprias crianças, por este motivo não foram considerados como objeto de análise neste capítulo. Vale evidenciar, que muitos dos estudos tinham como objeto de investigação, as práticas pedagógicas realizadas no interior das instituições de educação infantil, em alguns casos, o pesquisador permaneceu em sala de aula enquanto pesquisa de campo, mas com a observação voltada somente para o professor, sem coletar dados junto às crianças. Por fim, cabe dizer que as pesquisas do PPGE/UNESP são pesquisas relevantes no campo científico e educacional, porém, as crianças pequenas poderiam ganhar mais espaço como sujeitos da investigação em outras linhas de pesquisa do programa.

3.1.3 Análise das metodologias dos trabalhos acadêmicos – ANPED

Quadro 2: Trabalhos analisados na ANPED

| ANO | AUTOR | TÍTULO | INSTITUIÇÃO |
|------|--|---|-------------|
| 2004 | SILVIA HELENA VIEIRA CRUZ | OUVINDO CRIANÇAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESEJO DE CAPTAR A PERSPECTIVA DA CRIANÇA ACERCA DA SUA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA | UFC |
| 2005 | ELIANE GRIACHETO SARAVALI | TRABALHANDO OS DIREITOS DAS CRIANÇAS NUMA SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL | UNITRI |
| 2008 | MARIA CRISTINA MARTINS e SILVANA APARECIDA BRETAS | O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE SUA ESCOLA? O DEBATE TEÓRICOMETODOLÓGICO DA PESQUISA COM CRIANÇAS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL | UFS |

| | | | |
|------|--|---|--------|
| 2015 | JOSÉ EDILMAR DE SOUSA | HOMEM DOCÊNCIA COM CRIANÇAS PEQUENAS: O OLHAR DAS CRIANÇAS DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL | UFC |
| 2015 | EDUARDA SOUZA GAUDIO | DIMENSÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS | UFSC |
| 2015 | LEANDRO HENRIQUE DE JESUS TAVARES | “MEU IRMÃO TEM 3 ANOS E NÃO ESTUDA PORQUE ELE É CRIANCINHA” - O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO? | UNIRIO |
| 2015 | LORENZA BUCCI | OS DESAFIOS DA PESQUISA COM CRIANÇAS – DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA | USP |

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Na ANPED, como mostra o Quadro 1, foi encontrado um total de sete trabalhos no período de tempo compreendido entre 2004 a 2015.

No ano de 2004, o trabalho publicado, intitula-se *OUVINDO CRIANÇAS: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa*. O objetivo da pesquisa era entender a trajetória das representações de escola de um grupo de crianças ao longo de sua primeira experiência escolar na 1ª série do ensino fundamental e tentar captar quais as percepções e desejos das crianças acerca da creche comunitária. A pesquisa contou com dois grupos de crianças.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram as *Entrevistas semiestruturadas* em que o roteiro procurava coletar informações sobre onde e com quem as crianças moravam, aspectos mais específicos da sua experiência educacional, as suas expectativas acerca do ingresso na escola, os motivos de frequentá-la, os receios que ela despertava e os conhecimentos sobre as suas rotinas.

O segundo instrumento de coleta, foram as *Histórias para completar*. Eram entregues a cada criança, blocos de dez inícios de histórias enfocando aspectos da rotina vivida por ela (num caso, da escola, no outro, da creche) e da inserção da criança nesses dois tipos de

atendimento educacional. Após cada um desses começos de história ser contado à criança, ela era incentivada a imaginar como a história continuaria. E por último, os *Desenhos com histórias* que solicitava à criança que desenhasse “qualquer coisa” relacionada à escola ou creche e, em seguida, que realizasse uma história baseada nessa produção. Ao todo, esperava-se obter de cada criança, cinco conjuntos de desenhos com suas respectivas histórias.

A entrevista semiestruturada, por trazer em sua essência perguntas abertas e fechadas, possibilita ao entrevistado uma maior condição de indicar e propor questões que não foram feitas (embora exista certo número de perguntas pré-estabelecidas), além disso, dá a oportunidade de incluir novas perguntas de acordo com o desenrolar da entrevista. Demo (1995) explica que a entrevista semiestruturada como atividade científica, permite ao pesquisador descobrir a realidade. Validando essa ideia, Minayo (1996) defende ser o fenômeno que permite aproximarmos os fatos ocorridos na realidade da teoria existente sobre o assunto analisado, a partir da combinação entre ambos.

Sendo assim, a escolha por essa técnica trouxe vantagens ao trabalho, haja vista que os entrevistados se adaptam melhor às questões, pois a técnica pode ser ajustada tanto aos indivíduos quanto às circunstâncias, favorecendo a sistematização dos dados recolhidos. Em contrapartida, por se tratar de crianças pequenas (no caso das crianças da creche), corre-se o risco de não conseguir capturar das crianças tudo o que elas têm a dizer ou até mesmo, interpretar de maneira errada suas falas, já que, quando muito pequenas, utilizam-se de frases curtas para se expressar verbalmente. Gobbi (2010, p. 2) relaciona esse tipo de procedimento em relação à linguagem

Frequentemente o termo “linguagem” é relacionado estritamente à linguagem verbal e escrita e, por vezes, lhe é dado peso tão grande que chega a inibir a curiosidade por conhecer outras manifestações expressivas dos seres humanos, sobretudo quando têm pouca idade. Adultos, tantas vezes, concebem a si mesmos como seres acabados, resultando disso olhares espessos, enrijecidos e pouco estimulados a ver as realidades multifacetadas que se apresentam em profusão diante de todos.

Entendo que o pesquisador, ao se propor fazer pesquisa com crianças, deve estar atento às suas múltiplas linguagens/formas de comunicação, e mais do que isso, colocar-se num constante processo de desconstrução, principalmente da ideia que coloca a linguagem e a escrita como principais fontes de informação e que são tão culturalmente dominantes até os dias de hoje. Ceder ao entendimento de que as crianças podem falar por si, sobre suas concepções e de diversas formas, torna o pesquisador de criança, não somente um investigador, tornam adultos e crianças parceiros no processo de investigação científica.

Quanto aos outros dois instrumentos de coleta de dados, denominados *Histórias para completar* e *Desenhos com histórias*, as crianças também eram convidadas a falar sobre o tema abordado pela pesquisadora, o que facilitou a análise por parte do pesquisador. Em especial, no instrumento *Desenhos com histórias*, a autora considerou outra forma de expressão por parte das crianças que não fosse a linguagem escrita, indo ao encontro do que diz Sarmiento (2011, p. 37)

Os desenhos infantis, com efeito, correspondem a artefactos culturais da geração infantil, nas condições culturais e sociais de inserção das crianças em cada contexto concreto. Somos convidados, deste modo, perante cada desenho das crianças, a interpretá-lo na polissemia das suas formas e cores, simultaneamente como: o produto singular da criação de um sujeito concreto - a pessoa da criança que o desenhou; um artefacto social significativo das regras e valores culturais de inserção da criança; o objecto simbólico que exprime, ademais, um grupo geracional específico - a infância - por sua vez subdivisível em vários subgrupos etários com destrezas e capacidades gráficas diferenciadas. A compreensão dos desenhos infantis como objetos simbólicos impõe uma análise semiológica atenta às várias dimensões do símbolo: linguísticas, culturais, sociais (SARMENTO, 2011, p.37).

Analisar os desenhos infantis, constitui-se numa estratégia relevante em pesquisas com crianças, pois, ainda de acordo com Sarmiento (2011) os desenhos das crianças são atos comunicativos e, portanto, exprimem bem mais do que meras tentativas de representação de uma realidade exterior.

Sobretudo, dois aspectos me chamaram atenção na análise da metodologia deste trabalho e por isso vou ressaltá-los. O primeiro refere-se à escolha dos instrumentos de coleta de dados. A autora da pesquisa utilizou os mesmos instrumentos com os dois grupos de crianças, o que não seria um obstáculo se as idades entre elas não fossem tão diferentes (crianças do primeiro ano do ensino fundamental e crianças de creche, incluindo berçários). Partindo do pressuposto de que as crianças da creche não estão alfabetizadas, utilizar um instrumento metodológico que exige a escrita pode não trazer dados fidedignos à pesquisa. O segundo aspecto, diz respeito à quantidade de instrumentos utilizados na coleta de dados. A autora utilizou três instrumentos, o que permite que ela cruze os dados encontrados dando maior credibilidade à pesquisa. Marcondes e Brisola (2014) defendem que:

No que tange à coleta de dados, a Triangulação permite que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas ou mais com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa, utilizando-se, para isso, por exemplo, do grupo focal, entrevista, aplicação de questionário, dentre outros.

Uma vez que a pesquisa tenha o objetivo de capturar as concepções infantis sobre algo ou alguém, é relevante que se busque mais do que um caminho para alcançá-lo, o que foi realizado pela pesquisadora. Ainda de acordo com Marcondes e Brisola, quando o

investigador utiliza diversos métodos para a coleta dos dados pode olhar o fenômeno investigado a partir de várias perspectivas, bem como obter informações de diferentes naturezas e proceder, posteriormente, a comparações entre elas, efetuando assim a triangulação da informação obtida.

Duas pesquisas foram encontradas em 2005, uma cujo título era *Trabalhando os direitos das crianças numa sala de educação infantil* e a outra *A educação da infância no MST: O olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento*. No entanto, durante a leitura, notei que a segunda, trabalhava com crianças de idade maior, fugindo do propósito deste trabalho, em que se buscou analisar apenas as pesquisas com crianças da primeira infância. Sendo assim, a pesquisa intitulada *Trabalhando os direitos das crianças numa sala de educação infantil* tinha o objetivo de compreender e ouvir o que as crianças pensam/sabem sobre seus direitos, bem como criar atividades e situações didáticas que permitissem ao educador trabalhar com essas questões.

A autora realizou a pesquisa com um grupo de 26 crianças entre 5 e 7 anos, que estudavam numa sala de período integral de uma Escola Municipal de Educação Infantil no interior do estado de São Paulo. Para a coleta de dados, as crianças foram abordadas por três técnicas diferentes: *Entrevistas individuais, desenhos e diálogos a partir da escuta de canções*.

Nas entrevistas, a autora apresentava à criança, pequenas histórias envolvendo conflito ou violação de direitos para que ela pudesse refletir sobre o tema. Posteriormente, eram feitas perguntas gerais e mais diretas sobre a noção de direito. Abaixo coloco um trecho da técnica retirado da dissertação, que foi utilizado com as crianças:

Os pais de uma criança não queriam que seu filho (da mesma idade do sujeito que está sendo questionado) fosse à escola porque preferiam que ele ficasse em casa para poder ajudar nos trabalhos domésticos e também porque diziam que aprender não serve para nada. A criança não podia ir para a escola estudar. Em seguida, a pesquisadora, fazia as seguintes perguntas às crianças:

O que você acha disso? Você acha que algum pai faz isso? Você acha que isso pode ser feito? O que a criança poderia fazer? Poderia falar com alguém? Você conhece algum amigo que não pode ir à escola porque tem que trabalhar?

Após as entrevistas iniciais, os pequenos ouviam músicas em roda, que abordavam sobre os direitos das crianças, em seguida discutiam sobre o que haviam entendido e eram convidados a representar a canção por meio de desenhos. Os diálogos eram realizados

estimulando as crianças a refletirem e retratarem, também em forma de desenho o que haviam compreendido sobre o tema abordado pela pesquisadora.

Além das técnicas mencionadas acima, foi apresentado às crianças, um teatro de fantoches, elaborado a partir de uma adaptação do livro de Ruth Rocha (1995) que contava a história da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Na tentativa de estabelecer uma relação entre o objetivo do trabalho e os caminhos percorridos para alcançá-lo, percebi que a autora lançou mão de estratégias que fossem ao encontro dos sujeitos pesquisados, haja vista que adaptou seus instrumentos de coleta, deixando as crianças à vontade, para que pudessem relatar seus pontos de vista. Segundo Leite (2008, p. 131), o pesquisador deve buscar alternativas para “[...] criar um espaço de lazer, de ludicidade, de irreverência, de expressão e, nele e através dele, propor conversas, provocar situações, instigar questões.”

Ainda sobre adultos que pesquisam crianças, Becchi (1994) diz que o pesquisador necessita adaptar-se a outras culturas, outros contextos, isto inclui ter ouvidos sensíveis, para escutar o que dizem as crianças em suas múltiplas manifestações. É preciso livrar-se de inibição no exercício de ouvi-las.

Quanto ao objetivo de criar atividades e situações didáticas que permitissem ao educador trabalhar questões relacionadas aos direitos das crianças, foi possível perceber certa contradição, posto que, em diversos momentos, a pesquisa ressalta a importância da escuta e participação das crianças nas tomadas de decisões, no entanto, não deixa evidente a inclusão das crianças no planejamento das atividades propostas.

Sobre a privação das opiniões infantis na elaboração das atividades realizadas na escola, cabe trazer aqui, o que Kramer e Leite (2001) dizem a respeito da ausência da criança, também nas produções acadêmicas:

Ao investigar como a produção discente sobre a escola tem considerado os atores sociais nela existentes, mais detidamente a criança, consideramos esta na sua condição de sujeito histórico, que produz cultura, que possui voz e intenções, mas que, no âmbito da prática escolar e das pesquisas, permanece “presa” ao rótulo de aluno/aluna, impossibilitando que seja observada “por inteiro”, como sujeito singular, tecida pelas tramas do contexto, sendo ao mesmo tempo ativa e criativa nesse processo. (KRAMER & LEITE, 2001, p. 226)

É necessário que os adultos, estejam sempre vigilantes às indicações fornecidas pelas crianças no cotidiano dos contextos educativos. Elas indicam suas concepções a respeito da escola, o que desejam, o que lhes falta e o que as agradam nesse local que passam muitas horas por dia e que por isso, mas não somente por isso, deveria ser de fato organizado para elas e não em função dos adultos. Ao aceitar como verdadeira a ideia de que a escola é para a

criança, é indispensável ouvi-la em suas variadas manifestações e interpretar seus anseios em relação à esta instituição.

O trabalho encontrado em 2008 foi intitulado *O que dizem as crianças sobre sua escola? O debate teórico-metodológico da pesquisa com crianças na rede pública de educação infantil* e teve como objetivo principal, coletar e analisar a opinião das crianças sobre sua escola, numa perspectiva de valorizar a voz infantil. Sendo assim, participaram da pesquisa, cinco salas de pré-escolas municipais.

Na tentativa de captar as concepções das crianças, o procedimento metodológico constituiu-se num artefato denominado pelas autoras de *MALAFALA* (uma grande bolsa de artesanato de palha que continha diversificados brinquedos tradicionais da cultura popular brasileira, como fantoches, brinquedos de manipulação de madeira, miniaturas reproduzindo o mundo, brinquedos de encaixe, bonecos de pano de diferentes tamanhos e materiais para fantasia, dramatizações e dança).

As autoras dividiram o trabalho buscando compreender o ponto de vista das crianças em três categorias: criança/espço; criança/criança e criança/adulto.

Através da *MALAFALA* (a mala que fala), as crianças eram motivadas a dialogar com as pesquisadoras sobre como percebiam os arranjos da sala de aula, parque, pátio, cozinha, diretoria, mobiliário, decoração e todos os outros espaços existentes na pré-escola, bem como, o modo pelo qual elas se localizavam e se moviam nesses espaços de acordo com a categoria estabelecida como *criança/espço*.

Na categoria *criança/criança* através das representações e simbolismos infantis, foi observado o modo como as crianças se relacionavam com seus amigos de turma e de escola, como se sintonizavam entre si, como dividiam ou não os brinquedos existentes, como colaboravam ou não nas atividades propostas, como se aproximavam e se distanciavam um do outro por afinidades.

Por fim, na categoria *criança/adulto* foi observado como as crianças recriavam os comandos recebidos pelos adultos da escola, o tratamento, os diálogos e as formas de ensino.

A estratégia utilizada na coleta de dados, intitulado pelas autoras de *MALAFALA*, vem ao encontro da ideia de respeito às diversas formas de comunicação infantil, além da valorização da linguagem lúdica, que aproxima as crianças do pesquisador, numa interação que considera as condições infantis. Vale ressaltar ainda, a presença dos brinquedos como técnica de auxílio na coleta das concepções infantis. Vygotsky (1987, p. 35) afirma que a brincadeira

[...] é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ações pelas crianças, assim, como de novas formas de construir relações sociais com os outros sujeitos, crianças e adultos.

Lançar mão de atividades lúdicas no processo de investigação, não só aproxima o pesquisador das crianças informantes, como contribui significativamente com a coleta de dados, uma vez que o brincar é a principal linguagem infantil. Segundo Oliveira (2000) o brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo e com o mundo.

Dessa forma, quando o pesquisador propõe a brincadeira como método para coletar dados com as crianças, é necessário que as observe com muita atenção, haja vista que quando a criança brinca, sem perceber, fornece uma diversidade de informações.

Foram publicados quatro trabalhos em 2015. O primeiro, com o título *Homem docência com crianças pequenas: O olhar das crianças de um centro de educação infantil*. O segundo, *Dimensão étnico-racial na educação infantil: Um olhar sobre a perspectiva das crianças*. O terceiro, “*Meu irmão tem 3 anos e não estuda porque ele é criancinha*” – *O que dizem as crianças sobre a educação infantil e o direito?* E o quarto, *Os desafios da pesquisa com crianças – diálogo entre teoria e prática*.

Considerando que nos anos de 2004, 2005 e 2008 foram publicados apenas um trabalho por ano adotando a metodologia de pesquisa com crianças, encontrar quatro trabalhos em 2015 revela que as discussões acadêmicas que buscam dar visibilidade às percepções e visões de mundo das crianças começam a ganhar força no ambiente de pesquisa.

O primeiro trabalho, *Homem docência com crianças pequenas: O olhar das crianças de um centro de educação infantil* foi realizado com crianças de um Centro de Educação Infantil e uma Escola com turmas de Pré-escola e tinha o objetivo de discutir a visão das crianças sobre o ingresso e a trajetória de um professor (homem) na instituição.

A técnica utilizada na abordagem das crianças foi a *entrevista*, porém, devido as especificidades dos sujeitos pesquisados, no caso, crianças de pré-escola, as entrevistas foram adaptadas e denominadas como *Histórias para completar* e se dava da seguinte maneira: Era apresentado às crianças, uma situação fictícia de uma creche recém construída, em que as crianças estariam sem docente para lecionar, assim, as crianças entrevistadas ajudariam a escolher os professores ou professoras para compor o quadro docente da instituição. Para tanto, foram dispostos imagens desenhadas de homens e mulheres que poderiam ser

selecionados pelas crianças. Seguindo a seleção, as crianças eram indagadas sobre as razões de suas escolhas e por fim, respondiam perguntas diretamente relacionadas ao seu professor.

O segundo trabalho, intitulado *Dimensão étnico-racial na educação infantil: Um olhar sobre a perspectiva das crianças* tinha como objetivo, analisar uma pesquisa de mestrado que investigou as relações sociais entre crianças, quanto às diferenças étnico-raciais numa instituição de educação infantil pública. Para isso, o grupo pesquisado era formado por crianças de 4 e 5 anos de idade, sendo 12 meninas e 12 meninos. A estratégia utilizada na coleta de dados com as crianças ficou restrita à *observação*. A pesquisadora observava diálogos, brincadeiras e interações das crianças com seus pares, na tentativa de encontrar momentos que envolvessem a questão étnico-racial. Foram utilizados recursos fotográficos e audiovisuais, além da construção de um diário de campo com o intuito de não perder nenhuma informação.

O terceiro trabalho, “*Meu irmão tem 3 anos e não estuda porque ele é criancinha*” – *O que dizem as crianças sobre a educação infantil e o direito?* contou com a participação de 24 crianças de 5 anos de idade. O objetivo do trabalho foi compreender e refletir a perspectiva das crianças sobre o que constitui o direito à educação infantil, bem como suas visões sobre a escola.

Na tentativa de alcançar os objetivos propostos, o pesquisador utilizou como estratégia de coleta de dados, a montagem de treze *oficinas*, elaboradas a partir da escuta das crianças, sobre o que elas mais gostavam de fazer (desenhar, jogar, pintar, dramatizar, contar histórias, entre outras coisas), além de *entrevistas*, que eram chamadas de *conversas*. Cada oficina trabalhava um tema relativo aos direitos das crianças e todas elas eram gravadas em vídeo. Em um segundo momento, os vídeos seriam assistidos e discutidos com as próprias crianças. As entrevistas eram realizadas com grupos de diferentes tamanhos ou até mesmo individualmente, com o objetivo de possibilitar às crianças atribuírem sentidos ao que disseram nos vídeos.

É importante mencionar, que o pesquisador explicou às crianças como seria desenvolvido a pesquisa, antes que ela fosse iniciada, deixando-as livres para manifestar seu desejo de participar ou não. O autor deixou claro que houve uma autorização expressa das crianças sobre essa participação.

O quarto e último trabalho de 2015 encontrado na ANPED, denominado *Os desafios da pesquisa com crianças – diálogo entre teoria e prática*, teve como objetivo, analisar o que as crianças entendem sobre a figura da diretora de uma Escola Municipal de Educação Infantil. A pesquisa foi realizada em uma turma de segunda etapa (como denominada no

trabalho), com crianças de 5 anos de idade e discutia o entendimento das crianças sobre a figura da diretora.

Sobre a forma como as crianças foram abordadas na pesquisa, a autora realizou *observações e rodas de conversa* em pequenos grupos. As observações foram realizadas durante três meses. Nestes encontros, estava previsto a participação da pesquisadora em todos os momentos da rotina das crianças, com o objetivo de aproximação e criação de vínculos com os pequenos.

As rodas de conversa eram organizadas em três temas, sendo que os dois primeiros foram realizados sob a orientação do método *Desenho com História*, abordando os seguintes temas: *O que as crianças gostam na escola* e *O que as crianças não gostam na escola*. O último tema abordado na terceira sessão das rodas de conversa estava diretamente ligado ao objetivo da pesquisa e foi realizado sob a orientação da técnica de *História para Completar*, no qual as crianças deveriam dar sequência a uma história apresentada. A história exibida era sobre uma escola que possuía alguns funcionários e as crianças precisavam descrever à estes, características relacionadas a diretora da escola pesquisada e sua relação com as crianças.

Feita a descrição da maneira como as crianças foram abordadas nas quatro pesquisas do ano de 2015, apresento agora, discussões a respeito das técnicas de coleta de dados que foram utilizadas pelos autores, na tentativa de captar as informações infantis.

Com referência à primeira, a terceira e a quarta pesquisa, foi possível observar a utilização da *entrevista* como estratégia na coleta de dados, no entanto, adaptando-as de acordo com as particularidades dos sujeitos investigados.

A primeira e a quarta pesquisa, adaptaram as entrevistas sob a orientação da técnica de *história para completar*, que consiste basicamente na narração de uma história fictícia que aborda o tema pesquisado, assim, as crianças são estimuladas a refletirem sobre o episódio narrado e darem o desfecho baseadas em suas opiniões.

Carvalho (2004) afirma que, a entrevista como instrumento metodológico com crianças, ainda é pouco utilizada, pois há a concepção de que a criança é um ser incapacitado, isto é, não consegue falar por si mesmo, sobre seus pontos de vista. Contudo, as pesquisas com crianças vêm mostrando que as manifestações infantis podem trazer grandes contribuições nas pesquisas.

Yates e Smith (1989) defendem a ideia de que a entrevista é um relevante instrumento para obter dados sobre fenômenos pouco suscetíveis de serem observados diretamente, além de contribuir na busca das percepções das crianças.

Ao decidir realizar entrevista com crianças, é importante que o pesquisador atente-se a maneira como as perguntas serão direcionadas. No caso de crianças pequenas, quando não há esse cuidado, corre-se o risco de encontrar dificuldades nas respostas. Elas tendem a serem curtas e espontâneas, baseadas em *sim* ou *não*.

A técnica de entrevista baseada no modelo de *Histórias para completar*, respeita as características infantis, uma vez que a leitura, a imaginação e o lúdico estão presentes e são fatores que deixam as crianças mais confortáveis. Contudo, é necessário evidenciar, que, mesmo sendo uma técnica em que o pesquisador tem contato direto com o pesquisado, essa estratégia precisa de planejamento. O pesquisador, em sua elaboração, deve ter cautela para que esta não influencie de forma alguma, as respostas dos entrevistados.

A terceira pesquisa, como citado anteriormente, também utilizou a *entrevista* como recurso na coleta de dados, no entanto, o autor não utilizou a técnica de *histórias para completar* como recurso de adaptação. Ao realizar entrevistas individuais e em grupos, possibilitou às crianças, a oportunidade de expressarem suas opiniões sobre como se sentiam no contexto da escola, além de apreender suas concepções acerca do direito à Educação Infantil.

Sobre essa estratégia, Corsaro (2011, p. 62) afirma que

Entrevistas, individuais e em grupo, com crianças são um bom método para explorar suas interpretações sobre suas vidas. Utilizando entrevistas, os pesquisadores podem estudar tópicos das vidas das crianças que são extremamente importantes, mas raramente são discutidos nas interações diárias.

O autor defende a ideia, de que, quando o pesquisador inclui entrevistas em grupo, cria um contexto natural e utiliza de vários métodos, o desequilíbrio existente no status de pesquisador e sujeito pesquisado, diminuem, mostrando respeito pelas culturas infantis.

Outro fator que merece destaque, ainda na pesquisa mencionada acima, refere-se a relação pesquisador/criança. Ficou evidente no trabalho, a preocupação em deixar claro para os pequenos participantes, o objetivo da pesquisa, como ela seria realizada e se havia o interesse ou não em participar. O Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE, foi apresentado aos adultos participantes, mas as crianças também tiveram todas as explicações necessárias no tocante à sua participação, considerando-as como sujeitos pensantes, capazes de decidir de forma autônoma a participação ou não durante a pesquisa.

Dentre os diversos problemas com os quais as pesquisas com crianças no âmbito dos Estudos Sociais da Infância têm se ocupado, figura a necessidade de maiores reflexões no que se refere ao princípio do consentimento informado. A necessidade indicada é que, no caso de pesquisas com crianças pequenas, esse princípio não pode se reduzir a uma mera formalidade a ser seguida no primeiro encontro com as crianças a fim de solicitar a permissão para a realização da pesquisa, mas merece

maiores detalhamentos e deve envolver a permissão e autorização das crianças ao longo da pesquisa, além da autorização dos adultos responsáveis pelas crianças (SIMÃO, 2015, p. 62).

É urgente a necessidade de ouvir as crianças, principalmente em questões que lhes dizem respeito. Dessa forma, o entendimento de crianças como atores sociais, capazes, competentes, participantes ativos de suas próprias vidas e de suas infâncias, é fundamental para a sociedade, mas, sobretudo, para aqueles que desejam pesquisar junto a esses sujeitos.

Penso que esse respeito pela criança, explícito no terceiro trabalho, dificilmente é alcançado sem o entendimento de crianças como indivíduos que não só aprendem, mas que também ensinam e contribuem. O discurso que vem penetrando a sociedade com a ideia de *criança, sujeito de direitos*, raramente é transformado em ações efetivas de participação das crianças. Exemplo disso é o citado pela autora do quarto trabalho, que relata a condição de inferioridade a que as crianças da escola pesquisada eram submetidas, sem nenhuma explicação, como se a hierarquia presente no adulto, fosse o suficiente para que o corpo docente da escola tomasse todas as decisões sem consultar as crianças.

No que tange às estratégias empregadas no segundo trabalho, a autora utilizou a *observação* como principal instrumento na coleta de dados. Segundo Danna e Matos (2006)

[...] o método da observação se caracteriza por ser sistemático e objetivo; nesse sentido, deve ser planejado e conduzido em função de um objetivo anteriormente definido. Para isso é necessário estabelecer onde, quando e como será a observação; e quem ou o que será observado.

Ao utilizar a observação como principal instrumento na coleta de dados, o pesquisador precisa transcender esse papel, ou seja, ir além da observação. Nesse percurso metodológico escolhido, é fundamental que observação e reflexão caminhem juntas, na tentativa de desvelar as mais íntimas relações estabelecidas pelas crianças, assim como suas diferentes formas de linguagem. É necessário também, que pesquisadores que utilizam a observação como instrumento metodológico, lance mão do diário de bordo, transcrevendo todas as informações recolhidas, para não correr o risco de perder os detalhes dos dados.

Quando os sujeitos pesquisados são familiares ao pesquisador, Bondioli ressalta a importância de colocar-se *fora* daquele contexto que não lhe é estranho, para assim conseguir observar e descrever com clareza. Sobre os focos da observação, Bondioli (2004, p. 22) diz que o pesquisador precisa estar atento ao

[...] espaço (o cenário) em que ele acontece; os participantes (os atores presentes em cena e os seus diversos papéis; as atividades (as ações representadas pelos atores; os agrupamentos ou modalidades sociais de desenvolvimento da atividade (os modos como atores se agrupam para representar ações [...]).

A observação atenta aos detalhes é um instrumento capaz de revelar dados significativos. Contudo, penso que utilizar apenas uma estratégia no recolhimento das informações, não permite que o pesquisador analise os dados obtidos sob diferentes perspectivas, o que pode colocar em risco a validade da pesquisa.

3.1.4 Análise das metodologias dos trabalhos acadêmicos – REVISTA ZERO-A-SEIS

Quadro 3: Trabalho analisado na Revista Zero-a-Seis

| ANO | AUTOR | TÍTULO | INSTITUIÇÃO |
|------|--|---|-------------|
| 2016 | LUTIANE NOVAKOWSKI; MARISA VORRABER COSTA E FABIANA DE AMORIM MARCELLO | REPRESENTAÇÕES DE FEMININO E MASCULINO EM PESQUISA COM CRIANÇAS | UFRGS |

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Na Revista Zero-a-Seis, como mostra o quadro 2, foi encontrado apenas um trabalho, publicado em 2016, com o título *Representações de feminino e masculino em pesquisa com crianças*. A pesquisa foi realizada junto a um grupo de 18 crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, que frequentavam uma escola de Educação Infantil pública e tinha como objetivo, compreender quais representações de feminilidade e masculinidade as crianças constroem desde bem pequenas.

Foram organizados seis encontros e para cada um deles, diferentes estratégias para coleta de dados foram utilizadas, como *brinquedos diversos*, *imagens de revistas*, *imagens de obras de arte* e *contação de histórias*. Também foi explorada uma atividade de recorte e colagem de imagens.

Para o primeiro encontro foram organizadas duas caixas de brinquedos, tradicionalmente definidos como *para meninas* e *para meninos*. As caixas serviam de convite para iniciar as discussões com o grupo.

No segundo encontro, foram utilizadas imagens de revistas e da internet que suscitavam leituras mais abertas sobre os modos de ser homem e ser mulher, de ser menino e de ser menina. Além disso, dez imagens foram selecionadas como ponto de partida para os debates.

No terceiro encontro, foram expostas ao grupo dez imagens de obras de arte. Para o quarto encontro, denominado *Dia do avesso*, as crianças foram convidadas a explorar roupas, fantasias e acessórios, como bonés, bolsas, maletas, óculos, chapéus, para meninas e meninos.

No penúltimo encontro, intitulado *Com que roupa eu vou?* foram oferecidas novamente às crianças diferentes imagens de revistas mostrando mulheres, homens e crianças, vestidos de diversas formas. As crianças deveriam escolher uma roupa e um calçado que gostassem para irem a uma festa. Depois deveriam recortar e colar os modelos escolhidos em um painel.

No último encontro, foi narrada a história *Jeitos de ser*, da autora Nye Ribeiro (2000). A pesquisadora instigava as crianças a fazerem a seguinte reflexão: se pudessem ser outra coisa e não o que eram, como gostariam de ser? A história apresentava a possibilidade de ser outra coisa, a partir de elementos da natureza, como um pássaro, uma árvore, um rio, entre outros. Por fim, o livro trazia o seguinte questionamento: Que tipo de gente gostaria de ser? Após este questionamento, foram apresentadas às crianças imagens de diferentes pessoas, entre elas, crianças, mulheres e homens de diferentes idades e características, seguidas da seguinte pergunta: Se você fosse outra pessoa, qual pessoa gostaria de ser?

As narrativas das crianças eram gravadas para que a pesquisadora pudesse analisar melhor os posicionamentos das crianças frente às situações apresentadas. Além disso, em outras etapas, a autora utilizava a observação como instrumento *auxiliar* na coleta das informações.

De acordo com a descrição realizada, sobre o modo como as crianças foram abordadas, infiro que os caminhos metodológicos elaborados, estavam em harmonia com o objetivo da pesquisa, uma vez que, as características infantis foram respeitadas por meio da brincadeira, fantasia, imaginação e ludicidade.

De acordo com Rocha (2008, p. 46)

Deixar as crianças falarem não é suficiente para o pleno reconhecimento de sua inteligibilidade, ainda que nem isso tenhamos conquistado no campo científico e da ação; depende da efetiva garantia de sua participação social e da construção de estratégias, em especial no âmbito das instituições educativas da qual fazem parte e que têm representado espaços e contexto privilegiados das vivências da infância.

Em concordância com as palavras da autora, é notável na pesquisa, o reconhecimento das concepções das crianças, presentes na valorização dos discursos infantis, estes, não sendo compreendidos apenas de forma oral, mas na observação atenta de seus atos comunicativos.

Outro elemento importante ao falar de pesquisas com crianças é a construção de uma relação de confiança entre pesquisador e pesquisados, que se caracteriza como condição

fundamental na construção de uma pesquisa com essa metodologia. De acordo com Demartini (2011, p.17)

[...] se o entrevistador não conseguir estabelecer com as crianças certo grau de relacionamento, se não conseguir estabelecer certo grau de respeito, de intimidade, para que se crie certa abertura, não vai obter fala nenhuma, não vai obter resposta àquilo que está propondo.

Construir estratégias que auxiliem num bom relacionamento com as crianças investigadas é um dos desafios para quem pretende pesquisá-las. Conseguir compreender que as crianças são sujeitos inventivos e que, portanto utilizam de sua perspicácia para definirem o que vão ou não falar ao pesquisador também se coloca como um entrave a ser superado. Sobretudo, talvez não o maior, mas o desafio que estará sempre presente, é a constante tentativa de não adultizar as vozes infantis, isto é, não tomar as concepções infantis a partir da perspectiva adulta, apropriando-se dos discursos das crianças.

3.1.5 Análise das metodologias dos trabalhos acadêmicos – COPEDI

Quadro 4: Trabalhos analisados nos anais do COPEDI

| ANO | AUTOR | TÍTULO | INSTITUIÇÃO |
|------------|---|---|--------------------------|
| 2015 | CLÁUDIA PEREIRA DE SOUZA E ELAINE DANTAS VALÉRIO | PESQUISA COM... CRIANÇAS E IMAGENS | NÃO CONTÉM A INSTITUIÇÃO |
| 2015 | ELIANE DA SILVEIRA MEIRELLES LEITE | ENTRE A ESCUTA E O SILÊNCIO... ENTRE A VERDADE E A EXPERIÊNCIA | NÃO CONTÉM A INSTITUIÇÃO |
| 2015 | FABIANE FLORIDO DE SOUZA LIMA E MARIA DO NASCIMENTO SILVA | A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A PEQUENA INFÂNCIA NA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI: (DES)CAMINHOS DE PESQUISAS COLABORATIVAS COM AS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS | NÃO CONTÉM A INSTITUIÇÃO |

| | | | |
|------|---|---|--------------------------------|
| 2015 | FABIANA FIORIM CHECCONI E MARIA BETANEA PLATZER | O OLHAR DA CRIANÇA SOBRE A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: ANSEIOS E EXPECTATIVAS | NÃO CONTÉM A INSTITUIÇÃO |
| 2015 | GLEISY VIEIRA CAMPOS | EXPERIÊNCIAS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA: A ESCUTA DA CRIANÇA COMO ATO SÓCIO-POLÍTICO | NÃO CONTÉM A INSTITUIÇÃO |
| 2015 | LINDALVA SOUZA RIBEIRO | A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS: O QUE VIVEM E O QUE EXPRESSAM | NÃO CONTÉM A INSTITUIÇÃO |
| 2015 | ANA PAULA AZEVEDO FURTADO | A PERSPECTIVA DE CRIANÇAS SEM DEFICIÊNCIA A RESPEITO DA INCLUSÃO | NÃO CONTÉM A INSTITUIÇÃO |

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

O Congresso Paulista de Educação Infantil – COPEDI em sua sétima versão e o III Simpósio Internacional de Educação Infantil são eventos que ocorreram de modo conjunto no ano de 2015, na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. O evento é tradicional e de reconhecida importância no cenário nacional na área de Educação Infantil. É organizado pelo Fórum Paulista de Educação Infantil e congrega pesquisadores, professores, especialistas, estudantes e demais interessados nos debates em relação à infância, às crianças e seus direitos e à Educação Infantil.

Em 2015, o tema do evento foi denominado *Eu ainda sou criança... Educação Infantil e resistência: os lugares das infâncias na educação e nas lutas políticas* e envolveu os seguintes eixos temáticos:

Eixo 1 - Políticas públicas para a Educação Infantil e para a Infância;

Eixo 2 - Tempos, Espaços, Relações e Infâncias: bases epistemológicas;

Eixo 3 - Formação docente;

Eixo 4 - Práticas Pedagógicas: Culturas Infantis e Produção Cultural para e com os bebês e as crianças;

Eixo 5 - Infâncias, Crianças, Diversidade e Diferenças.

Uma vez que os trabalhos são divididos por eixos, serão aqui analisados também por seus respectivos eixos.

Em relação ao Eixo 1, nenhum trabalho contou com a participação das crianças em suas metodologias, por esse motivo, não houve a possibilidade de análise.

No Eixo 2, três trabalhos foram encontrados: *Pesquisa com... Crianças e Imagens; Entre a escuta e o silêncio... Entre a verdade e a experiência* e *A especificidade do trabalho pedagógico com a pequena infância na rede municipal de Niterói: (des)caminhos de pesquisas colaborativas com as crianças de 0 a 3 anos*.

No Eixo 3, o trabalho identificado foi *O olhar da criança sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: anseios e expectativas*.

No Eixo 4, foram detectados dois trabalhos, um intitulado *Experiências Sociais e Culturais da Infância: a escuta da criança como ato sócio-político* e o outro *A prática docente na Educação Infantil sob o olhar das crianças: o que vivem e o que expressam*.

No Eixo 5, o trabalho *A perspectiva de crianças sem deficiência a respeito da inclusão*, foi o único encontrado.

O trabalho *Pesquisa com... Crianças e Imagens* pertencente ao Eixo 2, teve como objetivo, discutir os modos de produção de subjetividade, a partir dos modos de produção de sentido pela imagem e pela montagem de enredos e narrativas apresentados nas produções imagéticas oriundas dos exercícios de olhar das crianças através de suas filmagens e fotografias. Para isso, a pesquisa contou com a participação de 72 crianças de três salas de aulas distintas: Maternal; Infantil I e Infantil II com idade entre 4 e 5 anos.

Foram realizados 30 encontros durante o período de um semestre. Os pesquisadores entregaram às crianças, equipamentos como câmeras, tablets e filmadoras para que pudessem produzir imagens pelos vários espaços da escola, assim, vinte mil (20.000) produções entre imagens e vídeos foram obtidas.

Junqueira Filho (2005, p. 68) revela a partir de seus estudos sobre as imagens fotográficas, que estas, têm a possibilidade de indicar assuntos que dizem respeito

[...] a fatos, fenômenos, eventos, instituições, experiências, práticas de si e do mundo vividos cotidianamente pelas crianças – em suas casas, em suas comunidades e na escola – tanto os que são vividos diretamente, através de situações concretas da vida das crianças, quanto os vividos pela intermediação dos meios de comunicação de massa, como a televisão, vídeo, jornais, revistas, livros de histórias, poesia, CDs; ou ainda, através de histórias trazidas ao grupo pelas crianças, a respeito de fatos, fenômenos, eventos, experiências, escola, ou da comunidade onde residem.

Considerando as palavras do autor, penso que as fotografias produzidas pelas crianças, auxiliam na geração dos dados, um processo complexo para o pesquisador, uma vez que exige esforço intelectual para interpretar as imagens, mas que ao mesmo tempo, disponibiliza sinais acerca do cotidiano infantil, através do olhar da própria criança.

A alternativa de ir ao encontro do ambiente infantil, através de imagens fotográficas elaboradas pelas crianças, além de possibilitar ao pesquisador descobrir as diversas percepções infantis presentes no espaço da instituição escolar, é também uma maneira de considerar as variadas linguagens utilizadas pelas crianças para se comunicar com o mundo e as pessoas.

Independente das vantagens que a técnica das imagens fotográficas traz, vale advertir que, é fundamental que as crianças participantes entendam o propósito da pesquisa. Esse é um aspecto que ficou ausente na escrita da metodologia. Em nenhum momento o trabalho descreve a forma como foi apresentado às crianças, assim como o Termo de Assentimento – TA, comprovando se as crianças aceitaram ou não participar da pesquisa. Conforme nos diz Gaiva:

Apesar da maioria dos códigos legais transferir para a família a decisão sobre a participação ou não em pesquisa dos menores de idade, reafirma-se aqui que além do consentimento dos pais ou representantes legais é importante ter também o assentimento da própria criança. Diversos autores defendem essa posição, recomendando que o consentimento da criança seja incentivado e obtido, dando-lhe a oportunidade, conforme sua capacidade cognitiva, de discernir o que lhe pode causar mal. Para isso, o pesquisador deve oferecer explicações contextualizadas sobre o estudo de acordo com a fase de desenvolvimento da criança e sua cultura. É isso que garante a validade moral e ética da pesquisa. Assim, sempre que possível é importante obter o consentimento do responsável e da própria criança. Por outro lado, a recusa da criança em dar seu consentimento para participar da pesquisa deve ser sempre respeitada. (GAIVA, 2009).

Essa cautela é necessária e fundamental ao realizar pesquisa junto às crianças, caso contrário, estaremos na contramão dos ideais da Metodologia de Pesquisa com Crianças, que consideram as concepções infantis como a principal fonte de dados.

O trabalho *Entre a escuta e o silêncio... Entre a verdade e a experiência* teve como objetivo aprender a escutar as crianças, buscando compreender as relações que elas estabelecem ao desenhar. Para isso, o estudo envolveu um grupo de dezesseis crianças, todas com 5 anos de idade.

Antes de pronunciar a respeito das técnicas utilizadas na coleta de dados, apresento como reflexão necessária, as palavras de Kohan (2007, p. 119):

[...] os infantes são estrangeiros, falam outra língua, não falam a nossa língua; contudo, temos que acolhê-los. Eis a questão principal de toda educação: como acolher a esses infantes estrangeiros? Como receber a infância? Que perguntas fazer-

lhes? Que língua falar-lhe? Que convite propor-lhe? Com que forças acolhe-la? Qual hospitalidade oferecer-lhe? Como não sucumbir perante a tentação de acabar com a infantilidade da infância, em nome da tolerância, da solidariedade, do diálogo, e de tantas outras palavras bem pronunciadas? Quando a infância assoma, as perguntas não são fáceis de serem respondidas.

Ao analisar a metodologia do trabalho em questão, notei que houve a intenção de interpretar de forma simples, algo demasiadamente complexo, isto é, as crianças.

A autora contava uma história para as crianças e solicitava que elas desenhassem a parte que mais gostavam, em seguida que falassem sobre ela. A técnica de desenhos comentados, pode trazer uma diversidade de informações. Contudo, utilizá-la de forma isolada sem a possibilidade de triangulação das informações fornecidas pelas crianças, pode fazer com que os resultados deixem de trazer questões relevantes para serem analisadas.

No Eixo 3, o trabalho intitulado *O olhar da criança sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: anseios e expectativas* era o resumo de uma pesquisa que em 2015 (ano da publicação no COPEDI) ainda estava em andamento, por esse motivo foi necessário buscar a dissertação completa em outros *sites* com o intuito de analisar a metodologia utilizada. A pesquisa completa foi encontrada no site do Centro Universitário de Araraquara - UNIARA. O título foi alterado para *A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a criança no foco das investigações* e tinha como objetivo, investigar sobre as manifestações, os anseios e as expectativas das crianças acerca da etapa de transição da educação infantil para o ensino fundamental. As crianças participantes tinham 5 anos de idade e foram utilizadas *atividades lúdicas* no decorrer da coleta de dados, separadas por etapas:

1ª etapa - a pesquisadora utilizou somente da observação sem nenhum tipo de intervenção;

2ª etapa - houve a apresentação da pesquisadora e uma contação de história - Livro: *Por que eu vou para escola?* Autor: Oscar Brenifier.

3ª etapa - foi realizado um diálogo com as crianças, envolvendo as seguintes questões:

- Você já estudou em outra escola?
- Você já conheceu ou conhece uma escola de Ensino Fundamental?
- Em 2016, você irá para o Ensino Fundamental, você sentirá falta dessa escola?

Para visualização e organização das respostas foi limitado em SIM (amarelo) ou NÃO (azul) a resposta apresentada de cada criança. Para cada resposta, a criança recebia uma ficha com cores diferenciadas e o pesquisador explicava o que cada cor representava. Quando as perguntas eram feitas, a criança levantava sua ficha colorida de acordo com a sua resposta. O

pesquisador, por meio do número de fichas obtidas em cada resposta, fez a tabulação dos resultados obtidos;

4ª etapa - cada criança recebeu um barquinho de papel e colocou dentro dele tudo que gostava na educação infantil e que portanto desejava levar para o ensino fundamental, como por exemplo: fazer desenhos, desenhar, brincar, entre outros;

5ª etapa - as crianças receberam uma folha onde deveriam fazer um desenho que expressasse o que sentiriam saudade daquela escola;

6ª etapa – as crianças foram convidadas a elaborar um desenho manifestando suas expectativas em relação à passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Depois produziram, com a orientação da pesquisadora, um painel reunindo todos os desenhos para que tivessem uma visão geral do que todos esperavam para o ano seguinte. O tema do desenho era: O que você gostaria de encontrar no 1º ano do ensino fundamental?

7ª e última etapa - a pesquisadora organizou uma roda de conversa em que fazia a seguinte indagação às crianças: Se pudesse escolher em ficar mais um ano na educação infantil ou ir para o 1º ano do ensino fundamental, o que você escolheria?

A primeira, segunda e terceira etapa são fundamentais no processo de investigação com crianças, pois estabelecer uma relação harmoniosa e de confiança entre crianças e adultos é o primeiro passo na busca de informações significativas para o pesquisador. Além disso, a leitura do livro infantil como recurso lúdico dá a possibilidade para que as crianças, motivadas pelos acontecimentos da história, dialoguem com o pesquisador e com seus pares revelando dados importantes à pesquisa.

Em relação à quarta, quinta e sexta etapas, que envolviam brincadeiras e a produção de desenhos, também compreendo, apoiada em Gobbi (2009) que sejam caminhos interessantes na tentativa de recolher informações valiosas junto às crianças. A autora diz que “[...] O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos e desejados. [...]” Ainda segundo a autora, capturar o que é dito pela criança, enquanto ela desenha, permite ao pesquisador ampliar sua compreensão sobre ela.

O uso de entrevistas com menos rigidez, como as denominadas *Rodas de Conversa*, utilizadas na sétima etapa da pesquisa, possibilitam lançar mão da diversidade de linguagens presentes no universo infantil. A adaptação dessa técnica para o recolhimento de dados com as crianças, tem sido comentada por autores como O’Kane (2008); Scott (2008); Graue & Walsh (2003), entre outros.

O’Kane (2008) tem mostrado que as atividades que envolvem comunicações mais ativas costumam ser realizadas com muito mais entusiasmo pelas crianças. Fato que denuncia essa situação, são as pesquisas que utilizam de entrevistas essencialmente orais, fazendo com que as crianças investigadas não se sintam atraídas, perdendo a concentração e dando respostas curtas, implicando conseqüentemente na precisão dos dados.

O Eixo 4 conteve dois trabalhos, um deles, denominado *Experiências Sociais e Culturais da Infância: a escuta da criança como ato sócio-político*. Participaram da pesquisa, crianças de 4 e 5 anos de idade, de um Centro Municipal de Educação Infantil de Itabuna-BA.

O trabalho acadêmico teve como objetivo, “[...] melhor conhecer as infâncias através da pesquisa com as crianças, suas experiências sociais e culturais vivenciadas no cotidiano da Educação Infantil” (CAMPOS, 2015). Para isso, o instrumento utilizado na coleta de dados restringiu-se a *escuta das crianças* sobre suas experiências culturais, e sua condição de criança nos diversos momentos da escola.

O segundo trabalho encontrado no Eixo 4, *A prática docente na Educação Infantil sob o olhar das crianças: o que vivem e o que expressam*, foi realizado com crianças do Pré I, com idade entre 3 e 4 anos e teve como objetivo investigar o que vivem e expressam essas crianças.

Sobre os caminhos metodológicos, foram selecionados alguns diálogos das crianças a partir de situações vividas em sala de aula, observadas e gravadas pela pesquisadora.

Ao analisar as metodologias das duas pesquisas que compõem o Eixo 4, um aspecto fica evidente: as pesquisadoras dispuseram-se de uma sensibilidade singular para a escuta atenta das vozes das crianças.

Já foi referida na escrita desse capítulo a importância de compreender as diversas formas pelas quais as crianças se expressam, não só verbalmente, mas quando escrevem, dançam, brincam, pintam, desenham e até mesmo quando escolhem. As escolhas das crianças também têm muito a nos dizer. Não menos importante nesse processo, está a necessidade das crianças em falar. Falar sobre seus medos, anseios, sonhos, alegrias, percepções.

Segundo Rubem Alves (ano) “[...] a escuta bonita é um bom colo para uma criança se assentar”, no entanto, as pesquisas mostram que as crianças têm sido muito observadas, mas pouco ouvidas. Essa lógica hierárquica, demonstra como as falas infantis possuem menor prestígio, como se as falas das crianças fossem menos relevantes do que o discurso do adulto sobre elas. Nesse sentido, Sousa (2008, p. 177) faz uma crítica ao rigor das pesquisas que não conseguem acreditar que as crianças são informantes essenciais no processo investigativo

[...] a criança é um sujeito confiável? Como acessar o seu discurso? O que ela “fala” tem importância? [...] E, mesmo na aparência da sociedade capitalista contemporânea, em que a infância parece posta em destaque [...] a criança continua, cotidianamente, não confirmada como sujeito de seu tempo e da sua história.

Ao compactuar com a fala da autora, não estou negando a complexidade presente na utilização de metodologias que pesquisem junto às crianças, ao contrário, considerar as crianças como participantes ativas da pesquisa, se constitui como um desafio que exige do pesquisador, a rigidez de abandonar práticas que foram construídas ao longo do processo da pesquisa científica, em que a criança em que era apenas objeto a ser estudado ou descrito, mas nunca ocupava o papel de protagonista.

O último trabalho encontrado, pertence ao Eixo 5, intitulado *A perspectiva de crianças sem deficiência a respeito da inclusão*, teve por objetivo, apreender as percepções de crianças sem deficiência acerca da inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. Participaram da pesquisa 4 crianças da educação infantil (as idades não foram relatadas), em uma instituição de Educação Infantil no município de Fortaleza.

O trabalho consistiu em cinco etapas para a coleta dos dados: *observação, entrevista individual, roda de conversa, realização de desenhos e interpretação coletiva dos desenhos*.

As observações realizadas tiveram o intuito de analisar quais crianças demonstravam interesse em participar das entrevistas. Além disso, um outro critério estabelecido, era que duas, das crianças participantes interagissem com mais frequência com a criança com Transtorno do Espectro Autista - TEA e as outras duas, não interagissem ou interagissem com menos regularidade.

A técnica da observação deve ser ressaltada aqui, como elemento basilar para o início da pesquisa. A partir da observação, a autora pôde escolher os sujeitos que viessem ao encontro do objetivo do trabalho.

As entrevistas foram realizadas com as quatro crianças escolhidas, primeiro individualmente, depois em grupo, na tentativa de compreender questões acerca das percepções das crianças sobre o amigo com TEA. Foi solicitado também às crianças, que realizassem um desenho de algum momento que já tivessem compartilhado com ele e posteriormente, que falassem a respeito do desenho produzido.

Mais uma vez, a produção de desenhos esteve presente como mecanismo utilizado na coleta de dados, revelando um avanço no que tange a compreensão do universo infantil.

O desenho infantil para Sarmiento (2011, p. 28),

[...] insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. Desde logo, porque o desenho precede a comunicação escrita (na verdade, precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebês rabiscam antes ainda de articularem

as primeiras palavras). Depois, porque o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de *apreensão* do mundo – no duplo sentido que esta expressão permite de “incorporação” pela criança da realidade externa e de “aprisionamento” do mundo pelo acto de inscrição – articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural. Nesse sentido, o desenho infantil *comunica*.

Compreender que as crianças se manifestam além do verbal é condição elementar para os pesquisadores da infância, principalmente quando se considera seus desenhos como atos comunicativos que podem indicar a quem investiga, inúmeras possibilidades.

3.2 Desafios metodológicos nas pesquisas com crianças

Escutatória:

Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar... Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória, mas acho que ninguém vai se matricular. Escutar é complicado e sutil. Diz Alberto Caeiro que... Não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores. É preciso também não ter filosofia nenhuma.

Filosofia é um monte de ideias, dentro da cabeça, sobre como são as coisas. Para se ver, é preciso que a cabeça esteja vazia. Parafraseio o Alberto Caeiro: Não é bastante ter ouvidos para ouvir o que é dito. É preciso também que haja silêncio dentro da alma. Daí a dificuldade: A gente não aguenta ouvir o que o outro diz sem logo dar um palpite melhor... Sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer. Como se aquilo que ele diz não fosse digno de descansada consideração... E precisasse ser complementado por aquilo que a gente tem a dizer, que é muito melhor. Nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil de nossa arrogância e vaidade. No fundo, somos os mais bonitos... Tenho um velho amigo, Jovelino, que se mudou para os Estados Unidos estimulado pela revolução de 64. Contou-me de sua experiência com os índios: Reunidos os participantes, ninguém fala. Há um longo, longo silêncio. Vejam a semelhança... Os pianistas, por exemplo, antes de iniciar o concerto, diante do piano, ficam assentados em silêncio... Abrindo vazios de silêncio... Expulsando todas as ideias estranhas. Todos em silêncio, à espera do pensamento essencial. Aí, de repente, alguém fala. Curto. Todos ouvem. Terminada a fala, novo silêncio. Falar logo em seguida seria um grande desrespeito, pois o outro falou os seus pensamentos... Pensamentos que ele julgava essenciais. São-me estranhos. É preciso tempo para entender o que o outro falou. Se eu falar logo a seguir... São duas as possibilidades. Primeira: Fiquei em silêncio só por delicadeza. Na verdade, não ouvi o que você falou. Enquanto você falava, eu pensava nas coisas que iria falar quando você terminasse sua (tola) fala. Falo como se você não tivesse falado. Segunda: Ouvi o que você falou. Mas, isso que você falou como novidade eu já pensei há muito tempo. É coisa velha para mim. Tanto que nem preciso pensar sobre o que você falou. Em ambos os casos, estou chamando o outro de tolo. O que é pior que uma bofetada. O longo silêncio quer dizer: Estou ponderando cuidadosamente tudo aquilo que você falou. E, assim vai à reunião. Não basta o silêncio de fora. É preciso silêncio dentro. Ausência de pensamentos. E aí, quando se faz o silêncio dentro, a gente começa a ouvir coisas que não ouvia. Eu comecei a ouvir. Fernando Pessoa conhecia a experiência e se referia a algo que se ouve nos interstícios das palavras... No lugar onde não há palavras. A música acontece no silêncio. A alma é uma catedral submersa. No fundo do mar – quem faz mergulho sabe – a boca fica fechada. Somos todos olhos e ouvidos. Aí, livres dos ruídos do falatório e dos saberes da filosofia, ouvimos a melodia que não havia... Que de tão linda nos faz chorar. Para mim, Deus é isto: A

beleza que se ouve no silêncio. Daí a importância de saber ouvir os outros: A beleza mora lá também. Comunhão é quando a beleza do outro e a beleza da gente se juntam num contraponto. (ALVES)

Neste capítulo almejei analisar a metodologia das produções acadêmicas que tivessem como sujeito de pesquisa, as crianças, a fim de verificar a maneira como estas foram abordadas nas pesquisas e como suas percepções foram tratadas pelos pesquisadores. No exercício da análise, pude constatar algumas necessidades indispensáveis no processo de investigação com crianças, que denomino aqui como *desafios metodológicos*. Um deles, está em enxergar a criança como ator social e protagonista da pesquisa, distanciando-se do adultocentrismo, que faz com que as manifestações infantis passem despercebidas.

Deveria ser comum, ao menos entre os indivíduos que se atentam à temática da infância, o reconhecimento das crianças como sujeitos dinâmicos, inteligentes, capazes, inventivos, protagonistas, atores sociais que não são somente marcados, mas que marcam e ensinam a sociedade em que vivem. Sujeitos que participam ativamente na construção de sua própria infância e que são competentes para falar sobre si e sobre o mundo, a partir de suas próprias concepções.

Ariès (2011) evidenciou que, durante parte da Idade Média, as crianças eram consideradas como seres meramente biológicos, sem status social ou autonomia. Nessa mesma configuração, os estudos de Corazza (2002) apontam que as crianças sempre estiveram numa posição subalterna em relação aos adultos, isso desde a antiguidade. Essa concepção, que coloca a criança como um sujeito nulo de voz, segue presente até os dias mais atuais: nos ambientes frequentados por ela, nas práticas pedagógicas, na organização da escola, nas tomadas de decisões, nas pesquisas que falam sobre as crianças sem considerá-las como sujeitos de suas próprias vozes.

Ainda segundo Ariès (2011) ao longo da história da humanidade houve diferentes concepções de criança e conseqüentemente de infância, devido a diferentes níveis de reconhecimento das relações estabelecidas entre criança/adulto, criança/cultura, criança/sociedade, que seguiram colocando os infantes numa posição comumente desfavorável.

Logo, é possível compreender, que a construção do conceito de criança, marcou e marca a sociedade desde os tempos mais primitivos, haja vista que as crianças sempre existiram, do ponto de vista biológico, independentemente de como eram concebidas. Contudo, no tocante à pesquisa com crianças, é preciso ressaltar que o adulto pesquisador, deve praticar o exercício de desconstrução de concepções pré-estabelecidas, para dar espaço à ideia de criança como ator social.

Sarmento (2004) alega que as crianças, sendo atores sociais, devem ser consideradas como capazes de construir seus próprios mundos sociais, construindo o ambiente que as rodeia e a sociedade mais vasta em que vivem.

Numa sociedade constituída diante da hierarquia adulto/criança, é uma tarefa complexa para o pesquisador, aceitar o ponto de vista das crianças, considerando as concepções infantis em sua integralidade, sem deturpá-las mesmo que despropositadamente.

Saroba (2014, p. 6) defende a ideia que

[...] compreender a criança protagonista remete-nos a entendê-la como sujeito ativo e produtora de cultura [...] a criança é protagonista nesse sistema de relações e trocas com os demais sujeitos, que as possibilita viver experiências ricas e diversificadas em interação com a realidade social, cultural e natural.

Permitir que as crianças sejam protagonistas do processo investigativo, depende, sobretudo, dos caminhos metodológicos estabelecidos pelo pesquisador.

É fundamental que se construa estratégias que no ato de investigar, façam das crianças atores principais e não apenas informantes, sobretudo, que se construa um exercício de observa-las, ouvi-las e analisa-las sem adulterar os resultados de acordo com convicções e ambições adultas.

Alicerçada nesse trajeto teórico-metodológico percorrido até aqui, depreendo ser significativo nessa etapa, expor as palavras de Teixeira; Larrossa e Lopes (2006, p. 17) a fim de continuarmos o processo de reflexão sobre o desafio de enxergar a criança como ator social e protagonista da pesquisa, reconhecendo efetivamente as vozes infantis.

Nada mais arrogante do que querer colocar-se no lugar de uma criança. Nada mais arrogante do que tentar compreendê-la desde o seu interior. Nada mais arrogante do que tentar dizer, com nossas palavras de adulto, o que é uma criança. Porém, não há nada mais difícil do que olhar uma criança. Nada mais difícil do que olhar com olhos de criança. Nada mais difícil do que sustentar o olhar de uma criança. Nada mais difícil do que estar à altura deste.

Outro desafio metodológico, tão estrutural quanto o exposto acima, está na importância da relação estabelecida entre pesquisador e criança. Para Delgado e Müller (2006, p. 11-12).

[...] a investigação com crianças, pelos inúmeros desafios que nos coloca, deve ser um processo criativo, pois, os pesquisadores das infâncias partilham que estudar crianças é algo problemático, principalmente ao considerarmos as distâncias entre adultos e crianças.

O distanciamento travado desde muito tempo entre adulto e criança contribui para que, muitas vezes, as crianças sintam-se desconfortáveis diante da presença do pesquisador, que além de adulto, é na maioria das vezes, um desconhecido.

Para que a participação da criança seja ativa e produtiva, o pesquisador precisa encontrar meios que minimizem a relação assimétrica que há entre adultos e crianças. Esses são enfrentamentos desafiadores para o pesquisador que, por sua vez, necessita ampliar a criatividade na perspectiva de criar espaços que favoreçam aos pequenos serem ouvidos (O'KANE, 2005).

Nessa mesma ótica, segundo Corsaro (2003) é necessário construir uma imagem de *adulto atípico*, um adulto que não é o professor, nem o coordenador pedagógico ou o psicólogo escolar, mas um adulto que está ali, apenas interessado em olhar e conhecer a vida e os movimentos das crianças.

Sendo assim, a maneira como o adulto, desempenhando o papel de investigador, abordará as crianças num primeiro momento, é fundamental para estabelecer uma relação harmoniosa entre ambos, durante todo o período de permanência em campo, garantindo maior possibilidade de resultados na coleta dos dados.

Trago a significativa fala de Algebaile (1996, p. 123) ao dizer que:

As crianças desejam falar. Desejam ser ouvidas. Elas desejam conversar. Desejam perguntar. E... um detalhe: todas de uma só vez! Ao mesmo tempo! Que *overdose* de vozes infantis! Boa *overdose*, pois não mata, pelo contrário, está cheia de vida!

Finalizo este capítulo, certa de que estamos enquanto sociedade, avançando no entendimento sobre o universo infantil e esperançosa de que num futuro próximo conseguiremos possibilitar às nossas crianças, exercer de forma plena, o direito à participação, falando por si mesmas, e fazendo parte da construção de tudo àquilo que lhes diz respeito.

Sobretudo, cabe destacar aqui, que os trabalhos analisados, projetam a ideia de protagonista, no sentido de ser o informante principal, no entanto, quem estabelece as estratégias de coleta de dados é sempre o adulto. O questionamento que se manifesta enquanto pesquisadora é: o fato de fazer pesquisa com crianças, mas ter instrumentos metodológicos (em sua maioria) elaborados por adultos, fazem da criança protagonista da pesquisa?

Tenho por hipótese, que este seja o limite da pesquisa com crianças: Garantir contextos e instrumentos metodológicos que possibilitem a participação infantil. Penso que o fato de elaborar as técnicas para a coleta de dados, não retiram da criança seu protagonismo.

O que precisa ser levado em consideração, são as estratégias elaboradas, buscando oportunizar às crianças se manifestarem dentro de suas peculiaridades infantis.

Convém ressaltar, que as análises das metodologias dos trabalhos encontrados, me auxiliaram a refletir sobre os meus instrumentos metodológicos, refletindo sobre a necessidade de colocar as crianças das pesquisas no centro do processo investigativo, lançando mão de técnicas que respeitem a especificidade da infância.

CAPÍTULO 4
METODOLOGIA

4.1 Caracterização da pesquisa qualitativa

O paradoxo maior da expressão “ouvir a voz das crianças” reside não apenas no facto de que ouvir não significa necessariamente escutar, mas no facto de que essa “voz” se expressa frequentemente no silêncio, encontra canais e meios de comunicação que se colocam fora da expressão verbal, sendo, aliás, frequentemente infrutíferos os esforços por configurar no interior das palavras infantis aquilo que é o sentido das vontades e das ideias das crianças. Mas essas ideias e vontades fazem-se “ouvir” nas múltiplas outras linguagens com que as crianças comunicam. (SARMENTO).

Neste capítulo, em que apresento a metodologia da pesquisa, as palavras de Sarmiento se fazem necessárias para que, antes de descrevê-la e apresentar os procedimentos utilizados, fique evidente a compreensão de criança, que norteou este estudo.

Ainda que estivesse orientada pela concepção de criança advinda da Sociologia da Infância, em que a criança deve ser protagonista da pesquisa e não apenas participante, entrei em campo com todas as técnicas de coletas de dados preparadas. Nesta perspectiva, Filho (2011) explica que, para compreender os mundos sociais e culturais da infância, o pesquisador precisa lançar mão de metodologias que procurem compreender a categoria infância e os sujeitos a ela pertencentes, sendo fundamental para isso, o descentramento do olhar adulto. Asseverando o que diz o autor, as crianças em suas múltiplas dinâmicas de socialização me surpreenderam, e os caminhos para obtenção das respostas que buscava encontrar, tiveram que ser repensados, na busca de promover possibilidades de participação infantil efetiva.

Em busca de desvelar os dizeres e sentires infantis e docentes sobre o que é ser criança no contexto educativo, com a finalidade de identificar se os direitos fundamentais das crianças são respeitados ou negados, a metodologia utilizada foi um estudo qualitativo, do tipo etnográfico. Primeiramente, justifico a definição desta pesquisa como qualitativa.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) a pesquisa qualitativa possui cinco características fundamentais, as quais descrevo abaixo, justificando a caracterização deste estudo:

1- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...] 2 - A investigação qualitativa é descritiva [...] 3 - Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...] 4 - Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...] 5 - O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Em relação a característica 1 - a pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública do município de Presidente Prudente – São Paulo, tendo como principal fonte de dados, duas salas de aula de Pré II, com 53 crianças e duas professoras. O foco deste estudo estava nas concepções das crianças e de suas professoras, portanto, a metodologia foi ao encontro do que afirma Bogdan e Biklen (1994) no tocante aos pesquisadores qualitativos. Segundo os autores,

estes “[...] entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. [...]. Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.48).

Quanto a característica 2 - além dos instrumentos de coleta de dados como a observação, o questionário, a entrevista, as rodas de conversas, histórias para completar e a produção de desenhos (que serão caracterizados mais adiante) foi utilizado na pesquisa o diário de bordo e a câmara fotográfica, respeitando as particularidades dos detalhes colhidos no momento da transcrição e análise dos dados.

A característica 3 - remete ao que Richardson (2012) define como pesquisa qualitativa “[...] pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais [...], em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.” (RICHARDSON, 2012, p. 90).

Em resumo, os pesquisadores qualitativos não têm instrumentos estatísticos como seu principal fundamento, mas buscam compreender a essência de um fenômeno social, por este motivo o processo é mais relevante que o resultado, uma vez que, é através dele que os dados vão sendo construídos, caracterizados e por fim analisados.

No que concerne a característica 4 - é preciso ressaltar que, conforme os dados foram sendo coletados e organizados, foram formando-se categorias de análise dos dados obtidos nessa pesquisa. Sobre o processo de análise de dados, Bogdan e Biklen (1991) fazem comparação a um funil, em que inicialmente as questões estão mais abertas (topo do funil), mas seguem tornando-se mais fechadas e específicas no extremo (acabamento do funil). Destaca ainda que “O investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes.” (BOGDAN e BIKLEN, p. 50, 1991). Isto é, o pesquisador qualitativo só identifica as questões mais relevantes (que posteriormente se tornarão as categorias de análise de sua pesquisa) após investigação, como ocorreu neste estudo.

Tendo em consideração a característica 5 - que coloca o significado como importância vital na pesquisa qualitativa, vale evidenciar que a essência deste estudo está nas concepções infantis, sendo estas, características que dão significado não somente a coleta e análise dos dados, mas a pesquisa como um todo.

Respalhada nos estudos de Richardson (2012) e nas características propostas por Bogdan e Biklen (1991), estabeleci os instrumentos de coleta de dados desta pesquisa. Estes, por sua vez, elaborados de maneira que as experiências e concepções dos participantes fossem

respeitadas e analisadas dentro dos princípios éticos da pesquisa com seres humanos¹⁵, em especial, com as crianças.

A organização deste capítulo será dada em torno de cinco sessões: Caracterização da pesquisa qualitativa; Pesquisa do tipo etnográfico; Contextualizando a pesquisa: comunidade, problema de pesquisa e sujeitos participantes; Procedimentos metodológicos e Cuidados éticos na pesquisa do tipo etnográfico. O referencial teórico utilizado refletiu diretamente nos caminhos metodológicos empregados com as crianças, articulando teoria e prática no processo investigativo.

4.2 Pesquisa do tipo etnográfica

Tomar a decisão de desenvolver uma pesquisa, cuja metodologia considera as crianças como participantes reais e não apenas informantes, não é tarefa das mais fáceis. Isto porque, investigações do tipo, ainda são relativamente recentes, o que requer do adulto pesquisador, a necessidade de abandonar algumas concepções estabelecidas ao longo de sua formação, a respeito das crianças.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que, enquanto pesquisadores, “[...]estamos interessados em compreender como nossos sujeitos dão sentido para suas vidas, como interpretam suas experiências ou estruturam o mundo social no qual vivem”. Para isso, é fundamental que na elaboração das estratégias que serão utilizadas na coleta dos dados, o desequilíbrio presente na relação adulto/criança seja extinto, ou, ao menos, reduzido o máximo possível, na intenção de garantir a autonomia infantil na pesquisa.

Privilegiar as características infantis nos procedimentos metodológicos é também um desafio que se encontra presente nas pesquisas realizadas com crianças pequenas.

Antes de dialogar sobre a pesquisa do tipo etnográfico, destaco que esta foi a metodologia determinada, pois era a que mais correspondia aos objetivos deste estudo. Portanto, houve um cuidado rigoroso, não somente na escolha da metodologia, mas nas estratégias de recolhimento dos dados, na transcrição e na análise destes.

A escolha pela abordagem do tipo etnográfica se deu, portanto, pela necessidade de absorver profundamente o local de investigação, isto é, participar o máximo possível da cultura local e vivenciá-la junto aos sujeitos pesquisados. Ainda que a pesquisa tenha sido

¹⁵ O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “munus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

realizada no período de seis meses, com três encontros por semana, algumas particularidades não eram simples de serem descobertas por se tratar de pesquisa com crianças, portanto as técnicas elaboradas para a coleta das informações foram diversas, exigindo que a pesquisa se consolidasse através de um viés etnográfico.

André (1995) atenta para o fato de que as técnicas são elementos fundamentais para caracterizar uma pesquisa como *do tipo etnográfica*, entre elas, a observação participante e as entrevistas. Segundo Correia, na observação participante, o observador participa ativamente nas atividades de recolhimento dos dados, dessa forma, é preciso se adaptar às situações. Para o autor:

A Observação Participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. (CORREIA, 1999, p.31).

André (1995) aponta para a necessidade de interação entre pesquisador e sujeito pesquisado. Para a autora, essas pesquisas não se preocupam apenas com o resultado final da investigação, há também uma valorização do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, o que exige, portanto, que seja realizado um trabalho de campo e não apenas uma pesquisa teórica.

As pesquisas de estudiosas como Ludke (1986), André (1995), Matos (2001), indicam que a etnografia possui um caráter adaptativo nas pesquisas educacionais, e que portanto, há uma liberdade em classificá-las como modelo etnográfico, caráter etnográfico, cunho etnográfico, natureza etnográfica, ou, no tocante a presente pesquisa, *do tipo etnográfica*. Para justificar a escolha pela pesquisa do tipo etnográfica, apresento as palavras de André (2007), que organizou alguns critérios para este tipo de pesquisa:

1. O papel da teoria na construção das categorias; 2. Respeito aos princípios da etnografia, como a relativização (centrar-se na perspectiva do outro), o estranhamento (esforço deliberado de análise do familiar como se fosse estranho) e a centralidade do conceito de cultura; 3. Trabalho de campo apoiado em observação planejada e em registros bem elaborados; 4. Uso da triangulação; 5. Articulação entre o particular e o geral, entre o micro e o macro social. (ANDRÉ, 2007, p. 129).

Em outras palavras, para realizar uma pesquisa do tipo etnográfica, foi preciso:

1 – utilizar a fundamentação teórica como eixo norteador na formulação das categorias de análise, fazendo com que a pesquisa se tornasse uma espécie de funil, onde as constatações foram dirigindo-se para um ponto em comum, validando a pesquisa;

2 – elaborar estratégias na coleta dos dados, como a observação, a entrevista semiestruturada, as rodas de conversa, as histórias para completar e a produção de

desenhos comentados, possibilitou uma escuta sensível, capaz de captar as concepções dos sujeitos investigados e analisá-las em suas subjetividades e não apenas como dados quantitativos;

3 – partir da perspectiva de que observação sem planejamento não resulta em dados fidedignos, além disso, utilizar o diário de bordo com espaços para anotações separados em *observações descritivas* e *observações reflexivas*, seguindo os critérios estabelecidos por Bogdan e Biklen (1982).

4 – lançar mão de diversas técnicas, sendo esta, a possibilidade de validar as informações através da triangulação dos dados obtidos em todas elas, garantindo maior confiabilidade à pesquisa.

5 – sistematizar a dicotomia existente entre sujeito e sociedade, isto é, compreender o indivíduo e a complexidade social em que está inserido.

Nesta ótica, Delgado e Müller (2005, p. 9) afirmam que, nas pesquisas com características etnográficas,

[...] realizamos um trabalho de construção e tessitura, que se relaciona com nossas experiências sociais e culturais em confronto com as experiências das crianças, estranhas e próximas, íntimas e distantes de nós adultos. Realizamos, portanto, um duplo exercício de familiarização e distanciamento que é, no mínimo, instigante. Este jogo tenso de estabelecer relações entre o que é estranho e, ao mesmo tempo, tão próximo e íntimo, é o que consideramos um desafio na produção dos estudos com crianças.

De acordo com Woods (1989), quando observamos por um período de tempo consideravelmente longo, torna-se quase impossível não penetrar-se no cotidiano pesquisado, ainda que este ato seja espontâneo e não planejado, como na investigação-ação. Contudo, o autor destaca que as entrevistas, que podem ser chamadas informalmente de conversas ou diálogos, também constituem-se como instrumento de aproximação entre sujeitos investigados e pesquisador.

Em relação à postura do etnógrafo, Woods (1989) alerta que este precisa estar em constante processo de reflexão acerca do seu papel na instituição investigada, compreendendo que mudanças podem ocorrer, em decorrência do contato e da atuação do pesquisador sobre o meio, mas que, no entanto, o objetivo deste investigador, não é transformar a instituição investigada. Partindo dessa perspectiva, é necessário certo distanciamento, não neutralidade, mas um distanciamento básico, para que o investigador não se frustre e não perca de vista o objetivo principal da pesquisa. Quando não se tem este equilíbrio, as análises dos dados podem não ser coerentes.

Sobre as qualidades fundamentais de um pesquisador, que decide realizar uma pesquisa do tipo etnográfica, André (1995) aponta elementos como tolerância à ambiguidade, sensibilidade, empatia e habilidade de expressar-se no momento da transcrição. Para além destas, a autora coloca como característica deste tipo de pesquisa, a constante presença de dúvidas, incertezas e inexistência de normas prontas e acabadas, haja vista que sua estrutura é aberta e flexível. Orientada pelos estudos de André (1995), os caminhos metodológicos sofreram alterações no decorrer da pesquisa, em especial com as crianças, o que não foi resultado de falta de planejamento, mas sim, pela intenção de readequá-los, de modo que captassem as concepções dos participantes, prevalecendo o caráter etnográfico da pesquisa.

Outro elemento que merece destaque na pesquisa do tipo etnográfica é que, em relação às crianças, ela permite que estas, sejam participantes que atuam de forma competente na pesquisa, o que de acordo com Sarmiento (2004 apud Delgado e Muller, 2005) rompe com a ideia predominante de pesquisa sobre criança, e permite que se pesquise junto à criança.

Uma pesquisa do tipo etnográfica busca compreender as concepções infantis através das falas e ações das próprias crianças, além disso, procura enxergá-las como sujeitos sociais em todos os seus aspectos, colocando em evidência o enquadramento sociocultural de que estas crianças fazem parte.

Atendendo as características de uma pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica, a seguir apresento os participantes, o contexto da pesquisa e o lugar de fala enquanto pesquisadora, em relação a comunidade.

4.3 Contextualizando a pesquisa: comunidade, problema de pesquisa e sujeitos participantes

Nesta seção do trabalho, em que exponho o contexto da pesquisa, é necessário caracterizar o local onde está inserida a escola pesquisada, na tentativa de permitir reflexões acerca de sua configuração e o lugar das crianças dentro desta instituição educativa, que é a única do bairro.

Muitas das informações a respeito da constituição do bairro foram obtidas por meio de conversas informais com membros da comunidade (pais, diretora, coordenadora, professoras e funcionários). A relação estabelecida com estes era de confiança, uma vez que já havia

trabalhado na escola em que realizei a pesquisa durante dois anos (2014 e 2015). No entanto, para uma melhor compreensão, analisei o Projeto Político Pedagógico da escola – PPP e uma dissertação de mestrado intitulada *Segregação e/ou Integração: o Programa de Desfavelamento e Loteamentos Urbanizados em Presidente Prudente*, defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Faculdade de Ciência e Tecnologias – (FCT/UNESP) no ano de 2005 que tinha o objetivo de analisar os loteamentos surgidos por meio do Programa de Desfavelamento e Loteamentos Urbanizados, avaliando o grau maior ou menor de articulação desses loteamentos ao conjunto da área urbana de Presidente Prudente e, por conseguinte, a ocorrência e o grau de segregação socioespacial existentes, por meio da constatação do nível de integração entre os moradores dos loteamentos e o restante da cidade e do grau de acesso que têm aos meios de consumo coletivo.

De acordo com Silva (2009) há uma separação entre locais de moradia das diferentes camadas sociais e com acesso diferenciado ao seu espaço urbano, de um modo prejudicial aos menos favorecidos economicamente, gerando, em alguns casos, contextos de segregação, que é o caso do bairro em questão, o mais afastado da área central da cidade de Presidente Prudente, com exceção dos distritos (Ameliópolis, Eneida, Montalvão e Floresta do Sul).

Esse é um dos fatores que merece ser ressaltado, haja vista que, em consequência desse afastamento espacial, mas não somente por isso, a população moradora do bairro, possui diversas dificuldades. A locomoção é uma delas. Os horários do transporte coletivo são reduzidos e por conta da distância, é necessário que os moradores embarquem em dois ou mais ônibus para chegarem ao local desejado. Este fato demonstra a falta de preocupação do poder público com a população do bairro. Segundo a vice-diretora, esse é um dos motivos pelo qual, muitas crianças não fazem acompanhamento com profissionais da área da saúde (crianças que necessitam de psicólogos, fonoaudiólogos, entre outras especialidades), haja vista que a maior parte das famílias não possui condições financeiras para custear o deslocamento.

O bairro também sofre com problemas de infraestrutura, serviços públicos e equipamentos urbanos e, em decorrência de dois principais fatores, são raros os profissionais que desejam trabalhar na comunidade, sendo eles: a distância (alegam os professores que o bairro é afastado, o que gera um custo financeiro significativo para ir e voltar do trabalho) e o histórico de violência (alguns docentes justificam que, as crianças da comunidade, são agressivas e indisciplinadas em decorrência da configuração de suas famílias). Um exemplo que denuncia essa situação é o quadro de professores da escola, em que quase 100% destes são contratados. Segundo a vice-diretora, a maioria dos professores efetivos, que têm a opção

de escolha nas atribuições das aulas, optam por outras escolas da rede municipal de ensino de Presidente Prudente.

Sendo assim, a escola sofre com o desenvolvimento de projetos e ações, uma vez que a troca de professores e funcionários acontece de maneira relevante, tornando dificultosa a continuidade dos trabalhos. Conforme o PPP, a escola, que foi inaugurada em 2007, já teve oito diretores e de acordo com a atual vice-diretora, os professores que permanecem são aqueles que possuem “perfil” para trabalhar com os sujeitos que a frequentam.

A escola é composta por crianças vindas de famílias carentes de recursos financeiros, em sua maioria assistida por instituições, que auxiliam na doação de cestas básicas, assim como recursos como o bolsa família, filhos de dependentes químicos, traficantes, presidiários ou ex-presidiários. O que faz da escola, palco de uma diversidade de dilemas que necessitam de atenção. O Conselho Nacional de Educação no seu Parecer n. 017/2001 afirma que:

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional.” (BRASIL, 2001, p.11)

Os professores, principalmente os que lecionam em comunidades como a do bairro da escola pesquisada, necessitam ter como principal característica, o exercício de reconhecer o outro em suas diferenças, fazendo prevalecer suas potencialidades e assegurando oportunidades de desenvolvimento de acordo com sua realidade (seu entorno social e cultural).

Atualmente, a escola conta com 460 crianças matriculadas e atende desde o berçário até o 5º ano do ensino fundamental. As salas de aula de ensino fundamental funcionam de manhã e as turmas de educação infantil nos dois períodos. Em relação ao ensino fundamental, a escola conta com 10 turmas (1º A, 1º B, 2º A, 2º B, 2º C, 3º A, 3º B, 4º A, 5º A e 5º B). Na educação infantil, a escola possui 16 turmas (Berçário I – 2 turmas, Berçário II – 4 turmas, Maternal I parcial – 3 turmas, Maternal II parcial – 2 turmas, Maternal II integral – 1 turma, Pré I parcial – 1 turma, Pré I integral – 1 turma, Pré II parcial – 1 turma e Pré II integral – 1 turma).

Antes de descrever as salas em que realizei a pesquisa de campo, cabe ressaltar que a escolha por esta escola foi feita por mim e pela orientadora desta pesquisa, justificada pelo fato a seguir:

Lecionei na referida escola, durante dois anos consecutivos (2014 e 2015). Para além das inúmeras dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar, as quais poderiam resultar em diversas possibilidades de pesquisa, algo me chamava atenção de maneira mais significativa. A escola (direção, supervisão, coordenação, *alguns* professores e membros da comunidade) trabalhava coletivamente em busca de alternativas que pudessem solucionar problemas como: o baixo nível de alfabetização; o baixo índice no IDEB¹⁶; a violência dentro da instituição; a dificuldade da comunidade em reconhecer a escola como patrimônio público, visto que rotineiramente seus espaços eram depredados; a relação família-escola; a falta de espaço adequado e de recursos pedagógicos para a educação infantil; a formação continuada dos professores, entre outros.

Nesta dinâmica de enfrentamentos, em especial por parte da gestão, pela melhoria da escola e da qualidade do ensino, notei que as crianças nunca participavam das tomadas de decisões, tampouco eram consultadas sobre seus pontos de vistas. Ora, se a escola é constituída essencialmente para atender as crianças que dela fazem parte, por que estas não participavam ativamente das questões que lhes eram pertinentes? Se isto ocorria com as crianças maiores (4º e 5º anos) como seria então com as crianças da educação infantil? O que prevalecia nas ações pedagógicas e de que maneira as crianças eram consideradas no interior da instituição, isto é, se desfrutavam de seu lugar de sujeito de direitos ou se eram silenciadas no contexto educativo, tornou-se então meu problema de pesquisa.

Desta forma, me propus a realizar este estudo, lançando mão de uma metodologia que pesquisasse *com* as crianças. Alicerçada nos preceitos da Sociologia da Infância, os caminhos metodológicos foram elaborados na tentativa de analisar as concepções das crianças e professoras sobre o que é ser criança no contexto educativo, na tentativa de compreender se os direitos infantis são garantidos ou negligenciados.

Antes de iniciar a pesquisa de campo, questionei-me se, por já ter lecionado na escola em que realizaria a pesquisa, não correria o risco de perder, mesmo que despropositadamente, informações relevantes, ou até mesmo, de estabelecer suposições que pudessem comprometer a validade da pesquisa, ainda que os seguimentos fossem outros, haja vista que, quando trabalhei na referida escola, lecionava para o ensino fundamental (4º e 5º anos) e a pesquisa seria realizada na educação infantil. Contudo, alicercei-me nos estudos de Ludke e André (1986, p. 5) ao afirmarem que

¹⁶ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador e, portanto sua visão de mundo influencia a abordagem. No entanto, o olhar do pesquisador não anula o caráter científico da pesquisa posto que o “conhecimento científico vem sempre necessariamente marcado pelo sinais de seu tempo, comprometido portanto com sua realidade histórica. A construção da ciência é um fenômeno social”.

Acrescentando essa ideia, os autores ressaltam que é impossível estabelecer uma separação incontestável entre o pesquisador e o que ele pesquisa. Sendo assim, infiro que a ciência e as concepções sociais do pesquisador são questões que não invalidam a legitimidade da pesquisa, desde que os procedimentos metodológicos estejam dentro das questões éticas das pesquisas com seres humanos, algo que será explanado mais adiante, ainda neste capítulo.

As crianças, participantes da pesquisa, estudavam no Pré II, os quais denomino de Pré II A e Pré II B. A maioria delas tinham 5 anos de idade. A pesquisa contou então com o total de 53 crianças, sendo 28 pertencentes ao Pré II A e 25 pertencentes ao Pré II B. Optei por fazer a pesquisa nessas duas turmas, pois não conhecia o trabalho das professoras, permitindo assim, que durante o período de coleta de dados, não houvesse nenhuma opinião já pré-estabelecida, que pudesse comprometer a análise.

Indo ao encontro da proposta desta pesquisa e respeitando as crianças como sujeitos capazes de opinar sobre seu mundo e o mundo a sua volta, estas foram consultadas sobre a vontade ou não de participar da pesquisa. Isto é, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁷ - (TCLE), disponibilizado aos responsáveis, um Termo de Assentimento¹⁸ - (TA) foi elaborado para as crianças. As professoras também receberam um TCLE e ficaram livres para decidir participar ou não da pesquisa. Contudo, todas as crianças, assim como as duas professoras, optaram em participar.

Tendo informado o contexto e os participantes da pesquisa, a seguir apresento as fases desse processo, isto é, os procedimentos utilizados na coleta dos dados, com as crianças e com as professoras.

¹⁷É um documento básico e fundamental do protocolo e da pesquisa com ética. É a fonte de esclarecimento que permitirá ao participante da pesquisa tomar sua decisão de participar ou não da pesquisa, de forma justa e sem constrangimentos.

¹⁸ É um documento que deve ser elaborado em linguagem acessível, esclarecendo às crianças sobre sua participação na pesquisa.

4.4 Procedimentos Metodológicos

Os caminhos metodológicos, que configuraram esta pesquisa, foram elaborados na intenção de compreender as numerosas particularidades da infância. Muito se ouve sobre adultos que pesquisam sobre crianças e sua categoria geracional, no entanto, os estudos a partir da voz das próprias crianças não ocorrem na mesma proporção. Nesta perspectiva, justifico de antemão que não pesquisei somente com as crianças, mas também com suas professoras, buscando confrontar as concepções adultas e infantis sobre questões como direitos, protagonismo, escolarização, entre outros aspectos, na intenção de compreender se as concepções das crianças eram consideradas ou não no contexto educativo. Essas questões estarão mais evidentes no capítulo 5.

Em busca de alcançar os objetivos dessa pesquisa, lancei mão de cinco técnicas para a coleta dos dados. Com as professoras, as técnicas utilizadas foram: o questionário, a entrevista semiestruturada e a observação. Com as crianças: a observação, a produção de desenhos comentados, rodas de conversa juntamente com a técnica de histórias para completar.

Esse conjunto de procedimentos utilizados justifica-se em primeiro lugar, pelo fato dessa pesquisa estar fundamentada no conceito de criança, oriundo da Sociologia da Infância, caracterizadas no livro de Faria e Finco (2011)¹⁹, como seres sociais, inventivos, inteligentes, capazes e principalmente, imprevisíveis. Em segundo lugar, porque as crianças não estão alfabetizadas, logo, a escolha pela produção de desenhos, rodas de conversa e histórias para completar, iam ao encontro das múltiplas linguagens infantis, valorizando as especificidades da primeira infância. Por fim, justifico a escolha pelo conjunto das técnicas, respaldada nos estudos de autores como Günther (2006), Denzin e Lincoln (2006) em que a análise dos dados é realizada através da triangulação dos resultados obtidos.

Para Günther (2006) a triangulação é a utilização de diferentes procedimentos metodológicos para prevenir possíveis adulterações que podem ocorrer quando utiliza-se uma única técnica.

Denzin e Lincoln (2006, p. 20) complementam essa ideia ao exporem as vantagens da análise por triangulação:

A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas ‘age’ no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas.

¹⁹ Livro: Sociologia da Infância no Brasil (2011).

Por se tratar de pesquisa *com* crianças, concordo com os autores, que ao utilizar a abordagem de triangulação dos dados, pois as análises tornam-se mais fidedignas. A primeira fase de coleta dos dados foi realizada com as professoras. A seguir descrevo os procedimentos:

4.4.1 Questionário

O questionário aplicado teve o objetivo de identificar as professoras participantes. Foi o primeiro procedimento utilizado, e através dele foi possível reconhecer alguns pontos de vistas, formação acadêmica, seguimentos pedagógicos, preferências, entre outros aspectos, que auxiliaram no planejamento das outras técnicas que seriam utilizadas posteriormente.

De acordo com Richardson (2012)

Os questionários não estão restritos a uma quantidade determinada de perguntas, nem a um tópico específico. Existem aqueles que incluem apenas duas ou três perguntas, outros que incluem mais de 100 páginas, dependendo da complexidade das informações a serem coletadas. (RICHARDSON, 2012, p.190).

O autor ainda complementa, dizendo que existem três categorias de questionários: Questionários de perguntas fechadas, questionários de perguntas abertas e questionários que incluem os dois tipos de perguntas. Nesta pesquisa, o questionário aplicado às professoras participantes combinavam perguntas abertas e fechadas.

A dinâmica da escola não permitia que as professoras respondessem ao questionário em horário de trabalho. Sendo assim, solicitaram que levassem o questionário para casa, me devolvendo no próximo encontro.

A opção pela utilização de perguntas abertas e fechadas no questionário deve-se ao que apresenta Richardson (2012), que é o fato das perguntas fechadas²⁰ serem mais fáceis de codificar. O pesquisador pode transferir as informações rapidamente, além de ser algo facilitador para participantes que não gostam de escrever. Em relação aos prejuízos de utilizar somente perguntas fechadas, o autor afirma que

Um das maiores desvantagens das perguntas fechadas é a incapacidade potencial de um pesquisador de proporcionar ao entrevistado todas as alternativas possíveis de respostas. O entrevistado está forçado a escolher entre alternativas que podem não ajustar-se à sua maneira de pensar. Assim, a informação obtida pelo pesquisador pode ser absolutamente deturpada, prejudicar a pesquisa e sobretudo desrespeitar a verdadeira opinião do entrevistado. (RICHARDSON, 2012, p. 195).

²⁰De acordo com Gil (1987) as perguntas fechadas podem ser caracterizadas como dicotômicas, pois apresentam apenas duas opções de respostas: sim/não.

Este procedimento auxiliou ambos os lados (pesquisadora e participantes). Segundo Richardson (2012) o questionário é um instrumento útil para o pesquisador, uma vez que, quando este não está familiarizado com o sujeito investigado, consegue, através do questionário, antecipar possíveis respostas. Em relação às participantes, infiro que uma das maiores vantagens, foi combinar questões abertas e fechadas, dando a oportunidade para que elas respondessem com mais autonomia. O questionário, utilizado com as professoras, estará nos anexos deste estudo.

Dando continuidade aos procedimentos da pesquisa, relato a seguir a entrevista realizada com as professoras participantes.

4.4.2 Entrevista semiestruturada

Para Bogdan e Biklen (1994, p 134), a escolha pela entrevista “[...] é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Nessa perspectiva, utilizei a entrevista somente quando constatei que um vínculo de confiança havia se estabelecido com as professoras, isto porque, utilizaria o gravador, sendo assim, era preciso que as participantes estivessem confortáveis no momento da entrevista.

Ludke e André (1986, p.33) defendem que a entrevista é “[...] uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas”.

Os autores chamam atenção para o uso muitas vezes inadequado desse tipo de técnica, isto é, quando um entrevistador, tomado pela ansiedade ou pela vontade de obter os resultados que espera, induz o participante, interferindo na autonomia de suas respostas. Este é um dos motivos, pelo qual, Ludke e André (1986) consideram a interação entrevistador-entrevistado, como componente relevante na busca de informações autênticas.

A entrevista aplicada às professoras foi a do tipo semiestruturada, que segundo Ludke e André (1986, p. 34) “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

O ambiente foi previamente preparado, os equipamentos de gravação também foram testados com antecedência, buscando evitar intercorrências que pudessem prejudicar o desenrolar da entrevista, que ocorreu em um dia da semana estabelecido pelas professoras, na

própria escola, durante o período noturno. As duas entrevistas aconteceram no mesmo dia, porém, individualmente, com duração de aproximadamente 35 minutos cada uma.

Seguindo aos critérios de uma entrevista semiestruturada, foi elaborado um roteiro com perguntas abertas e fechadas, possibilitando às entrevistadas uma maior condição de indicar e propor questões que não foram feitas, além disso, foi possível elaborar outras perguntas no desenrolar da entrevista. Ludke e André (1986, p. 33) afirmam que “[...] nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há uma imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”.

É importante destacar que, antes de iniciar a entrevista, as participantes tiveram todas as explicações necessárias, visando um diálogo respeitoso e seguindo os critérios de ética na pesquisa com seres humanos. Isto é, o que se pretendia com a entrevista e os objetivos da pesquisa foram devidamente informados às professoras.

Richardson (2012, p. 217) traz algumas instruções que auxiliaram no desenvolvimento da entrevista:

1. Explicar o objetivo e a natureza do trabalho, dizendo ao entrevistado como foi escolhido.
2. Assegurar o anonimato do entrevistado e o sigilo das respostas.
3. Indicar que ele pode considerar algumas perguntas sem sentido e outras difíceis de responder. Mas que, considerando que algumas perguntas são adequadas a certas pessoas e não o são a outras, solicita-se a colaboração nas respostas. Suas opiniões e experiências são interessantes.
4. O entrevistado deve sentir-se livre para interromper, pedir esclarecimentos e criticar o tipo de perguntas.
5. O entrevistado deve falar algo da sua própria formação, experiência e áreas de interesse.
6. O entrevistador deve solicitar autorização para gravar a entrevista, explicando o motivo da gravação.

Tomar os estudos de Richardson (2012) como ponto de partida para a entrevista, auxiliou em diversos aspectos: As professoras sentiram-se mais confortáveis; a assimetria presente na relação entrevistador – entrevistado diminuiu e em consequência disso, as participantes trouxeram mais de suas concepções.

No que concerne à formulação das questões, estas foram elaboradas, buscando contemplar os objetivos da pesquisa, portanto abordaram os seguintes eixos temáticos:

1. Formação docente;
2. Concepções de criança e infância;
3. Concepções sobre as crianças do bairro;

4. Concepções sobre direitos infantis.

Outras temáticas foram abordadas pelas professoras no desenrolar da entrevista, como por exemplo, a relação família-escola e práticas educativas, ampliando a quantidade dos dados que são analisados no próximo capítulo.

Richardson (2012) argumenta que a entrevista, assim como qualquer outra técnica de coleta de dados, deve seguir os padrões éticos de pesquisa. No processo da entrevista semiestruturada, estes padrões devem estar presentes também na formulação das questões, de modo que estas não interfiram nas respostas dos entrevistados. De acordo com o autor,

[...] deve-se evitar perguntas dirigidas. Por exemplo, em lugar de perguntar “O Sr. Não pensa que...?”, é melhor perguntar “Que o Sr. Pensa de...?”; em lugar de perguntar “Não é possível que...?”, é melhor “Que o Sr. acha da possibilidade de...?”. (RICHARDSON, 2012, p. 215).

Outro aspecto a ser ressaltado, é a transcrição das informações. Na presente pesquisa, as transcrições foram realizadas logo após as entrevistas, o que facilitou para que as memórias não se perdessem em meio à diversidade de dados recolhidos. Além da transcrição imediata, a utilização do gravador também foi um elemento relevante nesta técnica. Corroborando com Ludke e André (1986, p. 37) “A gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado”.

Não foram realizadas anotações em papel durante a entrevista, uma vez que o gravador geralmente causa (ao menos inicialmente) um desconforto ao participante, sendo assim, entre gravar e anotar, optei pela gravação, uma vez que a utilização das duas formas de registro poderia intimidar de certa forma as professoras, refletindo em suas respostas. Contudo, as transcrições, como já mencionado, foram realizadas logo em seguida às entrevistas, o que supriu a necessidade de registros em forma de anotações. Sobre o cuidado com as transcrições, Richardson pondera que:

Uma vez feita a entrevista, deve ser transcrita e analisada. Recomenda-se não deixar as fitas (*lê-se áudios*) acumular-se, nem as transcrições empilhar-se, nem estudá-las à medida que estão disponíveis. O pesquisador deve dedicar, pelo menos o mesmo tempo que foi dedicado ao processo da entrevista ao estudo e à análise do material, imediatamente após a entrevista ter sido realizada. Isso é necessário pois podem surgir aspectos não compreensíveis ou, ainda, uma gravação estragada que exija uma nova entrevista com determinada pessoa. Transcrever fitas (*lê-se áudios*) é um trabalho cansativo e tedioso, mas enormemente útil. (RICHARDSON, 2012, p. 218, grifo meu).

A entrevista semiestruturada foi uma das técnicas que mais auxiliou na coleta dos dados, pois, de acordo com as informações pretendidas, somente o questionário e a observação não seriam suficientes para obtenção, análise e reflexão dos dados adquiridos com as professoras. A seguir, descrevo as sessões de observação, técnica relevante no processo de coleta das informações, e que portanto, foi utilizada com as professoras e com as crianças participantes da pesquisa.

4.4.3 Observação

A técnica de observação foi utilizada com as crianças e com as professoras participantes da pesquisa. Contudo, seguindo as características de uma pesquisa do tipo etnográfica, a observação foi além destes dois grupos, isto é, o contexto, a comunidade escolar e os acontecimentos de modo geral também foram observados no decorrer do período de um semestre. Observar a maneira como a escola configurava-se, auxiliou na tentativa de absorver as concepções que se tinham das crianças e o lugar delas no interior da instituição.

Segundo Zanelli (2002), ao lançar mão da observação como instrumento de coleta de dados, o pesquisador entra no cenário da pesquisa, conseguindo melhor compreender a complexidade do ambiente, e ao mesmo tempo estabelecer diálogos competentes com os sujeitos pesquisados. Ainda de acordo com o autor, a observação é a técnica mais adequada quando se pretende analisar comportamentos espontâneos, ou seja, captar atitudes não verbais. Dessa forma, fundamentada em Zanelli (2002), infiro que a observação trouxe uma colaboração ainda mais relevante, no tocante as crianças. Na observação, foi possível analisar os comportamentos das crianças, considerando que, estas, comunicam-se com várias linguagens. Sobre a observação, Lüdke e André (1986, p. 25) descrevem que

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

Sendo assim, antes de iniciar o trabalho de observação, delimitei o que seria investigado, definindo os episódios de observação da seguinte forma:

1. Episódios de observação do brincar;
2. Episódios de observação da relação professora-criança;
3. Episódios de observação da relação criança-criança;
4. Episódios de observação das atividades realizadas em sala;

5. Episódios de observação do lugar da criança na escola.

Para descrever as informações, utilizei um diário de bordo. Anotei os objetivos da pesquisa em todas as páginas dedicadas à transcrição das informações, com o intuito de conduzir o meu olhar de observadora para o que realmente importava. Além da escrita dos objetivos, alicercei-me em Bogdan e Biklen (1982) e separei os espaços de anotações em *observações descritivas* e *observações reflexivas*. Para os autores, a parte descritiva representa as anotações reais e detalhadas do que ocorre no local da pesquisa:

1. *Descrição dos sujeitos*. Neste item, descrevia aspectos como aparência física, modos de ser e outras características específicas de cada sujeito observado.

2. *Reconstrução de diálogos*. Aqui, relatava os gestos, atitudes, manias, gostos e preferências, transcrevendo exatamente aquilo que os sujeitos falavam/faziam, na íntegra, sem interpretações ou análises.

3. *Descrição de locais*. Detalhadamente apresentava a organização dos espaços frequentados pelas crianças na escola. Os móveis da sala de aula, os brinquedos, o parque, o pátio, o espaço destinado à alimentação, os trabalhos confeccionados como decoração da sala e os recursos disponíveis ou não para as crianças e as professoras.

4. *Descrição de eventos especiais*. A transcrição aqui relatava eventos que não aconteciam rotineiramente, isto é, atividades que ocorriam para além da sala de aula, com o envolvimento de outros sujeitos que não eram protagonistas da pesquisa, como a coordenadora, a diretora, entre outros.

5. *Descrição das atividades*. Neste tópico, as anotações restringiam-se especificamente às atividades ocorridas durante o período de observação (07h30 às 12h00). Era descrita toda a rotina estabelecida pela gestão juntamente às professoras, como a acolhida, o café, o almoço, as atividades pedagógicas e todos os acontecimentos do dia.

6. *Os comportamentos do observador*. Não menos importante, neste ponto transcrevia as minhas atitudes enquanto pesquisadora, ou seja, meus diálogos com os sujeitos pesquisados, assim como meus comportamentos e ações.

A definição das partes descritivas elaboradas por Bogdan e Biklen (1982) auxiliou, sobretudo, na organização das informações coletadas. Com os dados estruturados, as categorias de análise tornaram-se mais visíveis.

O conteúdo das observações, definido por Bogdan e Biklen (1982) como *reflexivo*, refere-se às transcrições que incluem considerações pessoais do pesquisador: questionamentos, ideias, opiniões, conclusões, incertezas e pontos de vista. Seguindo os estudos dos autores, essas reflexões podem ser variadas:

1. *Reflexões analíticas.* Neste item, refletia sobre os aprendizados que estava adquirindo durante o processo de pesquisa. As novas ideias, as conexões que iam se estabelecendo, além das dúvidas que iam surgindo.

2. *Reflexões metodológicas.* Estão envolvidas nesta sessão, reflexões relacionadas aos caminhos percorridos durante a pesquisa. As estratégias e a maneira como algumas delas iam modificando-se ao longo do percurso, principalmente em relação às crianças. A observação, atenta dos detalhes, foi um instrumento fundamental para refletir sobre as outras técnicas empregadas com as crianças, adaptando-as aos objetivos da pesquisa.

3. *Dilemas éticos e conflitos.* Neste tópico, a reflexão sobre a relação pesquisador e sujeitos pesquisados é fundamental. Na presente pesquisa, refletir sobre a responsabilidade ética do pesquisador foi fundamental, uma vez que, por ficar “em campo” durante o período de um semestre, corria o risco de estabelecer com os informantes, relações que pudessem atrapalhar a coleta e análise dos dados.

4. *Mudanças na perspectiva do observador.* No tocante a esse item, anotei desde o início todas as opiniões pré-estabelecidas, assim como anseios e concepções enquanto pesquisadora. Dar continuidade às anotações durante todo o período de observação, auxiliou a constatar as mudanças nos modos de pensar, e sobretudo, a evolução da pesquisa.

5. *Esclarecimentos necessários.* É fundamental que no processo de observação e anotação dos dados, questões que causam dúvidas sejam também registradas. Proceder desta maneira, contribui para que estes elementos não sejam ignorados pelo pesquisador, mas que sejam particularmente mais explorados no processo de investigação.

As técnicas de observação sugeridas por Bogdan e Biklen (1982) não são regras universais, que devem ser seguidas por todos os pesquisadores qualitativos, no entanto, tomá-las como diretrizes, auxiliou no desenvolvimento e principalmente na organização do processo de coleta das informações.

As observações/anotações aconteciam sempre no mesmo lugar, uma mesa de canto, ao fundo da sala, para que não me tornasse a atração principal e as crianças pudessem agir naturalmente, embora, muitas vezes, especialmente no início da entrada no campo de pesquisa, as crianças ficassem entusiasmadas com a minha presença, assim, diálogos/interações acabavam por ocorrer, até mesmo com a professora, o que não se tornou um problema no andamento da pesquisa. Quando os episódios de observação eram realizados em outros espaços, como o pátio ou o parque, também procurava não ser a protagonista do cenário, ou seja, não me isolava das crianças, mas também não permitia que minha presença prejudicasse o desenrolar natural das atividades.

As professoras das duas turmas investigadas seguiam a mesma rotina, sendo assim, utilizavam o mesmo horário para a maioria das atividades, como o momento do parque e os horários de café/almoço. Sendo assim, enquanto anotava as observações no diário de bordo, estabelecia conexões entre a fala das professoras em conversas informais, entre elas e outros funcionários, entre elas e as crianças e em especial, seus comportamentos. A fala estaria em harmonia com as ações pedagógicas? O que observava, estaria em harmonia com o que foi dito diante do gravador? Estas, entre outras indagações, subsidiaram o processo de triangulação dos dados. Sobre as observações nas abordagens qualitativas, Lüdke e André (1986, p. 26) argumentam que

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação de ocorrência de um determinado fenômeno. “Ver para crer”, diz o ditado popular.

Além disso, os autores alertam para o fato de que sendo a observação o principal instrumento da investigação, o pesquisador pode fazer uso de suas experiências pessoais, fato que favoreceu na compreensão dos sujeitos investigados, haja vista, que já havia tido experiências anteriores enquanto docente.

Outro fator que favoreceu, foi a experiência de lecionar durante dois anos na instituição em que a pesquisa foi realizada, isto é, havia enquanto professora, alguns conhecimentos prévios sobre a instituição, o bairro, os pais, entre outros elementos, o que foi relevante, ao retornar ao local enquanto pesquisadora.

Todavia, cabe salientar que toda técnica possui seus benefícios e obstáculos. Lüdke e André (1986) mostram, em seus estudos, que há algumas críticas em relação à observação. Segundo as autoras, alguns críticos defendem a ideia de que a observação pode ser uma técnica tendenciosa, pois o pesquisador observa a partir de seu ponto de vista. “[...] Além disso, há críticas no sentido de que o grande envolvimento do pesquisador leve a uma visão distorcida do fenômeno ou a uma representação parcial da realidade.” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.27).

Contudo, buscando evitar tais equívocos no processo de observação, alicersei-me em Guba e Lincoln (1981 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 27). Estes autores mostram uma diversidade de recursos que podem ser utilizados para verificar se o nível de envolvimento do pesquisador está ou não interferindo na realidade das informações. Segundo os autores, o pesquisador

[...] pode, por exemplo, confrontar o que vai captando da realidade com o que esperava encontrar. Se não houver discrepância, é possível que esteja havendo parcialidade. Ele pode também confrontar as primeiras ideias com as que surgiram mais tarde. Pode ainda comparar as primeiras anotações com os registros feitos ao longo do estudo. Se não houver diferenças entre esses momentos, é provável que o pesquisador esteja apenas querendo confirmar ideias preconcebidas.

Considerando o fato de que permaneci “em campo” durante um semestre, apoiei-me nos estudos de Guba e Lincoln (1981) e realizava a seguinte reflexão: Tudo o que estou captando da realidade tem a ver com o que procurava encontrar? Se nada parecesse me surpreender, certamente estaria sendo parcial e buscando apenas confirmar aquilo que eu gostaria de ter como resposta às minhas inquietações. Realizando este exercício proposto pelos autores, notei que, muitas vezes, frustrava - me, pois as respostas não vinham ao encontro daquilo que esperava, no entanto, deveria prevalecer a fidedignidade dos fatos e as concepções dos participantes, não aquilo que esperava enquanto pesquisadora.

No tocante ao tempo de permanência do observador em campo, “A decisão sobre a extensão do período de observação deve depender, acima de tudo, do tipo de problema que está sendo estudado e do propósito do estudo.” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.29). Nesta perspectiva, optei por realizar a observação no período de um semestre, comparecendo à instituição três vezes por semana, pelos seguintes motivos: construir vínculo com os sujeitos investigados, deixando-os mais à vontade durante a coleta de informações, conhecer melhor o contexto e conseguir utilizar todos os instrumentos metodológicos propostos. A observação também tinha por objetivo, transcrever o cruzamento das informações obtidas em cada método. Não foi possível permanecer mais tempo no campo de investigação, devido ao período estipulado para conclusão das demais atividades acadêmicas.

Os objetivos do estudo foram esclarecidos aos participantes no início da entrada em campo, esta conduta colaborou na obtenção de informações, até mesmo mais íntimas por parte dos informantes, haja vista que um vínculo de confiança foi estabelecido, fazendo com que os sujeitos pesquisados cooperassem com a pesquisa. A técnica de observação, portanto, forneceu entre tantas outras coisas, a riqueza dos detalhes presentes em todos os sentidos humanos.

4.4.4 Rodas de conversa e Histórias para completar

A compreensão do universo infantil ainda é um desafio para os pesquisadores, mesmo para aqueles que já estudam o tema há um longo período, isto porque, conseguir descentrar nosso olhar adulto para dar visibilidade à criança, exige tempo.

Na tentativa de construir caminhos metodológicos, que fossem ao encontro da ideia fundamental da pesquisa, que considera a criança como sujeito social, capaz de falar sobre si e sobre o mundo a sua volta, eu elaborei uma técnica, que permitisse a coleta das informações, respeitando a faixa etária das crianças participantes. É preciso salientar esse detalhe, pois ao entrar “em campo”, minhas percepções foram modificando-se. E a entrevista semiestruturada, como planejado anteriormente, foi adaptada para rodas de conversa seguidas do método de histórias para completar. Esta técnica permitiu que entrevistas fossem realizadas, contudo, de maneira menos formal.

Ao fazer pesquisa com crianças, é necessário que o pesquisador tenha a sensibilidade de compreender que estas precisam ser respeitadas em suas peculiaridades e que, portanto, não serão obtidas respostas iguais a dos adultos, o que não as tornam menos capazes, ao contrário, as falas, gestos e atitudes despreziosas (ou não) por parte das crianças, é o que determina de fato, a infância. Segundo Faria (2015, p. 128)

[...] o fato de a criança não falar, ou não escrever, ou não saber fazer as coisas que os adultos fazem transforma-a em produtora de uma cultura infantil, justamente através “dessa (s)” especificidade (s). A ausência, a incoerência e a precariedade característica da infância, em vez de serem falta, incompletude, são exatamente a infância.

Foi possível realizar todas as questões, que estavam no planejamento, e obter um número significativo de dados, haja vista que os instrumentos metodológicos, não se pautaram apenas na oralidade, mas nas diferentes linguagens utilizadas pelas crianças em suas manifestações.

Para as rodas de conversa/histórias para completar, as crianças foram divididas em dez grupos (nove grupos com cinco crianças em cada um deles e um grupo composto por oito crianças). Para a divisão destes grupos, elaborei a seguinte dinâmica: em pedaços de papel, imprimi o desenho de alguns animais indicados pelas crianças (cachorro, gato, elefante, girafa, baleia, galinha, borboleta, pássaro, formiga e pato). Os desenhos foram dobrados e colocados dentro de um saco plástico. Cada criança pegava um papel, e de acordo com o desenho estampado nele, elas iam se agrupando. Os grupos formados eram levados à

biblioteca da escola, onde aconteciam rodas de conversa e histórias para completar, que em conjunto, constituíam-se em entrevista.

Os estudos de Carvalho et al. (2004, p. 291-292), sobre esse tipo de instrumento, revelam que

A entrevista com crianças é uma técnica ainda relativamente pouco explorada na literatura, inclusive porque, usualmente, pensa-se a criança como incapaz de falar sobre suas próprias preferências, concepções ou avaliações. Com um conhecimento sobre a criança cada vez mais acurado, essa suposição tem sido questionada e tem sido explorado, crescentemente, o uso da entrevista com crianças.

Ainda de acordo com a autora, é preciso que o pesquisador desenvolva maior sensibilidade ao ouvi-las, isto é, ouvi-las além da oralidade, sendo capaz de apreender as informações declaradas em suas diferentes manifestações. Nesta perspectiva, a adaptação, nas entrevistas, foi elaborada abordando os seguintes elementos:

1. Ser criança
2. O mais legal e o mais chato em ser criança;
3. As crianças do bairro;
4. Os direitos mais importantes das crianças;
5. Um dia na escola.

A maneira como o pesquisador interroga crianças deve ser diferente de como faz com os adultos, considerando a faixa etária e as particularidades infantis. Sendo assim, os eixos temáticos, enumerados acima, foram realizados da seguinte maneira: Sentava-me em roda com o grupo formado e, antes de dar início às questões norteadoras, retomava com as crianças o motivo daquele encontro. Neste momento, o tempo de permanência em campo já havia permitido que uma relação de confiança entre pesquisadora e crianças se consolidasse, resultando em diálogos que fluíam sem maiores dificuldades.

Após o primeiro momento, iniciava uma história, que contemplava as questões norteadoras, e as crianças deveriam dar sequência, completando a história e deixando suas concepções em evidência. A condução dos diálogos era realizada, buscando não interferir nas respostas dos sujeitos pesquisados. Todos os grupos tiveram suas entrevistas gravadas, afim de que nenhum detalhe fosse esquecido nos momentos de transcrição e análise.

Sobre as entrevistas realizadas com crianças, Carvalho et al. (2004, p. 299) afirma que

A qualidade do dado colhido depende, entre outros fatores, da qualidade da relação entre o entrevistador e o entrevistado; mas sugere, principalmente, a disponibilidade e motivação da criança para esse tipo de instrumento de coleta, desde que condições favoráveis de interação sejam oferecidas. [...] A entrevista é o principal instrumento

de coleta, na medida que se deseja apreender as concepções e percepções da criança sobre determinado fenômeno ou situação.

A relação estabelecida com as crianças, o tempo de permanência na instituição de pesquisa, as adaptações realizadas nas entrevistas (buscando resguardar as características específicas dos pequenos) e o constante esclarecimento a respeito da pesquisa para as crianças participantes foram aspectos que colaboraram fundamentalmente no recolhimento dos dados. Ao sentirem-se seguras e confortáveis diante do adulto investigador, as crianças complementavam as técnicas utilizadas, possibilitando maiores informações por meio de seus diálogos. Conforme Honorato et al. (2006, p. 4, grifos da autora):

Perceber a diferença das visões que são possíveis ao pensarmos nas crianças pode modificar, sobremaneira, as ideias que levantamos acerca das investigações que nos propomos a fazer com elas. Notamos que essa diferença tem se feito explícita nas pesquisas, e, de certa forma, explica o movimento percebido mais fortemente nesta última década: passamos de uma produção eminentemente *sobre* crianças, a produzir *com* as crianças, rompendo, assim, com a perspectiva etimológica do termo *in fans*, entendidas como aquelas que não falam.

Entendo que a combinação de diversificados instrumentos metodológicos, assim como a adequação destes aos sujeitos investigados, representam um avanço significativo nos estudos que envolvem crianças, isto porque, ao considerar seus pontos de vistas, o pesquisador deixa de pesquisar sobre elas e passa a pesquisar junto a elas, não apenas como informantes, mas como participantes ativas no processo de investigação. Isso permite ao pesquisador, a ampliação de dados, que geram maiores oportunidades de interpretações e análises.

Construir caminhos metodológicos para se pesquisar com crianças, é ir na contramão de um universo científico marcado por relações de poder, onde adultos falam pelas crianças. Nas palavras de Becchi (1994, p. 83), é preciso

[...] abandonar uma técnica da palavra aculturante, e passar ao exercício de um ouvido refinado, numa perspectiva de mútua construção (...), [proporcionando] práticas de encontro com a fala das crianças, [estimulando] a leitura da realidade que elas, diretamente, nos oferecem (...) [permitindo] uma desinibição do ouvi-las.

O avesso que pretendo, realizando pesquisa com crianças, é exatamente esse: olhar, escutar e dialogar com sensibilidade, na busca de quebrar a assimetria da relação criança/adulto e permitir a escuta das vozes infantis. Para além disso, empoderá-las de modo que suas vozes tenham poder de mudança.

4.4.5 Produção de desenhos comentados

As experiências docentes e a observação atenta das crianças me permitiram considerar o fato de que a maioria das crianças tem prazer em desenhar. Partindo dessa constatação e considerando que o desenho é uma das principais formas de linguagem das crianças, optei por utilizá-lo como instrumento na coleta de dados junto a elas.

O desenho tem papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, motor, entre outras habilidades. No entanto, na presente pesquisa, ele não foi utilizado para obter informações que permitissem analisar suas fases, como categoriza autores como Piaget (1976), Luquet (1969), Lowenfeld (1976), entre outros. Nesta etapa do estudo, os desenhos foram elaborados na tentativa de captar as representações das crianças viabilizadas por este instrumento. Construir contextos, que permitem à criança se manifestar, é fundamental para perceber seus pontos de vista, o desenho é um dos elementos que possuem esta característica reveladora das concepções infantis. Segundo Leite (2004)

Podemos perceber através da observação da criança a quem é oferecida a liberdade de criar, que no fazer artístico ela conta o quê e como sente, o quê e como pensa e o quê e como vê/percebe o mundo à sua volta. (LEITE, 2004, s. p.).

A técnica de produção de desenhos foi elaborada em torno das mesmas questões utilizadas na técnica de histórias para completar:

1. Ser criança
2. O mais legal e o mais chato em ser criança;
3. As crianças do bairro;
4. Os direitos mais importantes das crianças;
5. Um dia na escola.

Na primeira tentativa de aplicação da técnica, as crianças sentaram-se em grupos de cinco (o mesmo grupo formado para as rodas de conversa/histórias para completar). No entanto, a estratégia não funcionou com a produção dos desenhos, uma vez que as crianças ficaram entusiasmadas com os materiais disponibilizados (lápiz de cor, giz de cera, canetas hidrográficas e papel), impossibilitando diálogos e comentários sobre os desenhos. Sendo assim, numa segunda tentativa, organizamos (as crianças e eu) o espaço da sala de aula de outra maneira, colocando as carteiras em círculo, de modo que, as crianças pudessem produzir seus desenhos e ao mesmo tempo, comentar sobre eles, enquanto o procedimento acontecia. Um espaço era deixado entre uma carteira e outra para que, enquanto pesquisadora, pudesse abaixar e dialogar com as crianças individualmente.

Foram utilizados cinco dias da semana para esta técnica. O processo de elaboração dos desenhos, agregado aos diálogos pesquisadora-criança, acerca de suas produções, demandava tempo, haja vista, que esta interação era feita individualmente, isto é, enquanto as crianças desenhavam, eu andava pela sala, conversando com cada uma delas, instigando-as para que comentassem sobre o que estavam produzindo. O diário de bordo foi utilizado para anotações relativas às falas das crianças e a câmera fotográfica para registrar os desenhos.

As pesquisas de Gobbi (2002) mostram que ouvir as crianças enquanto elas desenhavam, auxilia o investigador em seu processo de interpretação e análise. De acordo com a autora, os desenhos das crianças pequenas podem não ser nitidamente representativos, tornando a leitura deste material mais difícil ao pesquisador. Nesta perspectiva, o desenho, aliado à fala, traz colaborações para o processo de interpretação dos dados, pois são nos diálogos que as crianças deixam perceptíveis suas representações no ato de desenhar.

Campos e Francischini (2008, p. 111) afirmam que:

Enquanto alguém que olha, interpreta e analisa, portanto, atribui significado (s) às produções infantis, o pesquisador se posiciona, nessas ações, pautado pelos referenciais teóricos – metodológicos que orientam sua pesquisa. Portanto, não é único o olhar ao qual a expressão da criança está sujeita. Nesta oficina, coerente com sua fundamentação teórica, o desenho e a pintura – livres ou com direcionamento temático – são considerados formas de acesso ao universo da criança.

A afirmação dos autores emerge para duas questões fundamentais: uma diz respeito ao cuidado teórico metodológico por parte do pesquisador ao analisar os desenhos, que no tocante à presente pesquisa, é fundamental que seja à luz de teorias, que emancipam crianças e dão a elas o direito de se posicionarem sobre questões que lhe pertencem, colocando em evidência as suas concepções. É indispensável que se tenha definido sobre qual perspectiva serão analisados os dados coletados. Na presente pesquisa, os dados recolhidos foram estudados à luz da sociologia da infância, dialogando com o fazer pedagógico de Reggio Emilia, ambas as abordagens vêm ao encontro do propósito deste estudo, que é dar visibilidade às crianças, sobretudo, às crianças pequenas.

A outra questão, não menos importante, é sobre o posicionamento do pesquisador. Este deve estar atento constantemente ao utilizar certos instrumentos na coleta de dados, isto porque, ainda que sejam instrumentos agradáveis às crianças, como é o caso do desenho, elas podem se cansar, por uma diversidade de fatores, seja pelo tempo de atividade ou por outras questões. Uma vez que a técnica utilizada não seja interessante à criança, certamente este aspecto poderá interferir nas informações fornecidas por ela, por

esse motivo, há a necessidade de estar atento a todos os sinais transmitidos pelos pequenos, e se necessário, repensar as estratégias e realizar novamente a atividade.

Ainda em referência à produção de desenhos, Silva (2002) afirma que a partir do momento em que a criança o planeja, ela está representando algo intencionalmente, logo, o diálogo do pesquisador durante essa ação encoraja a criança, auxiliando-a a organizar suas ideias no desenho. Do mesmo modo, o ato de desenhar também organiza a fala. Em suma, neste caminho metodológico, o desenho é organizado pela fala e a fala pelo desenho, fazendo com que a criança pense sobre aquilo que está desenhando.

Muitas manifestações podem estar presentes em um desenho, instrumento que tem sido estudado há muitos anos e a partir de diversas óticas, contudo, Sarmiento (2004, p. 30, grifos do autor) chama atenção para a análise deste quando utilizado com crianças. De acordo com o autor, essa tarefa exige maiores cuidados, necessitando

[...] ser analisado num triplo enquadramento, articulando as várias dimensões de análise: *primeiro*, como um acto realizado por um sujeito concreto, para o qual são mobilizados saber, vontade, capacidade físico-motora, destreza técnica, emoções e afectos que identificam o sujeito como realidade singular e como produtor cultural único; *segundo*, no quadro da cultura de inserção que autoriza ou inibe a expressão gráfica da criança, que a exalta ou a recalca, que a instrui, a proíbe ou a liberta, e que o faz através do sistema específico de crenças, das representações e imagens sociais sobre a infância e das instituições que possui; *terceiro*, como uma expressão geracional específica, distinta da expressão plástica dos adultos, veiculadora de formas e conteúdos expressivos e representacionais que necessitam de ser lidos de acordo com uma gramática interpretativa das culturas da infância.

Compreender o contexto investigado foi um dos fatores que mais contribuíram para que as análises pudessem ser realizadas na perspectiva que propõe Sarmiento (2004). Olhar a criança como um ser único e individual, com capacidades e dificuldades específicas. Olhar a criança como um indivíduo que produz cultura, mas que também é marcado por ela, e que estas marcas devem ser reconhecidas em suas diversas manifestações, inclusive no ato de desenhar. E, sobretudo, olhar a criança com olhos de criança. Desadultizar-se. Só então, as crianças deixarão de ser vistas como um vir a ser, resultante da cultura adulta e ocuparão o papel de protagonistas, de sujeitos de pouca idade, mas que produzem cultura, aliás, culturas. Culturas infantis que precisam ser compreendidas e não mais moldadas conforme a cultura adulta.

A produção de desenhos associados às falas/comentários das crianças, suscitaram informações que não eram esperadas, fazendo com que outras possibilidades surgissem para as categorias de análise.

A quantificação dos dados, que serão analisados no próximo capítulo, revela que a escolha pela técnica de desenhos comentados, permitiu às crianças, sentirem-se livres não

só para produzir desenhos, mas dialogar sobre eles, fazendo valer suas vozes.

Finalizando esta sessão, em que me dediquei a explicar os instrumentos utilizados na coleta de dados, trago as palavras de Ferreira (2008, p. 147), que sintetizam a complexidade presente na tarefa de construir procedimentos metodológicos nas pesquisas com crianças:

Trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos [...] de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas lhes atribuem (FERREIRA, 2008, p. 147).

Neste sentido, Sarmiento (2004 apud CERISARA, 2004) defende a ideia de que o investigador, que pesquisa *com* crianças, analisa as linguagens infantis como formas de comunicação, presentes nas falas, gestos, registros e tantas outras expressões representativas. De acordo com o autor, conseguir apreender as vozes das crianças através dessas peculiaridades específicas de comunicação, constitui-se como um grande desafio, presente em aspectos como: o despojar-se do eu adultocêntrico; a compreensão de que os infantes comunicam-se diferente dos adultos e de variadas formas; a importância da relação entre pesquisador e crianças; o cuidado ético durante o processo investigativo; a preocupação na elaboração das técnicas a serem utilizadas na coleta das informações com as crianças, além da análise cautelosa com os dados coletados.

Não menos importante, eu destaco como fundamental a constante reflexão entre prática (isto é, os caminhos metodológicos estabelecidos) e as concepções teóricas, que norteiam a pesquisa, transformando todo o processo de investigação em uma pesquisa que de fato considere as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos e não se detenha apenas a um discurso sem garantir às crianças desfrutarem de seus direitos, em especial, o direito a participação.

4.5 Cuidados éticos na pesquisa do tipo etnográfica

O processo de investigação científica pautado em princípios éticos, segundo Barbosa (2012, p. 236)

[...] foi um importante avanço no sentido de que as sociedades pudessem continuar realizando pesquisas, tendo o cuidado de proteger os cidadãos que fazem parte dos grupos investigados e definindo, socialmente, parâmetros para os indivíduos e as instituições de pesquisa. Afinal toda a ação humana é social e exige ética em seus princípios e em seus procedimentos.

Em suma, ética é um aglomerado de conceitos que orientam a vida em sociedade. Sem ela não haveria uma equiparação do que é certo e errado, ou seja, ela vai ao encontro do entendimento de justiça social.

Em relação às responsabilidades éticas exigidas em uma pesquisa com seres humanos, ressalto que o projeto inicial desta pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa – (CEP) da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente, sendo aprovado após um processo de apreciação ética.

Apesar da pesquisa não oferecer nenhum tipo de risco aos participantes, a validação do CEP é fundamental, uma vez que este possui a responsabilidade de manter a integridade dos sujeitos pesquisados, além de integrar o Conselho Nacional de Saúde, fazendo um controle das pesquisas que envolvem seres humanos.

A Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS 196/96 e mais recentemente a 510/16 são instrumentos que no Brasil regulamentam este tipo de pesquisa, atuando junto aos Comitês de Ética em Pesquisa – (CEP). No entanto, pelo caráter de vulnerabilidade atrelado à criança, no sentido de que esta depende do adulto responsável para a tomada de algumas decisões, o CEP exige que os responsáveis pelo menor, assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – (TCLE), permitindo ou não que a criança participe da pesquisa. O TCLE deixa claro o estudo que será realizado, assim como os instrumentos que serão utilizados na coleta de dados junto aos participantes, isto é, a maneira como estes serão abordados na pesquisa.

Em uma reunião solicitada por mim e autorizada pela diretora da escola, o TCLE foi entregue aos responsáveis. Expliquei o objetivo da pesquisa e todos permitiram a participação das crianças. Alguns dos responsáveis ausentaram-se nesta reunião, sendo assim, o contato com estes foi acontecendo no início ou final da aula, momento em que levavam ou buscavam as crianças e tínhamos a oportunidade de conversar e, assim, coletar as assinaturas.

O TCLE é considerado por muitos pesquisadores, como o documento mais relevante, haja vista que contém a assinatura do responsável, o que já garante a participação da criança na pesquisa. Nesta perspectiva, de acordo com Sigaut et all. (2009), este tipo de conduta do pesquisador decorre da concepção de que a criança é um ser incapaz, em termos de desenvolvimento humano. Incapaz de poder entender o objetivo do estudo que será realizado e conseqüentemente de ter autonomia para aceitar ou não, participar de uma pesquisa, prevalecendo a ideia de que a criança não tem condições de decidir conscientemente sobre sua participação.

Contrária a essa concepção, elaborei um Termo de Assentimento – (TA) para as crianças. Todas as explicações fornecidas aos adultos, foram também fornecidas às crianças, afinal, elas seriam os principais sujeitos da pesquisa. O documento foi elaborado em uma linguagem acessível à faixa etária, não por considerá-los indivíduos menos capazes que os adultos, mas pela preocupação em considerar as particularidades infantis. Todas as crianças aceitaram participar, assinando o TA, cada um a sua maneira (escrita do nome / desenho). Convém destacar que os responsáveis e todos os participantes da pesquisa (professoras e crianças) foram informados sobre o uso de equipamentos como gravador e câmera fotográfica.

Em relação à aceitação ou não das crianças em participarem da pesquisa, é fundamental a compreensão de que:

Para que a permissão e a autorização das crianças ocorram de um modo compreensivo e contextualizado, ao longo da pesquisa, de modo que o princípio do consentimento informado não resulte somente numa mera formalidade a ser cumprida no início da pesquisa, serve a indicação de Skanfors (2009) da necessidade do pesquisador mobilizar uma espécie de alerta que ele designa de ‘radar ético’. Por meio desse ‘radar ético’, o pesquisador se torna alerta para estar sensível aos vários modos e estratégias que as crianças podem expressar sua recusa, ou seu não desejo de participarem, ou de não serem observadas em determinados momentos ou situações da pesquisa. (SIMÃO, 2015, p. 67).

Seguindo o conceito de “radar ético” proposto por Skanfors (2009), houve momentos em que notei a falta de vontade das crianças em participar de alguma atividade que seria realizada como instrumento na coleta de informações. Em situações em que alguma criança apresentava-se triste ou indisposta, procurava respeitá-la, realizando a atividade em outro momento. Este exercício de observação atenta prevaleceu durante todo o período em campo, no entanto, poucas vezes as crianças não demonstraram interesse pelos procedimentos.

Os autores Soares, Sarmiento e Tomás (2005, p. 58-59) apresentam alguns aspectos éticos que devem estar presentes nas pesquisas com crianças:

A valorização da voz e ação das crianças - Elemento que esteve presente em todo o processo de investigação, buscando garantir a efetiva participação infantil e não utilizar as crianças apenas como participantes secundárias.

O consentimento informado - Configurou-se como o documento mais relevante na pesquisa, pois a partir dele, as crianças tiveram autonomia para decidir participar ou não do estudo. O consentimento foi elaborado de maneira objetiva e lúdica, sem manipulações que colocassem a criança numa posição de subordinação.

A consideração de estratégias e recursos metodológicos plurais e criativos - Foram elaboradas diversas estratégias metodológicas, permitindo assim, uma escuta mais

significativa das vozes infantis, até mesmo em relação às crianças mais tímidas e que não tinham tanta visibilidade entre seus pares e as professoras.

Vale destacar que a aproximação entre criança e pesquisador, para ser ética, deve acontecer de forma a garantir que as crianças não se sintam individualizadas, no sentido de notarem-se como impercebíveis ao investigador, especialmente as mais invisibilizadas. Na pesquisa do tipo etnográfica, é preciso que todos os sujeitos sejam respeitados em suas particularidades e não discriminados em função delas, portanto, este cuidado ético é fundamental.

Barbosa (2012) fala em um de seus estudos²¹, da complexidade dos cuidados éticos em pesquisas do tipo etnográfica, e que é relevante expor nesta sessão, uma vez que a presente pesquisa passou por uma diversidade de burocracias no CEP por se tratar de pesquisa *com* crianças. A autora traz como reflexão, o fato de que os comitês de ética são insuficientes, além de serem mais específicos para a área da saúde, isso faz com que os pesquisadores etnógrafos que pesquisam *com* crianças, sintam-se como exceção à regra, pois como dizer os riscos de sua pesquisa aos participantes, se ela não implica um risco? (A não ser aqueles semelhantes ao que as crianças já estão submetidas na vida cotidiana).

Sem a pretensão de esgotar as problemáticas presentes a respeito da ética na pesquisa com crianças, mas para seguir pensando, é importante deixar em evidência o aspecto da confidencialidade. As pesquisas brasileiras, em especial as que envolvem crianças, fazem parte de um sistema ético que não entende, como correto, a exibição das imagens das crianças, ainda que o pesquisador considere as imagens como seguras. Barbosa (2012) argumenta que registrar as informações apenas em palavras

[...] sem mostrar o significado presente no movimento dos corpos, dos gestos e dos sorrisos, é perder o conhecimento popular, as culturas infantis. Nessa situação, apresentar o nome da comunidade e publicar os nomes das crianças e dos adultos envolvidos é afirmar a autoria dos grupos sociais e, especificamente, das crianças como sujeitos no mundo. Há toda uma reflexão no campo da antropologia visual, do fotojornalismo, do cinema documental que necessita ser revisitada. As imagens – fotografia, filme, vídeo – são documentos, não são neutros, como qualquer outra modalidade de registro. (BARBOSA 2012, p. 243).

Partindo da perspectiva de que o corpo fala, entendo que a confidencialidade destes corpos na pesquisa, configura-se como uma, do conjunto de questões acerca das pesquisas com crianças, que necessita de discussão, em busca de comitês de ética que tutelem, mas que

²¹ Síntese da conferência de abertura do III Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias: políticas e desafios na produção da pesquisa (22 a 24 de agosto de 2012) - Aracajú, Sergipe.

também emancipem as crianças, garantindo efetivamente o direito à participação e autonomia delas nas pesquisas.

Ao final deste capítulo, destaco que optei por elucidar todos os procedimentos metodológicos que nortearam a investigação, deixando a descrição dos dados recolhidos e as análises para serem apresentados no capítulo a prosseguir, a partir da construção de categorias.

CAPÍTULO 5
RESULTADOS E ANÁLISE

5.1 Análises dos dados a partir da construção de categorias

Todas as pessoas grandes foram um dia crianças – mas poucas se lembram disso.
(SAINT-EXUPÉRY).

Neste capítulo, apresento os resultados da pesquisa, que foram sistematizados através da construção de categorias de análise. Estas surgiram a partir dos objetivos propostos neste estudo e caracterizam-se como os dados mais relevantes do processo investigativo. A triangulação dos dados recolhidos auxiliou no processo de análise. Este procedimento permitiu a utilização de diversificadas técnicas durante o processo de coleta de dados, assim, foi possível analisar as informações coletadas através de diferentes óticas, dando significado às conclusões.

É importante dizer que optei por sistematizar os dados através de categorias, pois dessa maneira, a análise das informações obtidas tornar-se-ia mais evidente. Seguindo os estudos de Bardin (1979, p. 118), a categorização pode ter critérios sintáticos, léxicos, expressivos e semânticos.

A categorização pelo critério sintático analisa elementos como verbos, adjetivos, advérbios, entre outros. Pelo critério léxico, analisa-se a ordem interna das orações. Os expressivos analisam a classificação de categorias como, por exemplo, problemas de linguagem e a categorização pelo critério semântico, o qual foi utilizado nesta pesquisa analisa os dados por categorias temáticas, por exemplo “[...] os elementos que refletem *ansiedade* serão agrupados em uma *categoria ansiedade*, os elementos que refletem *valores individualistas* serão agrupados em uma *categoria individualismos*”. (BARDIN, 1979, p. 118, grifo meu).

Richardson (2012, p. 240) baseado nos estudos de Bardin (1979) sintetiza as características que precisam estar presentes nas categorias construídas pelo pesquisador:

Exaustividade: cada categoria estabelecida deve permitir a inclusão de todos os elementos levantados relativos a um determinado tema. Por exemplo, se se deseja analisar o vocabulário democrático de um discurso político, a categoria estabelecida deve conter todas as palavras dadas em um vocabulário democrático.

Exclusividade: nenhum elemento pode ser classificado em mais de uma categoria [...]

Concretidade: [...] É importante ter categorias concretas que permitam fácil classificação dos elementos. Por exemplo, a categoria “democracia” não é recomendável, pois é muito ambígua.

Homogeneidade: as categorias devem basear-se em um mesmo princípio de classificação. Não é possível analisar o conteúdo de uma mensagem, quando as categorias se fundamentam em mais de um princípio classificatório.

Objetividade e fidelidade: [...] O pesquisador deve definir claramente as variáveis e os indicadores que determinam a classificação de um elemento em uma determinada categoria.

É necessário considerar que, quando se falta um roteiro formalizado para classificar os dados, o pesquisador corre o risco da fundamentação teórica entrar em conflito com as informações coletadas, para que isto não ocorra, é fundamental que se elabore as categorias tendo como norte a teoria e vice-versa, buscando construir um sistema de categorização que vá ao encontro tanto dos dados quanto da teoria.

Os dados foram analisados à luz da sociologia da infância, em diálogo com a abordagem de Reggio Emilia. De acordo com Abramowicz (2011, p. 23), o referencial teórico da sociologia da infância opera alguns elementos fundamentais, como:

Protagonismo infantil, processos de socialização, autoria social, cultura da infância, geração, etnografia [...] A sociologia da infância traz em seus movimentos inversões interessantes, novos/outros agenciamentos, novos pesquisadores, novas perspectivas sobre as crianças, um outro olhar, um movimento contra o adultocentrismo [...]

No tocante a abordagem de Reggio Emilia, esta foi escolhida por ser referência no campo da infância, uma vez que

[...] proporciona novas maneiras de pensar sobre a natureza da criança como aprendiz, o papel do professor, a organização e a gestão da escola, a organização e o uso do ambiente físico e o planejamento curricular que orienta as experiências da descoberta e da resolução de problemas. (EDWARDS; GANDINI e FORMAN, 2016, p. 23).

Não se tem, portanto, a pretensão de confrontar e/ou comparar as experiências de Reggio Emilia com as ações da escola investigada. A intenção da utilização desta abordagem na análise, é em consequência de características que podem servir como direcionamento para a educação da primeira infância em diferentes contextos.

Além da participação ativa das crianças e da comunidade nas escolas de Reggio Emilia, a abordagem demonstra uma preocupação efetiva com as concepções das crianças como cidadãs.

Referimo-nos às crianças como cidadãs, como portadoras de direitos em relação a cidades. Acreditamos que nós, adultos, temos três tipos de obrigação para com elas: aquilo que chamamos de responsabilidade civil, responsabilidade ética e responsabilidade política. [...] responsabilidade civil, refere-se aos direitos das crianças à educação e a oportunidades iguais [...] A responsabilidade ética, para com as crianças significa que você reconhece a sua dignidade como cidadãos [...] A nossa terceira responsabilidade relaciona-se à responsabilidade política [...] particularmente, na coexistência intercultural. (DELRIO, 2016, p. 95).

As três responsabilidades apontadas pelos educadores de Reggio Emilia são fundamentais para a construção do conceito de criança como sujeito de direitos, sobretudo, o direito à cidadania. Asseverando essa ideia, Sarmiento (2012) afirma que

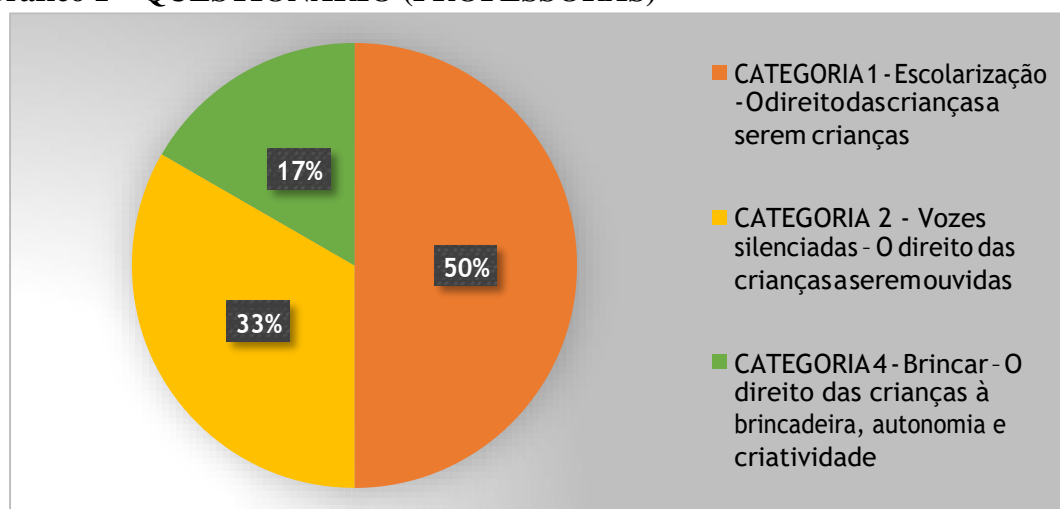
A criança-cidadã, nas formas múltiplas, fragmentárias e difusas, em que se exprime a cidadania infantil, não o poderá ser sozinha. Depende do adulto para a construção do universo de referências, de direitos e de condições sociais em que pode ocorrer a cidadania plena [...] condição social, que só há muito poucos anos, tem vindo a ser reconhecida e proclamada e que, ao mesmo tempo, está tão ameaçada e comprometida. (SARMENTO, 2012, s.p).

Com base no texto acima, é possível inferir que a cidadania em relação à criança, implica em reconhecimento e liberdade de participar. Isto é, para que a criança seja uma cidadã completa, é necessário que esses dois aspectos sejam garantidos, caso contrário, a sociedade estará negando à criança o direito à cidadania. Analisar os dados a partir de abordagens que consideram as crianças como atores sociais, permitirá em especial, compreender as concepções infantis, que se caracteriza como um dos fatores mais importantes deste estudo.

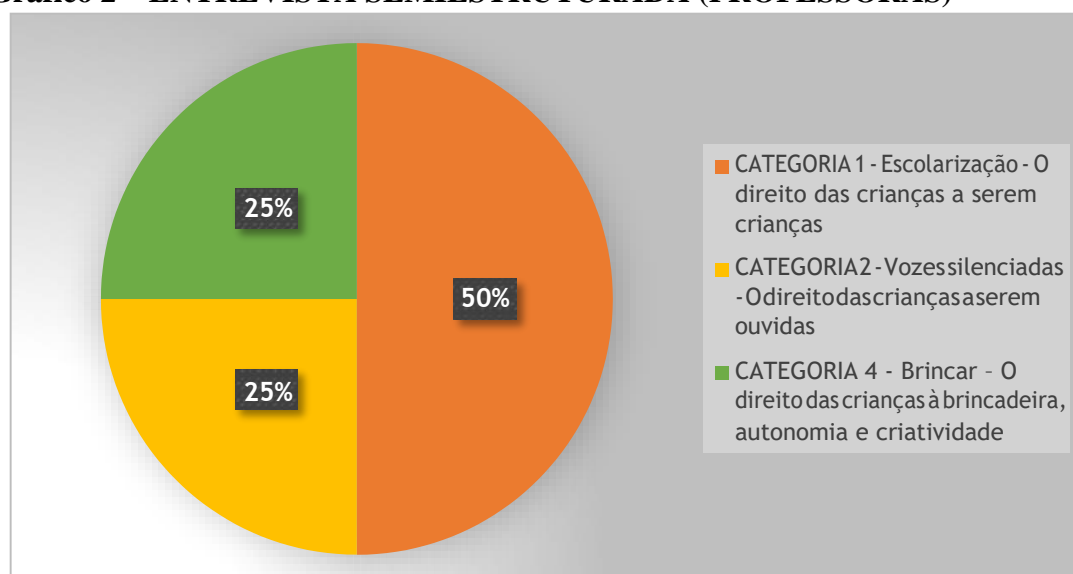
Os dados obtidos, através das técnicas utilizadas com as crianças e com as professoras, passaram pelo processo de triangulação, e depois de sistematizados, apontaram para a construção de quatro categorias seguindo o critério de categorização semântica de Bardin (1979)

- Categoria I – Escolarização - O direito das crianças a serem crianças;
- Categoria II – Vozes silenciadas – O direito das crianças a serem ouvidas;
- Categoria III – Participação – O direito das crianças a participarem da organização da escola;
- Categoria IV – Brincar – O direito das crianças à brincadeira, autonomia e criatividade.

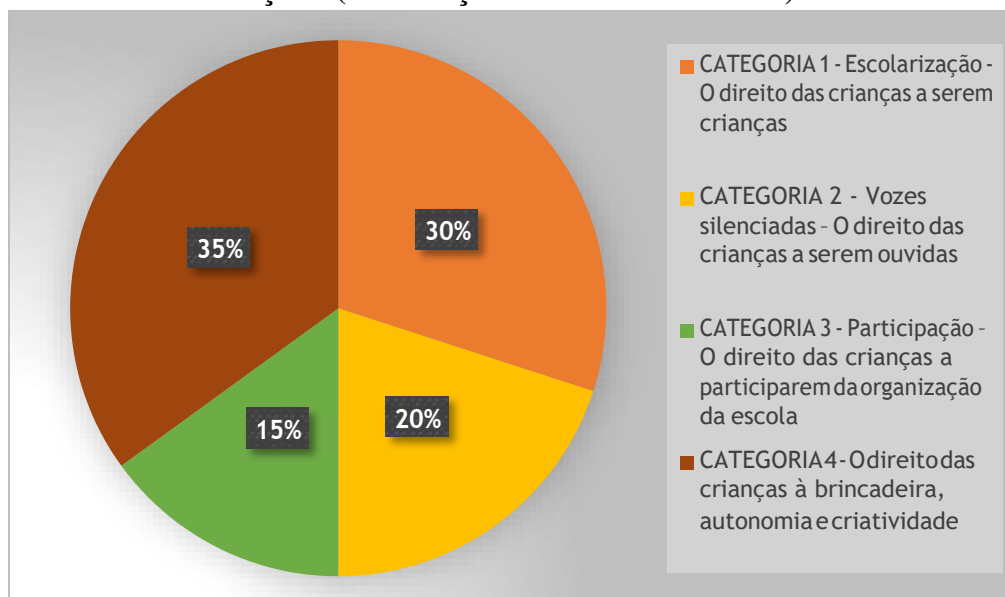
Os gráficos a seguir mostram os resultados quantitativos de acordo com cada técnica utilizada:

Gráfico 1 – QUESTIONÁRIO (PROFESSORAS)

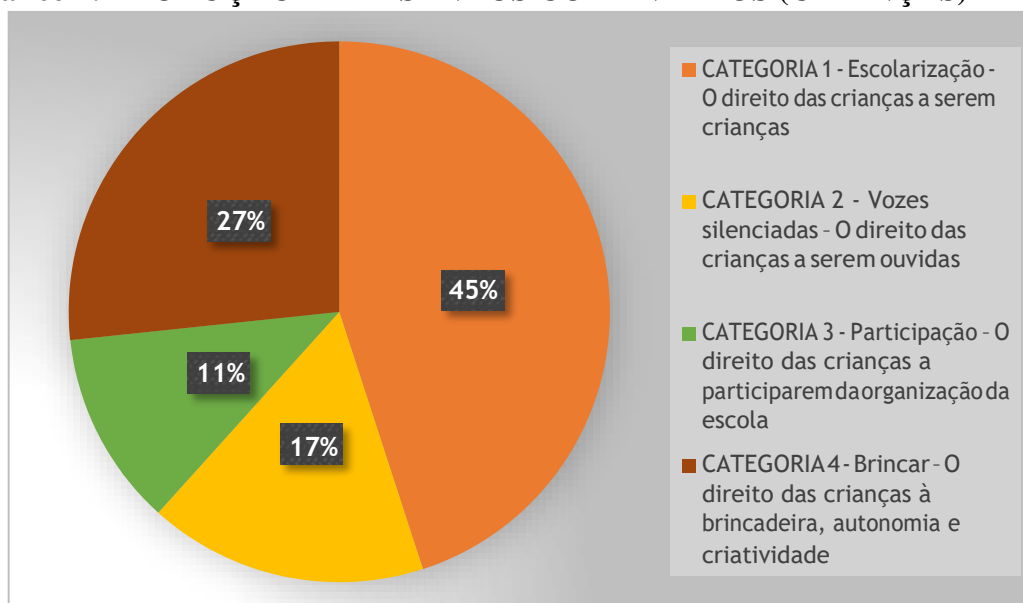
Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Gráfico 2 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PROFESSORAS)

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

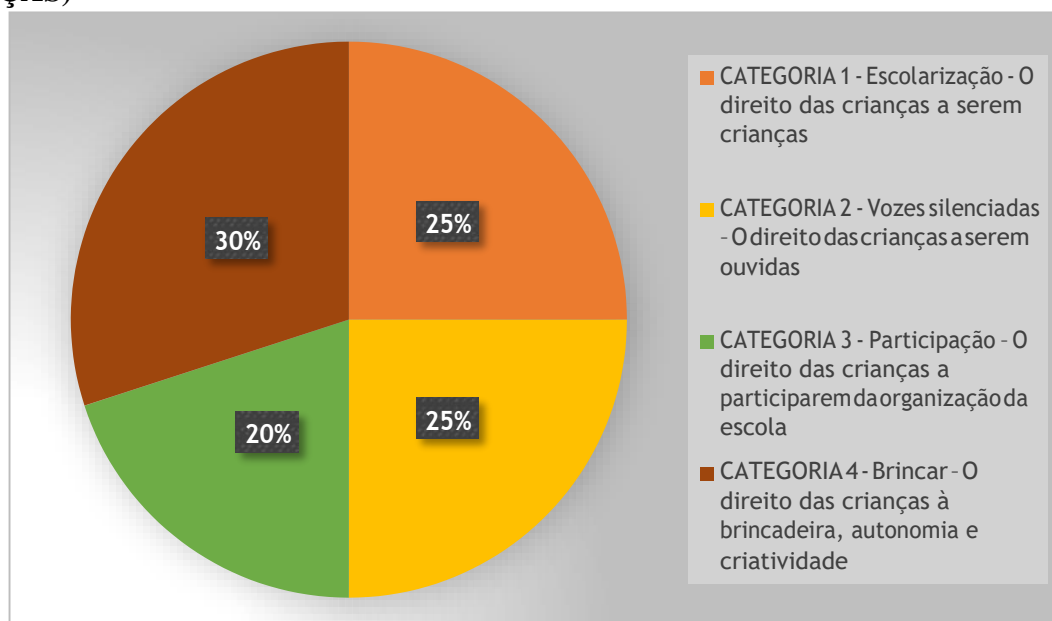
Gráfico 3: OBSERVAÇÃO (CRIANÇAS E PROFESSORAS)

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Gráfico 4: PRODUÇÃO DE DESENHOS COMENTADOS (CRIANÇAS)

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Gráfico 5: RODAS DE CONVERSA/HISTÓRIAS PARA COMPLETAR (CRIANÇAS)



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A seguir, analiso as categorias elaboradas, e resalto que os nomes das crianças, utilizados nos desenhos e diálogos, são nomes fictícios. As professoras são denominadas como Professora 1 e Professora 2 e as turmas como Pré II A e Pré II B. Todos os diálogos informais, assim como aqueles que resultaram da técnica de produção de desenhos comentados, foram transcritos no diário de bordo, sem alterar a maneira como os sujeitos investigados expressaram-se. Justifico de antemão, que os resultados e análises obtidos com as crianças e com as professoras investigadas não estão completamente separados por subtítulos, uma vez que em cada dado obtido, procurei evidenciar as dicotomias existentes nas concepções das professoras e das crianças, o que ficou mais perceptível com o texto estruturado desta forma.

5.1.2 Categoria I – Escolarização - O direito das crianças a serem crianças

É por isso que se mandam as crianças à escola: não tanto para que aprendam alguma coisa, mas para que se habituem a estar calmas e sentadas e a cumprir escrupulosamente o que se lhes ordena, de modo que depois não pensem mesmo que têm de pôr em prática as suas ideias. (KANT).

Esta primeira categoria de análise emerge da necessidade de aprofundamento sobre a questão da escolarização na educação infantil. Diante dos dados recolhidos por meio do questionário, observações e entrevistas com as professoras, foi verificado que estas,

preocupam-se em demasia com questões relacionadas à alfabetização, planejamento e avaliação (denominadas como sondagens diagnósticas). As sondagens diagnósticas são utilizadas para verificar a evolução da escrita das crianças. As crianças produzem uma lista de palavras seguidas de alguma frase, citadas pelas professoras, sem que estas possam auxiliar no momento da escrita, assim, a partir dos resultados das sondagens, a aprendizagem das crianças é avaliada.

De acordo com a professora 2, as crianças têm dificuldades de aprendizagem, e esta é uma problemática que acomete quase a totalidade das crianças da sala por questões de âmbito familiar. Em um dos trechos da entrevista, a mesma diz:

[...] no meu tempo não tinha essa frescura de educação infantil. Eu entrei na escola com sete ou oito anos e já aprendi a ler e escrever com letra cursiva. Hoje as crianças têm oportunidade e não querem aprender. Daí uma vez, uma mulher falou num curso que eu fiz “ah, mas não é assim, é que antes a escola só recebia quem tinha condições e hoje a escola é para todos, então não dá pra comparar”, mas eu não sei, na minha opinião esse negócio de inclusão estragou tudo. A maioria dos meus alunos têm dificuldade. Antigamente esses alunos que não aprendiam iam estudar na APAE²². Tinha que ter uma política que falasse “esse aqui não pode ficar na escola porque não aprende e só vem pra perturbar”. Porque não aprende gente, a culpa não é do professor, eu faço de tudo, mas não aprende, depois chega no final do semestre, que a gestão vê as sondagens, fica aquela impressão que a gente não fez nada, mas a gente ensina, eles que não querem aprender e os pais também que não colaboram, vai fazer o quê? (PROFESSORA 2, 2017).²³

A fala da professora traz um conjunto de dilemas a serem enfrentados, entre eles: a falta de compreensão sobre a importância da educação infantil como primeira etapa da educação básica; o discurso segregador, que assevera a necessidade em separar as crianças em grupos de “bons” e “ruins”, e a culpabilização da família pelo “fracasso” escolar da criança. No entanto, não se pode deixar de trazer à tona, a culpabilidade do sistema educacional em transferir para a educação infantil, conteúdos pertinentes ao ensino fundamental.

Esta dinâmica da escola traz duas evidências. A primeira é que as professoras sentem-se pressionadas com a ideia insistente de alfabetizar na educação infantil, como num processo de preparação das crianças para o ensino fundamental. A segunda reflete sobre a formação destas professoras, que concluem o curso superior de licenciatura em pedagogia, sem ter uma definição clara do que é a educação infantil. Este aspecto faz com que as docentes submetam-se a imposições hierárquicas, uma vez que não possuem arcabouço teórico e legislativo suficientes para subsidiar suas práticas, fato que foi possível detectar nas entrevistas.

²² Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

²³ Dados recolhidos através da entrevista semiestruturada realizada com as professoras, 2017.

A abordagem de Reggio Emilia apresenta a observação como instrumento relevante na compreensão dos processos de aprendizagem. Isto é, sem a necessidade de lançar mão de técnicas que antecipam etapas ou transferem conteúdos do seguimento seguinte para a educação infantil. É possível pensar em alfabetização ante outra perspectiva, sem transformar este processo em atividades maçantes, que não entusiasмам as crianças. Rubizzi e Simona (2016, p. 210) trazem os objetivos de Reggio Emilia na alfabetização, elucidando o caráter qualitativo neste processo, que não inicia como algo imposto ou forçado:

- investigar como as crianças exploram de forma original o código escrito quando ainda não receberam instrução formal e
- possibilitar que as crianças sejam acompanhadas na transformação das suas teorias conforme elas se aproximam da convencionalização do código alfabético.

Como já mencionado, a maior preocupação das professoras é a alfabetização das crianças, isso faz com que as atividades realizadas em sala (atividades de escrita) sejam executadas de forma acelerada, isto é, na rotina das crianças do Pré II A e B, o tempo para cada atividade é de aproximadamente 25 minutos.

[...] tamanho é o esforço das crianças de 4 anos em descobrir a escrita correta que, com o passar do tempo, muitas delas estarão completando 5 anos, tentam escrever palavras que têm o “h” ou palavras com grandes problemas ortográficos, e *podem passar até meia hora nelas*. [...] elas estão realizando tentativas valiosas como turma. Elas dizem: “Vamos tentar. Não... Ainda não está bom”. [...] nessa discussão, elas não conseguiam chegar a uma certeza. Contudo, entendíamos que essa transição era valiosa. [...] Então, abrimos a discussão com todas as crianças na turma. [...] Era importante que elas percebessem que o seu problema era compreendido e que elas contavam com apoio. (RUBIZZI; SIMONA, 2016, p. 221, grifo meu).

Concordo com as autoras que, a experiência do tentar, exige tempo, uma vez que as crianças vão elaborando hipóteses em grupos, que consideram o ponto de vista de cada um. Este tempo não deve ser entendido como “tempo perdido”, termo utilizado pela professora 1, haja vista que, são nas experiências vivenciadas coletivamente que as crianças constroem a consciência de seus processos de aprendizagem.

- Professora 1: [...] *não gosto de dar atividade em grupo, porque eles demoram demais, ficam conversando, a sala vira uma bagunça, quando vê já chegou a hora do almoço e eles não fizeram praticamente nada de atividade, pra mim é tempo perdido, porque só ficam conversando e não trabalham*. (PROFESSORA 1, 2017).²⁴

Em relação às crianças que participaram da pesquisa, muitas não conseguem realizar as atividades no tempo estipulado pelas professoras, que seguem a mesma rotina, sendo assim, há um rompimento dos processos de pensamento e criatividade utilizados pela criança quando estão realizando estas atividades. Não há também uma continuidade dessas tarefas, ou

²⁴ Dados recolhidos através de conversas informais com as professoras e transcritas no diário de bordo, 2017.

seja, quando a criança não consegue terminá-las dentro do período proposto, ela não tem a oportunidade de concluí-las em outro momento.

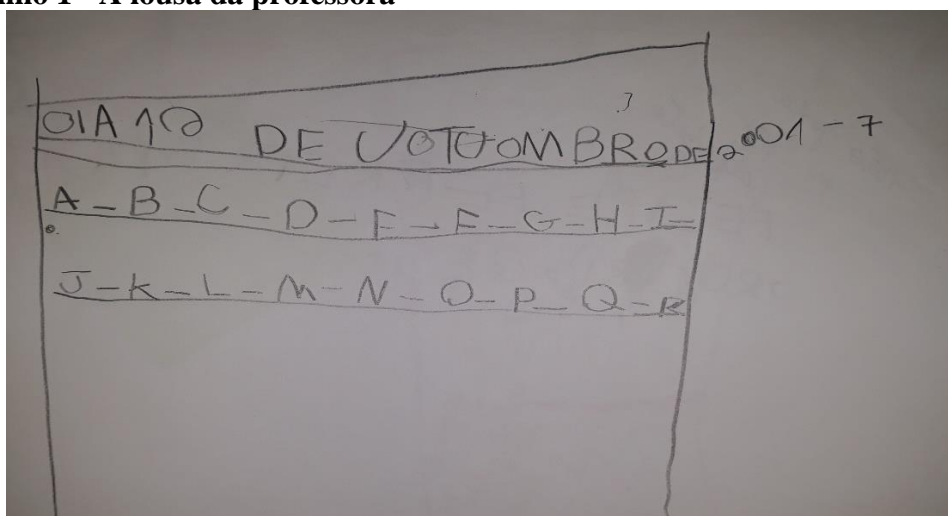
Os processos de avaliação (sondagens diagnósticas), a que as crianças investigadas estão submetidas, refletem a supervalorização (por parte das professoras e gestão) do conceito de avaliação, em detrimento da relevância da documentação. Isto é, quando se elabora uma espécie de portfólio²⁵ com todas as atividades documentadas, é possível uma melhor visualização do progresso das crianças. Ainda de acordo com Rubizzi e Simona (2016, p. 231), a documentação

[...] exerce um papel central no discurso da criação de significado. Em vez de depender de algum medidor padronizado da “qualidade”, a documentação pedagógica nos permite assumir a responsabilidade por nossas ações e por nossa forma de criar significados. Como uma ferramenta para a análise e a avaliação, a documentação pedagógica representa um antídoto extremamente forte para a proliferação das ferramentas de avaliação e de análise que ficaram cada vez mais anônimas e descontextualizadas – objetivas e democráticas apenas superficialmente.

Observar e documentar, portanto, são exercícios fundamentais para o professor de educação infantil, pois auxiliam, sobretudo, na não homogeneização das crianças, isto é, considera as conquistas individuais, valorizando os sujeitos em suas especificidades.

Nesta mesma perspectiva, a Categoria I, através das técnicas de coleta de dados realizadas com as crianças, evidencia que estas não concordam com a desenfreada busca pela escolarização na educação infantil. 45% dos desenhos analisados apontam para este fato. Sobre a proposta de desenho que solicitava que as crianças ilustrassem *O mais chato em ser criança*, Felipe produziu o seguinte desenho:

Desenho 1 - A lousa da professora



Fonte: Desenho produzido pelas crianças, 2017.

²⁵ Conjunto de trabalhos realizados pela criança, que servem como instrumento de avaliação.

A técnica de produção de desenhos comentados permitiu diálogos com as crianças a respeito do que produziam. No tocante ao desenho acima, segue o diálogo com Felipe, enquanto desenhava:

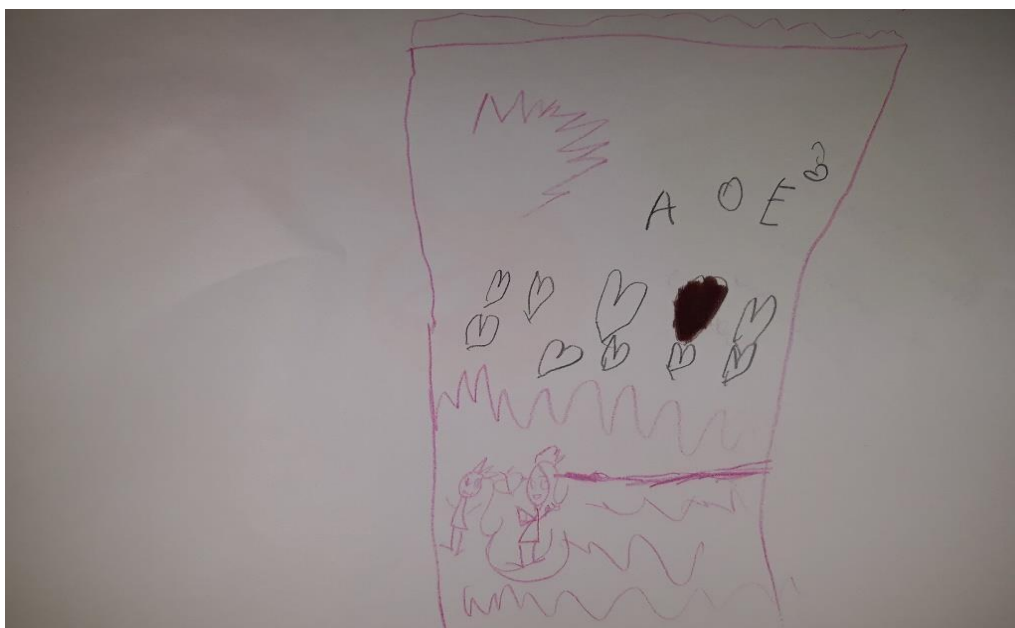
- Eu: *O que você desenhou?*
- Felipe: *Eu fiz a lôsa da prô...*
- Eu: *Mas por que você desenhou a lousa?*
- Felipe: *Eu não gosto de fazê as letra e os número todo dia, a mão fica doenu...*
- Eu: *Entendi. Tem mais alguma coisa que você queira desenhar porque acha chato?*
- Felipe: *É chato pegá os crachá e escrever, mas não quero desenhar crachá.*

Ainda sobre esta mesma proposta de desenhos, Ana Clara disse enquanto desenhava que não gostava quando a professora a chamava para escrever alguma palavra na lousa. Segue um trecho do diálogo:

- Eu: *Por que você não gosta de ir até a lousa?*
- Ana Clara: *Eu não sei fazê muito direito, daí fico com vergonha e a prô fica brava comigo e o Jônas fica rindo. Ele fala “não sabe, não sabe” e fica rindo. Mas ele também não sabe e fica rindo de mim sendo que não sabe.*

Ana Clara fez esse relato enquanto produzia o desenho abaixo:

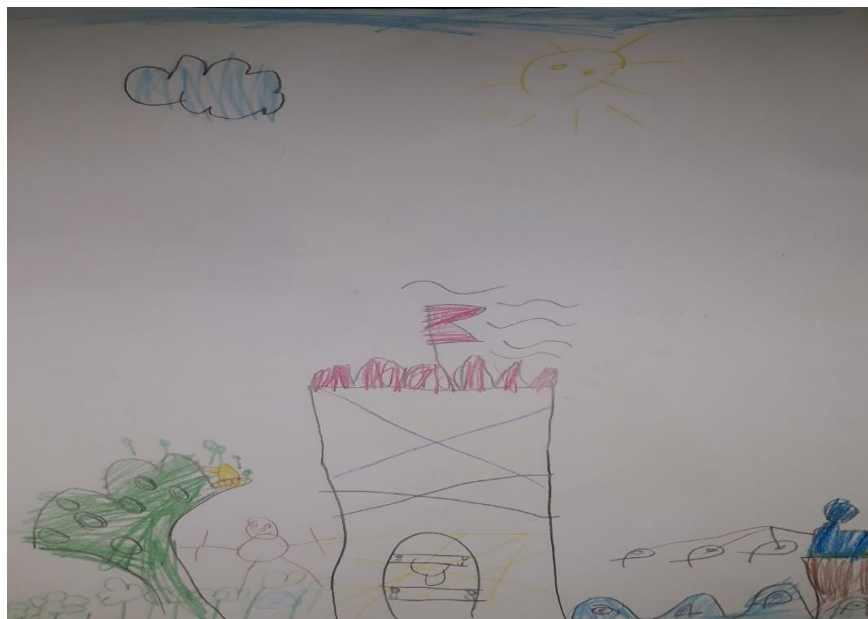
Desenho 2 – Vergonha de ir à lousa



Fonte: Desenho produzido pelas crianças, 2017.

Na proposta de desenho, que solicitava às crianças que elaborassem um desenho com a temática *O que é ser criança*, Robert elaborou a seguinte ilustração:

Desenho 3 – Ser criança é fantasia



Fonte: Desenho produzido pelas crianças, 2017.

Perguntei ao Robert sobre seu desenho, abaixo segue parte do diálogo:

- Eu: *Robert, você desenhou duas crianças, quem são?*
- Robert: *Não tia, sou eu só...*
- Eu: *Ah! Explica pra mim seu desenho?*
- Robert: *Eu desenhei meu castelo, daí eu também desenhei um rio que tem no meu castelo e eu tô pescanu e também tem uma árvore que dá pra subi e pegá manga.*

Ainda em relação a proposta de desenho 1, ao observar a ilustração de Maria Eduarda, imaginei que o desenho representasse ela brincando no interior de sua casa. No entanto, não fiz esta afirmação antes de interrogá-la:

- Eu: *Tá ficando muito bonito Maria Eduarda!*
- Maria Eduarda: *É prô, eu desenhei a casinha, sabe aquela casinha que tem no parque? Uma pequenininha de menina brincar?*
- Eu: *Sei sim! É bem legal aquela casinha. Mas por que você desenhou ela?*
- Maria Eduarda: *Ué, você não falou pra nóis desenhá o que a gente achava... como é mesmo?*
- Eu: *O que é ser criança?*
- Maria Eduarda: *É isso! Daí eu fiz a casinha, mas nessa casinha só dá pra brincar com as boneca e tem umas panelinha...*
- Eu: *Legal! Entendi! Então pra você, ser criança é poder brincar na casinha do parque?*
- Maria Eduarda: *É né, mas a prof não deixa tanto assim e também na escola que minha prima estuda tem uma casinha dessa e tem um monte, um monte mesmo de fantasia ela falou, daí lá as meninas coloca fantasia de princesa, do que quisé[...]*

Desenho 4 - Ser criança é brincar na casinha do parque



Fonte: Desenho produzido pelas crianças, 2017.

Dos desenhos elaborados para a questão *O mais legal e o mais chato em ser criança*; a maior parte deles apontou como “mais chatos” aspectos relativos à escolarização: fazer o alfabeto todos os dias, fazer muitas atividades, copiar o cabeçalho todos os dias, fazer sondagens diagnósticas, ficar muito tempo dentro da sala de aula realizando tarefas.

Dos desenhos elaborados para o tópico *Ser Criança*, a maior parte deles apontou elementos pertinentes a: brincar no castelo, brincar na casinha de bonecas, brincar de amarelinha, brincar no parque, brincar no *espaço árvore*, brincar com a professora, brincar com os pais, brincar com o cachorro, brincar no rio, brincar de panelinha, brincar de futebol, entre outros.

Além dos desenhos, as outras técnicas também apontaram o mesmo resultado. As respostas das crianças evidenciam o óbvio: crianças gostam de brincar. No entanto, para além desta constatação, os resultados mostram o quanto o conceito de articulação entre educação infantil e ensino fundamental, proposto pela LDB/96, tem sido equivocado, trocando articulação por transferência.

Os resultados revelam, ainda, o quanto as práticas pedagógicas realizadas na instituição asseveram a ideia de escolarização, algo que caminha na contramão do que diz as

DCNEIs/09. Horn (2017) destaca que uma instituição de educação infantil norteadas pelas DCNEIs/09 deve atentar-se ao fato de que

[...] os espaços destinados às crianças de diferentes faixas etárias não podem ser considerados como uma sala de aula na perspectiva tradicional, mas como um espaço de referência para os grupos de crianças. Isso implica pensar que, nesse local, a proposta não seja organizá-lo e gerenciá-lo para que “aulas” aconteçam, mas, sim, para que experiências educativas possam ser vividas pelas crianças. (HORN, 2017, p. 23).

Nesta ótica, as DCNEIs/09 apontam que as práticas, que devem estar no interior das instituições de educação infantil, devem priorizar as interações e brincadeiras. Em nenhum parágrafo, as DCNEIs/09 colocam a transmissão de conteúdos como prioridade absoluta na primeira infância. O que precisa ser garantido nesta etapa da vida são experiências que

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças *experiências* de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas [...] (BRASIL, 2009, p.25, grifo meu).

Estas, entre outras experiências abordadas nas DCNEIs/09, fazem parte do conjunto de elementos que precisam estar no campo da educação infantil. Dessa forma, infiro que, o que deve estar neste seguimento, são experiências e não conteúdos. Segundo Fochi (2015) é preciso

[...] colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças [...] e compreender uma ideia de currículo na escola de educação infantil como um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência. (FOCHI, 2015, p. 221-228).

Concluo nesta primeira categoria que fatores como: a transferência de conteúdos do ensino fundamental para a educação infantil, a preocupação das professoras com sondagens diagnósticas, que se exprimem em atividades avaliativas e a valorização da alfabetização como condição determinante da aprendizagem, são elementos que, além de escolarizar a educação infantil, tirando dela seus aspectos essenciais, garantem um desenvolvimento pleno e saudável, contribuem para a predominância de uma concepção de criança como vir a ser, isto é, como um produto do adulto, haja vista que esta configuração de escola antecipa etapas, não considerando a criança pelo o que ela já é, mas pelo que ela virá a ser quando adulto. “Na

realidade, parece que a relação entre adultos e crianças, expressa no dilema *educar hoje e formar para o amanhã*, constitui-se em grande geradora de conflitos e contradições.” (ANTUNES, 2007, p. 118).

Esta ideia de criança vem ao encontro do que Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 65) classificam como ideia de criança como reprodutora de saberes adultos.

Na construção da criança como reprodutor de conhecimento, identidade e cultura, a criança pequena é entendida como iniciando a vida sem nada e a partir de nada – como um vaso vazio ou tábula rasa [...] O desafio é fazer que ela fique “pronta para aprender” e “pronta para a escola” na idade do ensino obrigatório. Por isso, durante a primeira infância a criança pequena precisa ser equipada com os conhecimentos, com as habilidades e com os valores culturais dominantes que já estão determinados, socialmente sancionados e prontos para serem administrados – um processo de reprodução ou transmissão – tem também de ser treinada para se adaptar às demandas estabelecidas pelo ensino obrigatório.

Em outras palavras, é como se o tempo presente nunca fosse prioridade, afinal, o que importa é o que a criança irá tornar-se, isto é, prepara-se a criança pequena, para que tenha os requisitos necessários do ensino fundamental. Prepara-se a criança do ensino fundamental, para que tenha os requisitos necessários do ensino médio, e assim sucessivamente. Não como uma forma desta criança estar apta a frequentar a etapa seguinte, isto é, com as habilidades necessárias desenvolvidas para dar início às novas aprendizagens, mas como se fosse necessário estar dominando os conteúdos da etapa seguinte antes mesmo de adentrá-la.

[...] em vez de pensarmos em escolarizar mais a infância e a Educação Infantil, bem poderíamos infantilizar a escola e a educação fundamental. Em vez de submeter a Educação Infantil às exigências dos níveis ulteriores de escolaridade, padronizando e sequencializando modelos e conteúdos, poderíamos, na escola, brincar um pouco mais, perder um pouco mais de tempo, fazer as coisas por elas próprias e não pelo que se obtém delas, estar um pouco mais presentes no presente... (KOHAN, 2017, p. 13).

Substituem a exploração, imaginação e criação, pelo controle e instrumentalização. As crianças brincam com seus pares, brincam sozinhas, brincam com uma folha que caiu da árvore, com uma pedra que encontram pelo caminho, fazem do lápis e da borracha personagens, sem precisar do adulto para isso, porque sua essência está no brincar. Na busca incessante pela escolarização, negam que as crianças sejam crianças em sua essência. Os resultados levam a crer que, na ótica das professoras, quanto antes formar as crianças numa perspectiva instrumentalizada, mais fácil será dominá-las. Ainda de acordo com os resultados obtidos nas técnicas utilizadas com as professoras; as crianças que não brincam, não exploram, não criam e recriam, não imaginam, não fantasiam, não transpiram por tanto correr, são crianças disciplinadas e inteligentes, capacitadas para a etapa seguinte.

É lamentável que professores acreditem nesta inverdade, isto porque seu papel deveria ser encorajar suas crianças a desenvolver aquilo que já lhes é pertinente, e, ao encorajá-las, vê-las progredir. No entanto, os resultados comprovam que a concepção das professoras em relação ao progresso das crianças, não coincide com a construção teórica e legislativa, que respeita as crianças em sua essência.

Para Sarmiento (2000) o *ofício de criança* tem como sua principal expressão o *ofício de aluno*. Ao intitular a instituição de educação infantil como escola, as características do contexto educativo tornam-se escolarizar e instrumentalizar. Dessa forma, seguem as turmas de Pré II da escola investigada, estruturada de modo que, mesmo que inconscientemente e/ou por exigências de um sistema que prioriza quantidade a qualidade, retiram de suas crianças o direito de serem crianças.

5.1.3 Categoria II – Vozes silenciadas – O direito das crianças a serem ouvidas

As pessoas grandes adoram os números. Quando a gente lhes fala de um novo amigo, elas jamais perguntam: "Qual é o som da sua voz?" "Quais os brinquedos que prefere?" "Será que ele coleciona borboletas?" Mas perguntam: "Qual é sua idade?" "Quantos irmãos tem ele?" "Quanto pesa?" "Quanto ganha seu pai?" Somente então é que elas julgam conhecê-lo. (SAINT-EXUPÉRY).

A segunda categoria de análise surge de uma contradição constatada a partir da análise dos resultados. Isto porque, o arcabouço teórico e legal utilizados neste estudo indica a superação dos conceitos de criança, que as caracterizavam como: adultos em miniatura, divinas, engraçadinhas, indefesas, reprodutoras da cultura adulta, sem voz, sem vez, sem lugar de fala. Indivíduos que sequer tinham uma categoria social geracional que apontasse para suas especificidades, indicando uma nova concepção de criança, esta reconhecida na contemporaneidade como: sujeito de direitos, ator social e protagonista.

A abordagem de Reggio Emilia, os documentos legais e em especial o campo da sociologia da infância auxiliam no reconhecimento das crianças sob esta perspectiva, no entanto, se no âmago desta concepção está presente o rompimento da criança como uma tábula rasa, deveria estar garantido, sobretudo nas instituições de educação infantil, os direitos das crianças pequenas em posicionarem-se diante de questões coletivas, e em especial, as que lhes pertencem.

As técnicas de coleta de dados utilizadas com as crianças e com as professoras, em particular a técnica de observação, permitiram chegar à conclusão de que o que mais falta na instituição de educação infantil investigada, no tocante as vozes infantis, é a escuta sensível

por parte dos adultos, baseada em aspectos que considerem as múltiplas formas de comunicação das crianças, produzindo significados e valorizando as diferentes linguagens.

Em uma observação realizada dentro da sala de aula, a professora 2, minutos antes do horário de saída das crianças, solicitou que estas se sentassem em círculo para ouvirem a leitura do livro intitulado *A maior riqueza do mundo*. As crianças não conheciam a história, e antes de iniciar a leitura, a professora 2 fez o seguinte questionamento às crianças:

- Professora 2: *Qual a coisa mais valiosa do mundo pra vocês?*
- Jônas: *Um diamante!*
- Felipe: *Cem mil de dinheiro?*
- Eduardo: *Um prédio que é feito de ouro ué...*
- Karine: *Um iphone, um iphone!*
- Jônas: *Um diamante bem grande! Bem grande mesmo! [...]*

Após as crianças apontarem suas opiniões, a professora deu início à leitura do livro. Tratava-se da história de um rei que tinha muitos bens, mas não era feliz, e que descobre que a verdadeira felicidade consiste em ter saúde, família, amigos, amor e carinho.

Quando terminou a leitura, a professora pediu para que as crianças sentassem em seus lugares e fez o seguinte comentário direcionado a mim:

- Professora 2: *Deu pra notar como são as crianças daqui?*
- Eu: *Como assim?*
- Professora 2: *São esses os valores que as crianças da comunidade têm. Não têm valores de família. Você viu o que tem valor pra eles? Coisas materiais. É isso que mãe e pai ensina [...]*²⁶

Assim como um pesquisador necessita ter cautela ao elaborar as questões que serão utilizadas no processo de recolhimento dos dados junto aos sujeitos investigados, também se faz necessário que o professor de educação infantil reflita sobre a melhor forma de realizar suas perguntas às crianças.

Rinaldi (2016, p. 235) fala da necessidade do adulto em considerar as capacidades das crianças e buscar compreender e interpretar suas falas e manifestações.

[...] compreensão significa conseguir desenvolver uma teoria interpretativa, uma narrativa que dá significado [...] essas teorias são extremamente importantes para revelar como as crianças pensam, questionam e interpretam a realidade, além do seu relacionamento com a realidade e conosco.

As crianças possuem a característica de “quebrar o protocolo”. Elas riem em momentos que do ponto de vista adulto é inadmissível um sorriso. Encaram a dinâmica da vida com leveza e por isso possuem respostas práticas e objetivas na maioria das vezes. Por este motivo, é preciso que os professores elaborem processos de escuta sensível, que

²⁶ Dados recolhidos através de conversas informais com as professoras e transcritas no diário de bordo, 2017.

possibilite o direito das crianças em expressarem-se. Esta, a escuta sensível, consiste basicamente numa relação professor-criança, em que este primeiro esteja atento às narrativas infantis.

Esta característica presente nas turmas de Pré II, que não considera as vozes infantis em suas múltiplas facetas, é reflexo de uma trajetória histórica, em que crianças pequenas eram sempre ausentes de voz, não porque não falavam, mas porque os adultos não consideravam as vozes infantis relevantes, apoderando-se dos discursos das crianças e decidindo por elas nas mais diversas situações. Sarmento (2008, p. 19) argumenta que essa ausência de voz presente no universo infantil é alicerçada por uma sociedade, que durante muito tempo, colocou a criança numa posição de inferioridade.

As razões sociais residem na subalternidade da infância relativamente ao mundo dos adultos; com efeito, as crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como “homúnculos”, seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição. Estes seres sociais “em trânsito” para a vida adulta foram, deste modo, analisados prioritariamente como objeto do cuidado dos adultos.

Ao impossibilitar que as crianças estejam presentes nas manifestações sociais com suas próprias vozes, em especial, na escola, nega-se a criança o direito de ser um sujeito social em sua integralidade. Para além desta questão, há a problemática das diferentes linguagens. Fica evidente após a análise dos dados, que um professor, que não reconhece as diferentes manifestações infantis, acaba por torná-las invisíveis.

Em uma das rodas de conversa/histórias para completar, técnica de coleta de dados utilizada com as crianças, dei início a história da seguinte forma:

- Eu: *Era uma vez, uma escola que ficava em uma cidadezinha bem longe daqui. Nessa escola tinham muitas crianças espertas e todas elas eram muito felizes. Existia lá também, uma menina chamada Joana. Joana tinha 5 anos e havia se mudado a pouco tempo para aquela cidade. Quando entrou na escola, ela ficou muito curiosa para saber porque aquele monte de criança parecia ser tão alegre! Foi aí que Joana resolveu perguntar aos amigos da turma, o que tinha naquela escola de tão especial...*

Em seguida, como já estabelecido com o grupo composto por cinco crianças, elas continuavam a história:

- Karine: *Os amigos dela contaram pra ela que lá eles fazia um monte de coisa legal. Brincava no parque, brincava na terra...*
- Noemi: *Brincava de boneca...*
- Eduardo: *Também lá nessa escola as criança gostava porque tinha uma piscina de bolinha bem grande, que quando afunda eles brinca de esconde-esconde embaixo das bolinha...*
- Laura: *Sabe também o que tinha? Tipo uma quadra de jogar bola, mas de grama...*
- Eduardo: *Futebol né? De campo? Igual o campim que tem ali perto da minha casa...*
- Laura: *É, só que maior né. Dá pra brincar o tanto de criança que quiser...*

- Eu: *E você Felipe? Não quer falar nada?*
- Felipe: *Não, só que também essa escola fazia lição, só que brincava. Fazia um pouco de lição, daí comia e daí brincava...*
- Karine: *É né, lógico que fazia lição também. Também como que não vai fazer lição na escola né?*
- Noemi: *A comida tinha sobremesa todo dia. Sorvete, bolo, torta...*
- Karine: *Ai Noemi (risos) [...]*

Na história completada pelas crianças, ficam expostas as concepções delas com relação à escola e o que desejam que esteja dentro dela: o brincar. A técnica de produção de desenhos comentados, que solicitava às crianças, a produção do desenho com o tema *Um dia na escola*, possibilitou a confirmação deste resultado.

Desenho 5 – Atividade na lousa e brinquedos na estante



Fonte: Desenho produzido pelas crianças, 2017.

Enquanto Lara concentrava-se na elaboração da ilustração acima, interroguei-a sobre o significado de seu desenho. Ela respondeu em apenas uma frase:

- Lara: *É que eu odeio fazer atividade e ficá olhanu pros brinquedo da estante. Nunca dá tempo de pegá.*

Ainda referente ao tema *Um dia na escola*, enquanto as crianças desenhavam, perguntei à Noemi:

- Eu: *O que está desenhando Noemi?*
- Noemi: *Desenhei eu aqui na sala. Aqui eu tô fazendo a atividade da prô, e aqui é o parque.*
- Eu: *Você fez duas meninas. É você fazendo as atividades da sala e você depois brincando no parque?*
- Noemi: *Não tia, essa não é eu, não tá vendo que é mais pequena?*
- Eu: *Ah sim! Quem é então?*
- Noemi: *É uma bebezinha, lá da sala dos pequeninho... Essa grande aqui só que sou eu. É que eu fico fazendo atividade e olhando eles brincá lá no parque.*
- Eu: *Ah... agora entendi! Ficou bonito seu desenho!*

Este é o desenho produzido por Noemi:

Desenho 6 – O desejo de brincar no parque



Fonte: Desenho produzido pelas crianças, 2017.

Ao intitular esta categoria de análise como *Vozes silenciadas – O direito das crianças a serem ouvidas*, refleti sobre as inúmeras vezes em que as crianças, na rotina da escola, demonstravam às professoras suas opiniões sobre diversos aspectos. Era visível o cansaço ao copiarem as atividades da lousa, a contrariedade com que realizam as tarefas, a ansiedade em que esperavam pelo dia de parque, o desprazer em ver os brinquedos empilhados na estante até que todas as tarefas fossem cumpridas, além da agitação da turma. As crianças brigavam muito umas com as outras, um processo nítido de esgotamento por permanecerem a maior parte do período dentro da sala de aula realizando atividades desinteressantes do ponto de vista infantil.

Contudo, todos estes aspectos passavam despercebidos pelas professoras, haja vista que, as crianças, por si só, não conseguem fazer valer seus pontos de vista. É preciso que o adulto possibilite contextos de escuta, o que exige o reconhecimento do outro em suas mais variadas formas de expressão.

Para Oliveira-Formosinho (2007 p. 32) “[...] a escuta é um meio para ouvir as crianças sobre a sua colaboração no processo de construção do conhecimento, Isto é, sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem”.

Proporcionar contextos de escuta exige tempo – elemento escasso na rotina do Pré II A e do Pré II B, uma vez que a quantidade de atividades de escrita, a serem realizadas na rotina, era muita. Para além desta problemática, ouvir as vozes infantis requer ouvidos sensíveis e olhos desadultizados, o que nada tem a ver em tornar-se criança, mas sim, retirar-se (como adulto) do centro, para fazer valer as vozes das crianças.

A verdadeira escuta exige a suspensão de julgamentos e preconceitos. A relação entre paz e preconceito concerne à habilidade ou incapacidade de sermos bons ouvintes. É aqui que a educação para a paz começa. Existe uma conexão com a pedagogia da escuta. A paz é uma forma de pensar, de aprender e de escutar os outros, uma forma de observar as diferenças como um elemento de conexão, e não de separação. [...] o meu ponto de vista não é o melhor [...] preciso escutar e compreender os pontos de vista dos outros. Aqui, encontramos as raízes da participação na escola. (RINALDI, 2016, p. 237).

Ainda de acordo com a autora, um ambiente de escuta só é possível, quando os sujeitos, que dele fazem parte, sentem-se reconhecidos naquele local, podendo assim, exporem suas concepções. Os resultados, obtidos nas análises dos dados, deixam evidente a negação do direito da criança em sentir-se parte do contexto da escola, e de poder falar sobre seu cotidiano. Em um trecho da entrevista semiestruturada realizada com a professora 2, ela diz:

- Professora 2: *Todo dia algum chega contando uma história, mas de segunda-feira é o pior dia. Acho que passam o final de semana inteiro fazendo sei lá o que né, vai saber, daí chegam só contando desgraça. Fala que ouviu funk, que o pai brigou com a mãe... eu já nem escuto. Ai, Deus me livre sabe? Você gosta de ouvir desgraça? Ninguém quer ouvir desgraça. Eu falo pra eles, parece que não tem uma coisa boa pra falar [...]*²⁷

Essa característica presente na fala da professora 2 também pôde ser observada na relação dela com as crianças. Em muitos momentos, as crianças tentavam dialogar. Ora contando algum acontecimento, ora fazendo perguntas do tipo “*Como é sua casa?*”, “*Prô, você tem filho?*” ou até mesmo fazendo algum elogio. No entanto, era como se as falas das crianças não tivessem relevância, já que nessas tentativas de diálogos, a resposta por parte da professora 2 geralmente era “*Tá bom, vai sentar!*”

O processo de escuta, além de garantir o direito das crianças em posicionarem-se enquanto sujeitos, é um importante elemento no desenvolvimento infantil. De acordo com os princípios norteadores de Reggio Emilia, quando a criança fala sobre si e expõe seus pontos de vista, ela elabora um olhar mais racional.

²⁷ Dados recolhidos através da entrevista semiestruturada realizada com as professoras, 2017.

Conforme as crianças comunicam suas imagens mentais e teorias aos outros, elas também as representam a si mesmas, desenvolvendo uma visão mais consciente. Isso é o que “escuta interna” significa. Ao transitar de uma linguagem à outra e de um campo de experiência ao outro e ao refletir sobre essas mudanças, as crianças modificam e enriquecem suas teorias. [...] a criança não aprende apenas a aprender, mas também como o grupo torna-se consciente de si como um “local de ensino”, onde as linguagens são enriquecidas, multiplicadas, refinadas e geradas, de modo que colidam se hibridizem e se renovem. (RINALDI, 2016, p. 238).

Convém destacar que, a partir do exposto acima, a concepção de criança como sujeito de direitos, ator social, capaz, inteligente, construtora de conhecimentos, dinâmica, protagonista, entre outras características, transforma-se em discursos falidos quando as práticas presentes no interior da instituição educativa não os solidificam. Neste contexto, não há sujeito mais adequado que o professor para garantir às crianças espaços de escuta sensível e dar à elas voz com poder. Do mesmo modo, se a criança é o sujeito principal do processo educativo, é direito dela como cidadã, participar da elaboração dos objetivos pedagógicos da escola. Isto parece inconcebível sob pontos de vistas adultocêntricos, pois estes estão atados a uma concepção que só considera a linguagem formal como digna de ser respeitada. É comum, que no interior dos discursos acerca do *ouvir as vozes das crianças*, os adultos se questionem sobre como fazer valer as ideias e opiniões infantis. Infirmo, diante dos resultados analisados, que essa ideia só pode se tornar concreta quando o adulto compreende que a criança é um sujeito além da oralidade, pois ela possui múltiplas linguagens e formas de expressão.

As crianças [...] possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das ‘culturas da infância’, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas da racionalidade e de ação. (SARMENTO, 2004, p.10)

As análises evidenciam que quando negam às crianças o direito a serem ouvidas dentro da instituição educacional, negam ao mesmo tempo em que estas participem das tomadas de decisões sobre as atividades pedagógicas de sua turma. Ouvir as crianças, portanto, deveria ser um processo constante, em instituições que buscam qualidade na educação de suas crianças. Conforme Oliveira-Formosinho (2007)

A escuta, tal como observação, deve ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, motivações, relações, intenções, desejos, mundos de vidas, realizados no contexto da comunidade educativa procurando uma ética contínua de reciprocidade. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.33)

Os processos de escuta estão associados à relação estabelecida entre professor e criança dentro de uma sala de aula. Em outras palavras, quando um indivíduo não compatibiliza com o grupo com o qual convive cotidianamente, é provável que as vozes presentes dentro deste grupo não sejam ouvidas. O trecho retirado da entrevista realizada com

a professora 2 apresenta melhor essa constatação. Interroguei a professora sobre o que era ser criança na concepção dela:

- Professora 2: *Pra mim... criança tá muito distante do que eu observo neles aqui... é muito difícil e eu acho que criança tem essa questão da inocência e até isso me chocou um pouco quando eu vim trabalhar aqui... até as conversas deles sabe? Falam umas coisas assim que eu acho que vai muito pro lado da sexualidade, coisas que pra mim na criança... seria algo assim muito distante... mas muito distante... tá? Eu percebi, porque eu não tenho experiência com outras escolas porque eu trabalho com o fundamental dois né, eu sou professora de história no estado... então eu conheço a realidade do fundamental dois...*

- Eu: *sim...*

- Professora 2: *Aí agora eu vim trabalhar no ensino infantil e eu tinha uma ideia do ensino infantil... de como seria... tanto que eu não quis o fundamental um... porque ele já é próximo da realidade que eu vivo e que já não é fácil e aí eu cheguei aqui e falei gente... mas que crianças são essas? Cadê as crianças? Na verdade... porque eles não têm uma visão além da casa e além da escola... então você faz uma roda de conversa... eu passei mais a contar historinhas né? com os livrinhos... por que? Se você falar: "Como que foi o seu final de semana?", "Onde você foi passear?" Até pra você ter uma noção também da realidade deles pra você poder trabalhar mas eles não têm o que contar, aí eles começam a inventar. Você percebe que a criança tá inventando, até por conta do tempo que ela demora pra te responder. Fala que foi pra praia, o outro inventa outra coisa. Eles mentem demais. Então assim, eu me decepcionei vindo trabalhar na educação infantil. Eu vim achando que seria mais tranquilo, porque são pequenos, mas não. Ano que vem eu tô pensando seriamente em não pegar mais [...]²⁸*

A fala da professora 2 traz algumas constatações que foram fundamentais na elaboração desta categoria. Em primeiro lugar, a compreensão de que não existe apenas uma infância, aquela idealizada pela professora, mas que existem muitas infâncias e que para compreendê-las, é preciso compreender também o contexto em que o grupo de crianças encontra-se inserido. Em segundo lugar, a falta de compreensão dos eixos estruturadores das culturas da infância, em especial, a *fantasia do real*, que entende a criança como um sujeito que reconstrói sua realidade misturando-a com a imaginação, sem precisar de um raciocínio no sentido literal. Em terceiro lugar, a necessidade de entender que crianças possuem características específicas e que precisam ser respeitadas, em especial, respeitar os elementos essenciais para o desenvolvimento na primeira infância, como o brincar, o interagir e socializar e, por último, sem a intenção de finalizá-los, gostar do que se faz. Talvez este último elemento soe romântico e utópico, mas as análises me permitem entender que um professor de educação infantil, que não gosta de lecionar neste seguimento, não consegue possibilitar às crianças contextos de escuta para suas vozes.

²⁸ Dados recolhidos através da entrevista semiestruturada realizada com as professoras, 2017.

Na categoria de análise anterior, utilizei o termo *escolarização*, e ao fazer um paralelo entre as categorias I e II, torna-se visível que, durante um longo período de tempo, termos como: transmissão, assimilação, transferência, instrução e escolarização seguiram demarcando o papel da escola. Presentes até hoje, estes conceitos seguem corroborando com a ideia de que o professor ensina/transmite e a criança assimila/aprende, colocando este segundo sujeito numa condição de ouvinte, e conseqüentemente desfavorecendo a ideia de criança participativa, o que contribui para que suas vozes sejam silenciadas.

Rinaldi (2012, p. 227, grifo meu), ao trazer em seu discurso a poesia²⁹ de Malaguzzi, faz uma reflexão acerca de como garantir que as crianças deixem de ter suas vozes silenciadas.

Se acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são protagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais ‘falar’, ‘explicar’ ou ‘transmitir’ – é apenas ‘escutar’. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as *cem linguagens* com todos os nossos sentidos.

Os resultados de análise desta categoria apontam para um fato incontestável: o professor que não ouve as vozes das crianças a partir de suas próprias concepções, não as reconhece em suas particularidades. Conceder as crianças o direito de falarem (não só verbalmente) sobre variadas questões e em especial sobre as questões que as cercam, só é possível através de um professor que possibilite contextos de escuta no interior da instituição educativa. Todavia, só se constrói contextos de escuta quando se observa e busca interpretar, para além do óbvio, aspectos subjetivos presentes no universo infantil. “Buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressuposto a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas”. (CRUZ, 2008, p.13). Esta é a essência da escuta sensível: garantir às crianças o direito à participação.

Quando o adulto permite que a criança tome posse de suas narrativas, ele permite que a criança participe do próprio contexto educativo. Permite que ela se posicione, que exponha e que ouça os pontos de vistas de seus pares, que saiba lidar com as diferenças e que desenvolva experiências de cooperatividade, resultando não somente em dinâmicas de democracia dentro da instituição, mas contribuindo para o desenvolvimento da autonomia nas crianças. “A autonomia vai se constituindo na experiência de inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. (FREIRE, 1996, p.107). Isto é, este movimento, de ouvir e dar voz com poder aos infantes,

²⁹ De jeito nenhum, as cem estão lá – Loriz Malaguzzi.

auxilia-os a desenvolverem-se enquanto sujeitos, ratificando o conceito de criança protagonista.

É importante refletir sobre a criança, que o sistema educativo pretende formar. Não colocando aqui, a criança como um vir a ser, mas buscando ponderar as concepções de criança e infância, que têm norteado as práticas educativas na instituição investigada. Entendo que, ao não possuir sensibilidade na escuta das manifestações infantis e não possibilitar contextos de escuta dessas vozes, as crianças estão fadadas a exercerem o papel de reprodutoras. Quando não lhes garantem o direito à fala, por elas mesmas, estão destinadas a serem facilmente manipuladas e terem seus discursos propagados sob as perspectivas adultas. Quando silenciam suas vozes, as deixam invisibilizadas, prevalecendo os interesses adultos, resultando na elaboração de currículos que não garantem em suas práticas educativas, o direito das crianças a serem ouvidas.

5.1.4 Categoria III – Participação – O direito das crianças a participarem da organização da escola

A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte. A gente não quer só comida, a gente quer saída para qualquer parte. A gente não quer só comida, a gente quer bebida, diversão, balé. A gente não quer só comida, a gente quer a vida como a vida quer (TITÃS).

A questão norteadora para esta terceira categoria de análise foi: *De que maneira as crianças do pré II têm participado da organização da escola? A configuração do processo educativo tem permitido às crianças esse direito?*

A organização escolar implica diretamente na rotina da escola, isto é, no funcionamento das atividades realizadas cotidianamente na instituição, como horário de entrada e saída das crianças, alimentação, tarefas, higiene, brincadeiras, entre outras. Estas atividades de rotina constituem-se como elementos que têm caracterizado a cultura escolar como algo universal. Justifico o uso da palavra universal pelo seguinte fato: quando imagino o cenário da escola frequentada por mim, a vinte e três anos atrás, com a idade das crianças que participaram desta pesquisa, observo que em muitos aspectos a configuração do contexto educativo continua com as mesmas características.

Para além desta constatação, outra justificativa para o termo universal é que há uma diversidade de escolas em diferentes contextos, que seguem de maneira geral, a mesma rotina: o mesmo horário de entrada, o mesmo horário de saída, a supervalorização da formação de filas, a importância em demasia com as atividades de escrita e busca pela alfabetização, em suma, a mesma organização. Segundo Buckingham (apud Soares, 2002, p. 19) a escola “[.] é

uma instituição social que constrói e define de forma eficaz o que significa ser criança, e criança de uma determinada idade”. Na mesma perspectiva, Frago (1995, p. 69) atenta que nesta definição, conteúdos organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito das exigências didáticas, constituem rotineiramente o contexto das escolas, produzindo uma cultura própria. Rotinas iguais em contextos diferentes levam a crer que as peculiaridades das crianças não são consideradas, assim, junto a esta cultura escolar universal, surge, também, a ideia de uma infância universal.

Trago essas considerações iniciais, pois a rotina das crianças de ambas as salas investigadas, assim como a organização da escola como um todo, são elaboradas pela gestão e pelas professoras. Em todo semestre que permaneci em campo, não constatei a participação efetiva das crianças em nenhuma tomada de decisão, no entanto, essa constatação traz algumas contradições, pois na concepção da professora 1, as crianças participam, visto que costumam realizar atividades como as rodas de conversa após a leitura do dia, realizam juntos a leitura do cabeçalho, sílabas e palavras que a professora coloca na lousa, entre outras atividades. No entanto é preciso cautela para não correr o risco de considerar tudo como participação. Soares (2016, p. 189), em uma entrevista concedida à Universidade Estadual de Maringá – (UEM), comenta que “Há ações espontâneas que, a princípio, podemos dizer: “Ela está participando”. De fato, ela pode estar a envolver-se numa determinada dinâmica. Mas [...] nós devemos atribuir ao conceito de participação uma intencionalidade.”

Intencionalidade requer elaboração de contextos de participação, que mostrem às crianças que suas opiniões são relevantes, como por exemplo, participar de decisões como: a estética da escola, em especial a da sala de aula; a organização dos espaços ocupados pelas crianças; a disposição dos brinquedos; a preparação das festas destinadas às crianças; a definição dos horários para atividades no parque ou no espaço árvore; os critérios de escolha do “ajudante do dia”; a organização para entrar e sair da sala; a elaboração das atividades, entre outras formas.

Entendo que existem múltiplas formas de participação. Quando uma criança é escolhida para ser “ajudante do dia”, ela está participando e sente que está colaborando com a professora em suas tarefas, assim como quando constrói objetos com lego junto a seus pares, ela também está participando. Contudo, nesta categoria de análise, adotei o conceito de participação levando em conta a intencionalidade, como define Soares (2016). Isto é, analisei a participação das crianças em situações que traziam impacto em suas vidas no interior do contexto educativo. Situações simples do ponto de vista infantil, mas que passavam despercebidas pelos adultos da escola, a começar pela organização dos espaços.

Horn (2017, p. 33-34) ao afirmar que os espaços também educam, reconhece que estes espaços precisam ser convidativos às crianças, desde a entrada principal da escola. De acordo com a autora

[...] é o primeiro espaço que a criança e sua família vislumbram ao chegar à instituição. Ele passará uma mensagem de acolhimento se estiver marcado com elementos que lembrem o cotidiano por meio de fotos em painéis e murais [...] muitas instituições criam um ambiente artificial, sem aludir ao que ali se vive cotidianamente.

Ainda de acordo com Horn (2017, p. 28-29), existem critérios que necessitam ser respeitados na organização do contexto educativo, para que este seja um espaço de interações entre crianças e adultos. Elenco estes aspectos abaixo, trazendo características da escola investigada:

1 - O contexto físico como algo que sustenta e alimenta o processo de aprendizagem, em vez de ser simples cenário - a ausência das crianças na organização do ambiente é percebida assim que adentro à instituição. As paredes são decoradas pelos adultos (parte exterior e inferior), com releituras de obras de arte e imagens de personagens infantis, em sua maioria, brancos. A composição estética não representa as crianças do bairro, uma vez que a maior parte delas são negras e para além deste equívoco, não utilizam as produções artísticas das crianças para compor o arranjo do espaço físico.

2 - O conhecimento gerado dentro de contextos espaçotemporais específicos representa um ambiente no qual as crianças e os educadores compartilham a vida cotidiana, constroem relacionamentos e experiências e geram novos saberes e novos conhecimentos – os espaços e tempos são organizados pelos adultos. Quando as crianças brincam (dentro ou fora da sala de aula), as professoras determinam o espaço que as crianças podem utilizar. O espaço é limitado por um círculo, por uma linha traçada ou algum objeto que deixe demarcado onde se pode ou não brincar, ficando as crianças proibidas de explorarem outras áreas da sala ou do parque. Enquanto as crianças brincam, as professoras na maioria das vezes, aproveitam esse tempo para organizar as tarefas burocráticas da escola, como preenchimento do diário de classe e elaboração do planejamento, por este motivo, estes espaços e tempos, dificilmente promovem a construção de vínculos entre crianças e professoras, de modo que estas observem suas crianças e compreendam suas manifestações através do brincar.

3 - O foco nas oportunidades, e não nos resultados, acompanha os educadores na conquista da compreensão mais profunda de como as crianças aprendem; em vez de valorizar o que elas não aprendem – neste aspecto, a maneira como o tempo é organizado

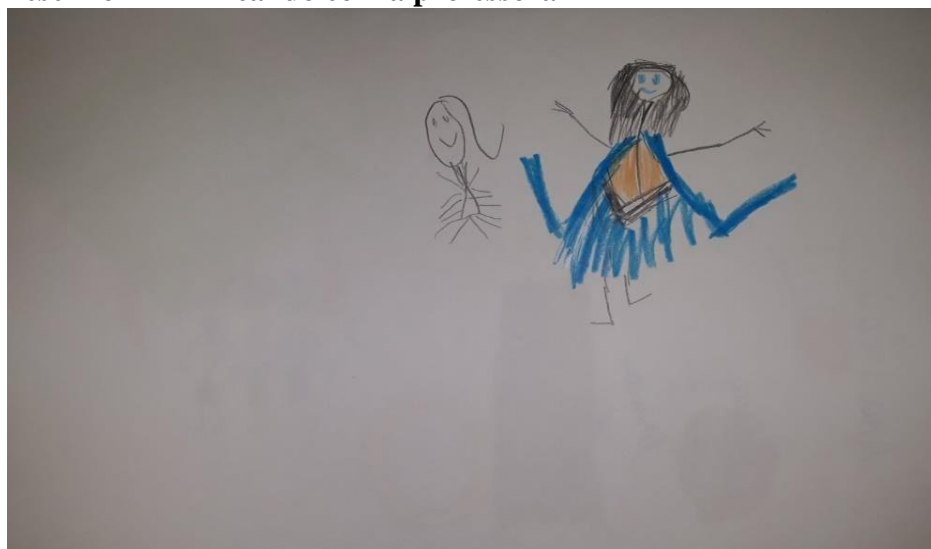
representa um prejuízo em relação às crianças. Como dito em categorias anteriores, as professoras e a instituição de um modo geral valorizam primeiramente a alfabetização, sendo assim, a quantidade de atividades não permite que as professoras acompanhem todo o processo de aprendizagem. O tempo para cada atividade é curto, não permitindo que as crianças repensem sobre os afazeres e elaborem novas hipóteses coletivamente, o que evidencia que, o foco está no término e não no processo de construção.

O desenho de Leonardo comunica sobre o desejo de que a organização dos espaços para brincar fosse realizada de forma diferente. Em uma das oficinas de produção de desenhos que solicitava às crianças que desenhassem sobre *os direitos mais importantes das crianças*, Leonardo enquanto desenhava comentou:

- Leonardo: *Aqui dentro da sala nem dá pra corrê. Eu queria brincá só lá fora e queria que a prô também brincasse com a gente igual quando veio uma prô e brincou de estátua, um dia que essa prô não veio. Daí eu tô fazenu isso de mais importante.*

Leonardo referia-se a uma professora substituta. Este foi o desenho produzido por ele:

Desenho 7 – Brincando com a professora



Fonte: Desenho produzido pelas crianças, 2017.

Instiga-me a maneira como os resultados convergem para a reflexão sobre o conceito de democracia, em especial, nesta categoria de análise. A LDB/96 em seu artigo 29, ao estabelecer que a educação infantil seja a primeira etapa da educação básica, garante o acesso dessas crianças nas instituições educativas, o que indica um avanço incontestável para a primeira infância.

Em contrapartida as crianças estão dentro da escola, mas isto não garante às crianças o direito a ter direitos, ou seja, a maneira como as instituições têm se organizado, revela que o acesso não garante a democracia em sua plenitude.

Kurz (apud ARROYO, 2004, p. 71) faz a seguinte reflexão

“[...] O conteúdo dos direitos humanos não consiste justamente no reconhecimento universal de todos os indivíduos de modo igual, sem nenhuma diferença? Como pode então ser compatível com os direitos humanos desrespeitar a vida de tantos indivíduos?”.

Penso que um contexto educativo que nega aos seus sujeitos o direito a participar daquilo que lhes pertence, daquilo que lhes envolve, não pode ser um lugar que respeita seus indivíduos. Falar da criança como um sujeito de direitos, tem se tornado um discurso presente em diversos ambientes, seja nas discussões acadêmicas, nas pesquisas, nos eventos científico-acadêmicos, enfim, esse discurso tem se tornado pauta com frequência. Contudo, Arroyo (2004, p. 72) define estes discursos como abstratos. Para o autor,

É tão fácil defender direitos abstratos para cidadãos abstratos! É sintomático que esse discurso tão abstrato consegue conviver com tradicionais formas de [...] exclusão de cidadãos concretos, com classe, raça, vivências de cidade, de rua, de sobrevivência [...].

Em outras palavras, entendo que há uma banalização do discurso de direitos, de modo especial, os direitos infantis. Adultos falam de direitos como se fosse algo simples e completamente garantido, isto porque não escutam suas crianças e não sabem quais direitos são relevantes a elas e que, portanto, precisam ser considerados pela escola. Possuem em seus discursos a certeza de que sim, naquele ambiente, as crianças têm seus direitos garantidos, pois no lugar de ouvirem suas crianças, apoderam-se de seus discursos.

Os resultados obtidos apontam a discrepância das concepções infantis e adultas, o que parece óbvio, pois são sujeitos que possuem características peculiares e fazem parte de categorias sociais geracionais distintas. Contudo, o que pretendo ao enfatizar esta discrepância nos discursos adulto/criança, não é o fato de pensarem diferente, isto não se constitui num problema, mas o fato de que os adultos (gestores e professores), que organizam a escola, não conhecem suas crianças, tampouco sabem o que é ser criança naquele local. Este é um elemento que se constitui numa problemática, pois não conhecendo suas crianças, dificilmente garantirão seus direitos. O diálogo abaixo aconteceu no momento do recreio, ele evidencia

como os adultos constroem suas próprias concepções sobre o que é ou não importante para os pequenos, sem nunca tê-los interrogado.

- Professora 1: *E aí Vanessa, tá descobrindo alguma coisa interessante pra sua pesquisa?*

- Eu: *Sim! Ainda é cedo pra dizer, né? Porque nem terminei de aplicar as técnicas com as crianças, mas tá sendo interessante sim.*

- Professora 1: *Você vai falar de direitos também, né? Você tinha explicado...*

- Eu: *Sim...*

- Professora 1: *Entendi. Legal falar de direitos infantis. Na minha opinião os alunos tem sim os direitos aqui, porque você vê, olha essa comida que cheirosa. Você acha que eles têm isso na casa deles? Tem um monte aqui, principalmente do integral, que a mãe deixa o dia inteiro só pra comer. A escola é onde eles fazem as principais refeições [...]*³⁰

A fala da professora representa uma preocupação que a escola de modo geral tem em relação à alimentação das crianças. Ao acompanhá-las nos recreios, notei que a alimentação é preparada com muito zelo pelas cozinheiras, além de notar a presença da nutricionista constantemente na escola, orientando as funcionárias. Contudo, a fala da professora 1 demonstra o quanto a vida das crianças do bairro são tratadas com uma certa desconsideração, como se o fato da escola oferecer algo, que as crianças não possuem no âmbito familiar, fosse sinônimo de garantia dos direitos infantis.

Os resultados obtidos com as crianças apontaram para outra concepção. Em um dos desenhos elaborados com o tema *Os direitos mais importantes das crianças*, João elaborou a seguinte ilustração:

Desenho 8 – Um desejo para o dia das criança



Fonte: Desenho produzido pelas crianças, 2017.

³⁰ Dados recolhidos através de conversas informais com as professoras e transcritas no diário de bordo, 2017.

Ao interrogar João sobre o significado de seu desenho, ele disse:

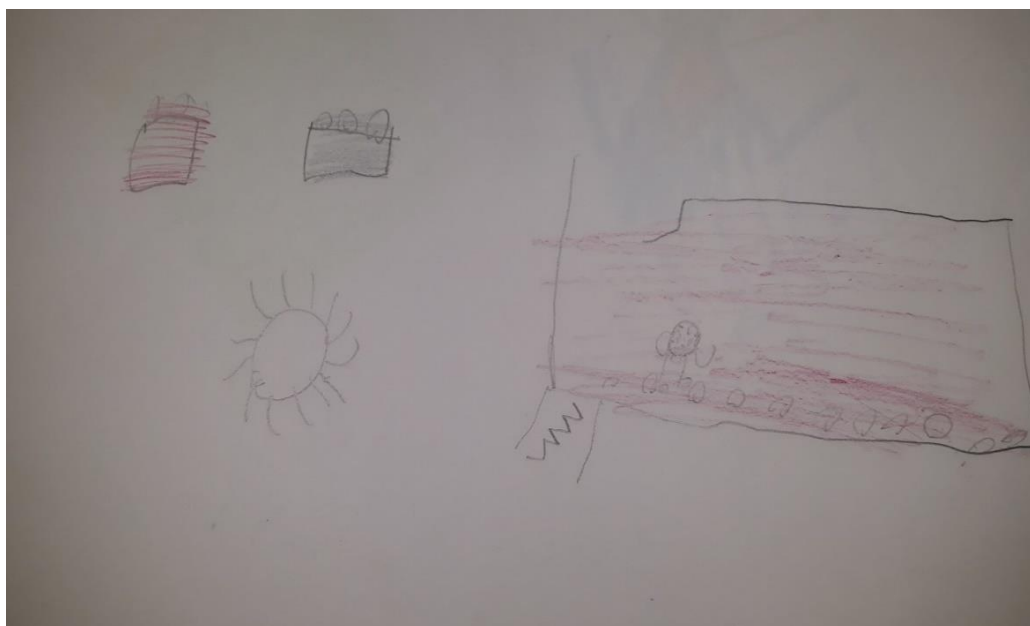
- João: *Eu queria que no dia das criança a gente só brincasse...*
- Eu: *Mas no dia das crianças vocês não brincam?*
- João: *Brinca, mas é que no outro dia das criança, que teve aqui na escola, a festa foi de churrasco...*
- Eu: *E você não gosta de churrasco?*
- João: *Ah... Eu gosto, meu tio faz lá na casa dele...*
- Eu: *Mas então que festa você queria no dia das crianças?*
- João: *Eu queria que nessa tivesse balanço, pula-pula, escorregador, essas coisa, mas a Maria Clara falô que vai ser churrasco de novo, ela acha [...]*

Isadora também abordou no seu desenho, a questão do dia das crianças.

- Isadora: *O dia das criança podia ser igual quando veio um monte de gente lá na pracinha, que tinha piscina de bolinha. Eu não queria que fosse churrasco. Tem gente que gosta de churrasco, mas eu não gosto, eu gosto de lasanha, ou também istrogonofi de frango, só.*

Este foi o desenho de Isadora:

Desenho 9 – Piscina de bolinha para o dia das crianças



Fonte: Desenho produzido pelas crianças, 2017.

As crianças deixaram visíveis em suas manifestações, sejam elas em forma de desenho, diálogos e mesmo durante as observações, que suas opiniões não são consideradas nas tomadas de decisões. Além disso, as concepções infantis foram na contramão do que as professoras consideram como garantia de direitos, permitindo-me inferir que quando o professor não possui uma escuta sensível para compreender suas crianças, ele nega a elas o direito de voz, e em consequência, o direito à participação.

[...] a participação infantil na organização escolar é um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção da infância como geração constituída por

sujeitos activos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da acção educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais. Nesse sentido, a decisão das crianças sobre aspectos que dizem respeito às opções que se colocam no quotidiano escolar – sobre o conteúdo das atividades educativas, sobre os meios a utilizar, sobre os tempos e os modos do seu exercício, etc. – possui uma iniludível dimensão política e põe em relevo a necessidade que as crianças têm de dirimir entre valores e opções distintas. (SARMENTO; FERNANDES, TOMÁS, 2007, p. 197).

Permitir a participação infantil, nas decisões da organização escolar, não se trata apenas de uma prática pedagógica fundamentada no discurso de criança participativa, trata-se da garantia de um direito que lhe pertence, e que só é possível de se concretizar, em instituições que têm como eixo norteador de seu trabalho, a defesa dos direitos infantis.

Sobre a organização dos espaços e materiais da sala de aula, Horn traz algumas sugestões, que podem ser utilizadas com as crianças do Pré II.

Quadro 4 – Espaços e materiais

| Espaços para materiais e equipamentos na sala de aula com crianças de 4 a 5 anos sugeridos por Horn (2017, p. 48) | Espaços e materiais das salas investigadas (PRÉ II A / PRÉ II B) |
|---|---|
| <p>- Mesas retangulares com pequena diferença de altura de modo a encaixar uma na outra (possibilidade de dispor de mais ou menos mesas, de acordo com as atividades);</p> <p>- Cadeiras.</p> | <p>Assim como as cadeiras, as mesas das salas investigadas são de tamanho uniforme, compatível com a altura das crianças. São quadradas e dispostas sempre no mesmo lugar, de modo que, por sentarem-se em grupos de quatro crianças, algumas sempre ficam de costas para a professora e para a lousa. A professora é quem define a formação dos grupos. Algumas crianças sentam-se sozinhas, pois, segundo a professora atrapalham o andamento das atividades.</p> |
| <p>- Tapete ou colchão grande com almofadas.</p> | <p>As salas não possuem estes objetos. No Pré II B há uma grande quantidade de colchões, mas que são utilizados somente no período da tarde, pois esta turma permanece</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>na escola em período integral e dormem no período da tarde. Os colchões são grandes e ficam empilhados em um canto da parede, atrapalhando o espaço e comprometendo ainda mais a estética da sala. Isto ocorre porque as crianças não possuem um espaço destinado apenas para o momento do sono. Há uma sala com tapetes e almofadas, reservada para momentos de leitura ou outras atividades, mas as professoras investigadas geralmente não utilizam.</p> |
| <p>- <i>Jogos com letras e números, jogos de memória, jogos lógico-matemáticos envolvendo as estruturas de seriação, classificação e quantificação (blocos de madeira, caixas para guardar elementos para classificar, jogos de classificar formas, cores, tamanhos), quebra-cabeças, jogos de montar e encaixar, jogos de montar e encaixar, jogos com materiais naturais (pedras, conchas), jogos de dominó, jogo de cartas, mesa para experimentações com pedaços de madeira, pedras, serragem, barro;</i></p> <p>- <i>Estante com materiais grafoplásticos.</i></p> | <p>Dos materiais citados pela autora, há apenas uma caixa com blocos de madeira e jogos de montar e encaixar (legos). Os materiais são poucos e, além disso, muitos estão quebrados, pois são doações ou sobras de anos anteriores. Convém salientar que, mesmo com a escassez de material, as crianças (quando são permitidas) conseguem construir castelos, casas, robôs, entre outros elementos, produtos de suas imaginações. A única estante existente é para guardar o material das crianças e das professoras e as caixas de brinquedos. Quanto aos materiais grafoplásticos, não foi possível constatar o trabalho com as crianças neste sentido.</p> |
| <p>Caixas temáticas contendo:</p> <p>- <i>Apetrechos para cozinha, sala, banheiro, móveis de casa, bonecos, roupas para trocar, maleta de médico, varal de roupa, materiais de limpeza (rodo, vassouras, balde, pano);</i></p> <p>- <i>Baú com fantasias (roupas, sapatos,</i></p> | <p>As caixas são separadas da seguinte forma: Caixas para blocos de madeira e legos, que são os materiais de montar e encaixar e caixas para o restante dos brinquedos. Esta segunda, com a maior parte dos brinquedos quebrados: bonecas sem a roupinha ou alguma parte do corpo,</p> |

| | |
|--|--|
| <p><i>bolsas, enfeites, maquiagens, adereços variados);</i></p> <p><i>- Instrumentos musicais, objetos para produzir diferentes sons, aparelho de som, CDs com músicas de gêneros variados;</i></p> <p><i>- Livros de temas variados (contos de fada, poesia, livros de aventura, receitas de cozinha, revistas, jornais), jogos de leitura, fantoches, adereços de personagens, como lobo, fada, bruxa, menino, menina, etc [...]</i></p> | <p>panelinhas sem tampa, baldes de brincar na areia rachados ou sem alça, bolas furadas.</p> <p>Ambas as salas possuem um aparelho de som, porém não são utilizados, a não ser para ensaios, como para a cerimônia de formatura e natal, em que as crianças apresentaram duas músicas. Em relação aos livros, as professoras fazem uma leitura todos os dias, mas estes não ficam à disposição das crianças. Materiais como fantasias e adereços ficam na brinquedoteca. As crianças têm um dia da semana estipulado no planejamento para frequentá-la, porém no período em que permaneci em campo, somente as crianças do PRÉ II A foram a esta sala (apenas um dia).</p> |
| <p><i>- Solário – Utilização das caixas temáticas ou atividades grafoplásticas.</i></p> | <p>Na escola não existe especificamente um solário. Existem espaços como parque e espaço árvore, que são espaços mais abertos e livres. Quando as professoras levam as crianças para estes ambientes, geralmente levam somente a caixa de brinquedos. Colocam os brinquedos no chão e determinam o espaço que as crianças podem utilizar para brincar. O espaço árvore é menos utilizado que o parque, pois é uma área com terra e que portanto as professoras não gostam de frequentar. As crianças, ao contrário, gostam muito deste espaço.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A organização dos materiais e espaços expostos acima provocam algumas reflexões necessárias, como por exemplo, a falta de comprometimento do poder público em relação à educação infantil, deixando as crianças a mercê de materiais que não colaboram com o

desenvolvimento infantil em todas as suas potencialidades e não garante às crianças experiências que “Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.” (BRASIL, 2009, p. 26).

Outra reflexão, que emerge destes resultados, é a questão da formação docente. A lei, nº 13.257/Marco Legal da Primeira Infância em seu artigo 30, altera alguns incisos do artigo 88 do Estatuto da Criança e do Adolescente – (ECA/90). Entre as mudanças, estão:

VIII - especialização e formação continuada dos profissionais que trabalham nas diferentes áreas da atenção à primeira infância, incluindo os *conhecimentos sobre direitos da criança* e sobre desenvolvimento infantil;

IX - formação profissional com abrangência dos *diversos direitos da criança* e do adolescente que favoreça a intersetorialidade no atendimento da criança e do adolescente e seu desenvolvimento integral [...] (BRASIL, 2016, grifo meu).

Não menos importante, que o descaso do poder público com as crianças pequenas, é a questão da formação docente. As observações realizadas em campo permitem-me inferir que muitos espaços e materiais não são utilizados por falta de uma formação de qualidade. As professoras não conhecem intimamente os objetivos da educação infantil e isso faz com que elas deixem de trabalhar os saberes das crianças, explorando suas múltiplas linguagens. Além disso, a falta de conhecimento sobre os direitos infantis resulta em práticas educativas que impedem que as crianças falem por elas mesmas, isto porque as professoras não possuem a compreensão de participação como um direito da criança. Entendo que a temática dos direitos infantis, faz-se urgente e necessária nos espaços de formação continuada, não somente como direito à proteção, mas como direito à emancipação, caso contrário, as crianças continuarão tendo suas vozes silenciadas por adultos, que não possibilitam contextos de participação.

Constato a partir dessas reflexões que a maneira como a instituição (gestão e professores) organiza seus espaços e materiais, retrata suas concepções de criança e educação infantil, refletindo sobre o protagonismo na primeira infância.

Como aponta Fraser (2002, p.13-16), falar de participação implica no entendimento de reconhecimento recíproco, ou seja, na relação adulto/criança, este primeiro sujeito deve compreender que nesta relação social, não deve conter assimetrias que coloquem a criança num status de subordinação em relação ao adulto. Além disso, independência e voz das crianças são elementares na garantia da participação infantil, contudo, estes dois aspectos dependem da ação do adulto, que disponibilizará, na organização do contexto educativo, ambientes e materiais que proporcionem o protagonismo.

A falta de materiais apropriados, a remuneração adequada, as salas de aula com um grande número de crianças, a falta de reconhecimento profissional e as excessivas horas de trabalho são elementos que implicam diretamente no fazer pedagógico. Apesar das limitações presentes na formação das professoras investigadas, essas profissionais não possuem apoio necessário do sistema de educação municipal, da gestão e das famílias, no sentido de pensarem coletivamente em estratégias de trabalho, que garantam a participação das crianças.

Cabe ressaltar que as crianças pequenas não possuem um entendimento mais elaborado sobre o conceito de participação, contudo, nos procedimentos metodológicos utilizados com elas, deixaram evidentes suas concepções sobre seus direitos, entre eles, o direito à participação. Em uma das rodas de conversa, Bruno me diz:

- Bruno: *Eu gosto quando você vem, prô...*
- Eu: *É mesmo? Por que você gosta quando eu venho?*
- Bruno: *Porque você deixa eu mexê no seu cabelo. É engraçado seu cabelo, um pouco de amarelo e um pouco misturado com preto... mas é cheroso seu cabelo, eu senti o chero aquele dia lá que você veio com ele solto. A nossa prô não deixa mexê no cabelo dela...*
- Eu: *Ah... então você só gosta que eu venha pra mexer nos meus cabelos?*
- Bruno: *Também não, né? Eu gosto porque a gente veio aqui nessa sala conversá, a gente faz desenho...*
- Eu: *Ah... eu gosto de ficar com vocês também. Você gosta mais de conversar ou de desenhar?*
- Bruno: *Dos dois, mas mais de conversá. Nossa prô não deixa a gente conversá*
- Eu: *Talvez é porque ela está explicando alguma coisa pra vocês na sala e daí muita conversa atrapalha ela, pode ser isso...*
- Bruno: *É, mas até quando tá no balanço, ela não deixa [...]*

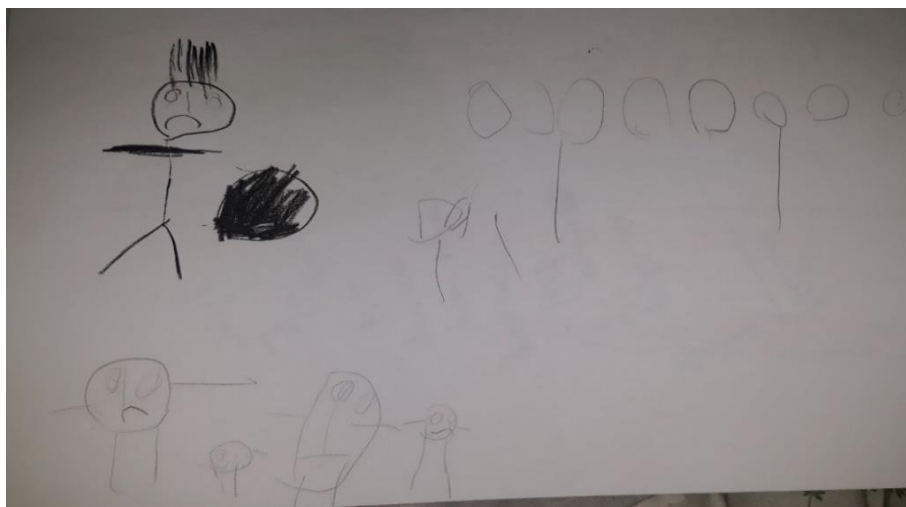
Bruno é uma criança muito comunicativa. Notei que ele utilizou do momento em que estava longe da professora para fazer uma das coisas que mais gosta, e que lhe é negado: falar.

Na semana seguinte, em um dia utilizado para aplicação da técnica de produção de desenhos comentados, o diálogo com Bruno confirmou-se. As crianças desenhavam sobre a temática *Os direitos mais importantes das crianças*. Enquanto Bruno ilustrava, perguntei a ele:

- Eu: *Eai Bruno? Qual o direito mais importante pra você?*
- Bruno: *Eu ia desenhá a gente brincano no parque, mas eu resolvi desenhá a gente jogando bola...*
- Eu: *Então pra você, o direito mais importante das crianças é jogar bola?*
- Bruno: *É. Brincar, né? Mas jogá bola é mais...*
- Eu: *E por que você fez esse monte de carinha triste?*
- Bruno: *Porque a gente nunca joga bola. Você já viu a quadra?*
- Eu: *Sim! Eu sei onde fica a quadra...*
- Bruno: *Então, mas só os grande que vão lá, nóis nunca vai [...]*

Este foi o desenho produzido por Bruno:

Desenho 10: O direito a jogar bola



Fonte: Desenho produzido pelas crianças, 2017.

De acordo com Tiriba (2008, p.38), “do ponto de vista das crianças, não importa que a escola seja um direito, importa que seja agradável, interessante, instigante, que seja um lugar para onde elas desejem retornar sempre”. Isto é, as crianças não compreendem de forma mais elaborada, que a participação delas na organização do contexto educativo é um direito, no entanto, suas manifestações evidenciam o quanto têm a colaborar para a construção de ambientes que possibilitem experiências mais interessantes. Quem precisa compreender a participação infantil como direito, são os adultos.

De acordo com os resultados obtidos com as crianças, além de notar que elas possuem concepções sobre a organização da escola, que não condizem com o que lhes são oferecidas, constatei também, que elas raramente reclamavam com as professoras sobre situações ou atividades que lhes eram impostas, mesmo quando não lhes agradavam.

Soares (2005, p.292) afirma que, entre outros aspectos, a submissão é “[...] o símbolo indiscutível da autoridade a que a criança se submete, que nos remete para uma imagem de infância submissa, perfeitamente permeável à autoridade e poder do adulto, à acatamento dos seus abusos, legitimadores e indiscutíveis”.

Entendo que as crianças estão sempre, ou quase sempre, numa posição de submissão em relação ao adulto (hoje menos que outrora, mas ainda assim estão) em razão da trajetória dessa categoria social geracional, que recebe o nome de infância, mas que durante muito tempo sequer existia. Nessa trajetória, estes sujeitos de pouca idade eram considerados como um simples produto, indiferente à sociedade e subordinados por adultos e instituições.

A maneira como a configuração das instituições educacionais foi se constituindo, também contribuiu para que a concepção de criança, como um sujeito nulo de voz, prevalecesse, uma vez que cravou suas raízes em concepções pedagógicas tradicionais. Saviani (1991) afirma que os fundamentos do ensino tradicional continuam prevalecendo nas escolas e explica de forma breve as suas principais características:

Eis, pois, a estrutura do método; na lição seguinte começa-se corrigindo os exercícios, porque essa correção é o passo da preparação. Se os alunos fizerem corretamente os exercícios, eles assimilaram o conhecimento anterior, então eu posso passar para o novo. Se eles não fizeram corretamente, então eu preciso dar novos exercícios, é preciso que a aprendizagem se prolongue um pouco mais, que o ensino atente para as razões dessa demora, de tal modo que, finalmente, aquele conhecimento anterior seja de fato assimilado, o que será a condição para se passar para um novo conhecimento. (SAVIANI, 1991. p.56)

Nesta perspectiva, o professor é o detentor do saber, numa dinâmica de transmissão-assimilação de conteúdos. Isto é, a criança ocupa o status de aluno como um indivíduo que aprende e o professor, o status de detentor do conhecimento, aquele que ensina, não havendo trocas e interações, que considerem de fato os conhecimentos e habilidades infantis.

Convém destacar que as professoras investigadas temem deixar de serem as protagonistas do processo educativo. Quando elabora-se contextos de participação, dando voz e vez às crianças, os adultos as tornam sujeitos emancipados, transformando o fazer pedagógico num processo de interações, em que criança e professor constroem juntos os conhecimentos, este é um dos princípios da abordagem de Reggio Emilia, formar crianças autônomas e protagonistas. Contudo, nas salas investigadas, de maneira mais acentuada na turma do PRÉ II B, os resultados mostram que há um equívoco presente nas concepções das professoras, pois entendem que ao dar autonomia às crianças, estarão perdendo autoridade. Estas concepções, arraigadas no contexto educativo, são elementos que impedem a participação das crianças na organização da escola.

5.1.5 Categoria IV – Brincar – O direito das crianças à brincadeira, autonomia e criatividade.

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 de maravilhar e 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 não falar de compreender sem alegrias de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir um 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 terra a razão e o sonho são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe enfim: que as cem não existem A criança diz: De jeito nenhum. As cem existem. (MALAGUZZI).

A necessidade da construção desta categoria de análise surge de uma constatação evidente em todos os procedimentos metodológicos utilizados. Os resultados, obtidos com as crianças e com as professoras, apontam o brincar sobre diversas perspectivas, no entanto, antes de discuti-las, trago para reflexão o desenho produzido por Caio. Em uma das produções, que tinha como tema *O mais chato em ser criança*, ele produziu o desenho abaixo:

Desenho 11 – A escola



Fonte: Desenho produzido pelas crianças, 2017.

Segue um trecho do diálogo com Caio a respeito do seu desenho:

- Eu: *O que você desenhou, Caio?*
- Caio: *Desenhei a escola ...*
- Eu: *Mas o mais chato em ser criança pra você é ter que vir pra escola?*
- Caio: *É...*
- Eu: *Mas não tem nada de legal na escola que você goste de fazer? Alguma coisa que você acha divertido?*
- Caio: *Tem...*
- Eu: *Então?!*
- Caio: *Ah... mas nunca pode...*
- Eu: *O que não pode?*
- Caio: *A gente nem vai no espaço árvore, nem pode correr, nada [...]*

A ilustração de Caio parece uma síntese dos resultados obtidos com as 53 crianças investigadas. Não menos importante, as crianças apontaram suas concepções sobre outras problemáticas, já categorizadas e analisadas neste capítulo, contudo, após as análises, posso inferir que o brincar esteve presente nas manifestações infantis em todos os instrumentos metodológicos utilizados, mesmo que de forma inconsciente. Diante desse fato, organizo esta categoria buscando trazer reflexões acerca da dimensão do brincar. Elemento fundamental no desenvolvimento da primeira infância, etapa que se faz condição necessária em todo desenvolvimento humano. A partir dos resultados, analiso esta categoria explanando sobre as concepções das crianças e de suas professoras a respeito do brincar, trazendo reflexões teóricas e legais acerca deste instrumento fundamental no desenvolvimento, em especial, no desenvolvimento da criatividade e autonomia infantil.

A brincadeira conforme Lima (2005, p. 167)

[...] é uma forma de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A criança, por intermédio das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes esferas humanas, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes [...] A brincadeira é fonte privilegiada de desenvolvimento proximal e colabora para que a criança assimile e estructure novas aprendizagens, avançando no seu estágio de desenvolvimento.

Nesta perspectiva, as culturas infantis são fundamentalmente marcadas pelo ato de brincar. Nas brincadeiras, as crianças interagem, constroem vínculos, cooperam umas com as outras e constroem cultura, isto é, culturas infantis. Desta forma, não há como conceber a educação infantil estando separada das atividades lúdicas.

É através das atividades lúdicas, segundo Rocha (2005, p. 66, grifos da autora), que

[...] a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano penetra em seu processo de constituição enquanto sujeito histórico [...] na atividade lúdica a criança “se torna” aquilo que ainda não é, e “age” com objetos que substituem aqueles que ainda são vetados, “interage” seguindo padrões que se mantém distantes do lhe é determinado, pelo lugar que na realidade ocupa em seu espaço social. Ultrapassa, portanto, brincando, os limites dados concretamente para sua atividade.

Em outras palavras, o ato de brincar possibilita à criança imaginar e ocupar, de diversas formas, lugares que ainda lhe são negados em consequência de sua faixa etária. Quando brinca de “casinha”, por exemplo, tem a possibilidade de experimentar, mesmo que fantasiosamente, o que é preparar o almoço ou o jantar. Quando brinca de “escolinha” prova da sensação de ser a professora, e desta forma, estar no centro, ser a protagonista e detentora do conhecimento, numa espécie de “cópia” do real. Isto é, as atividades lúdicas proporcionam também a autoestima, uma vez que quando se imaginam em lugares que sempre lhe são negados, sentem-se participantes ativas de seus contextos de vida.

Num viés diferente deste apresentado acima, uma reportagem³¹, divulgada pelo canal de televisão da Universidade Virtual do Estado de São Paulo – (UNIVESP), mostra como as escolas de educação infantil de Reggio Emilia tratam essa temática. É possível perceber que os contextos não são somente fantasiados nas brincadeiras, são vivenciados nas práticas. Entre tantas características que promovem o desenvolvimento infantil em suas mais variadas dimensões, o vídeo revela que no contexto educativo de Reggio Emilia, as crianças participam da preparação dos alimentos, inclusive manuseando facas, esta dinâmica de liberdade, além de dar subsídios para o desenvolvimento da autonomia, gera um contexto de confiança entre adultos e criança e possibilita a participação efetiva deste segundo sujeito no contexto educativo. Neste sentido, Ariosi (2010, p. 114, grifo meu) argumenta que:

A escola é lugar de exercício do poder, pois é o lugar de socialização da criança, principalmente na educação infantil. É importante *reconhecer o poder institucional das crianças*, pois só assim elas poderão se formar como adultos autônomos. E, além disso, só com o reconhecimento do poder por parte de todos os membros da comunidade escolar poderá ser construído um ambiente democrático.

A escola é um ambiente específico para a prática da democracia. Contudo, para que uma escola seja de fato democrática, não basta abrir as portas para todos. Ascensão sem mudanças de práticas educativas não é sinônimo de democracia. Penso que uma instituição de educação infantil deve ter, como uma de suas prioridades, a formação para autonomia e isto requer liberdade. Liberdade de ser criança e de apoderar-se de seus direitos, entre eles, o direito de brincar, que tem sido demasiadamente negado.

Convém ressaltar que a brincadeira é um direito assegurado por lei. Negar este direito, portanto, é caminhar na contramão do conceito de escola pública democrática. Apresento alguns documentos oficiais que confirmam esta declaração, fazendo paralelos com os resultados da escola investigada.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) em seu princípio 7º afirma que “A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objectivos da educação [...]”. As atividades lúdicas não são elaboradas com objetivos pedagógicos. É evidente que quando a criança brinca, ela desenvolve uma série de habilidades, contudo, este momento não recebe atenção equivalente às atividades instrumentalizadas. Fato que denuncia essa situação nas salas investigadas, é o cartaz suspenso na sala. Nele, a rotina é apresentada com as atividades

³¹ Link: https://www.youtube.com/watch?v=4j8mtA_iDss

que ocorrerão em cada dia da semana e seus respectivos objetivos. O dia da semana dedicado às atividades lúdicas é representado da seguinte maneira:

Quadro 7: Cartaz da rotina de atividades lúdicas do Pré II

| | |
|---------------|----------------------|
| DIA DA SEMANA | Sexta-feira |
| ATIVIDADE | Parque/Espaço árvore |
| OBJETIVO | Coordenação motora |

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Justifico que não há fotografias do cartaz e por esse motivo elaborei o quadro acima para exemplificar. As informações contidas no quadro estão registradas no diário de bordo. O que pretendo evidenciar, na construção do cartaz produzido pelas professoras, é o fato de que não existe (ao menos no cartaz) o planejamento de atividades lúdicas, como por exemplo, “Dia de brincar na terra” ou “Dia de jogar bola”, tampouco têm estabelecido as experiências e habilidades que pretendem com as atividades. O momento do brincar está sempre com um único objetivo: coordenação motora.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI/98 (1998, grifo meu):

Pela oportunidade de *vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas*, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

A experiência do brincar, como propõe o RCNEI/98, não é possibilitada às crianças participantes por dois fatores: primeiro porque o tempo destinado ao brincar é pouco, e em segundo lugar, porque as professoras não permitem que as crianças brinquem fora do espaço estabelecido por elas. Por diversas vezes, nas observações em campo, e em outras técnicas, constatei que as crianças desejavam brincar de outra maneira, do que a estabelecida pelas professoras, isto é, brincadeiras que elas inventavam, como: criar um castelo de areia no parque, construir caminhos com as pedras encontradas, preparar “alimentos” com as folhas de árvore caídas no chão, entre outras. Os resultados mostram que as professoras não somente não organizam os espaços para o brincar e planejam as atividades lúdicas, como impedem que as crianças as façam com seus pares.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – (ECA/1990) também garante o brincar em seu artigo 16, inciso IV, quando afirma que o direito à liberdade compreende entre outras coisas, “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

Mais recentemente, o Marco Legal da Primeira Infância – lei Nº 13.257/2016 traz o brincar como um direito e um dever e afirma que

Brincar é essencial para o desenvolvimento da resiliência e oferecer espaços e ambientes que favoreçam o livre brincar é proporcionar condições para o desenvolvimento da criatividade, das competências e das habilidades necessárias para que ela exerça o papel que lhe cabe na comunidade em que vive, no presente e no futuro.

O brincar livre como aponta a lei Nº 13.257/2016 não é assegurado em decorrência de uma diversidade de fatores já mencionados nesta categoria, sobretudo, porque o conceito de brincar livre, estabelecido no Marco Legal da Primeira Infância, exige a elaboração de contextos que permitam às crianças a manifestação de suas linguagens.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (2009, grifo meu) estabelecem no artigo 8 que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à *brincadeira*, à convivência e à interação com outras crianças.

Ainda de acordo com as DCNEIs (2009, grifo meu) a articulação com o ensino fundamental deve ser estabelecida da seguinte forma:

Na transição para o Ensino Fundamental, a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, *sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental*.

É fundamental, para a garantia do direito ao brincar, que a escola, e com maior ênfase, os professores abandonem a ideia de desenvolvimento infantil como sinônimo de contextos educativos cada vez mais precocemente escolarizados. É necessária a compreensão de que enquanto a criança brinca, ela está a desenvolver uma diversidade de habilidades: cognitivas, motoras, emocionais, linguísticas, corporais, criativas, de cooperação e autonomia. Neste sentido, Fortuna (2011, p. 9) afirma que:

A brincadeira é tão importante para o desenvolvimento humano que até mesmo quando ocorrem brigas ela contribui para o crescimento e a aprendizagem. Negociar perspectivas, convencer o opositor, conquistar adesões para uma causa, ceder, abrir mão, lutar por um ponto de vista – tudo isso ensina a viver.

Tornar a educação infantil cenário de ensino fundamental, nada tem a ver com articulação, mas com transferência, e isto não é o que propõe as DCNEIs/2009. Ratificando essa ideia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996, grifo meu) em seu artigo 31 afirma que a educação infantil será organizada de maneira que a avaliação será realizada “[...] mediante *acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças*, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental[...].”

A avaliação da maneira, que é proposta pela LDB/96, demanda observação atenta e registro das manifestações infantis. Partindo da concepção de que as crianças se comunicam com diversas linguagens, suas manifestações não estão presentes apenas nas atividades de escrita, mas também nas atividades lúdicas, portanto, é inconcebível que em uma instituição de educação infantil, as manifestações das crianças, presentes no ato de brincar, não sejam consideradas como elementos de avaliação do desenvolvimento infantil.

As crianças (todas elas) apontaram o brincar como insuficiente, no sentido de terem pouco tempo dedicado para esta atividade. Ao contrário, os resultados obtidos com as professoras mostram que para elas, o brincar significa uma atividade para passar o tempo, relaxar, descansar, distrair e que deve ser realizado para cumprir o planejamento. Isto é, na entrevista semiestruturada, a professora 1, quando interrogada por mim sobre o que era ser criança na concepção dela, faz a seguinte fala:

Ser criança pra mim é poder criar, ser criativo mesmo, assim, de ver as coisas, criar histórias, poder brincar e assim, não aqueles brinquedos prontos, mas aqueles que a própria criança é ... a gente pensa na nossa infância também. Então a gente era pobre, a gente não tinha recurso e a gente trabalhava com objetos do cotidiano, a gente brincava com latinha, coisas que eu não percebo aqui nessas crianças. Eu não percebo essa criatividade nelas. (PROFESSORA 1, 2017).³²

No questionário que solicitava às professoras 1 e 2, que descrevessem a rotina com as turmas, as atividades que mais se destacaram foram as atividades de alfabetização e escrita. De modo especial, estas evidências foram percebidas com mais constância nas observações em campo. Isto é, a fala da professora não condiz com a prática, haja vista que as crianças não brincam com objetos do cotidiano e elementos da natureza. Os tempos e espaços, como especificados na categoria anterior, também não são organizados de maneira a privilegiar o brincar.

Penso que a criatividade como citado pela professora, assim como a autonomia, são elementos que não se desenvolvem sozinhos. É preciso que o professor construa espaços e

³² Dados recolhidos através da entrevista semiestruturada realizada com as professoras, 2017.

possibilidades para que as crianças desenvolvam-se neste sentido. É contraditório julgar uma criança como desprovida de criatividade, sem propiciar a ela oportunidades de explorar, participar, criar hipóteses e testar - aspectos presentes no ato de brincar.

Oliveira, Solé e Fortuna (2010, p.27) argumentam que

Através das brincadeiras as crianças experimentam novas formas de agir, de sentir e de pensar. Brincando, a criança busca se adaptar de forma ativa à realidade onde vive, mas também emite juízos de valor. Constrói, brincando, a sociedade em que irá viver quando adulta. Daí a grande relevância do lúdico para o ambiente de ensino-aprendizagem, principalmente para a própria sala de aula, nos mais diversos níveis de escolaridade.

Através dos resultados, posso inferir que, na instituição investigada, os espaços são organizados de forma que as crianças são impedidas de criar, além do tempo destinado às atividades lúdicas ser insuficiente, quando é oferecido. Se brincarem na sala, o espaço é delimitado pelas professoras, que estabelece a área em que as crianças podem se movimentar. Se brincarem nos espaços externos, o mesmo ocorre. Um espaço é estabelecido pelas professoras, que coloca a caixa de brinquedos para acesso das crianças e as impede de brincar com outros objetos (pedras, gravetos, folhas de árvore). Convém ressaltar que estes elementos presentes na natureza são na maioria das vezes mais interessantes às crianças do que os brinquedos que possuem em sala, visto que a maior parte deles são brinquedos quebrados.

Horn (2017, p. 85) afirma que cada vez mais, as crianças estão sendo privadas de brincar em espaços ao ar livre. Diminuem o tempo das crianças em contato com a natureza, utilizando o discurso de que

[...] o fato de as crianças encherem os sapatos com areia, sujarem-se com o barro ou se molharem com a água causa “transtornos e trabalho”. Também existe a crença de que, para realmente aprenderem o que a escola tem de ensinar, as atividades com lápis e papel, realizadas em mesas, devem ser as mais importantes.

O desenho elaborado por Melina, sobre a temática *Os direitos mais importantes das crianças*, vem ao encontro das palavras de Horn:

Desenho 12 – O direito de brincar na terra



Fonte: Desenho produzido pelas crianças, 2017.

Horn (2017, p. 85, grifos da autora) enfatiza a importância de brincar nos espaços externos. Segundo a autora:

As crianças hoje, em sua grande maioria, veem-se privadas de desfrutar do espaço ao ar livre e de conviver com a natureza. Muitas são as razões que corroboram tal evidência: uma sociedade que impõe uma infância que se distancia cada vez mais do brincar com a terra, com a água e com o fogo, elementos que estão presentes na vida ao ar livre [...] a identidade da escola infantil com um modelo tradicional que, para ser concebida como local que “ensina”, deve ter prioritariamente mesas, berços, cadeiras e crianças que “aprendem passivamente”.

Assim como o espaço da sala de aula, destinado prioritariamente às atividades realizadas com lápis e papel, os espaços externos são também produtores de conhecimento, mais ainda por se tratar de crianças de 0 a 6 anos. Nesta etapa da vida, permanecer sentado em uma cadeira realizando atividades de escrita, em silêncio, dentro de uma sala quente e nada agradável não são elementos que garantem aprendizado, conhecimento e desenvolvimento.

De acordo com Caobelli (2013, apud HORN, 2017, p. 87) uma pedagogia vivida ao ar livre traz contribuições fundamentais na interação das crianças com a natureza:

- desenvolvimento do poder de observação e criatividade;
- promoção do uso da linguagem e das habilidades cooperativas;
- alívio do estresse e possibilidade de lidar com adversidades;
- auxílio no tratamento a crianças com déficit de atenção;
- melhor desempenho da coordenação motora; e
- desenvolvimento da imaginação e despertar de um sentimento de admiração pelo mundo.

As contribuições de Caobelli fazem pensar sobre o quanto as crianças estão perdendo por estarem fadadas a permanecerem a maior parte do tempo no interior da sala de aula. É

evidente que elas não pensam se estão ou não se desenvolvendo ou atingindo objetivos, as crianças simplesmente querem brincar. E no tocante às brincadeiras em espaços externos, elas deixaram evidente que reconhecem o brincar como um direito. Na produção de desenhos que tinha como questão norteadora *Os direitos mais importantes das crianças*, suas respostas foram surpreendentes. Abaixo, exponho algumas destas ilustrações produzidas pelas crianças:

Desenho 13 – O direito de brincar no espaço árvore



Fonte: Desenho produzido pelas crianças, 2017.

Desenho 14 – O direito de brincar no parque



Fonte: Desenho produzido pelas crianças, 2017.

Os desenhos acima retratam uma pequena parcela do que foi produzido pelas crianças. No eixo *Os direitos mais importantes das crianças*, quase a totalidade, apontaram as atividades lúdicas nos espaços externos como um direito negligenciado.

Vasconcelos (2006, apud LIMA e AZEVEDO, 2017) ressalta alguns dos motivos pelo qual estas atividades são recusadas às crianças no contexto educativo:

[...] o jogo e a brincadeira estão também diretamente relacionados por essa concepção passiva instrucional, por serem concebidos como espontâneos, sentimentais, românticos e naturais, não estão, portanto, ligados à razão, considerada aqui como cerne para a promoção e exaltação do conhecimento científico, considerado o principal eixo de formação do ser humano nessa concepção. É preciso, então, ousar brincar nas instituições de Educação Infantil, pois negar o universo lúdico das crianças é negar o trajeto de desenvolvimento humano.

Em contrapartida, nas questões que solicitavam que as crianças desenhassem sobre *Ser criança no bairro*, os resultados apontaram para outra direção. Para Natalia, ser criança no bairro em que mora é poder brincar de amarelinha.

Desenho 15 - Amarelinha



Fonte: Desenho produzido pelas crianças, 2017

Segundo Vitor, ser criança no bairro é brincar em frente de sua casa, soltar pipa e jogar bola:

Desenho 16 – Soltar pipa e jogar bola



Fonte: Desenho produzido pelas crianças, 2017

Os desenhos produzidos pelas crianças mostram que, apesar do histórico de violência do bairro, que na concepção das professoras é um motivo para que as crianças sejam proibidas de brincar na rua, o direito à brincadeira é mais assegurado fora do contexto escolar do que dentro dele.

Em uma das rodas de conversa, uma das crianças, antes de iniciarmos a atividade, perguntou-me:

- Renan: *Prô, onde você mora?*
- Eu: *Moro aqui em Prudente mesmo, mas é um bairro bem longe daqui...*
- Renan: *Sua casa é bonita? Tem piscina, né?*
- Eu: *Não, não tem piscina, é uma casa normal, mas eu gosto da minha casa...*
- Renan: *Hum...*
- Eu: *E você? Gosta de morar aqui?*
- Renan: *Ah, mais ou menos... minha mãe não deixa muito eu brincar na rua por caso dos menino que fica ali na esquina da escola fumanu maconha...*
- Eu: *Sei... Naquela árvore ali em cima que tem tipo um morrinho, né?*
- Renan: *É!*
- Eu: *E você obedece ela?*
- Renan: *Sim, mas, às vezes, eu venho escondido jogá bola aqui na quadra...*
- Eu: *Aqui na quadra da escola?*
- Renan: *É, mas só quando a escola fecha...*
- Eu: *Mas que menino danado! É feio mentir pra mãe, viu?*
- Renan: *Mas é só um pouco, prô, por caso que aqui na escola nossa prô nunca leva a gente na quadra, daí eu vou depois da escola [...]*

O diálogo com Renan confirmou o desejo de brincar na quadra. Um desejo que não é só dele, mas de muitas das crianças investigadas, em especial de Willian, que elaborou o

desenho abaixo, no tocante à questão *O mais legal em ser criança*. Para Willian, o mais legal em ser criança, é morar perto da escola, para poder brincar na quadra depois que a escola fecha.

Desenho 17 – Morar perto da escola é bom



Fonte: Desenho produzido pelas crianças, 2017.

Se a educação infantil é assegurada por lei como primeira etapa da educação básica, esta deveria ser pensada numa perspectiva que colocasse a criança como centro do planejamento educativo. A sociologia da infância por ser um referencial teórico, que considera como atores sociais plenos a criança, traz a ludicidade como um dos eixos estruturadores das culturas infantis, portanto o direito ao brincar precisa ser garantido, não só na escola, mas principalmente nela. De acordo com Sarmiento (2004, p. 15):

A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas actividades sociais mais significativas [...] Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério.

Se o brincar é o cerne das culturas infantis, é fundamental considerá-lo como cerne de contextos educativos com crianças, haja vista que nestes espaços, as crianças constroem cultura com seus pares.

Entendo que a diversidade de estudos e documentos oficiais evidenciam a necessidade do brincar no interior das instituições de educação infantil, e mais, o garantem como um direito das crianças. Dessa forma, o questionamento que se manifesta é: Por que continuam

organizando os espaços, os tempos, as práticas pedagógicas e todo contexto educativo, de modo a negligenciar às crianças o direito de brincar?

Os resultados me levam a pensar nas crianças investigadas, dentro da perspectiva da poesia de Malaguzzi (apud GANDINI, 2016, p. 21), quando diz que “[...] a escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo [...] pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça de escutar e de não falar de compreender sem alegrias de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal [...]”. Uma escola marcada pela cultura do “não pode”. Não pode se entusiasmar demais com a história, para não correr o risco de rir alto. Não pode dançar com a música do desenho colocado na TV. Não pode brincar no parque porque não terminou a lição. Não pode ir para almoço sem formar fila e também não pode derrubar o alimento ao se servir. Não pode, não pode, não pode. Perdem tempo construindo regras, quando poderiam estar vivendo os encantamentos do universo infantil.

Garantir que as crianças desfrutem de seu direito de brincar, é lutar pela formação de sujeitos autônomos, que saibam se posicionar mesmo que ao seu modo de criança. É formar sujeitos que talvez saiam da pré-escola sem saber ler e escrever, mas que possuam identidade. Crianças que saibam se relacionar nas mais diversas experiências de cooperatividade. Que saibam amarrar os sapatos, lidar com as diferenças, interagir e respeitar. Crianças criativas que testam, experimentam e coletivamente encontram soluções. Crianças que conheçam seus direitos, mas também os seus deveres. Crianças que são crianças, sem precisarem se submeter a antecipação de etapas, porque a vida fora da escola já se incumbe desta função. Crianças que gostem de estar na escola, porque este espaço educativo possui contextos que possibilitam a garantia de seus direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, teve como principal objetivo, analisar as concepções das crianças e professoras sobre o que é ser criança, na tentativa de compreender se os direitos infantis são garantidos ou negados no contexto educativo. Na busca de alcançar o objetivo proposto, busquei num primeiro momento, analisar nas produções acadêmicas que tinham a criança como sujeito da pesquisa, a metodologia utilizada pelos autores, ou seja, a maneira como as crianças eram abordadas nas pesquisas, se os autores, nas técnicas utilizadas com as crianças, as consideravam como sujeitos reais da pesquisa, valorizando os dizeres infantis em suas inúmeras manifestações.

Nesta busca, encontrei um número demasiadamente maior de estudos que pesquisavam sobre as crianças mas não junto à elas, o que indicou alguns fatos:

- As crianças pequenas ainda não têm credibilidade suficiente aos olhos dos pesquisadores, que optam por falar sobre elas apropriando-se de seus discursos, no lugar de ouvi-las a partir de suas próprias vozes;
- Há ainda, mesmo entre alguns pesquisadores da infância, uma dificuldade em interpretar as manifestações infantis, fruto de perspectivas pedagógicas que desde muito tempo seguem supervalorizando a linguagem oral em detrimento de outras formas de linguagem;
- A elaboração dos procedimentos metodológicos também é algo a ser ressaltado, uma vez que, para dar fidedignidade aos resultados colhidos junto às crianças, é necessário adaptar algumas técnicas, além de lançar mão de mais de uma delas, podendo assim realizar o exercício da triangulação dos dados, o que muitas vezes não é feito pelos pesquisadores, arriscando os resultados à interpretações equivocadas.

Mais adiante, na fundamentação teórica, busquei dialogar sobre as concepções de criança, desde a Idade Média até a contemporaneidade, buscando compreender fatores como a invisibilidade infantil, as contribuições da abordagem de Reggio Emilia, a infância enquanto categoria social geracional, seu surgimento e características nas diversas fases da história, as culturas da infância, os direitos das crianças na vida em sociedade, além de abordar documentos oficiais que foram elaborados e aprimorados, na intenção de garantir uma infância saudável para todas as crianças.

Para isso, busquei respaldo teórico sobretudo em autores da sociologia da infância e na abordagem de Reggio Emilia. A sociologia da infância por ser um campo que tem buscado

colocar a criança no centro, isto é, tanto teórica quanto metodologicamente, posicionar as crianças como sujeito de direitos, atores sociais que têm um lugar especial no interior da categoria social geracional denominada infância e Reggio Emilia, por mostrar nas ações pedagógicas de suas escolas a efetivação da criança enquanto cidadã, que participa, tem voz e é compreendida nas suas diferentes manifestações. Além de unir as duas abordagens, respaldei-me em documentos oficiais como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 e o Marco Legal da Primeira Infância de 2016.

Este percurso me auxiliou a compreender a complexidade da infância e os mundos de vida das crianças na sociedade contemporânea, em especial, dentro da instituição educativa.

No capítulo dedicado a metodologia, apresentei de forma detalhada todas as etapas do estudo: a caracterização da pesquisa qualitativa do tipo etnográfica e as demandas exigidas de um investigador que se propõe a realizar este tipo de pesquisa. Apresentei o contexto em que a pesquisa foi realizada, a comunidade e os sujeitos participantes. Em seguida, discorri sobre os procedimentos metodológicos utilizados com as crianças e com as professoras participantes e as devidas adequações nas técnicas empregadas com as crianças, além de esclarecer que os instrumentos como câmera fotográfica e o gravador, foram utilizados com autorização das crianças e de seus responsáveis.

Apresentei também neste capítulo os cuidados éticos que precisam ser levados em consideração em uma pesquisa do tipo etnográfica, sobretudo quando os sujeitos participantes são crianças, sendo assim, elementos como o Comitê de Ética em Pesquisa, Termo de Compromisso e Termo de Assentimento, foram apresentados com o intuito de mostrar suas especificidades e a responsabilidade com que a pesquisa foi realizada.

Por último, apresento os resultados da pesquisa e a análise realizada. Neste capítulo exponho os resultados através da construção de categorias, além de criar gráficos para demonstrar a porcentagem dos dados colhidos através de cada técnica utilizada (questionário, entrevista semiestruturada, observação, produção de desenhos comentados, rodas de conversa e histórias para completar). Os resultados, a partir do exercício de triangulação dos dados, apontaram para a construção de quatro categorias: Categoria I – Escolarização - O direito das crianças a serem crianças; Categoria II – Vozes silenciadas – O direito das crianças a serem

ouvidas; Categoria III – Participação – O direito das crianças a participarem da organização da escola; Categoria IV – Brincar – O direito das crianças à brincadeira, autonomia e criatividade.

O objetivo de retomar neste texto de conclusão, todos os capítulos da dissertação, foi mostrar que, na construção da pesquisa todos os objetivos específicos foram se enredando para alcançar o seu objetivo principal: analisar as concepções das crianças e professoras sobre o que é ser criança, na tentativa de compreender se os direitos infantis são garantidos ou negados no contexto educativo. Para além disso, uma das minhas preocupações enquanto pesquisadora, era deixar evidente minha concepção de criança (ainda que nas entrelinhas) nos capítulos construídos. Temia que ora ou outra, fosse tomada pelo adultocentrismo tão fortemente arraigado nas minhas concepções de mundo, fazendo cair por terra todo discurso defendido por mim, o qual considera a criança como um sujeito de direitos. Contudo, ao fazer uma reflexão de todos os capítulos, posso dizer que os caminhos metodológicos estabelecidos e as concepções teóricas que nortearam este estudo, transformaram todo o processo de investigação em uma pesquisa que de fato considera as crianças como atores sociais, garantindo às crianças que desfrutassem de seus direitos, em especial, o direito a participação, dessa forma, infiro que este olhar adultocêntrico, foi desconstruído no decorrer desta pesquisa.

Importa retomar algumas questões que ganharam evidência na análise dos resultados e que portanto necessitam ser refletidas, na intenção de pensar em estratégias de melhoria na qualidade das ações pedagógicas realizadas com as crianças e não mais negligenciar os direitos infantis.

A problemática da formação docente é responsável por desencadear uma variedade de outros dilemas no contexto educativo, isto porque, quando se analisa o conjunto de questões que comprometem a educação infantil, todos eles parecem se originar da formação docente, além, é claro, de todo um sistema educacional defasado desde a creche até os cursos de licenciatura, neste caso, em especial o curso de pedagogia.

No capítulo anterior, os resultados mostraram muitos equívocos por parte das professoras, contudo, não é passível de tolerância que se atribua a culpa destes equívocos somente as professoras. Ao adentrar uma escola, os educadores compõem uma equipe que na maior parte das vezes não é democrática, o que de antemão já os coloca numa posição de subalternos, tendo que obedecer a regras e imposições hierárquicas ainda que não concordem com o que é imposto. No caso da escola pesquisada, as professoras alegam que precisam

cumprir com o planejamento determinado pela gestão, em contrapartida, demonstram concordar com o modelo pedagógico presente na escola, que está fortemente habituado na ideia de escolarização precoce.

A pesquisa revela que os adultos (professoras e gestão) não têm conhecimento suficiente sobre uma diversidade de questões:

- Não conhecem intimamente a trajetória da infância e por isso estão fadados a continuar cometendo os mesmos erros de séculos atrás;
- Têm suas concepções enraizadas em modelos pedagógicos que enaltecem a dinâmica de transmissão de conteúdos em detrimento de práticas que valorizem a ludicidade e as experiências, isto é, antecipam etapas na busca desenfreada pela alfabetização, consequência de um sistema educacional que “mede” a capacidade de suas crianças através de avaliações em larga escala e por isso, precisam estar “preparadas” o suficiente desde a educação infantil;
- Não conhecem com profundidade os documentos oficiais que regem a educação infantil, tampouco possuem arcabouço teórico suficiente para sustentar suas práticas, dessa forma seguem justificando as ações pedagógicas dizendo que são “engolidas” pelo sistema, quando na verdade, o que falta é autonomia que dê suporte para a elaboração de um currículo voltado às especificidades da infância;
- Não compreendem que o contexto social e cultural não pode ser ignorado na compreensão da heterogeneidade presente na escola. Crianças fazem parte de uma categoria social geracional denominada infância, contudo não existe uma, mas uma diversidade de culturas infantis que precisam ser respeitadas. Crianças não são seres genéricos e abstratos que podem ser avaliados da mesma maneira e colocados em rótulos de “bons” ou “ruins”, crianças são sujeitos concretos em suas dinâmicas de vida e isso só é possível de ser compreendido quando se olha para a criança sabendo que ela não está desconexa da história da vida em sociedade;
- Não permitem que a criança seja o centro do processo educativo, pois possuem a ideia equivocada de que dar autonomia significa perder autoridade. Dessa forma, não partem das necessidades das crianças ou daquilo que elas demonstram interesse, elaboram o planejamento, baseadas naquilo que elas entendem ser o melhor para as crianças, isto é, apropriam-se das vozes infantis e não trabalham numa dinâmica de cooperatividade, como se

o educador fosse o transmissor do saber e a criança a tábula rasa, que precisa ser preenchida de cultura escolar.

Estas foram questões que ganharam maior destaque no tocante a formação docente, o que permite inferir que os currículos dos cursos de pedagogia necessitam ser repensados, de modo que a disputa por modelos pedagógicos ideais não tome o lugar do conhecimento da criança em profundidade e sob diversas perspectivas teóricas. Esse discurso competitivo e vaidoso presente nas universidades, não condiz com o referencial teórico da sociologia da infância, já que este por sua vez, está aberto a dialogar com outras abordagens, tendo como fio condutor a concepção de criança como ator social e sujeito de direitos.

Retomando ao objetivo principal da pesquisa, cabe dizer que diante das análises realizadas, a garantia dos direitos infantis no contexto educativo só acontece quando:

- A voz das crianças são ouvidas, isto é, quando a escola está configurada de maneira que possibilite contextos de escuta e participação efetiva das crianças nas tomadas de decisão;
- Compreendem as crianças em suas diferentes manifestações, o que só é possível quando se tem o entendimento de que a observação atenta é um instrumento fundamental de avaliação. Importa dizer que a palavra avaliação aqui, não se trata de testes padronizados como as sondagens diagnósticas e as atividades realizadas nas turmas pesquisadas, mas a ideia de avaliação baseada na observação das crianças em suas múltiplas dinâmicas de socialização e o registro dos acontecimentos como forma de acompanhar a evolução individual de cada criança. Evolução que é impossível de ser percebida com crianças pequenas quando somente se atentam a leitura e a escrita;
- Consideram a multiculturalidade presente na cultura escolar: se a escola é palco de fenômenos sociais, seu currículo deve ser organizado de modo que a pluralidade cultural, étnica, racial, religiosa, entre outras, seja respeitada. Portanto, o papel da gestão é fundamental para que elaborem junto aos educadores estratégias pedagógicas que emancipem suas crianças.

Para além dessas constatações, as crianças mostraram que suas concepções sobre o que é ser criança, é diferente das concepções das professoras. Este fato é justificado pelas concepções contrárias a respeito dos direitos infantis, isto é, o que as crianças consideram como direitos fundamentais não são levados em consideração pelas professoras.

Ser criança no contexto educativo investigado, é passar mais horas escrevendo que brincando, mais horas ouvindo que falando, mais horas obedecendo que participando. É não poder dialogar sobre seus contextos de vida, não falar das suas fantasias para que elas não sejam confundidas com mentiras, é não ser compreendida, pois os adultos não são capazes de interpretar suas diferentes linguagens. É ser rotulado como “bom” ou “ruim” em consequência de seu nível de escrita.

Ser criança no contexto educativo investigado, é não ter espaços de escuta, participação e autonomia. É não ser considerada criativa mas em contrapartida ter seu espaço de ludicidade delimitado, seus brinquedos quebrados e não ter autorização para brincar com elementos da natureza. É estar num espaço que é teu, mas lhe é negado a participação na organização deste. É ter merenda de qualidade e por este motivo determinarem que teus direitos estão garantidos, uma vez que suas principais refeições são realizadas na escola.

Ser criança no contexto educativo investigado é morar em um bairro periférico e com histórico de violência e ainda assim ter seu direito a ludicidade mais garantido fora da escola do que no interior dela. É estar no segundo semestre do ano letivo e não ter criado vínculos afetivos com a professora. É esperar o horário de saída para poder brincar escondido na quadra da escola. É ter que comemorar o seu próprio dia com uma festa decidida por adultos e então o dia das crianças é celebrado com um churrasco, quando na verdade você queria pular, piscina de bolinhas e fazer o que você faz de mais sério: brincar.

Todas essas situações, seguem conduzindo as rotinas presentes na escola, não considerando aspectos fundamentais defendidos por Barbosa (2006, p. 205) ao dizer que:

É preciso fazer um movimento de recriar, todos os dias, o que se fez até então; fazer, desfazer, refazer... As rotinas têm importantes elementos da tradição, mas também é possível procurar o outro lado da rotina, seu lado encantador, de aprender a fazer todos os dias, de maneiras distintas, as tarefas que nos garantem a vida e, também, a conviver diariamente com nossos pares, alunos e educadores, recriando esses atos e essas relações.

Uma escola que esteja empenhada com o desenvolvimento pleno e saudável de suas crianças, precisa conhecer intimamente o universo infantil, só assim conseguirá elaborar ações pedagógicas que respeitem as especificidades da infância, se comprometendo em garantir os direitos das crianças. Conhecer o universo infantil, implica diretamente nas concepções que os adultos têm das crianças, este por sua vez, implica nas práticas docentes realizadas na educação infantil, isto é, todos estes fatores estão relacionados, resultando em práticas que podem garantir ou negligenciar os direitos infantis dentro da instituição.

Cabe dizer que as crianças da escola investigada não têm seus direitos garantidos em plenitude, sobretudo, o direito a participação e a ludicidade. Apesar da trajetória de conquistas na educação infantil, as crianças seguem sendo o grupo social que mais sofre com a falta de voz e representatividade, me fazendo inferir que ainda hoje são consideradas por muitos, como adultos em miniatura, tábulas rasas, indivíduos classificados como um vir a ser, que só irão desfrutar da cidadania plena de um sujeito de direitos quando deixarem de habitar a infância. Contudo, convém trazer neste momento as palavras de Barbosa (2006, p. 40) quando afirma que, embora as rotinas educativas sejam inflexíveis aos interesses das crianças, elas criam suas próprias maneiras de apropriação, e que é preciso relativizar a suposta passividade dos consumidores e a massificação dos comportamentos, já que as crianças estão sempre elaborando novas maneiras de se apoderar do lúdico. Mesmo sendo privadas de espaços, tempos e materiais, as crianças ainda assim interagem, brincam, fantasiam e reinventam, fazendo valer os eixos estruturadores das culturas da infância. As crianças resistem.

ANEXOS

ANEXO 1**MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA**

DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO, o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Direitos da criança: dizeres e sentires infantis e docentes sobre o que é ser criança no contexto educativo”, a ser conduzida pelo Sr(a) Vanessa Helena Seribelli, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/ UNESP, orientado (a) pela Prof. Dra. Cinthia Magda Fernandes Ariosi, na escola municipal ODETTE DUARTE DA COSTA.

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.

Presidente Prudente, _____ de _____ de _____

Nome, carimbo e assinatura do
Responsável pelo local

ANEXO 2

MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Título da Pesquisa: “Direitos da criança: dizeres e sentires infantis e docentes sobre o que é ser criança no contexto educativo”

Nome do (a) Pesquisador (a): VANESSA HELENA SERIBELLI

Nome do (a) Orientador (a): CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI

Natureza da pesquisa: o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade: **Desvelar as percepções sobre infância/criança presentes na escola de Educação Infantil da comunidade Morada do Sol na ótica das crianças e de seus professores.**

Participantes da pesquisa: Aproximadamente 50 crianças do PRÉ II e 2 professoras.

Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a): Participe da rotina da sala, observando o brincar livre, o desenvolvimento das atividades pela criança e da interação criança-adulto (professor) na rotina da escola, análise de desenhos e sessões de grupos focais. Com as professoras participantes serão realizados questionários e entrevistas com roteiros semiestruturados.

Sobre as entrevistas: A prática das entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, possibilitando ao entrevistado uma maior condição de indicar e propor questões que não foram feitas, embora exista certo número de perguntas pré-estabelecidas e, inclusive, poderá haver a inclusão de perguntas de acordo com o desenrolar da entrevista. Esse instrumento de coleta de dados será utilizado com as professoras participantes e envolverá perguntas como:

- O que é ser criança para você?
- Como criança vive hoje?

- As crianças pensam o quê?
- O que vocês acham que os adultos pensam que é ser criança?
- O que é mais legal em ser criança hoje?
- O que é mais chato em ser criança hoje?
- Como você acha que as crianças se sentem na escola?
- O que é ser criança no bairro Morada do Sol?
- Quais as características das crianças do Bairro Morado do Sol?
- Os direitos das crianças são preservados ou negados no bairro Morado do Sol?
Explique sua resposta.
- O que você acha que é ser professora no Bairro Morada do Sol?
- Você gostaria de completar alguma informação sobre o que é ser criança hoje no Bairro Morada do Sol e na sociedade em geral?

Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (categorizamos como risco, a possibilidade da pesquisa ser publicada com as informações colhidas, porém sem a divulgação dos nomes dos participantes, além de fotografias, que, se utilizadas, terão os rostos censurados). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

Benefícios: ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre O que é ser criança no bairro Morada do Sol na percepção das crianças e de seus professores, ou seja, a pesquisa será feita com as crianças e não somente sobre elas. Considerando suas vozes e não caracterizando-as a partir de uma visão adultocêntrica, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para o entendimento de criança/infância e assim colaborar com novas pesquisas que considerem a primeira infância como etapa principal no desenvolvimento humano, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

Pagamento: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: VANESSA HELENA SERIBELLI – (18) 3941-1016 / (18) 99617-1105

Orientador: CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI – (14) 99712-6031

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail: cep@fct.unesp.br

ANEXO 3

MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS PARTICIPANTES

- Título da Pesquisa: “Direitos da criança: dizeres e sentires infantis e docentes sobre o que é ser criança no contexto educativo”
- Nome do (a) Pesquisador (a): VANESSA HELENA SERIBELLI
- Nome do (a) Orientador (a): CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): “A pesquisa contará com a participação de duas professoras de salas de aula distintas, porém, ambas do Pré II (Pré II “parcial” e Pré II “integral”). Contará também com aproximadamente cinquenta crianças de 5 anos de idade.

Para o levantamento dos dados, serão utilizados com as crianças, instrumentos como: Observação do brincar livre, do desenvolvimento das atividades pela criança e da interação criança-adulto (professor) na rotina da escola, análise de desenhos e sessões de grupos focais. Com as professoras participantes serão realizados questionários e entrevistas com roteiros semiestruturados. As sessões de grupos focais e as entrevistas serão gravadas em áudio”.

Para participar desta pesquisa, o responsável deverá autorizar e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável pela criança poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A participação da criança é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Esta pesquisa apresenta como único risco, a possibilidade de exposição da identidade da criança, por imagem ou gravações sonoras. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o

pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei modificar a decisão de participar se assim o desejar. Autorizo a participação da criança _____ e declaro que concordo que ele (a) participe dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

Presidente Prudente, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do (a) responsável pela criança

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Vanessa Helena Seribelli

Fone: (18) 3941-1016 / 99917-1105

E-mail: vanessa_seribelli@hotmail.com

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail: cep@fct.unesp.br

ANEXO 4

MODELO DO TERMO DE ASSENTIMENTO PARA AS CRIANÇAS

Título da Pesquisa: Direitos da criança: dizeres e sentires infantis e docentes sobre o que é ser criança no contexto educativo

Nome do (a) Pesquisador (a): VANESSA HELENA SERIBELLI

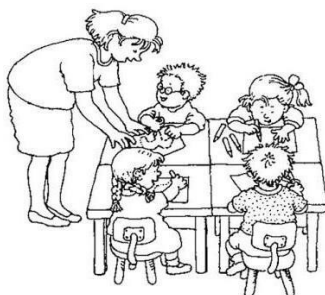
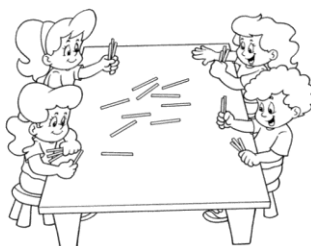
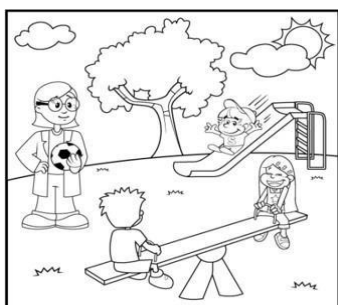
Nome do (a) Orientador (a): CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI

Por se tratar de uma pesquisa com crianças, algumas alterações foram feitas neste termo. Não foi retirada nenhuma informação já contida, porém, para que as crianças entendam com clareza como a pesquisa será realizada, utilizamos imagens ilustrativas. Vale ressaltar, que cada tópico do termo, será explicado detalhadamente para as crianças participantes, dando exemplos de como será realizado o processo de coleta de dados. Partindo da ideia de que as crianças são sujeitos de direitos e que precisam ser ouvidas e respeitadas a partir de suas próprias concepções, consideramos o presente Termo de Assentimento, um documento significativo de valorização da criança.

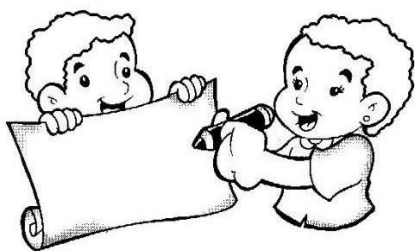
Natureza da pesquisa: Criança, você está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade: Desvelar as percepções sobre infância/criança presentes na escola de Educação Infantil da comunidade Morada do Sol na ótica das crianças e de seus professores.

Participantes da pesquisa: Aproximadamente 50 crianças do PRÉ II e 2 professoras.

Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo, você permitirá que o (a) pesquisador (a): Participe da rotina da sala, observando o seu brincar livre, o desenvolvimento das suas atividades e sua interação com seu professor (a) e colegas na rotina da escola. A pesquisadora irá observar momentos como estes:



Serão analisados também, 5 desenhos feitos por você. Cada criança fará o seu.



Nesses desenhos, vamos procurar entender questões como:

1. Ser criança;
2. O mais legal e o mais chato em ser criança;
3. As crianças do bairro;
4. Os direitos mais importantes das crianças;
5. Um dia na escola.

Além disso, vamos formar sessões de grupos focais. Esses grupos terão 10 crianças e vamos conversar sobre coisas de criança. Como por exemplo: O que é ser criança para vocês? Como criança vive? Criança pensa o quê? O que vocês acham que os adultos pensam que é ser criança? O que é mais legal em ser criança? O que é mais chato em ser criança? Como você se sente na escola? Como é ser criança no seu bairro?

- Nesse nosso tempo juntos, talvez precisemos tirar algumas fotografias de você. Além de gravar as nossas conversas em áudio. Você concorda?



SIM

NÃO



SIM

NÃO

Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (categorizamos como risco, a possibilidade da pesquisa ser publicada com as informações colhidas, porém sem a divulgação dos nomes dos participantes, além de fotografias, que, se utilizadas, terão os rostos censurados). Os procedimentos adotados nesta

pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

Benefícios: ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre O que é ser criança no bairro Morada do Sol na percepção das crianças e de seus professores, ou seja, a pesquisa será feita com as crianças e não somente sobre elas. Considerando suas vozes e não caracterizando-as a partir de uma visão adultocêntrica, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para o entendimento de criança/infância e assim colaborar com novas pesquisas que considerem a primeira infância como etapa principal no desenvolvimento humano, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

Pagamento: você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Termo de assentimento

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: VANESSA HELENA SERIBELLI – (18) 3941-1016 / (18) 99617-1105

Orientador: CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI – (14) 99712-6031

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail: cep@fct.unesp.br

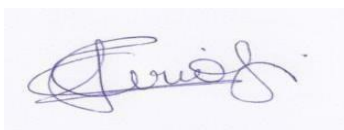
ANEXO 5**MODELO DO TERMO DE COMPROMISSO – PESQUISADORA E ORIENTADORA**

Nós, abaixo assinados, pesquisadores do projeto de pesquisa intitulado “Direitos da criança: dizeres e sentires infantis e docentes sobre o que é ser criança no contexto educativo”, declaramos que conhecemos e cumprimos os requisitos da Resolução CNS 510/16, da Norma Operacional 01/2013 e do Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Campus de Presidente Prudente.

Garantimos que os benefícios resultantes do projeto retornarão aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa. Além disso, nos comprometemos a anexar os resultados deste projeto na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório de pesquisa, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais.

Garantimos ainda que as coletas de dados serão iniciadas somente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Presidente Prudente 11/04/2018.



Orientadora: Cinthia Magda Fernandes Ariosi
FCT/UNESP-Departamento de Educação



Pesquisadora: Vanessa Helena Seribelli
Mestranda em Educação – FCT/UNESP – Presidente Prudente

ANEXO 6**TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO, GUARDA
E DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DE PESQUISA**

Título do Projeto: Direitos da criança: dizeres e sentires infantis e docentes sobre o que é ser criança no contexto educativo

Nome completo do solicitante/pesquisador responsável ou participante: Vanessa Helena Seribelli, RG: 47.103.479-4, CPF: 386.265.468-07

Endereço: Rua França nº. 223

Bairro: Espigão cidade: Regente Feijó

CEP: 19.575-000 Estado de São Paulo.

O solicitante/pesquisador responsável ou participante, retro qualificado, se declara ciente e de acordo:

- a) de todos os termos do presente instrumento, assumindo toda e qualquer responsabilidade por quaisquer condutas, ações ou omissões que importem na inobservação do presente e conseqüente violação de quaisquer das cláusulas abaixo descritas bem como por outras normas previstas em lei, aqui não especificadas, respondendo de forma ilimitada, irretroatável, irrevogável e absoluta perante a fornecedora dos dados e arquivos em eventuais ações regressivas, bem como perante terceiros eventualmente prejudicados por sua não observação.
- b) de que os dados e arquivos a ele fornecidos deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo e que eventual divulgação dos dados deverá ser feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, resguardando-se ainda aos termos da Constituição Federal de 1988, especialmente no tocante ao direito a intimidade e a privacidade dos consultados, sejam eles pacientes ou não.
- c) de que as informações constantes nos dados ou arquivos a ele disponibilizados deverão ser utilizados apenas e tão somente para a execução e pesquisa do projeto acima descrito, sendo vedado o uso em outro projeto, seja a que título for, salvo expressa autorização em contrário do responsável devidamente habilitado do setor.
- d) de que eventuais informações a serem divulgadas, serão única e exclusivamente para fins de pesquisa científica, sendo vedado uso das informações para publicação em quaisquer meios de comunicação de massa que não guardem compromisso ou relação

científica, tais como televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros aqui não especificados.

e) sem prejuízo dos termos da presente, que deverão ser respeitadas as normas da Resolução 466/12 e suas complementares na execução do projeto em epígrafe.

Presidente Prudente, _____ de _____ de 2____.

Nome e assinatura do pesquisador responsável e participante

APÊNDICE

**QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA
PESQUISA, COMO PARTE INTEGRANTE DOS INSTRUMENTOS DE
COLETA DE DADOS**

Pesquisadora: Vanessa Helena Seribelli

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cinthia Magda Fernandes Ariosi

Idade: ()

Tempo de atuação na educação: _____

Tempo de atuação na educação municipal de Presidente Prudente:
_____.

Tempo de atuação na educação infantil: _____.

Função que ocupa atualmente: _____.

É concursado/a nessa função: () sim () não

Descreva sua formação, incluindo cursos complementares, especializações entre outros (se houver).

Como desenvolve sua rotina com as crianças? Descreva detalhadamente.

Caracterize sua turma.

Como é seu grupo de crianças esse ano?

Qual a maior dificuldade e facilidade enfrentada por você em relação a sua profissão?

Fale sobre suas dificuldades e facilidades com as crianças no cotidiano da escola.

Como é ser professora no (nome do bairro em que a escola está localizada)?

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Karine Maria. As dimensões política e pedagógica da participação da criança na escola: Um estudo de caso etnográfico. In: QUINTEIRO, Juricema; CARVALHO Diana Carvalho de. (org). Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola. Brasília, DF: CAPES, 2007.
- ALVES, Rubem. Ouvir para aprender. São Paulo: Folha de São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/sinapse/sa2112200415.htm>>. Acesso em: 10 de abril de 2018.
- ARIÈS, P. História social da criança e da família; tradução de Dora Flaksman. – 2ª.ed. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (orgs.). Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1996, p. 147.
- ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. Organização e gestão democrática na escola de educação infantil: análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileira e italiana. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: Rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. *III Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias: políticas e desafios na produção da pesquisa* (22 a 24 de agosto de 2012) - Aracajú, Sergipe. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em 21 de junho de 2018.
- BECCHI, Egle. Por uma pedagogia do bom gosto. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.
- BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas II: Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BONDIOLI, Anna. (org).; GALBADINO, Eva. O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudos de caso. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.
- _____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal nº 9.394, de 26/12/1996.
- _____. Parecer n. 20, de 9 de dezembro de 2009. Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009b.

_____. Marco Legal da Primeira Infância. Lei Federal nº 13.257, de 8 de março de 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

_____. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs.). *Educação Infantil pra que te quero?*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARVALHO, A. M. A. & Rubiano, M. R. B. (2004). Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. Em M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento* (pp. 171-187). Porto Alegre: ArtMed.

CARVALHO, Ana Maria Almeida et al. O uso de entrevistas com crianças. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 2, p. 291-300, mai./ago. 2004.

CAOBELLI, Janaína Fontoura. A importância de uma pedagogia ao ar livre. In: HORN, Maria da Graça Souza. (org). *Brincar e interagir nos espaços da educação infantil*. Porto Alegre: Penso, 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In SARMENTO, Manuel Jacinto. CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Lisboa: Asa editores, 2004.

CORACINI, Maria José Rodriguez Faria. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. 2. ed. Campinas (SP): Pontes, 2007

CORAZZA, Sandra. Mara. *Infância e educação – era uma vez - quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. *A Observação Participante enquanto técnica de investigação*. Pensar Enfermagem, 1999.

CORSARO, William. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, William (2009). Reprodução interpretativa e Cultura de pares. In: MULLER, Fernanda. & CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez

CORSARO, William. *Somos amigos, certo? Dentro da cultura infantil*. Estados Unidos da America: Joseph Henry Press, 2003.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. Editora Cortez, Monte Alegre, São Paulo, 2008.

CUNHA, Murilo Bastos da. *Para saber mais: fontes de informação em ciência e tecnologia*. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2001. 168p.

DALLARI, Dalmo de Abreu. O que é participação política? São Paulo: Brasiliense, 1984.

DANNA, Marilda Fernandes & MATOS, Maria Amélia. (2006). Aprendendo a observar. São Paulo: EDICON.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELALANDE, Julie. Le concept d' "enfant acteur est-il déjà perimé? Reflexions sur des ouvertures possibles pour um concept toujours a questionner. AnthropolChildren, Liege, n. 4, p. 1-8, jan. 2014.

DELGADO, Ana Cristina Coll e MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt0781int.rtf>. Acessado em 12/04/2017.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patricia Dias (Orgs.). Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DENZIN, Normam K., LINCOLN, Yvonna S. (2006) O planejamento da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Penso.

DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. 3a Ed., São Paulo, Atlas, 1995.

DELRIO, Graziano. Nossa responsabilidade para com as crianças pequenas e sua comunidade. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Campos; FORMAN, George (org). As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016, V.2.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A criança produtora de cultura. In: ABRAMOWICZ, Anete. (org). Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: Silvia Helena Vieira da Cruz. (org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, v. 01, p. 102-117.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários prática educativa. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FOCHI, Paulo. Afinal, o que os bebês fazem no berçário?: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. In: HORN, Maria da Graça

Souza. (org). Brincar e interagir nos espaços da educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2017.

FORTUNA, Tânia Ramos. O lugar do brincar na educação infantil. Revista Pátio Educação Infantil, ano IX, n. 27, p. 8-10, abr./jun. 2011.

GAIVA, Maria Aparecida Munhoz. Pesquisa envolvendo crianças: aspectos éticos. Disponível em: http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/issue/view/7. Acesso em 13 de janeiro de 2017.

GALEANO, Eduardo. A escola do mundo às avessas. Lisboa: Editorial Caminho, 2002.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo, Editora Atlas, 1987. Capítulo II. O questionário. Conceituação. Vantagens e limitações do questionário. A construção do questionário. p. 124-132.

GOBBI, Márcia. Múltiplas Linguagens de Meninos Meninas no Cotidiano da Educação Infantil. Agosto/2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6678&option> Acesso em: 10 de nov. de 2018.

GUBA, Egon. G; LINCOLN, Yvonna.S. Effective Evaluation. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

GUERRA, Eliane Linhares de Assis. Manual Pesquisa Qualitativa. Grupo Ânima Educação, Belo Horizonte, 2014.

GÜNTHER, Hartmut. (2006) Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa. Esta é a questão? Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol.22, n.2, p.201-210, Universidade de Brasília.

HONORATO, Aurélia et al. A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. Disponível em: Acesso em: 05 nov. 2006.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Linguagens geradoras - seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS. Carolyn; GANDINI. Lella; FORMAN. George (org). As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre : Penso, 2016.

KOHAN, Walter Omar. Infância. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Izabel. Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papyrus, 1996.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Izabel Leite. Infância: fios e desafios da Pesquisa. In: QUINTEIRO, Juricema; CARVALHO Diana Carvalho de. (org). Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola. Brasília, DF: CAPES, 2007.

- KUHLMANN Jr, M; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de Faria (Org.). A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.15-33.
- LANSDOWN, Gerison. Children's rights. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (Orgs). Infância (In) visível. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.
- LEE, Nick. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MULLER, Fernanda. (Org). Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.
- LEITE, A. L. 2004. Por que o menino tá fora da roda? Centro Educacional de Desenvolvimento Integrado. Disponível em: http://www.cedi.g12.br/article.php3?id_article=1360; acessado em: 27/03/2018.
- LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.
- LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. (2004). O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Centauro. (Trabalho original publicado em 1978).
- LOWENFELD, Viktor. A criança e sua arte. São Paulo: Mestre Jou, 1976.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo:EPU, 1986.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A.. Crianças na escola. In: KRAMER, Sônia. & LEITE, Maria Izabel (org.). Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas – SP, Papyrus, 1996.
- LUQUET, Georges-Henri. O desenho infantil. Barcelona, Porto Civilização, 1969.
- MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. Revista Univap, São José dos Campos, v. 20, n. 35, p.201-208, jul. 2014.
- MATOS, Carmen Lucia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. UERJ, 2001. Disponível em: www.ines.org.br acesso em 11/06/18.
- MEDEIROS, João Bosco. Técnicas de redação. São Paulo: Atlas, 2005.
- LIMA, José Milton de. A brincadeira na Teoria Histórico-Cultural: de prescindível a exigência na educação infantil. In: GUIMARÃES, Célia Maria. (Org). Perspectivas para Educação Infantil. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.
- LIMA, José Milton de; LIMA, Marcia Regina Canhoto de. A ludicidade como eixo das culturas da infância (2013). Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes> Acesso em: 03 de dezembro de 2018.
- LIMA, José Milton de; LIMA, Marcia Regina Canhoto de; MOREIRA, Tony Aparecido; ORLANDO, Leonardo de Angelo. Infância, Educação e as Culturas infantis (2009). Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3134_1738.pdf Acesso em: 03 de dezembro de 2018.

- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 3.ed. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.
- MONTESSORI, Maria. A criança. Lisboa: Portugalia, 1969.
- MONTESSORI, Maria. Para educar o potencial humano. Campinas, São Paulo. Tradução: Mirian Santini; Revisão técnica: Sônia Maria Alvarenga Braga. Campinas, SP: PAPIRUS. 2003.
- MÜLLER, Fernanda. (org.) Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições São Paulo: Cortez, 2010.
- O’KANE, Claire. O Desenvolvimento de técnicas participativas: facilitando os pontos de vista das crianças acerca de decisões que as afetam. In: CHRISTENSE, Pia; JAMES, Allison. Investigação com Crianças: perspectivas e práticas. Ed: Escola Superior Paula Frassinetti, p: 143-169, 2005.
- OLIVEIRA - FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia.. Modelos de curriculares para a educação de infância: construído uma práxis de participação. Portugal, 2007. P.32-33.
- OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos da Criança, 1959.
- PIAGET, Jean. A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PINTO, Júlio Roberto de Souza. O problema da relação estrutura/ agência na teoria social e a possibilidade de convergência entre Habermas e Bourdieu. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/view/2198>. Acesso em: 19 de dezembro de 2018.
- POSTMAN, Neil. O desaparecimento da Infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- MENDES, Pablo Eugênio - Epistemologia outra e educação intercultural como alternativa descolonial – CANOAS. Tese (doutorado em educação). Universidade La Salle, UNILASALLE, 2017.
- RAMOS, Fábio Pestana. “A História Trágico-Marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI” In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das Crianças no Brasil. 7.ed. - São Paulo: Contexto, 2010.
- RIBEIRO, Lindalva Souza. A prática docente sob o olhar das crianças: o que vivem e o que expressam. Campo Grande. Dissertação (mestrado em educação). UEMS, 2014.
- RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Campos; FORMAN, George (org). As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016, V.2.

Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas, 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). *A escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. *NÃO BRINCO MAIS: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional - 2. ed. Ver. Ed. Unijuí, 2005. (Coleção fronteiras da educação)*.

ROCHA, Ruth. *Os direitos da criança segundo Ruth Rocha*. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. IN: OLIVEN, Ruben george; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gildo Marçal. (Org.). *A Constituição de 1988 na vida brasileira*. São Paulo: Hucitec, 2008, v. p. 296-334.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da Educação*. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira&Marin.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Sociologia da Infância: Correntes e Confluências*. In.: SARMENTO, Manuel Jacinto e GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Vozes (17-39). 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2012). *A criança cidadã: vias e encruzilhadas. Imprópria. Política e pensamento crítico*. UNIPOP. Nº 2: 45-49. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36755/1/A%20crian%C3%A7a%20cidad%C3%A3.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina; SOARES, Natália Fernandes. *Políticas Públicas e Participação Infantil (2007)*. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmento.pdf>. Acesso em: 13 de agosto de 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas*. In: MARTINS FILHO, Altino José & PRADO, Patrícia Dias. *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como representação simbólica. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs). Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAROBA, Camila Benatti. A Criança Como Protagonista De Transformação Na Escola: A Educação Empreendedora Em Questão. Revista Primus Vitam N° 7 – 2° semestre de 2014. Disponível no site <http://mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCH/primus_vitam/primus_7/camila.pdf> acesso em 25/03/2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Infância Sol do Mundo: a primeira conferência nacional de educação e a construção da infância brasileira. Curitiba, 1927. 1997. 216 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, 1997.

SIGAUD, Cecília Helena de Siqueira. Aspectos éticos e estratégias para a participação voluntária da criança em pesquisa. Rev. Esc. Enfermagem USP, 2009, vol 43, nº Esp 2, p. 1342-1346.

SIMÃO, Márcia-Buss. 2015. Consentimento informado e assentimento: processos de obtenção de permissão das crianças pequenas em pesquisas. In: ANJOS, Cleriston Izidro dos; FERREIRA, Fernando Ilídio. (Orgs). Infância e Educação: Olhares sobre contextos cotidianos. Maceió: EDUFAL, 2015.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. (2005). INVESTIGAÇÃO DA INFÂNCIA E CRIANÇAS COMO INVESTIGADORAS: METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS DOS MUNDOS SOCIAIS DAS CRIANÇAS. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1678/1593> Acesso em: 21 de junho de 2018.

SOUSA, Sônia Margarida Gomes. O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética exclusão-inclusão social. In: Sílvia Vieira Cruz. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA, Jorge; LOPES, José de Sousa Miguel. Olhar a infância. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro (Org.) *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich apud BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Brasil MEC/ SEB. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. _ Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 35.

WOODS, Peter. La escuela por dentro. La etnografía em la investigación educativa. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.

ZANELLI, José Carlos. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. Estudos de Psicologia, v. 7, p. 79 - 88, 2002.

ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES ANALISADOS PARA A ELABORAÇÃO DO TERCEIRO CAPÍTULO DESTA DISSERTAÇÃO

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de. PROGRAMA "CIDADESCOLA" NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DE PRESIDENTE PRUDENTE: ENTRE A LUDICIDADE E A SALA DE AULA (2012). Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92391/rodrigues_sa_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 de dezembro de 2018.

BENETTI, Aline Aparecida Aardoso Fernandes. VIVÊNCIAS MORAIS NA ESCOLA: UMA ANÁLISE PIAGETIANA SOBRE CRIANÇAS DE 5 A 6 ANOS EM SITUAÇÕES DE JOGOS INFANTIS (2009). Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92391/rodrigues_sa_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 de dezembro de 2018.

BEZERRA, Janaina Pereira Duarte. PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA: IMPLICAÇÕES DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO LUDO-PEDAGÓGICO A PARTIR DO GÊNERO MUSICAL SAMBA (2015). Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92391/rodrigues_sa_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 de dezembro de 2018.

BORELLA, Thaís. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES DE PRÁTICAS LITERÁRIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA (2016). Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92391/rodrigues_sa_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 de dezembro de 2018.

BUCCI, Lorenza. OS DESAFIOS DA PESQUISA COM CRIANÇAS – DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA (2015). Disponível em:

<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t078.pdf>. Acesso em: 08 de março de 2018.

CAMPOS, Gleisy Vieira. EXPERIÊNCIAS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA: A ESCUTA DA CRIANÇA COMO ATO SÓCIO-POLÍTICO (2015).

Disponível em: <http://www.copedi.ufscar.br/files/anais/copedi-anais-eixo2.pdf>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2018.

CHECCONI, Fabiana Fiorim; PLATZER, MARIA BETANEA. O OLHAR DA CRIANÇA SOBRE A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: ANSEIOS E EXPECTATIVAS (2015). Disponível em:

<http://www.copedi.ufscar.br/files/anais/copedi-anais-eixo2.pdf>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2018.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. OUVINDO CRIANÇAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESEJO DE CAPTAR A PERSPECTIVA DA CRIANÇA ACERCA DA SUA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA (2004). Disponível em:

<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t078.pdf>. Acesso em: 08 de março de 2018.

EVANGELISTA, Ariadne de Sousa. CONCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DE CRIANÇAS E DE PROFISSIONAIS SOBRE O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2016). Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92391/rodrigues_sa_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 de dezembro de 2018.

FURTADO, Ana Paula Azevedo. A PERSPECTIVA DE CRIANÇAS SEM DEFICIÊNCIA A RESPEITO DA INCLUSÃO (2015). Disponível em: <http://www.copedi.ufscar.br/files/anais/copedi-anais-eixo2.pdf>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2018.

GALIANI, Simone da Silva. A AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ATITUDES E EXPRESSÕES VERBAIS NAS INTERAÇÕES PROFESSORA-CRIANÇAS, SOB A PERSPECTIVA DE HENRI WALLON (2013). Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92391/rodrigues_sa_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 de dezembro de 2018.

GAUDIO, Eduarda Souza. DIMENSÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS (2015). Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t078.pdf>. Acesso em: 08 de março de 2018.

LEITE, Eliane da Silveira Meirelles. ENTRE A ESCUTA E O SILÊNCIO... ENTRE A VERDADE E A EXPERIÊNCIA (2015). Disponível em: <http://www.copedi.ufscar.br/files/anais/copedi-anais-eixo2.pdf>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2018.

LIMA, Fabiane Florido de Souza; SILVA, Maria do Nascimento. A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A PEQUENA INFÂNCIA NA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI: (DES)CAMINHOS DE PESQUISAS COLABORATIVAS COM AS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS (2015). Disponível em: <http://www.copedi.ufscar.br/files/anais/copedi-anais-eixo2.pdf>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2018.

MARTINS, Maria Cristina; BRETAS, Silvana Aparecida. O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE SUA ESCOLA? O DEBATE TEÓRICOMETODOLÓGICO DA PESQUISA COM CRIANÇAS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (2008). Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t078.pdf>. Acesso em: 08 de março de 2018.

MOREIRA, Tony Aparecido. IMAGINAÇÃO E PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTREITANDO OS VÍNCULOS ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS (2014). Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92391/rodrigues_sa_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 de dezembro de 2018.

NOVAKOWSKI, Lutiane; COSTA, Marisa Vorraber; MARCELLO, Fabiana de Amorim. REPRESENTAÇÕES DE FEMININO E MASCULINO EM PESQUISA COM CRIANÇAS (2016). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2016v18n34p235>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2018.

ORLANDI, Leonardo de Angelo. A BRINCADEIRA E AS ATIVIDADES FORMAIS DE ENSINO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS MANIFESTAÇÕES DAS CRIANÇAS DE SEIS ANOS (2013). Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92391/rodrigues_sa_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 de dezembro de 2018.

RIBEIRO, Lindalva Souza. A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS: O QUE VIVEM E O QUE EXPRESSAM (2015).

Disponível em: <http://www.copedi.ufscar.br/files/anais/copedi-anais-eixo2.pdf>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2018.

RODRIGUES, Marinês Eugênia Alfredo. QUEM CONTA UM CONTO... OS CONTOS DE FADAS E AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS DE UMA CRECHE DE PRESIDENTE PRUDENTE/SÃO PAULO (2010). Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92391/rodrigues_sa_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 de dezembro de 2018.

RODRIGUES, Sílvia Adriana. EXPRESSIVIDADE E EMOÇÕES NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE A INTERAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA NA PERSPECTIVA WALLONIANA (2008). Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92391/rodrigues_sa_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 de dezembro de 2018.

SANTOS, Larissa Aparecida Trindade dos. O BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PROMOTOR DAS CULTURAS DA INFÂNCIA E HUMANIZAÇÃO (2010). Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92391/rodrigues_sa_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 de dezembro de 2018.

SARAVALI, Eliane Griacheto. TRABALHANDO OS DIREITOS DAS CRIANÇAS NUMA SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (2005). Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t078.pdf>. Acesso em: 08 de março de 2018.

SILVA, Jéssika Naiara da. MANIFESTAÇÕES DE CONTEÚDOS TELEVISIVOS NAS CULTURAS INFANTIS E INTERPRETAÇÕES DAS PROFESSORAS NO CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR (2015). Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92391/rodrigues_sa_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 de dezembro de 2018.

SILVA, José Ricardo. A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA E INTERVENÇÃO (2012). Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92391/rodrigues_sa_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 de dezembro de 2018.

SOUZA, Cláudia Pereira de; VALÉRIO, Elaine Dantas. PESQUISA COM... CRIANÇAS E IMAGENS (2015). Disponível em: <http://www.copedi.ufscar.br/files/anais/copedi-anais-eixo2.pdf>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2018.

SOUSA, José Edilmar de. HOMEM DOCÊNCIA COM CRIANÇAS PEQUENAS: O OLHAR DAS CRIANÇAS DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (2015). Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t078.pdf>. Acesso em: 08 de março de 2018.

TAVARES, Leandro Henrique de Jesus. “MEU IRMÃO TEM 3 ANOS E NÃO ESTUDA PORQUE ELE É CRIANCINHA” - O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO? (2015). Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t078.pdf>. Acesso em: 08 de março de 2018.

