



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MOISÉS MORENO ACÁCIO FORNAZIER MAGALHÃES

**VAMOS BRINCAR DE QUÊ?
A LUDICIDADE COMO FOMENTADORA DE RELAÇÕES SOCIAIS
ESTREITAS ENTRE UMA PROFESSORA E CRIANÇAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

PRESIDENTE PRUDENTE
2024

MOISÉS MORENO ACÁCIO FORNAZIER MAGALHÃES

**VAMOS BRINCAR DE QUÊ?
A LUDICIDADE COMO FOMENTADORA DE RELAÇÕES SOCIAIS
ESTREITAS ENTRE UMA PROFESSORA E CRIANÇAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Milton de Lima

PRESIDENTE PRUDENTE
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

M188v

Magalhães, Moisés Moreno Acácio Fornazier

Vamos brincar de quê? A ludicidade como fomentadora de relações sociais estreitas entre uma professora e crianças na Educação Infantil / Moisés Moreno Acácio Fornazier Magalhães. -- Presidente Prudente, 2024

181 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientador: José Milton de Lima

1. Educação Infantil. 2. Ludicidade. 3. Interações Sociais. 4. Pesquisa com Crianças. 5. Investigação-Ação. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: VAMOS BRINCAR DE QUÊ? A LUDICIDADE COMO FOMENTADORA DE
RELAÇÕES ESTREITAS ENTRE PROFESSORES E CRIANÇAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: MOISES MORENO ACACIO FORNAZIER MAGALHAES

ORIENTADOR: JOSÉ MILTON DE LIMA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Educação, pela
Comissão Examinadora:

 Documento assinado digitalmente
JOSE MILTON DE LIMA
Data: 28/02/2024 13:17:43-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. JOSÉ MILTON DE LIMA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Unesp/FCT - Câmpus de Presidente Prudente

Prof(a). Dr(a). LUCIANA APARECIDA DE ARAUJO (Participação Virtual)
Departamento de Didática / Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília

Prof(a). Dr(a). CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS (Participação Virtual)
Centro de Educação / Universidade Federal de Alagoas

Presidente Prudente, 28 de fevereiro de 2024

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação de mestrado:

Aos meus pais, Elieti e Luiz Carlos, os quais sempre com muito ânimo, afeto e amor me ensinaram a perseverar e buscar o melhor, através do exemplo. Pais exemplares! E que aprenderam a conviver sozinhos e com a saudade, fruto da ausência dos dois filhos unespianos que saíram do lar repentinamente ao mesmo tempo, em busca de novos horizontes. À minha irmã, exemplo de estudante e profissional, meu orgulho, minha caçula, e, sem a qual hoje não estaria na UNESP. E, por fim, à minha grande amiga Patrícia, outrora minha namorada, que sempre esteve comigo nos melhores e nos piores momentos da minha vida, sempre um porto seguro, e que foi e é uma grande companheira nessa minha jornada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Neste momento de tamanha alegria, ao citar nomes posso pecar ao me esquecer de alguém que foi importante para que pudesse chegar até aqui. Desse modo, externo minha gratidão e agradecimento a todos que me acompanharam nessa minha trajetória e que comigo estiveram em algum momento da minha vida.

Agradeço a Deus pelo dom da vida;

A minha família e meus amigos de infância, que me ensinaram através do exemplo e sempre me apoiaram e me deram forças para enfrentar essa jornada;

A Patrícia – por tanto apoio, cumplicidade e incentivo;

A Associação de Surdos de Presidente Prudente e Região – ASSPP – por possibilitarem meu desenvolvimento humanizado e do exercício da capacidade de empatia, ao ensinar Futsal a pessoas surdas e com eles aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS);

A todos da Moradia Estudantil da UNESP de Presidente Prudente, que me ensinaram a viver com o diferente, a importância de sermos politicamente ativos e a de acreditar que a barreira socioeconômica pode ser superada através da Educação;

Ao meu orientador Professor Dr. José Milton de Lima e a professora Dr^a. Márcia Regina Canhoto de Lima por me acolherem lá em 2017 em meu ingresso na UNESP e por sempre investirem e acreditarem no meu potencial;

Aos professores Cleriston e Luciana que participaram da minha banca de qualificação e de defesa, pelas valiosas críticas e contribuições;

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001;

Aos meus professores da graduação e da Pós-graduação, companheiros de turma e bolsistas do PIBID e CEPELIJ;

Aos profissionais da escola, a professora parceira da pesquisa, assim, como todos os outros, a ex-diretora, a atual diretora, o coordenador pedagógico, os professores, demais funcionários e a outras crianças pelo acolhimento, carinho e afeto com nossa pesquisa e nossas propostas;

As crianças, um agradecimento especial, por todos os sorrisos afetuosos e abraços apertados, por todas histórias, brincadeiras e momentos partilhados, por todos os gritos de “Ah lá, o professor Moisés!”, e, principalmente, por todos os seus ensinamentos sobre suas culturas! Obrigado a todos, vocês me fizeram um professor e um ser humano melhor!

*A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca.
E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura,
fora da boniteza e da alegria.*

Paulo Freire

MAGALHÃES, M. M. A. F. **Vamos brincar de quê? A ludicidade como fomentadora de relações estreitas entre uma professora e crianças na Educação Infantil.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação)- FCT – UNESP, sob a orientação do Prof. Dr. José Milton de Lima. Presidente Prudente, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado vinculada à linha dos “Processos Formativos, Infância e Juventude”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente, têm como temáticas principais a ludicidade e as interações sociais estabelecidas entre uma professora e a sua turma da Educação Infantil. Na última pesquisa de Iniciação Científica do pesquisador (2019/2020), passamos a nos inquietar com algumas questões: Por que não construir uma relação diferente com as crianças? Por que não dar atenção a cada fala ou ações das crianças? Por que não optar pela estrada profícua oportunizada pelo lúdico? Essas inquietações configuram-se como nosso problema de pesquisa. O objetivo geral da pesquisa foi investigar, analisar e compreender se a ludicidade possibilita o estabelecimento de interações sociais estreitas entre professores e crianças na etapa da Educação Infantil. Estabelecemos a hipótese inicial de que para alcançarmos relações sociais estreitas entre crianças e professores na Educação Infantil é necessário um investimento pleno, planejado e intencional nas atividades lúdicas infantis. A pesquisa foi fundamentada na Sociologia da Infância, em teóricos da pesquisa *com* crianças e da ludicidade, além dos documentos norteadores da Educação Infantil. A pesquisa tem natureza qualitativa, caracterizada como investigação-ação. Os procedimentos metodológicos contemplaram as atividades lúdicas infantis: brincadeiras; jogos fantasiosos; histórias abertas; músicas e danças; cantigas de roda; brinquedos industrializados, brinquedos construídos com material reciclável ou materiais esportivos empregados na condição de brinquedos; e momentos de troca e diálogo com as crianças e a professora. Os instrumentos de coleta e análise dos dados foram: diário de campo, fotografias, observação participante, entrevista semiestruturada e questionário. A pesquisa foi realizada em uma instituição de Educação Infantil de Presidente Prudente. Participaram do estudo um grupo de vinte crianças de uma turma da Educação Infantil e sua professora, além do corpo diretivo da escola e demais profissionais da instituição. Como resultados, a pesquisa possibilitou o estreitamento das relações interpessoais da professora com suas crianças; uma maior compreensão da ludicidade e das interações sociais no contexto da Educação Infantil; a ampliação da cultura lúdica infantil no grupamento investigado e o aumento das interações sociais entre professora e crianças e das crianças entre si; a contribuição na qualificação da prática pedagógica da professora através da reflexão e da pesquisa sobre sua prática e da formação continuada proporcionada pela pesquisa. Conclui-se que a ludicidade é a base das culturas infantis e eixo fomentador das interações sociais na Educação Infantil, assim, a ampliação da cultura lúdica nesses ambientes é promotora de um aumento qualitativo e quantitativo das interações sociais. A figura do adulto é imprescindível na organização das concepções, dos espaços, das ações, dos recursos, permitindo que as crianças brinquem de forma significativa, apropriando-se dos códigos, conhecimentos e culturas, ao estabelecer seus relacionamentos e interações. Portanto, os resultados alcançados nesse estudo podem inspirar e motivar outros professores, educadores e pesquisadores a ousar o novo, ao promover espaços significativos para as brincadeiras e as interações sociais na Educação Infantil.

Palavras Chave: Educação Infantil; Ludicidade; Interações Sociais; Pesquisa com Crianças; Investigação-Ação.

ABSTRACT

This master's research linked to the line of “Training Processes, Childhood and Youth”, of the Postgraduate Program in Education at the Universidade Estadual Paulista – Faculty of Sciences and Technology – Presidente Prudente Campus, has as its main themes playfulness and interactions social relations established between a teacher and her Early Childhood Education class. In the researcher's last Scientific Initiation survey (2019/2020), we began to worry about some questions: Why not build a different relationship with children? Why not pay attention to each child's speech or actions? Why not opt for the fruitful path offered by play? These concerns constitute our research problem. The general objective of the research was to investigate, analyze and understand whether playfulness enables the establishment of close social interactions between teachers and children in the Early Childhood Education stage. We established the initial hypothesis that in order to achieve close social relationships between children and teachers in Early Childhood Education, full, planned and intentional investment in children's recreational activities is necessary. The research was based on the Sociology of Childhood, on theorists of research with children and playfulness, in addition to the guiding documents of Early Childhood Education. The research is qualitative in nature, characterized as action research. The methodological procedures included children's recreational activities: games; fantasy games; open stories; songs and dances; nursery rhymes; industrialized toys, toys made from recyclable material or sporting materials used as toys; and moments of exchange and dialogue with the children and the teacher. The data collection and analysis instruments were: field diary, photographs, participant observation, semi-structured interview and questionnaire. The research was carried out in an Early Childhood Education institution in Presidente Prudente. A group of twenty children from an Early Childhood Education class and their teacher, as well as the school's management body and other professionals from the institution, participated in the study. As a result, the research made it possible to strengthen the teacher's interpersonal relationships with her children; a greater understanding of playfulness and social interactions in the context of Early Childhood Education; the expansion of children's playful culture in the group investigated and the increase in social interactions between teacher and children and between children among themselves; the contribution to the qualification of the teacher's pedagogical practice through reflection and research on her practice and the continued training provided by the research. It is concluded that playfulness is the basis of children's cultures and an axis that promotes social interactions in Early Childhood Education, thus, the expansion of play culture in these environments promotes a qualitative and quantitative increase in social interactions. The figure of the adult is essential in the organization of conceptions, spaces, actions, resources, allowing children to play in a meaningful way, appropriating codes, knowledge and cultures, when establishing their relationships and interactions. Therefore, the results achieved in this study can inspire and motivate other teachers, educators and researchers to dare to do something new, by promoting meaningful spaces for play and social interactions in Early Childhood Education.

Key-words: Early Childhood Education; Playfulness; Social Interactions; Research with Children; Action Research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Assentimento infantil.....	48
Figura 2 - A construção do castelo de pedrinhas preciosas.....	56
Figura 3 - O castelo e o reino das pedrinhas preciosas.....	57
Figura 4 - Raposa dormindo, raposa acordada.....	52
Figura 5 - O professor brincante.....	84
Figura 6 - Uma relação horizontal professor-crianças.....	85
Figura 7 - Conviver	88
Figura 8 - Participar.....	78
Figura 9 - As sugestões infantis.....	79
Figura 10 - Brincar.....	81
Figura 11 - Explorar.....	82
Figura 12 - Expressar.....	84
Figura 13 - Conhecer-se.....	85
Figura 14 - É dia de aula com o prô Moisés? É dia da nossa festa.....	109
Figura 15 - Brincar na sala de aula? Podemos!.....	110
Figura 16 - Nosso espaço de brincar.....	111
Figura 17 - Nossa reflexão coletiva.....	112
Figura 18 - Nossos momentos eternizados.....	115
Figura 19 - Observação participante.....	116
Figura 20 - Brincando eu posso voar.....	119
Figura 21 - Fortes como o Hulk.....	131
Figura 22 - Ação recíproca entre professor e criança.....	134
Figura 23 - Nossos presentes: deixei flores na sua sacola, professor.....	137
Figura 24 - Nossos presentes: um bombom de sobremesa.....	137
Figura 25 - Nossos presentes: os <i>cards</i> de futebol.....	138
Figura 26 - Nossos presentes: os infinitos desenhos.....	138

Figura 27 - Nossos presentes: o carinho dos alunos do fundamental.....	139
Figura 28 - Eu sou famoso, estou na televisão!.....	145
Figura 29 - Uma imagem ilustra mil palavras.....	157

SUMÁRIO

MEU LUGAR DE FALA: QUEM É O MOISÉS?	9
INTRODUÇÃO.....	13
1. SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: UM NOVO OLHAR PARA AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS	30
1.1. Criança e infância: Uma breve contextualização histórica.....	31
1.2. Sociologia da Infância: Percursos e contribuições.....	41
1.3. Culturas infantis: Uma produção autoral das crianças.....	55
2. LUDICIDADE E INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO COM OS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS	75
3. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: CAMINHOS DE UMA PESQUISA <i>COM</i> CRIANÇAS ...	103
4. PROFESSOR, EU POSSO SER SEU AMIGO? A LUDICIDADE COMO CAMINHO PARA INTERAÇÕES SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	166
ANEXOS	173

MEU LUGAR DE FALA: QUEM É O MOISÉS?

Demarcar nosso lugar de fala é falar sobre nós mesmos, quem somos, o que fazemos e o que nos motiva e nos move. Dessa maneira, compartilho com você, caro leitor, um pouco da minha história e você irá perceber como os elementos componentes dessa dissertação vão emergindo aos poucos e vão se encaixando como um grande quebra-cabeça.

Nasci em São Paulo capital, filho de Elieti Nunes Fornazier e Luiz Carlos Magalhães. Em 2001, com 6 anos de idade, nossa família mudou-se para Santana de Parnaíba, zona oeste de São Paulo. Estudei durante toda a minha trajetória escolar em escola pública. Meu Ensino Fundamental I e II no Colégio Municipal “Maria Fernandes Machado de Oliveira” (2001 a 2009) e o Ensino Médio, no município vizinho em Barueri, no Instituto Técnico de Barueri “Maria Sylvia Chaluppe Mello” (2010 a 2012), no qual me formei em Técnico em Logística.

Toda minha trajetória escolar foi cursada em escolas públicas, daí se origina meu compromisso político com a Educação pública, que permeou minha formação acadêmica e se manifesta também nas minhas preocupações e propostas nessa dissertação de mestrado.

Antes de iniciar minha trajetória acadêmica na UNESP de Presidente Prudente em 2017, no segundo semestre de 2014, com 19 anos de idade, entrei na Universidade Paulista – UNIP, campus de Alphaville, com uma bolsa de 100% conquistada através do Programa Universidade Para Todos (PROUNI). A partir disso, iniciei minha trajetória e relacionamento com a área da Educação, especificamente, com a Educação Física.

Estudei na UNIP durante sete semestres, o curso de Licenciatura nessa instituição tem duração de oito semestres. Nesse período de contato com a área escolar, a cada semestre tive mais certeza do que queria para a minha vida: ser professor de Educação Física escolar. Todavia, sentia-me incompleto, apesar de não ter gastos com a minha formação, refiro-me a despesas com mensalidade na referida Universidade, sempre sonhei estudar em uma Universidade Pública.

Entretanto, no segundo semestre de 2016, fui incentivado a prestar o vestibular da UNESP, pela minha irmã, Marian Acácia, que na época estava no 3º ano do Ensino Médio e hoje é Médica Veterinária formada pela UNESP de Araçatuba e, atualmente, residente veterinária da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Quem diria que aquelas palavras proferidas por ela mudariam tanto o curso da minha vida: “- Ah, Menino! A nota de corte para Educação Física é tão baixa, faz a prova, você não tem nada a perder”. E de fato, apenas ganhei! Nunca perdi nada.

No início do ano de 2017, inclusive, já frequentando as aulas do **oitavo e último** (grifo nosso) semestre na UNIP, recebi a confirmação que havia sido aprovado no vestibular da UNESP. Com isso, alcançava um objetivo que tracei durante todo o meu Ensino Médio: entrar em uma Universidade Pública. Sem titubear, abri mão da bolsa e do curso, praticamente concluído, do emprego da época, do conforto do lar e da família, para me aventurar no extremo oeste do Estado de São Paulo, na calorosa cidade de Presidente Prudente, para dar continuidade a minha formação na área de Educação Física.

Cheguei à cidade de Presidente Prudente no dia 17 de abril de 2017. Para alguns, foi loucura o que fiz, abandonar um curso no último semestre para começar tudo do zero. Detalhe, optei por não “aproveitar/eliminar matérias” porque percebi que a amplitude teórico-prática oferecida pelos professores da UNESP em suas respectivas disciplinas me permitiriam (e permitiram) ampliar tudo que eu já conhecia e havia vivenciado.

Ao chegar à cidade fui recebido e acolhido pelos moradores da Moradia Estudantil, espaço que foi muito relevante não só para a minha formação profissional, mas para uma formação humanizadora, por ser um espaço de lutas, um espaço politizado, ativo, cooperativo e coletivo, rico em cores, credos, diversidade de origens culturais, histórias de vida, de orientação de sexual e de gênero, de caracteres étnico-raciais, enfim, um espaço que, apesar de sofrer muito preconceito e discriminação, transforma positivamente quem por ali passa.

A bagagem dos estudos e vivências na UNIP me fez entrar na UNESP muito bem direcionado em relação ao caminho que eu desejava trilhar na graduação. Desde os primeiros momentos, busquei por professores que desenvolviam seus estudos e pesquisas na linha da Licenciatura, na atuação na Educação Básica, no trato com crianças e jovens, principalmente, as crianças. Atuar, discutir e me relacionar com crianças são coisas que me encantam e me motivam desde que entrei no mundo acadêmico.

Logo no primeiro dia de aula, tive o enorme prazer ter aula de “Atividades Lúdicas e Lazer”, com a professora Márcia Regina Canhoto de Lima. Em sua primeira aula, ela nos apresentou o projeto coordenado por ela, pelo professor José Milton de Lima e o professor Luiz Rogério Romero, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Aquilo fez meus olhos brilharem. Avistando a possibilidade de vivenciar o ambiente escolar desde o ingresso na Universidade, eu prestei o processo seletivo do PIBID e fui aprovado. Esse foi um passo importante para as decisões posteriores, no que dizem respeito à minha vida acadêmica. Fiquei no PIBID de maio de 2017 a dezembro de 2018.

Em meu 1º ano de graduação (2017), me dediquei ao PIBID e suas respectivas atividades, entre as quais, as intervenções semanais nas escolas públicas parceiras, das reuniões semanais com os coordenadores e das reuniões do grupo de estudo e pesquisa, o Centro de Estudos e Pesquisa em Ludicidade Infância e Juventude (CEPELIJ) da FCT/UNESP, do qual faço parte até os dias atuais. Esses momentos ampliaram meus horizontes e me apresentaram novos caminhos de ver e pensar as coisas, destaque para a Sociologia da Infância e a Sociologia da Juventude.

No meu 2º ano (2018), dei continuidade às atividades do PIBID e iniciei, ainda que de forma voluntária, o contato com a pesquisa científica. Passei a auxiliar uma aluna do curso de Pedagogia, bolsista de Iniciação Científica (IC), em sua pesquisa. Sua pesquisa buscava compreender a influência e a presença da mídia nas Culturas Infantis. Essa vivência foi muito relevante, pois foi meu primeiro mergulho na Educação Infantil, me despertando um interesse particular em ser pesquisador e desenvolver pesquisas com esse público. Daqui depreende outras faces da presente dissertação de mestrado, a Educação Infantil e as Culturas Infantis.

Logo no início do meu 3º ano (2019) mergulhei definitivamente no âmbito da produção de conhecimentos científicos e passei a cultivar o desejo de fazer mestrado. A professora Márcia Regina me convidou a assumir uma bolsa de IC de uma pesquisa já em andamento, intitulada “A Ludicidade como eixo estruturador das Culturas da Infância: Uma proposta de investigação-ação”. Sendo assim, encerrei minha trajetória no PIBID e fui viver esse novo desafio na Educação Infantil, exatamente a etapa da Educação Básica que me despertara interesse anteriormente. Nesse ano, por intermédio dessa pesquisa, passei a participar de eventos científicos, uma grande novidade! E para sua continuidade, precisei realizar a submissão do meu primeiro projeto de pesquisa, intitulado “A Ludicidade como eixo estruturador das Culturas da Infância: O brincar e o professor brincante”. O projeto foi aprovado e em setembro de 2019 comecei a nova pesquisa.

Em 2020, meu 4º ano de curso, buscávamos a continuidade do trabalho iniciado em setembro de 2019, mas, infelizmente, por conta da pandemia não pudemos concluir o trabalho interventivo na instituição. Apesar disso, posteriormente, esse estudo foi utilizado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Neste ano, apoiado em toda essa produção teórico-prática sobre as crianças, sobre a Educação Infantil e sobre as Culturas Infantis produzi o projeto de mestrado que deu origem a essa dissertação.

Ao longo da trajetória no mestrado vivenciei novas atividades, fui coordenador do grupo de estudos do PIBID, ministrei oficinas em semanas temáticas de cursos (Educação

Física e Pedagogia), fui membro de banca de TCC, realizei estágio docência na graduação, ampliei minha participação em eventos científicos e meu contato com outros pesquisadores, além das atividades ligadas diretamente a minha dissertação. Foi um período de grande crescimento pessoal e profissional!

E como costumo brincar com amigos próximos, com muito carinho e esforço, eu “criei essa filha de dois anos de idade”, que é minha dissertação (o que não foi nada fácil). Essa dissertação não é só um produto final para obtenção do tão sonhado título de mestre, mas é a consumação e a consolidação de todo investimento pessoal em uma temática que é muito representativa e a qual eu mais me identifiquei ao longo da minha graduação.

A minha trajetória de vida pessoal e acadêmica são ingredientes que, de alguma forma, compõe essa dissertação. Esse ciclo finalizado representa um grande marco para a minha vida, por mais que eu tentasse descrever as emoções e sentimentos em palavras, não conseguiria ser fiel ao retrato da realidade.

As crianças e suas culturas são temáticas de estudo encantadoras e fascinantes. Lidar com as crianças, propiciar que suas culturas sejam concebidas como formas válidas de interlocução na Educação Infantil, contribuir com o seu desenvolvimento e contribuir com a prática cotidiana de professores e educadores que atuam nesse segmento é o que me moveu e me impulsionou até aqui, e, certamente, me convida a desbravar novos desafios e aventuras em um doutorado, por que não?

INTRODUÇÃO

A nossa pesquisa caracteriza-se como uma investigação-ação realizada em uma instituição de Educação Infantil, localizada em um bairro periférico de Presidente Prudente, região oeste do interior do Estado de São Paulo. A pesquisa despontou da identificação de que a ludicidade não era promovida como eixo fundamental de interlocução e de estabelecimento de vínculos entre professores e crianças na instituição, constatação essa realizada durante a última pesquisa de Iniciação Científica do pesquisador. Assim, o objeto de investigação surge por motivações próprias. Para compreendermos as origens da pesquisa de mestrado, antes, é necessário um breve resgate sobre esse relacionamento prévio do pesquisador com a referida instituição e uma apresentação sucinta de nossas pesquisas precursoras.

O pesquisador mantém vínculo com a instituição desde o ano de 2018, salvo o período que foi marcado pela pandemia da COVID-19. As pesquisas precursoras¹ abordaram as culturas infantis na Educação Infantil, com destaque para os aspectos relacionados à ludicidade e às variadas relações estabelecidas nesse contexto, tais como entre professores e crianças, entre o professor e o brincar, e também, a construção e estruturação de brinquedos e brincadeiras em parceria com as crianças e as professoras.

As crianças e suas professoras foram sujeitos e parceiros de estudo em nossas pesquisas anteriores. Ao longo desse trajeto de relacionamento, as crianças, com sua forma particular de interpretação e expressão sobre o mundo, nos revelaram que as atividades lúdicas ocupavam um lugar secundário na rotina diária da instituição de Educação Infantil, corroborando a ausência de uma perspectiva educativa que considerasse a ludicidade como pilar fundamental para se educar com qualidade na primeira etapa da Educação Básica.

As professoras, por sua vez, argumentavam que a formação inicial em âmbito universitário ou a formação continuada, de iniciativa própria ou proposta pelos órgãos municipais ou estaduais de Educação, não forneceram ou fornecem suporte teórico-metodológico para valorização das atividades lúdicas como fonte de desenvolvimento na Educação Infantil.

Nossos estudos anteriores, em nível de Iniciação Científica, foram precedidos de outras pesquisas de pós-graduação (Mestrado e Doutorado), entre as quais, Moreira (2014 e 2019), Watanabe (2017) e Furlan (2018) que são pesquisadores pertencentes ao Centro de

¹ 2018/2019: A Ludicidade como eixo estruturador das Culturas Infantis da Infância: Uma proposta de investigação-ação (Projeto de Iniciação Científica – Moisés Moreno Acácio Fornazier Magalhães – Bolsista PIBIC/CNPq – FCT/ UNESP)

¹ 2019/2020: A Ludicidade como eixo estruturador das Culturas Infantis da Infância: O brincar e o professor brincante (Projeto de Iniciação Científica – Moisés Moreno Acácio Fornazier Magalhães – Bolsista PIBIC/CNPq – FCT/ UNESP)

Estudos e Pesquisa em Educação Ludicidade Infância e Juventude (CEPELIJ), vinculados também ao grupo de pesquisa Cultura corporal, saberes e fazeres da Educação Física, do departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), campus de Presidente Prudente. Outros pesquisadores do referido grupo de pesquisa também desenvolveram estudos nessa instituição e em outras, mas por afinidade teórico-metodológica, nessa dissertação optamos por destacar as contribuições desses três pesquisadores.

As pesquisas de mestrado e doutorado de Moreira (2014 e 2019) - Imaginação e protagonismo na Educação Infantil: estreitando os vínculos entre adultos e crianças - e - Educação para o encontro: A experiência do outro e a experiência do fantástico entre crianças e professores - retratam um investimento pleno e profundo na escuta das crianças, do brincar de contar histórias abertas, da experimentação de jogos e brincadeiras de cunho fantasioso e imaginário. As pesquisas ampliaram a experiência da ludicidade e da fantasia entre os sujeitos participantes, ao apresentar caminhos de uma educação pautada no encontro, “na conscientização dos sujeitos acerca da primordialidade do outro e qualificação das práticas pedagógicas, tempos e espaços dentro da instituição investigada” (Moreira, 2019, p. 15). O pesquisador manifesta em suas produções a preocupação em incentivar outros professores a educar para o encontro, como uma maneira de estruturar uma educação significativa, levando em conta as especificidades da criança e da infância e a superação da superficialidade das relações humanas.

A pesquisa de mestrado de Watanabe (2017) - A interactividade como fomentadora da ludicidade: tudo fica “típico” quando as crianças brincam na educação infantil - sustentada na perspectiva de uma pesquisa *com* crianças, investiu nas atividades e recursos lúdicos infantis que partissem da realidade concreta das crianças, avançando, posteriormente, em direção à ampliação dessa realidade para novos horizontes. A pesquisa permitiu a ampliação da cultura lúdica infantil no contexto investigado ao propor as crianças novos modos de “(re) significar as formas de brincar, de expressar e de imaginar; de criar estratégias por e entre elas para estabelecer e/ou efetivar amizades ou para superar conflitos com os pares [...] transgredir ou negociar normas e regras impostas pelos adultos ou por outras crianças” (Watanabe, 2017, p. 8). Dessa forma, a pesquisadora aponta direções de como conceber adequadamente a ludicidade e a interatividade na Educação Infantil, ressaltando o papel dos adultos em “pensarem em tempos, em espaços, em recursos, em materiais, em estudos, em práticas e em

ações qualitativas, diversificadas e significativas às crianças, de forma a possibilitar, valorizar e ampliar a cultura lúdica nos contextos de Educação Infantil” (Watanabe, 2017, p. 10).

A pesquisa de mestrado de Furlan (2018) – “Mas eu acabei de começar” a reiteração e as nuances do tempo no contexto escolar – apresenta contribuições para pensarmos o eixo da reiteração, o eixo tempo das culturas da infância. A pesquisadora ampliou a produção de saberes sobre o tempo infantil, ao problematizar a concepção de tempo advinda de professoras atuantes na Educação Infantil, contraponto o tempo cronológico - o tempo do relógio - com a dessacralização do tempo escolar que é feita através das brincadeiras e que permite a criação e reinvenção de outros tempos. Ao propor essa relativização do tempo pelas professoras, a pesquisadora possibilitou o “reconhecimento e a valorização dos tempos diferentes que compõe o tempo da escola, para a realização de um trabalho pedagógico mais coerente com as especificidades da infância, garantindo assim uma comunicação mais efetiva entre os sujeitos no contexto educacional” (Furlan, 2018, p. 9). A pesquisadora também manifesta o desejo de que seu estudo seja um pontapé para outras investigações sobre o tempo infantil, que possam qualificar a sintonia entre professoras e crianças, ressaltando a “necessária empatia, reciprocidade e compreensão na relação com o outro” (Furlan, 2018, p. 9).

A temática central nos estudos desses pesquisadores em comum acordo com as nossas pesquisas anteriores foi a necessidade de contribuir para a qualificação da relação estabelecida entre as professoras da instituição parceira com as crianças e suas culturas infantis. Por intermédio da utilização do jogo e da brincadeira, ajustados dentro da metodologia de investigação-ação, foram desenvolvidas atividades semanalmente com as crianças e professoras nessa instituição (e em outras) há mais de 10 anos, sendo que a presente dissertação apresenta os resultados do último trabalho realizado na instituição.

As pesquisas de Moreira (2014,2019), Watanabe (2017) e Furlan (2018) possibilitaram uma forte parceria com a instituição, um relacionamento pautado na cooperação e na partilha de conhecimentos entre os profissionais da instituição e os pesquisadores universitários. Contudo, por mais que esses estudos deixaram importantes marcas na instituição em relação às culturas infantis e suas manifestações, esse vínculo carecia de renovação ano após ano, principalmente, por conta da troca do grupo de professoras ao final de um ano letivo.

As nossas pesquisas de Iniciação Científica almejavam restituir e reforçar esses laços estabelecidos previamente com a instituição, representada, em especial, pelo conjunto de professoras e pelas crianças, as quais sempre demonstraram muito carinho e afeição com as nossas propostas lúdicas e também ansiavam pelo nosso retorno semana após semana, ou

manifestavam sua indignação quando, por algum imprevisto, nos ausentávamos no dia dos encontros na instituição.

Ao longo das duas pesquisas de Iniciação Científica, realizamos um trabalho com as professoras do ano de 2018 ao início de 2020. Na segunda pesquisa, em 2019, iniciamos esse mesmo trabalho do “ponto zero”, pois estávamos diante de um novo grupo de docentes. Esse fato se deu por conta da rotatividade das professoras para diferentes segmentos da Educação Infantil (berçário e maternal) dentro da própria escola ao término do ano letivo, os quais nossa pesquisa não contemplava, ou mesmo da mudança dessas professoras para outras instituições. E, nesse último caso, acreditamos que nossas propostas ultrapassaram os muros daquela escola e criaram raízes sólidas em outros locais por intermédio dessas professoras.

Nesses dois anos de investigação, com esses dois grupos distintos de professoras, incentivamos o uso de práticas pedagógicas sustentadas na mediação ativa de um professor brincante (Brasil, 2012). O professor brincante é aquele que não se limita a propor uma brincadeira de forma descontextualizada, mas o que a propõe com intencionalidade e conhecimento teórico-prático. O professor brincante não apenas observa seu grupamento infantil enquanto brinca, mas é o que se envolve na brincadeira, estabelecendo uma relação significativa com as crianças e com a brincadeira, ingressando efetivamente no mundo lúdico infantil, contribuindo na sua transformação e atribuindo o devido valor que este tem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A valorização das culturas infantis, a escuta atenta às vozes das crianças e das suas produções foram pilares dessas nossas pesquisas. Entretanto, como em qualquer pesquisa e como qualquer pesquisador, enfrentamos duros embates, principalmente, os embates ideológicos. O trabalho educativo da escola trilhava outra direção. Estávamos diante de uma realidade resistente, que desconsiderava as culturas infantis e que carecia de uma concepção sociológica da criança.

O nosso primeiro obstáculo foi à necessidade de mudança da concepção sobre o que é ser criança. Identificamos um contexto excessivamente preocupado com o que as crianças “iriam ser” no primeiro ano do Ensino Fundamental, se elas chegassem nessa etapa da Educação Básica com conhecimentos mínimos em relação à leitura e a escrita, que facilitaria o trabalho do docente que iria receber essas crianças vindas da Educação Infantil. Essa visão antecipatória e precoce em relação à mudança de etapas na Educação Básica estendia-se a visão da própria criança e da infância.

A ausência de um olhar sociológico manifestava-se nas falas e nas ações das professoras, através da manutenção da visão negativista da infância, que atesta a incapacidade da criança de responder por si própria e de participar ativamente da sociedade. Além da compreensão de que a criança precisa vivenciar um processo de avanço em direção a uma fase plena de desenvolvimento, a adultez. Ao observar a criança por esse prisma, reduzimo-la a um “vir a ser”, às governamos em nome do seu futuro, sem contemplar as especificidades e singularidades da infância (Sarmiento, 2004).

A formação inicial era apontada pelas professoras como uma das principais justificativas para não conceder para as atividades lúdicas o devido espaço e tempo na rotina da Educação Infantil. Isto é, não é que elas não queriam trilhar esse caminho lúdico, mas sim, que elas não sabiam como fazer isso devido à escassez de conhecimentos sobre ludicidade, interações e culturas infantis em suas formações iniciais.

Em diversas situações de diálogo, que foram registradas em nosso diário de campo, elas afirmavam não se sentirem prontas ou aptas a lidar com “esse tipo de didática” (referindo-se aos nossos encontros lúdicos semanais) (Diário de Campo, 2019). As professoras expressavam dificuldade em participar das fantasias e brincadeiras infantis: “- Eu me sinto muito infantil, não consigo entrar no mundo delas. Por mais que eu use um chapéu ou alguma coisa lúdica eu canso rápido” (Diário de Campo, 2019). Ou expressavam outras dificuldades:

“- A pré-escola não é fácil. Você precisa dar conta de tantos conteúdos, da dificuldade deles. Enfim, tanta coisa, que acabamos esquecendo-se de deixar um tempinho pra eles né?” [...] Eu dou graças a Deus que vocês vêm toda semana para brincar com eles. Eu não consigo. Não me sinto formada para isso. Ainda tem todas as lições, muitos não fazem as que eu mando para a casa, ai junta a lição da aula mais a lição de casa” (Diário de campo, 2019).

Um impasse se estabelecia, ao mesmo tempo em que as professoras manifestaram interesse em apreciar mais de perto as atividades lúdicas e produzir uma prática de forma satisfatória e com intencionalidade, por outro, o convencionalismo propedêutico, caracterizado pela preocupação com a alfabetização precoce da leitura e da escrita, era um pilar da prática pedagógica dessas professoras. Esse último era tido como um caminho mais “seguro” e menos propenso a riscos e problemas, visto que não existiam, na ótica das professoras, caminhos alternativos para o trato educativo na Educação Infantil.

Existia de fato um conflito entre o que era realizado pelas professoras e a proposta singular que almejávamos compartilhar, no entanto, ambos os lados estavam convencidos de

que um encontro lúdico, reunindo crianças e professora, era um caminho cheio de possibilidades e que poderia ser mais significativo, tanto para as crianças, quanto para as próprias professoras.

É pertinente destacar que as professoras entendiam “esse tipo de didática”, isto é, a nossa proposta de uma prática pedagógica com ponto de partida em um encontro lúdico entre professor e criança, como algo novo e que exigia competências que elas não possuíam ou ainda que, de alguma forma, elas perderiam o controle do seu grupamento infantil, transparecendo um cenário de desordem e bagunça, culminando em uma avaliação negativa por parte dos pais e responsáveis das crianças em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Um episódio em particular, que aconteceu durante a última pesquisa de Iniciação Científica em 2019, foi crucial para despertar o nosso desejo em aprofundar a discussão sobre as atividades lúdicas como elementos de interação entre crianças e professores em instituições de Educação Infantil.

Nesse dia, ao chegarmos à quadra da escola, uma das crianças foi correndo em direção aos bambolês coloridos. A forma como organizamos os diversos materiais na quadra estava atrativa e a criança foi em busca de satisfazer a sua vontade de ver, sentir e tocar aquele bambolê, pois o objeto despertou seu interesse, porém, ela logo foi reprimida por sua professora (Diário de Campo, 2019).

“- O professor mandou mexer nos bambolês? Hein? Eu estou falando com você. Larga isso e obedece se não vai voltar pra sala para fazer atividade.” Exclamou a professora. Aguardamos ela se afastar das crianças e falamos: “- Professora, a proposta de hoje é que elas brinquem com os materiais que mais gostarem, de maneira bem livre, não há necessidade de determinar ações específicas ou atividades a serem realizadas, organizamos vários materiais e elas não precisam ter contato com todos eles, apenas com o que mais gostaram.” Ela visivelmente ficou descontente com nossa resposta e exclamou: “- Vocês são muito bonzinhos com essas crianças, com elas não dá para brincar assim “livre” (fazendo gestos com as mãos e fisionomia de aborrecimento), tem que ser sempre direcionado. Tem que ser mais sargento com elas” (Diário de Campo, 2019).

A professora, a exemplo de tantos outros na Educação Infantil, se ocupou mais com o ato de “indisciplina” da criança, do que em entender porque aquele bambolê despertou tanto seu interesse. Além disso, sua atitude evidencia problemáticas ainda maiores que acometem essa primeira etapa da Educação Básica – destaque para o modo como a professora

compreende o que de fato significa brincar e a forma como ela estabelece as suas relações com as crianças.

Em relação ao brincar e às interações é notório que ainda há muito a avançar acerca dessas concepções para que estas sejam devidamente valorizadas e contempladas, em especial, no contexto da Educação Infantil e, aqui, reside uma contribuição primordial dessa dissertação de mestrado. Nessa modalidade educacional, persistem práticas e concepções pautadas em vertentes tradicionais e hegemônicas que acreditam que o brincar é inato e floresce naturalmente na criança, não necessitando, portanto, da mediação docente.

Apoiados em Brougère (1998), estabelecemos o nosso olhar sob a brincadeira enquanto um elemento cultural, social e histórico, e como tal, necessariamente, precisa ser ensinado, aprendido e recriado por intermédio das relações sociais. As crianças não nascem sabendo brincar, elas precisam ser encorajadas a aprender a brincar através das relações sociais que estabelecem em seu cotidiano, aqui, enfatizamos as relações que ela estabelecerá dentro da instituição educativa.

Além disso, a partir das contribuições de Lima (2008) destacamos que, além de não ser uma atividade inata, a brincadeira precisar ser constantemente instruída e possuir finalidade em si mesma e não apenas ser tratada como um meio para outra tarefa principal. Nesse sentido, uma brincadeira que envolva os números, por exemplo, não deve sempre servir apenas para ensinar a criança a contar, mas, ter um fim em si mesma, ao favorecer as interações sociais das crianças, ao propiciar conflitos e oferecer espaço para o diálogo e a resolução destes, possibilitar o exercício da cidadania, dos valores éticos e morais das crianças, entre outros fatores importantes. É sobre essa brincadeira que nos debruçamos a dialogar nessa dissertação.

As interações sociais fundamentadas em uma noção vertical de superioridade do adulto perante a criança, na qual o adulto se limita a ordenar e a criança a obedecer, prejudica significativamente o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, principalmente, na Educação Infantil. Um relacionamento horizontal pautado no respeito e na interlocução entre adulto e a criança permite a construção de uma cultura partilhada entre esses protagonistas escolares, que potencializa a criação e a manutenção de vínculos de confiança e proximidade entre adulto e criança.

Aquela criança interessou-se pelo bambolê, ela necessitava do contato com aquele objeto e ela foi em busca de satisfazer sua vontade. Se aquele bambolê despertou seu interesse, nós sabíamos que havia algo especial motivando essa ação que foi sucedida por uma

repreensão da professora que, posteriormente, externou a sua insatisfação conosco por considerarmos a ação da criança normal (Diário de Campo, 2019).

Logo após sermos repreendidos pela professora, iniciamos as nossas atividades, e, assim que foi possível, cheguei próximo àquela criança, que não hesitou em procurar novamente aquele bambolê rosa e iniciei uma conversa:

“- Você gostou desse bambolê?”, “- Sim professor, eu amo coisas rosas”, “- Ah! Você gosta de rosa e porque você gosta de rosa?”, “- É que agora eu tenho uma irmã que nasceu. A mamãe comprou todas as coisas dela rosa, a minha casa está linda, igual esse bambolê!”. Depois de um pequeno silêncio, a menina se virou e disse: “- Estou com saudade da mamãe e da minha irmã, quero ir para casa professor”, “- Tive uma ideia!”, respondi a ela, “- Qual?”, “- Você disse que as coisas na sua casa são todas rosas por causa da sua irmãzinha, não é? Então, vamos brincar com esse bambolê rosa, que o tempo vai passar voando e logo você vai estar na sua casinha com sua mamãe e sua irmãzinha e todas as coisas rosas que têm lá”, “- Professor, você é muito esperto!” Em seguida ela saiu sorrindo e rodando seu bambolê rosa (Diário de Campo, 2019).

Enquanto brincam, as crianças vivenciam experiências particulares com os seus pares, sejam essas experiências ligadas ao seu mundo cotidiano ou aos paraísos da imaginação. Nesse período da Iniciação Científica, estabelecemos o diagnóstico de que as falas e as ações infantis precisavam ser mais valorizadas e consideradas como um ponto de partida para a estruturação da prática pedagógica das professoras, o que perpassava diretamente a forma como elas estabeleciam relação com as crianças.

Demarcamos aqui que esse episódio da origem a presente dissertação de mestrado. Nos momentos de preparação do projeto de pesquisa, ao rever todo o material produzido nas pesquisas de Iniciação Científica, ao relembrar das situações e fatos ocorridos, compreendemos que era importante buscar uma solução para aproximar as práticas pedagógicas das culturas infantis, as quais comumente eram concebidas como “traquinagens” ou atos de “indisciplina”.

Ao longo dessas nossas reflexões, diante da postura da professora em questão, e, da rota alternativa que buscamos para atender aquela criança, alguns questionamentos passaram a nos inquietar: Por que não construir uma relação diferente com as crianças? Por que não dar atenção a cada fala ou ações das crianças? Por que não optar pela estrada profícua oportunizada pelo lúdico? Essas nossas inquietações configuram-se como nosso problema de pesquisa nessa etapa do mestrado.

Assim sendo, a hipótese inicial da pesquisa é a de que para alcançarmos relações sociais estreitas entre crianças e professores na Educação Infantil é necessário um investimento pleno, planejado e intencional nas atividades lúdicas infantis. E, de fato, constatamos a veracidade dessa hipótese ao longo dessa pesquisa.

Sempre houve a necessidade de adentrar o mundo das crianças, almejando compreender adequadamente as manifestações culturais das crianças, sem renegar sua relevância ou acreditar que o mundo lúdico da criança é algo temporário e passageiro, que em breve será descartado, dando lugar a atividades “mais produtivas” para o desenvolvimento humano.

Desde a primeira pesquisa de Iniciação Científica, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), questionamos sobre o lugar que o brincar ocupava na rotina das turmas na instituição de Educação Infantil, enfatizando a necessidade de uma compreensão concreta e abrangente acerca das atividades lúdicas infantis e apontamos, ainda que de forma elementar, trajetos alternativos para a prática pedagógica na instituição investigada. E, em nossa continuidade, agora nessa jornada do mestrado, de forma ampla e contundente, buscamos desbravar outros caminhos e sublinhar aqueles trajetos outrora descobertos.

Assim sendo, idealizamos e produzimos, com excessivo zelo e carinho, o projeto ao nível de pós-graduação, para buscarmos uma ampliação dos resultados obtidos nos estudos anteriores, considerando alguns fatores, entre os quais: o nosso compromisso político, enquanto pesquisadores, em estruturar uma pesquisa que contribuísse para avanço científico do campo de saberes da Educação Infantil, com devida relevância social; o progresso alcançado nas duas pesquisas de Iniciação Científica e a necessidade de reatar os laços com os sujeitos da instituição que foram desfeitos temporariamente devido à pandemia da COVID-19. As crianças, que seriam novos participantes e precisavam ser cativadas por nós e por nossa proposta e a professora escolhida, a qual certamente desconhecia a possibilidade de percorrer outro caminho para a educação de crianças pequenas; e o desejo do pesquisador em avançar na carreira acadêmica em busca da sua autonomia intelectual.

O caminho metodológico selecionado foi a investigação-ação, em virtude da nossa afinidade com esse formato de pesquisa e também da identificação da necessidade de realizarmos uma transformação social no campo de pesquisa, um traço bem característico dessa perspectiva metodológica. Respaldados nas evidências provenientes das nossas pesquisas de Iniciação Científica, essa investigação apresentou como objetivo principal:

investigar, analisar e compreender se a ludicidade possibilita o estabelecimento de interações sociais estreitas entre professores e crianças na etapa da Educação Infantil.

Os objetivos específicos que subsidiaram o atendimento do nosso objetivo principal foram: 1) O Aprofundamento dos conhecimentos sobre a base teórica dos eixos das culturas infantis sob a ótica da Sociologia da Infância; 2) A ampliação do conhecimento sobre a base legal atual da Educação Infantil nacional, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o Manual de Orientação Pedagógica: “Brinquedos e Brincadeiras de Creche” e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 3) A descrição, análise e compreensão das concepções de criança, infância e culturas infantis advindas da professora da instituição de Educação Infantil; 4) O levantamento e o emprego de procedimentos e estratégias para ampliar a experiência lúdica entre professor e crianças nas práticas pedagógicas da professora.

Com base nesses objetivos traçados, iniciamos a pesquisa em janeiro de 2023 já com os encontros semanais, a partir da autorização do Comitê de Ética em pesquisa (CEP). No entanto, em setembro de 2022, realizamos uma (re)aproximação da instituição, após a Secretaria de Educação do município de Presidente Prudente (SEDUC) permitir a realização da pesquisa.

Esse início de ciclo foi mediado pela antiga diretora da instituição, que se disponibilizou a ir com o pesquisador até a instituição para uma reunião com a atual diretora e o coordenador pedagógico. Essa reunião foi agendada para que o pesquisador pudesse apresentar a pesquisa, até então, um projeto de pesquisa. A ex-diretora abriu a reunião nos apresentando, discorrendo sobre nosso período de parceria com a instituição, valorizando e tornando palpável para o atual corpo diretivo, os avanços alcançados com as pesquisas precursoras.

O presente estudo envolveu diretamente um grupo de vinte crianças de uma turma da Educação Infantil (Pré II) e sua respectiva professora, além do corpo diretivo da escola (diretora e coordenador pedagógico) e demais profissionais da instituição, que também participaram da nossa pesquisa de maneira mais discreta e pontual.

O direcionamento metodológico da investigação-ação permitiu um mergulho na realidade da instituição, possibilitando intervenções, observações, reflexões sob nossos aportes teóricos, diálogos e trocas de experiências, atividades compartilhadas, análise e avaliação dos resultados obtidos, desencadeando novas observações, reflexões e ações.

Foram realizados encontros semanais com esse grupo de crianças e sua professora. Esses encontros, caracterizados pela diversidade de ações e pela flexibilidade na sequência dessas ações, foram estruturados a partir de atividades dirigidas à cultura lúdica infantil. Destacamos entre essas atividades as brincadeiras; as histórias abertas; as músicas e as danças; as cantigas de roda; os brinquedos industrializados, os brinquedos construídos com material reciclável ou materiais esportivos empregados na condição de brinquedos; além de momentos de troca e diálogo com as crianças e a professora.

O campo científico da Sociologia da Infância, em sua perspectiva interpretativa e também interventiva, configura-se como a fundamentação teórica principal dessa pesquisa. A pesquisa apoia-se na contribuição de teóricos e pesquisadores do campo da Sociologia da Infância, entre os quais podemos destacar: Abramowicz e Moruzzi (2010), Almeida (2009), Corsaro (1997; 2002; 2011), Fernandes (1961), Marchi (2010), Mauss (2010), Montandon (2001), Pinto e Sarmiento (1997), Sarmiento (2003; 2004; 2005; 2007; 2008; 2009; 2013; 2015) e Sirota (2001).

Além da Sociologia da Infância, nos apoiamos nas contribuições de pesquisadores que abordam a pesquisa com crianças e/ou promoveram pesquisas nessa perspectiva, entre eles: Arezes e Colaço (2014), Borba (2007), Ferreira (2004), Ferreira (2008), Furlan (2018), Furlan, Lima e Lima (2019), Moreira (2014 e 2019), Silva (2007) e Watanabe (2017).

Recorremos também a autores que dialogam sobre a ludicidade e a cultura lúdica, a citar: Brougère (1995; 1998), Huizinga (2000), Kishimoto (2001), Lima (2008), Lima e Lima (2013), além da própria contribuição dos autores da Sociologia da Infância que vão aprofundar também a discussão dessa temática, destaque para os autores Sarmiento (2003; 2004; 2005; 2007; 2008; 2009; 2013; 2015) e Corsaro (1997; 2002; 2011).

Por fim, utilizamos também parte dos documentos que compõe a base legal atual da Educação Infantil nacional, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), o Manual de Orientação Pedagógica: “Brinquedos e Brincadeiras de Creche” (Brasil, 2012) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Para a Sociologia da Infância, a criança é concebida como um ator social e historicamente construído, como fonte do novo, sujeito de direitos e produtor de cultura. A infância é definida como uma categoria social do tipo geracional formada por sujeitos ativos (Sarmiento, 2004). Essas representações de criança e infância propostas pela Sociologia da Infância são singulares e transformadoras, considerando o extenso período de supressão e marginalização pelo qual as crianças passaram ao longo da história.

Nessa vertente teórica, a ludicidade e as interações sociais são eixos que estruturam e dão forma e conteúdo que chamamos de culturas infantis ou culturas da infância. As culturas infantis conforme dispõe Sarmiento (2004, p. 12), apresentam a cultura social na qual estão inseridas as crianças que, ao mesmo tempo, são singulares e distintas da cultura adulta e “veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo”. Nesse aspecto, destacamos que, ao longo desta dissertação, os termos “culturas infantis” e “culturas da infância” possuem o mesmo significado e sua grafia distinta representa apenas uma variação ortográfica utilizada pelo próprio autor.

Destacamos que nossa visão sobre as culturas infantis, nossa forma de ler e compreender as crianças, está fundamentada na visão de que as crianças constroem seus processos de culturalização com o outro, com o diferente, seja um adulto ou um par infantil.

A ludicidade é compreendida como um atributo central das culturas infantis, representada, principalmente, pelo brincar. O brincar compõe uma das atividades sociais de maior relevância para o homem, sendo marcante e bem evidente na infância. A criança, diferente do adulto, não separa o que é uma coisa séria do que é brincar (Sarmiento, 2004).

As interações sociais, chamadas de interatividade por Sarmiento (2004), refletem a forma como as crianças estabelecem relações com os adultos e, em especial, com os pares infantis. A interatividade é o caminho pelo qual a criança avança em direção a um vasto repertório de aprendizagens sociais. São nessas interações estabelecidas com outras crianças que são originadas as culturas de pares.

As culturas de pares são definidas como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (Corsaro, p.32). É por intermédio dessa cultura particular que as crianças se apropriam, reinventam e reproduzem o mundo em que estão inseridas, configurando a realidade conforme o seu interesse, em compatibilidade com suas rotinas e atividades infantis.

Nesse sentido, a brincadeira se apresenta como um elemento imprescindível que possibilita a manutenção e a propagação das culturas de pares. Cada brincadeira carrega consigo um conjunto particular de saberes e valores que são incorporados quando uma nova criança entra em contato com aquela brincadeira, até então desconhecida. Para Sarmiento (2004, p. 14), “[...] as crianças partilham conhecimentos, rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte”.

Nessa dissertação, assumimos a ludicidade e a interatividade como nossos objetos de estudo e de investigação. Partimos do pressuposto de que são elementos interdependentes e de

suma importância para o propósito dessa investigação. É pertinente destacar que a ludicidade e a interatividade são designadas por Sarmiento (2004) como eixos estruturadores das culturas infantis e compõe parte significativa da base em que as crianças apoiam-se para edificar suas culturas, juntamente com a fantasia do real e a reiteração.

A fantasia do real é a forma de compreensão do mundo real através da inteligibilidade particular das crianças. O pensamento imaginativo e fantasioso possibilita que a criança aprenda a lidar com as situações e experiências do cotidiano, organizando e arquitetando sua visão de mundo e os seus próprios processos de simbolização e atribuição de sentidos e significados as coisas que as rodeiam (Sarmiento, 2004).

A reiteração refere-se ao tempo da criança, que é distinto do tempo dos adultos. Esse tempo infantil caracteriza-se por ser um tempo recursivo, o qual não pode ser comparado ou contabilizado assim como o tempo cronológico. Esse tempo sem medida é repleto de novas possibilidades, sendo iniciado, pausado ou repetido em conformidade com as necessidades e anseios das crianças (Sarmiento, 2004).

A brincadeira é uma linguagem universal e essencial para o desenvolvimento do ser humano durante a sua vida. Na infância, em especial, o brincar representa a forma plural e multifacetada de como as crianças se inserem e demarcam seu território no meio social. Brincar é uma ação repleta de significações tipicamente infantis, brincar é imaginar, criar, transformar e ser livre (Kishimoto, 2001).

É imperioso afastar a ideia de que o brincar, as vastas expressões lúdicas, são marcas de incapacidade em uma etapa de vida menos evoluída a ser superada. No mundo infantil, não há separação entre momentos de brincar e momentos de não brincar. Para as crianças, toda hora é hora e todo lugar é lugar para vivenciar aventuras ou fantasias, para interagir com outras crianças ou com o espaço e os objetos que a cercam, isto é, todo tempo representa uma oportunidade valiosa de exploração e expansão da cultura lúdica infantil.

Nesse sentido, vislumbrando a ótica da Educação Infantil, a ideia de ampliar as experiências lúdicas não se reduz a estruturar procedimentos ou mecanismos superficiais que desembocam em um “brincar por brincar” descontextualizado e sem significado (Kishimoto, 2001). Esta ideia reside em organizar e conceber com intencionalidade as práticas educativas, promovendo ações, tempos, espaços e recursos para que a ludicidade e a interatividade se façam presentes em um ambiente atrativo e de qualidade. Somente assim é assegurado um relacionamento próximo das crianças com seu professor e com os seus pares infantis, permitindo que selecionem seus brinquedos, desvendem o uso dos materiais, apoiem-se na

mediação do professor ou de um de seus pares para conhecer e se apropriar de novas brincadeiras, garantindo a ampliação das experiências lúdicas particulares de cada criança e a sua autonomia para desfrutar dessa linguagem.

Essas afirmações são coerentes com o conteúdo dos principais e mais atuais documentos educacionais da Educação Infantil, em especial, as DCNEI, o Manual de Orientação Pedagógica: “Brinquedos e Brincadeiras de Creche” e a BNCC, que de forma articulada e complementar, defendem as brincadeiras e as interações como direitos básicos das crianças e da infância, não somente restritas ao espaço escolar, mas à vida social das crianças de uma forma mais ampla.

Acreditamos que as práticas na Educação Infantil devem ocupar-se da criação de situações que tratem do cuidado, do educar e do brincar de modo integrado, contribuindo para que as múltiplas capacidades infantis sejam desenvolvidas, sobretudo, as formas de estabelecimento de relações interpessoais, de ser e estar com os outros (Brasil, 2010). Dessa maneira, é necessário assegurar uma pedagogia lúdica na rotina da Educação Infantil, buscando compreender e assimilar o modo como as crianças se estabelecem nesse universo lúdico por intermédio delas próprias, estreitando os laços e a intimidade entre o professor e a criança.

Ao longo dessa investigação, a nossa principal preocupação consistiu em buscar caminhos para alcançar essa pedagogia pautada na ludicidade, considerando como essencial o encontro e a atuação conjunta dos personagens principais desse enredo, as crianças e sua professora. Foi necessário conhecer, para assim propor mudanças, respeitando os diferentes sujeitos e suas particularidades, mas não contidos pelo que vimos, instigamos novos hábitos, suscitamos novos desafios, sustentados pelas maravilhas do brincar, do estar junto, do compartilhar. Questões já velhas conhecidas, porém, lançamos a elas uma nova luz e novos sentidos, novos significados foram sendo produzidos e transformados no transcorrer da imersão do pesquisador junto aos sujeitos da pesquisa.

Os encontros semanais realizados na instituição auxiliaram na compreensão de que o brincar não surge de forma espontânea ou natural na criança, afinal, a brincadeira é um elemento da cultura acessado pelas interações sociais com os outros (Brougère, 1998). Afastando, assim, a concepção de que, por não possuir outros meios, assim como os adultos, para lidar com suas demandas cotidianas, a criança utiliza a brincadeira como um “tampa buraco” e uma saída rápida para suprir essa ausência. O combate a essa visão propedêutica da

criança na Educação Infantil representou um grande desafio ao longo do trajeto desta investigação.

A maior presença da ludicidade no cotidiano da professora e de seu grupamento infantil foi reflexo do investimento em uma pedagogia do brincar, em sua dimensão teórica e prática. No transcorrer do estudo buscamos mostrar a importância e o valor dessa abordagem lúdica, mas, principalmente, mostrar meios para alcançá-la. Frisamos que nesta dissertação, ao utilizamos os termos “ludicidade” e “brincadeira”, guardadas as devidas particularidades de cada um dos termos, o fizemos compreendendo que os termos são intimamente relacionados e praticamente sinônimos. Todavia, por questão de entendimento assumimos que a brincadeira compõe parte significativa do guarda-chuva que é a ludicidade.

Apoiados em Corsaro (2011), realizamos uma pesquisa *com* crianças. Nesse sentido, as crianças foram protagonistas no decorrer da investigação. Escutar atentamente as crianças, valorizando suas manifestações, expressões, gestos e falas foi um passo essencial para tornar as crianças parceiras na estruturação dessa abordagem pedagógica. Nas falas das crianças encontramos uma riqueza de possibilidades para nossos encontros, aprendemos a utilizar esses elementos oferecidos pelas crianças sempre como um ponto inicial, vencendo os obstáculos que impunham distâncias entre as crianças e sua professora, superando noções negativistas e que subestimam as capacidades e especificidades infantis.

A pesquisa se justificou na busca e no desejo por prover contributos para a área da Educação e também para as pesquisas nesse campo, ao produzir um debate dialogando a concepção de infância e de crianças, de educação formal na infância e os documentos educacionais que norteiam a Educação Infantil, considerando como essenciais os pontos de vistas das próprias crianças. O estudo ainda pôde orientar sobre a compreensão de concepções e práticas educativas mais atuais e que possam superar o que ainda há de cristalizado e anacrônico na Educação Infantil.

A organização do conteúdo dessa dissertação visa apresentar grande parte das vivências nas quais mergulhamos em nosso campo de investigação. Não podemos ser ingênuos e assumir que o pesquisador pôde se ocupar de todos os acontecimentos, falas e manifestações dos sujeitos da pesquisa tamanha amplitude e abrangência do estudo. A dissertação é composta por quatro capítulos: 1- Sociologia da Infância: Um novo olhar para as crianças e suas infâncias; 2- Ludicidade e Interações na Educação Infantil: Um diálogo com os documentos educacionais; 3- Investigação-ação: Caminhos de uma pesquisa *com* crianças;

4- Professor, eu posso ser seu amigo? A ludicidade como caminho para interações significativas na Educação Infantil.

Os resultados foram sendo apresentados em conjunto aos referenciais teóricos, ainda que o quarto capítulo concentre a maior parte dos relatos sobre a pesquisa. Acreditamos que esse estilo de organização é consonante ao tema da pesquisa e à metodologia empregada, mas também uma prática corriqueira aos teóricos da Sociologia da Infância, que favorece o entendimento e o dimensionamento do leitor acerca do processo da investigação.

O primeiro capítulo - Sociologia da Infância: Um novo olhar para as crianças e suas infâncias - apresenta os fundamentos da Sociologia da Infância que contribuem para uma compreensão atual da criança e da infância, assim como de suas culturas próprias, destaque para a ludicidade e a interatividade. Essa disciplina tem apresentado estudos relevantes em todo o mundo, defendendo a criança como um ator social e protagonista no seu processo de socialização e a infância enquanto uma categoria social do tipo geracional (Sarmiento, 2004). Para pensarmos a Educação Infantil, a Sociologia da Infância se apresenta como uma corrente teórica de suma importância, por conta da sua busca constante e determinada em construir conhecimentos sobre as crianças a partir delas mesmas. Nessa pesquisa, são destacados os autores clássicos e expoentes dessa linha teórica em diferentes países.

No segundo capítulo - Ludicidade e Interações na Educação Infantil: Um diálogo com os documentos educacionais - produzimos um diálogo entre os principais documentos educacionais atuais e norteadores da Educação Infantil, entre eles, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Manual de Orientação Pedagógica: “Brinquedos e Brincadeiras de Creche” e a Base Nacional Comum Curricular. Nestes documentos, identificamos o valor e a importância das brincadeiras (ludicidade) e das interações (interatividade) nas práticas pedagógicas dessa etapa tão singular da Educação Básica.

O três capítulo - Investigação-ação: Caminhos de uma pesquisa *com* crianças - traz as contribuições da investigação-ação para a nossa pesquisa, destacando a relevância desse modelo de investigação no campo educacional. São apresentados os procedimentos, os instrumentos e o escopo geral desta pesquisa.

O quarto capítulo - Professor, eu posso ser seu amigo? A ludicidade como caminho para interações significativas na Educação Infantil - dá continuidade e aprofunda ainda mais discussão dos resultados obtidos no estudo, apresentando as descrições da professora e das crianças acerca da investigação. Essas narrações veiculam as opiniões e experiências dos

participantes sobre a sua vivência na pesquisa, revelando as contribuições identificadas em relação à vida das crianças e também da sua professora.

Com efeito, compreendemos que o estudo proporcionou experiências singulares e altamente significativas para os participantes. De todos os envolvidos, as crianças foram as que mais saborearam os diferentes gostos e sensações do processo, ao conhecer novas brincadeiras, ao embarcar em novas histórias, ao usufruírem de um espaço especialmente dedicado às suas falas e à escuta atenta das vozes infantis, proclamadora dos interesses e desejos das crianças. Ao conquistarem esse espaço ainda maior para brincar e interagir na instituição escolar, elas ganharam novos parceiros de brincadeiras, o pesquisador e sua professora. A professora encontrou o sentido para a sua prática, ao observá-la de fora, utilizando a lente de um arcabouço teórico adequado para compreender a infância, a criança e suas culturas. Pôde descobrir como é satisfatório e prazeroso estar junto das crianças nesse universo lúdico e como auxiliá-las nas diferentes aventuras e desafios desse universo.

Depositamos em cada palavra dessa dissertação o desejo e a esperança de que os conhecimentos produzidos possam inspirar e motivar outros professores, educadores e pesquisadores a ousar o novo, convencendo-os sobre a necessidade de fazer mais pelas crianças através da promoção de espaços repletos de significação para as brincadeiras e as interações sociais, especialmente na Educação Infantil, etapa marcada por uma singularidade sem precedentes.

É nosso dever tornar possível o diferente, o novo e o inusitado, as mudanças devem ser desencadeadas a partir do lúdico e da forma como as crianças interagem socialmente com seus pares e com os adultos, assim, é imperioso aprender a fazer o novo com as crianças, as grandes protagonistas da infância e que são fonte e caminho para o novo. Sem estar com elas, é impossível superar o distanciamento existente entre as práticas educativas e a infância. Portanto, cabe perguntar a elas: “vamos brincar de quê?”.

1. SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: UM NOVO OLHAR PARA AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS

A corrente teórica denominada da Sociologia da Infância é o pano de fundo para a nossa pesquisa. É por meio do conhecimento produzido por esse campo teórico que buscamos compreender a razão pela qual a lógica infantil, muitas vezes, aparece subjugada a lógica adulta. A lógica adulta comumente associa a lógica infantil a um aparente estado de “desalinho”, um erro induzido pela ótica adulta, que considera a criança como um ser inacabado, apenas por ainda não ser um adulto.

Para a Sociologia da Infância não existem “desalinhos”. Na verdade, esses supostos “desalinhos” referem-se às práticas culturais tipicamente infantis. Esse campo do saber aponta que “a diferença existente entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa, visto que a criança não sabe menos, ela sabe outra coisa” (Cohn, 2009, p.20).

Conceber adequadamente a criança e valorizar as manifestações e culturas infantis são aspectos marcantes para a vertente teórica que vamos tratar nesse capítulo, posto que, ao compreender as crianças, dá-se um passo imenso em direção a compreensão da própria infância.

Sarmento (2013, p. 05) destaca que foram criadas diversas e sucessivas representações das crianças ao longo da história e essas contribuiriam imensamente na produção de um efeito de “invisibilização da realidade social da infância”. Nesse contexto, essas concepções, as normatizações, as regras, edificadas social e historicamente controlaram diretamente a forma como a infância e a criança foram concebidas nos diferentes períodos. O autor ressalta dentre essas visões a da criança como “adulto em miniatura”, um “vir a ser”, um ser “biológico ou natural”, uma “tábula rasa”, um “receptáculo passivo de informações”, um “anjo” ou um “demônio”.

Essas definições e outras no mesmo sentido visavam suprir às carências da época em que foram produzidas, exatamente por não existir uma definição adequada e justa da criança e da infância, tal qual se ocupa atualmente a Sociologia da Infância. (Sarmento, 2013, p.37) destaca que essas visões construídas na Idade Média, na Modernidade e na Pós-modernidade (Segunda Modernidade) cedem espaço para outras realidades e condições de existência da infância mais atuais, da criança como “sujeito de direitos, cidadã à sua medida, membro pleno da sociedade, ainda que carente de um cuidado especial e proteção dos adultos, mas com o reconhecimento do valor da participação com influência nos seus mundos de vida”.

Portanto, passaremos a discorrer sobre essas visões históricas e como há uma urgência na superação desses conceitos que ainda estão impregnados e são facilmente identificáveis no cotidiano social e, principalmente, na Educação Infantil, etapa da Educação Básica que é focalizada nesse estudo. Assumindo, entre outras coisas, que a Sociologia da Infância deve se ocupar dessa nova realidade da infância contemporânea.

1.1. Criança e infância: Uma breve contextualização histórica

Demarcamos que a questão histórica é relevante na construção do olhar do pesquisador sobre o objeto de estudo e investigação e também contribui na discussão da pesquisa ao proporcionar um aprofundamento no diálogo e nas reflexões sobre e com o passado desse sujeito social que é a criança e com sua infância. Realizar esse recuo histórico permite identificar e compreender as diferentes perspectivas, concepções e práticas que influenciaram e, possivelmente, continuam influenciando as crianças e a infância nos tempos contemporâneos.

O lugar que a criança e a infância ocupam na atualidade é bem distinto em relação a outros momentos da história da humanidade. As crianças nem sempre foram consideradas sujeitos particulares e com características próprias. A infância como hoje a representamos ficou oculta durante muitos séculos na nossa história e os espaços atuais ocupados pelas crianças são produtos das intensas transformações pelas quais a nossa sociedade atravessou (Sarmiento, 2004).

O professor Manoel Jacinto Sarmiento, um dos maiores representantes dos estudos da Sociologia da Infância, em seu texto intitulado: “As Culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade”, publicado em 2004, realizou uma análise histórica acerca das concepções de infância que marcaram os diferentes períodos, com início na Idade Média, ao apontar que o conceito de infância passou a ser veiculado apenas na Modernidade.

Conceber a criança como um ator social e a infância como uma categoria geracional permanente e de estatuto próprio foram grandes avanços propostos pela Sociologia da Infância. Nos dias atuais, pode ser bem fácil considerar um absurdo qualquer outra perspectiva que não considere a criança como um sujeito de direitos e protagonista na sociedade e a infância admitida como um período caracterizado por uma natureza singular e específica que distingue a criança de um adulto.

No entanto, na Idade Média não havia uma preocupação particular com as crianças e por longa data a infância foi enquadrada em uma perspectiva periódica, com orientação antecipatória, sendo esse período da vida considerado um estado menos desejável, menos evoluído, que necessitava ser superado, avançando-se assim a outro mais desejável, mais evoluído, a vida adulta (Qvortrup, 2010).

Desde o início da sociedade, crianças sempre existiram, mas não infância como hoje a conhecemos. A infância é uma construção histórica e social, não uma realidade natural. Para o historiador francês Philippe Ariès (2011), apesar de fisicamente presentes, durante muitos séculos as crianças estiveram à margem da sociedade, isto é, ausentes no que concerne à ideia de uma categoria social particular, com especificidades e direitos próprios. Existiam seres jovens, mas não havia infância interpretada como categoria social de estatuto próprio.

Consideradas apenas como seres naturais e biológicos e sem estatuto social, as crianças participavam, quase que exclusivamente do mundo feminino, sendo consideradas um anexo desse universo, um “apêndice do gineceu” segundo Sarmiento (2004, p. 03). É válido destacar que as mulheres nesse período também eram desprestigiadas e destituídas de qualquer valor, sem destaque social algum. Imaginar a criança apenas como um complemento, um apêndice do universo da mulher, diz muito sobre a sua ausência social.

De acordo com Sarmiento (2004), vistas como utilitárias, sem privilégios e substituíveis, as crianças eram submetidas a essas circunstâncias até que possuíssem determinadas utilidades sociais, a destacar a capacidade para o trabalho, a reprodução, a participação em guerras, quando assim eram inseridas precocemente na vida adulta.

As crianças até esse momento da sua história eram suprimidas por uma visão adultocêntrica, que prezava por ressaltá-las em sua condição de preparação para a adultez. (Ariès, 2011). A criança era entendida como um projeto de adulto, um “vir a ser” e a infância apenas como uma fase comum individual da vida. Nesse “mundo sem infância”, não havia nenhuma distinção entre um adulto e uma criança, não havia sequer um esboço de classificação etária, separando o grupo de crianças em infância ou juventude.

Em consonância com Ariès (2011), a autora Gusmão (1999) acredita que a presença física das crianças na Idade Média era inválida, pois o palco social era estritamente formado por adultos.

Não significa, necessariamente, que não fossem vistos, mas, no máximo, eram, dentro desse contexto, personagens secundários da história, coadjuvantes de um espetáculo em que o adulto – seu outro – assumia o papel principal. Quase sempre, a criança e a infância foram vistos tão e

somente como participantes de processos formadores da vida adulta: grupo ou o mundo dos adultos, da sociedade em que estavam inseridos e para esta. Retratos em miniatura de um mundo que insiste na persistência e continuidade, sem sustos desnecessários (Gusmão, 1999, p. 49).

No referido período histórico, Ariès (2011) afirma que as crianças com idade superior a sete anos, já com um mínimo desenvolvimento maturacional, eram concebidas como pequenos adultos. Nesse contexto, já eram incumbidas de serviços braçais simples, partilhando os mesmos espaços domésticos dos adultos, afinal, as casas não possuíam sequer separações de cômodos específicos para as crianças. A forma de um adulto e uma criança se vestirem era muito semelhante. O ingresso ativo na vida sexual ocorria de forma precoce comparada aos dos garotos e garotas de hoje. Era inexistente uma linha que estabelecesse limites entre o que podiam ou não fazer. O autor exemplifica esse cenário, ao apresentar que até o final do século XIX, nos Estados Unidos, a idade mínima para o consento sexual era menos de dez anos de idade.

O conceito de “adulto em miniatura” foi cunhado por Ariès (2011, p. 43) para retratar essas situações sociais que cercavam a criança e como ela era entendida nesse período permeado de contradições. O autor acredita que, justamente por toda essa condição social “[...] não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido, pré-adultos” (Ariès, 2011, p.43).

Mesmo que possuíssem brincadeiras e atividades próprias, as crianças não possuíam autonomia no cotidiano e já carregavam o fardo da adultez desde muito cedo. O sentimento de infância foi construído socialmente somente na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, com o advento do Renascimento (Ariès, 2011).

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que a distingue do adulto e faz com que ela seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento (Ariès, 2011, p. 156).

Segundo Ariès (2011), a existência autônoma da infância não fazia parte da consciência social que antecedeu o século XVI. Nesse período, superado o tempo caracterizado pela dependência física da mãe, as crianças eram inseridas abrupta e prematuramente no mundo dos adultos. Incorporados como seres anônimos misturados entre os adultos, transformavam-se em meros aprendizes no espaço de produção dos mais velhos. Nesse sentido, configuravam-se como tábulas rasas, um receptáculo passivo à inculcação de

saberes, de valores, de culturas oriundas do universo dos adultos, a serem socializadas para ingressar e participar efetivamente da sociedade.

O Renascimento – movimento emergente de ordem artística, cultural e científica – revelou ao mundo um conjunto novo de temáticas e interesses das diversas ciências, destacando-se entre eles a criança e a infância, na área das Ciências Sociais. Para Ariès (2011, p. 20), “[...] na literatura e nas pinturas as crianças vão ganhando espaço, demonstrando que a sociedade passava a ver naquele momento a criança com outros olhos”.

Sarmento (2004) afirma que a institucionalização da infância deu-se no início da Modernidade e realizou-se, a partir da associação de um conjunto de fatores preponderantes, a criação de instâncias públicas de socialização (as escolas), seguido pela centralização da criança no seio familiar, também a criação de um conjunto de saberes, de diferentes áreas do conhecimento acerca da criança e, completando, a elaboração de procedimentos para a administração simbólica da infância.

Corrêa (2006) afirma que a partir do século XIX há um crescente interesse nas crianças. Um primeiro ponto destacado pelo autor é a alteração no padrão das vestimentas. Antes, as crianças camponesas e das classes populares utilizavam roupas adultas em escala reduzida. As crianças conquistam suas roupas características e com a mudança na concepção de vestimenta, essa passa a ser uma primeira forma de diferenciação da criança do adulto. A criança passa a ser percebida como indivíduo com necessidades e características próprias, considerada ainda, um ser delicado, cândido e singelo, dando origem ao primeiro sentimento em relação à infância, o excessivo zelo, carinho e cuidado, interligado ao âmbito familiar.

Para Sarmento (2004), a família deixa de negligenciar as crianças e passa a redirecionar cuidados e proteção às crianças, para garantir os estímulos adequados e necessários para o seu desenvolvimento. A criança ganha o “posto” central das relações afetivas estabelecidas nas famílias. Há o surgimento das famílias nucleadas, nas quais há uma divisão de ofícios e espaços entre homens e mulheres: os homens vinculados ao espaço público e responsáveis pelo sustento do lar e as mulheres no espaço privado, no lar, com as obrigações da casa e a educação dos filhos.

O segundo sentimento em relação à infância surgiu entre os moralistas e educadores da época (Corrêa, 2006). Esse sentimento aparece entrelaçado com a escola e ao saber institucional. Esses educadores e moralistas, que até então apenas observavam a criança através da ótica negativa, da incompletude e do estado de preparação para a vida social adulta, passaram a se preocupar com um lugar “físico” para ensiná-las, um ambiente que

contemplasse as crianças, orientado a desenvolver a formação do homem por intermédio da disciplina e da racionalidade.

Ainda de acordo com Corrêa (2006), as crianças eram colocadas sob a égide de um ensinamento rígido, com a finalidade de produção de seres socialmente aceitos. Essa manifestação de preocupação com a infância esteve ligada à transmissão da cultura existente e os seus valores no tocante a disciplina às crianças.

Sarmiento (2004, p. 3-4) afirma que a institucionalização educativa da infância é um dos fatores preponderantes para a infância ter se tornado uma instituição moderna. Para ele:

A criação de instâncias públicas de socialização, especialmente através da institucionalização da escola pública e da sua expansão como escola de massas. Com efeito, a escola está associada à construção social da infância, dado que, a sua constituição pelo Estado de meados do século XVIII instituiu, pela primeira vez, a libertação das atividades do trabalho produtivo para um setor do grupo geracional mais novo (inicialmente constituído só por rapazes da classe média urbana), sendo progressivamente alargado a toda a geração, com a proclamação da escolaridade obrigatória. Deu-se, assim, a “institucionalização educativa da infância”, pela separação formal e protegida pelo Estado das crianças face aos adultos, durante parte do dia [...].

A moralização e a disciplinarização das crianças na escola encontram sustentação nas produções do sociólogo Émile Durkheim (1984, p. 110), um dos primeiros a debater a infância e a escola. Ao discorrer sobre a criança, o autor aponta que:

[...] além de questionadora, ela [a criança] passa de uma impressão para outra, de um sentimento para outro, de uma ocupação para outra, com a mais extraordinária rapidez. Seu humor não tem nada de fixo: a cólera nasce e aquietar-se com a mesma instantaneidade; as lágrimas sucedem-se ao riso, a simpatia ao ódio, ou inversamente, sem razão objetiva ou (...) sob a influência da circunstância mais tênue.

De acordo com Sarmiento (2004), incidem sobre a criança duas ideias conflitantes sobre a infância, que de longo tempo influenciaram as representações sociais e as abordagens interpretativas do mundo das crianças, as concepções antagônicas Rousseauianas e Montagneanas, isto é, “[...] ao construtivismo e ao comportamentalismo, às pedagogias centradas no prazer de aprender e às centradas no dever do esforço, às pulsões libertadoras e aos estímulos controladores [...] as ideias de criança-anjo e inocente e a criança-demônio, rebelde, caprichosa e disparatada” (Sarmiento, 2004, p. 05). Por muito tempo, essas concepções foram pano de fundo para a construção das representações modernas sobre as crianças e para a estruturação do trabalho pedagógico.

Corrêa (2006) afirma que entre os avanços conquistados pela Revolução Francesa, em 1789, destacam-se algumas mudanças no Estado, em especial, o assistencialismo e a responsabilidade que este passa a ter sobre a infância. A educação e o bem-estar das crianças figuram como prioridades para os governantes da época. Nesse período, Sarmiento (2004, p. 04), considera que é “[...] dado lugar a formação de um conjunto de saberes sobre a criança, constituída como objeto de conhecimento e alvo de um conjunto de prescrições atinentes ao desenvolvimento dentro do que se convencionou como os padrões de normalidade”. Assim, áreas da ciência como a Pediatria, a Psicologia do desenvolvimento e a Pedagogia passaram a conceber a criança como objeto de estudo e investigação, produzindo uma gama de conhecimentos que serviam de orientação e balizamento para a inclusão ou exclusão em relação ao padrão de “normalidade”, com influência poderosa nos cuidados e na educação familiar, assim como, nas práticas técnicas de instituições nas quais as crianças estavam presentes.

Segundo Sarmiento (2009), apesar de estruturada uma ideia de infância padrão, mesmo elementar, que entende a existência de diferença em relação ao adulto, o reconhecimento social das crianças em suas diversidades de vida não foi devidamente contemplado, posto que as normatizações dessas áreas científicas basearam-se na criança biopsicológica, vista de maneira vultuosa, de forma funcional por múltiplos profissionais.

Ao nos referirmos à administração simbólica da infância, remetemo-nos ao conjunto de “normas, atitudes, procedimentais e prescrições nem sempre tomadas expressamente por escrito ou formalizadas, mas que condicionam e constroem a vida das crianças em sociedade” (Sarmiento, 2004, p. 05). Essa complexa rede é intermediada por órgãos, instituições e legislações de âmbito nacional e internacional, que vão determinar: o que se esperar de uma criança; onde podem ou não frequentar; o que podem ou não fazer; momentos de recusa ou de participação na vida coletiva; a definição de espaços sociais reservados para adultos e a configuração de um ofício de criança; bem como os fatores que contribuíram para a criação de uma infância global, estão dentro desse conjunto de procedimentos para a administração simbólica da infância.

É importante sublinhar que esse ofício da criança está estreitamente ligado às atividades escolares, mas também contempla todas as outras atividades realizadas pela criança, nas quais é imprescindível e inerente o desempenho ativo dos papéis sociais que lhe são conferidos (Sarmiento, 2009). Em relação ao exercício de seus ofícios é a escola o lugar de excelência que a criança possui para tal tarefa.

Complexas rupturas sociais, relativas à Modernidade, a saber, a substituição da economia industrial por uma economia de serviços; a abertura do mercado; a localização universal de empresas; o processo de descolonização dos países africanos; a emergência da crise ambiental no mundo; a elevação sem precedentes das taxas de desemprego; o radicalismo de culturas não ocidentais influenciadas por questões religiosas; entre outros fatores, levaram Sarmiento (2004, p. 06) a acreditar que emergiu um processo chamado de “reinstucionalização da infância na Segunda Modernidade”. Esse processo modificou radicalmente o lugar social da criança estabelecido pela Modernidade. Ser criança na Segunda Modernidade é viver em um mundo paradoxal cheio de transformações.

Até então, de certo modo, as crianças estavam afastadas e protegidas da esfera econômica, pois a Modernidade as excluiu do setor produtivo, as direcionando para a escola. Contudo, essa reinstucionalização da Modernidade convive com a reentrada ativa das crianças no setor econômico, tanto pelo lado da publicidade e consumo de produtos infantis, quanto pela produtividade, por meio do trabalho infantil. A Segunda Modernidade realçou ainda mais outras problemáticas que assolam universalmente as crianças e a infância, destacando-se a “pedofilia; a exploração do marketing e do consumo infantil; as disputas multiculturais nos “espaços” infantis; as drogas; a prostituição; a violência doméstica” (Sarmiento, 2004, p. 6-7).

A escola e a família, fatores preponderantes para a institucionalização da infância, também sofreram os impactos dessas mudanças. A escola, como instância de socialização para a coesão social, torna-se um palco heterogêneo e multicultural, no qual a cultura escolar choca-se com a cultura familiar de origem de cada aluno. Em suas diversas contradições, a escola poderia assumir perspectivas diferentes: regredir ao autoritarismo e ao segregacionismo, enfatizando questões comportamentais ou então reconhecer e valorizar a infância e a juventude nas suas especificidades (Sarmiento, 2004).

A família passa por tensões reinstucionalizadoras em torno de transformações estruturais crescentes e apresenta novas configurações: a monoparentalidade, o aumento de lares sem crianças e outras questões, como maternidade precoce. A família deixa de ser vista como um “[...] espaço aproblemático e natural, de proteção e promoção do desenvolvimento das crianças. Com efeito, este é um lugar problemático e crítico, onde tanto se encontra afeto como disfuncionalidade, acolhimento como maus-tratos” (Sarmiento, 2004, p. 17). A família é entendida enquanto uma instituição social, construída e estruturada histórica e socialmente e não uma entidade natural.

Segundo Hall (2006), a globalização teve impacto direto nesse cenário. Para o autor, a globalização consiste em um processo que atravessa fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades, originando novas combinações de espaço-tempo. A globalização atinge diretamente a infância, o que nos permite falar em uma globalização da infância que induz a existência de uma infância global, residente nos “[...] fluxos culturais, no consumismo global [...] que criam “identidades partilhadas” como consumidores dos mesmos bens, clientes dos mesmos serviços [...]” (Hall, 2006, p. 75).

Muller (2006), ao pensar as culturas infantis inseridas nesse cenário plural da globalização, acredita que as crianças estão adentrando cada vez mais cedo a cultura adulta, principalmente, com o acesso aos meios de comunicação, principalmente a televisão, e, muitas vezes, acessando a mesma programação dos adultos. Assim, aquela ideia de criança inocente e a sua dependência plena dos adultos aos poucos vão sendo rompidas. Todavia, a autora destaca ainda que esse processo de aceleração das crianças também sofre outras influências. Além dos meios de comunicação, a escola e os próprios pais contribuem nesse processo. É dela exigido que seja produtiva, que tire boas notas na escola e que alcance um patamar na vida que seja superior ao de seus pais.

Para Postman (1999), é cada vez mais difícil demarcar a tênue linha da passagem da infância para a adolescência ou para a fase adulta, dado que as crianças assumem hábitos e condutas dos adultos de maneira precoce, a citar, o uso de roupas da moda, o uso de maquiagens, *tablets*, *notebooks* e *smartphones*. Nesse contexto, o autor sugere a tese da “morte da infância” e aponta como principais culpados os meios de comunicação e a tecnologia. A televisão, por exemplo, expõe todos os mistérios da vida adulta que outrora estavam escondidos da criança. Para o autor, a vergonha é tida como uma das qualidades e pré-requisitos da existência da infância e essa entra em extinção por conta dessa exposição sem precedentes gerada pela televisão.

Sarmento (2004) se opõe à ideia de morte da infância. Ainda que em determinados momentos a infância apresente extrema vulnerabilidade em relação ao mundo dos adultos, não é correto falar em morte da infância, mas sim que ela atravessa um conjunto de transformações, principalmente, as que marcaram a Segunda Modernidade e que radicalizaram as condições da infância moderna. Contrário à propaganda da morte da infância, o autor afirma que apesar dessas transformações, a infância:

Não a dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tão pouco lhe retirou a identidade plural nem a autonomia de ação que nos permite falar de

crianças como atores sociais, ou seja, a infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias (Sarmiento, 2004, p. 10).

A Segunda Modernidade potencializou algumas das imagens antagônicas das crianças que emergiram na Modernidade, a criança anjo *versus* a criança demônio, entre a “[...] criança desejada, que quer ser livre, amada, espontânea, sonhadora e depositária do futuro e da esperança e a criança rejeitada, abandonada ou enviada para as instituições de custódia, perturbadora do cotidiano dos adultos” (Sarmiento, 2004, p. 11). No entanto, resguardadas todas essas diferenças, uma demarcação é essencial, são sempre crianças e sua identidade é irredutível ao mundo adulto.

Sarmiento (2007, p. 29) afirma que a “[...] as sucessivas representações das imagens simbólicas das crianças ao longo da história produziu um efeito de invisibilização da realidade social da infância”. Nesse sentido, o autor distingue dois períodos fundamentais, o das imagens das crianças “pré-sociológica” e o das imagens da “criança sociológica”. Na ótica do autor, a distinção dos períodos:

Decorre do fato de, no primeiro período, o trabalho de “imaginação “ social da criança considerar o sujeito infantil como uma entidade singular abstrata, analisada não apenas em recurso à ideia da infância como categoria social de pertença mas com exclusão do próprio contexto social enquanto produtor de condições de existência e de formação simbólica. As imagens da “criança sociológica” são produções contemporâneas e resultam de um juízo interpretativo das crianças a partir das propostas teóricas das ciências sociais constituem, de fato, processos de reinterpretação das representações anteriormente formuladas, com revisão do seu fundamento pela compreensão da categoria geracional (Sarmiento, 2007, p. 29-30).

Apoiados em Sarmiento (2007), ao discutir as imagens simbólicas da infância, acreditamos que seja raso nos atermos somente a essas duas imagens das crianças, da criança má e da criança inocente, considerando que o autor entende que, além dessas, outras imagens “pré-sociológicas corresponderam a tipos ideais de simbolizações históricas da criança, a partir do início da modernidade [...] que se disseminaram no cotidiano e foram apropriados pelo senso comum e impregnam as relações entre adultos e crianças nos mundos de vida comum” (Sarmiento, 2007, p. 30).

Sarmiento (2007) acredita que as imagens da “criança sociológica” não têm o mesmo calibre histórico e influência social que as imagens da “criança pré-sociológica”.

As imagens simbólicas “pré-sociológicas” da infância não correspondem a etapas ou estágios históricos, ultrapassados ou em trânsito, de construção simbólica de imagens sociais das crianças. Essas imagens, por ventura, dominantes num ou noutro momento histórico considerado, coexistem e sobrepõe-se, por vezes de forma tensa, outras vezes de modo sincrético. As imagens sociais das crianças, por estranhas ou arcaicas que possam parecer, continuam a moldar ações cotidianas e práticas, não sendo por isso negligenciáveis os seus efeitos na configuração das condições de existência concreta das crianças (Sarmiento, 2007, p. 30).

Dentre as “imagens da criança pré-sociológica” propostas por Sarmiento (2007) encontramos a criança má e a criança inocente, citadas anteriormente, mas também a criança imanente, a criança naturalmente desenvolvida e a criança inconsciente. Para o autor, essas “[...] diversas imagens sociais da infância frequentemente se sobrepõe e confundem no mesmo plano de interpretação prática dos mundos das crianças e na prescrição de comportamentos e normas de atuação que não são estanques” (Sarmiento, 2007, p. 33).

A imagem da criança má está associada a toda uma “[...] conceituação do corpo e da natureza como realidades que necessitam ser controladas; próxima da natureza, não “domesticada” pela razão, mas dominada pelo instinto, a criança é concebida como uma expressão de forças indomadas, com potencialidade permanente para o mal” (Sarmiento, 2007, p. 31).

A imagem da criança inocente, em contraposição à criança má, “[...] funda-se no mito romântico da infância como a idade da inocência, da pureza, da beleza e da bondade [...] a tese aqui dominante é a de que a natureza é genuinamente boa e só a sociedade a perverte” (Sarmiento, 2007, p. 31).

A imagem da criança imanente refere-se a “[...] ideia de um de potencial desenvolvimento da criança, não a partir de uma natureza intrinsecamente boa ou ruim, mas da possibilidade de aquisição da razão e da experiência [...] a criança é uma tábula rasa na qual podem ser inscritos quer o vício quer a virtude” (Sarmiento, 2007, p. 32). Nessa visão, a imanência da criança a transforma em um projeto de futuro que é dependente da moldagem que acontece na infância.

A imagem da criança naturalmente desenvolvida gira em torno de duas ideias centrais, “[...] que as crianças são seres naturais, antes de seres sociais, e a natureza infantil sofre um processo de maturação que se desenvolve por estágios” (Sarmiento, 2007, p. 32). Essa imagem ainda possui profunda influência na pedagogia, nos cuidados médicos e sociais, nas políticas públicas e na relação cotidiana dos adultos com as crianças.

A imagem da criança inconsciente traduz a criança como “[...] um preditor do adulto, mais do que como um ser humano completo e um ator social com a sua especificidade, de modo que a psicanálise introduz um viés interpretativo que impede a análise da criança a partir do seu próprio campo” (Sarmiento, 2007, p. 33).

Na contemporaneidade, acreditamos que essas imagens da infância se entrelaçam e influenciam poderosamente as ações das instituições sociais, não somente a escola. Sarmiento (2007, p. 38) afirma que “[...] a busca de um conhecimento que e desgarre das imagens construídas e historicamente sedimentadas não pode de ser operada senão a partir de um trabalho de desconstrução dos seus fundamentos [...] um conhecimento empenhado no resgate da infância é chamado a fazer”.

Determinadas circunstâncias que enquadram as crianças como um ser angelical ou um ser diabólico, por exemplo, podem ser estereótipos criados pelos adultos como mecanismos para lidarem com problemas e conflitos próprios vivenciados na infância. Essas imagens traduzem mais sobre os adultos de hoje do que sobre as crianças. Para além, compreendemos que por conta de todo aparato tecnológico existente e da época que é outra, as crianças de hoje são distintas das crianças de outros momentos históricos, mas seguem com sua alteridade, carregando características próprias, modos particulares de entender a realidade do mundo e as suas formas de inserção nele.

1.2. Sociologia da Infância: Percursos e contribuições

Como vimos anteriormente, não havia interesse na participação das crianças no âmbito social, a visão hegemônica e adultocêntrica incidente sobre a infância era a de que a criança é um adulto imaturo e em processo de preparo para a vida plena. Essas construções ocultaram a realidade cultural das crianças por longos séculos da nossa história. Nesse sentido, havia uma carência de áreas de estudo e pesquisa que pudessem propor formas alternativas de interpretar a criança e a infância, diferentemente do modelo epistemológico vigente até esse momento.

Naquela época, ocupando um espaço marginal na sociedade, a criança não era vista como um objeto de estudo e investigação. Os estudos pertencentes a áreas como a Sociologia e a Antropologia não apreciaram a infância e a criança de forma específica. Com o surgimento do sentimento de infância na entrada da Modernidade, a criança passou a ocupar lugares recentemente criados para atender a infância, especialmente pelo surgimento das instituições educativas (Sarmiento, 2004). No entanto, os conhecimentos sobre a infância

ainda pautavam-se nas concepções adultas, perspectivas empiristas e nas prescrições das disciplinas biológicas.

Nesse período que a Sociologia ainda não tinha tradição e interesse em estudar a criança a partir da própria criança, outras áreas do saber assumiram esse posto, todavia, as preocupações iniciais com as crianças giravam em torno dos fenômenos biológicos, voltados ao desenvolvimento motor e valências físicas ou aos fenômenos psicológicos, as diversas patologias e o estudo comportamental. Ao discorrer sobre esse longo período de ausência da infância na área da Sociologia, Sarmiento (2008, p. 19) entende que:

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 incompletude e imperfeição. Estes seres sociais “em trânsito” para a vida adulta foram, deste modo, analisados prioritariamente como objeto do cuidado dos adultos. A precocidade do estudo das crianças pela medicina, pela psicologia e pela pedagogia encontra aqui as suas razões de ser: as crianças eram consideradas, antes de mais, como o destinatário do trabalho dos adultos e o seu estudo só era considerado enquanto alvo do tratamento, da orientação ou da ação pedagógica dos mais velhos (cf. ROCHA & FERREIRA, 1994; ROLLET & MOREL, 2000). Esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estudo pré-social: as crianças são “invisíveis” porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social.

Os estudos pioneiros sobre a criança e a infância na ótica da Sociologia sucederam-se apenas na década de 1930 do século XX. De acordo com a Sociologia da Infância francesa, somente em 1937 foi citado pela primeira vez o termo “Sociologia da Infância” (Abramowicz, 2015, p. 19). O encarregado por essa primeira tentativa de um enfoque especial para a criança enquanto ser social e a infância como categoria social foi Marcel Mauss, ainda que, em um texto pequeno e inacabado.

Para Almeida (2009), a Sociologia da Infância emerge a partir de eventos e publicações que eclodiram no contexto Europeu e Norte-Americano, focalizando a criança e desafiando as correntes tradicionais do campo sociológico, e, posteriormente propagaram-se a outros países. A autora afirma que por configurar-se como um pensamento inovador que colocava um gigante ponto de interrogação nas práticas e concepções vigentes, em alguns países, como foi o caso do Brasil, foi cerceado qualquer espaço acadêmico para que a área florescesse e se estabelecesse adequadamente. A essa altura, estudos nessa vertente estavam

sendo realizados em diferentes partes do mundo, enquanto que no Brasil houve demora na concessão do status científico que a Sociologia da Infância conquistara em outros locais.

Segundo Almeida (2009), na Europa, no ano de 1990, em Madrid foi realizado o XII Congresso Mundial de Sociologia que possibilitou uma articulação inicial e informal de um grupo de pesquisadores da infância, que, posteriormente, viria a se tornar um comitê de pesquisa em 1998, plenamente reconhecido internacionalmente. Em 1990, em Portugal, surgem as primeiras monografias retratando a situação social das crianças no país. Em 1993, na França, os sociólogos da educação criaram uma comissão de estudos denominada Sociologia da Infância, que defendia um novo olhar para a criança, para além da sua condição de aluno, mas como um protagonista social. A sociologia de língua inglesa, semelhante à escola francesa, seguiu com os seus questionamentos, debates e pesquisas de cunho observacional e teórico/metodológico, buscando indicar o lugar ocupado pela criança em sua sociedade.

Inicialmente, no Brasil, a Sociologia da Infância aparece como produto do embate entre dois campos sociológicos: a Sociologia da Educação e a Sociologia da Família (Almeida, 2009). As primeiras pesquisas no Brasil são de responsabilidade do sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, na década de 1940. Seus escritos interligavam a participação ativa das crianças nas práticas e costumes pertencentes ao folclore do nosso país. As suas produções não receberam a devida valorização, permanecendo obscuras até serem reconhecidas primeiramente no exterior décadas depois.

Nesse momento, a Sociologia da Infância foi influenciando inúmeras produções que passaram a observar a criança de uma forma alternativa de como era vista antigamente. Florestan Fernandes foi destaque nesse período, com a produção de um dos primeiros estudos sobre culturas infantis em 1944. É o autor quem cria o conceito de “cultura Infantil” na obra intitulada “As trocinhas do bom retiro”, a qual abre precedentes para o campo da Sociologia da Infância no Brasil.

Abramowicz (2015) afirma que esses escritos inovadores representam o pioneirismo e o desafio na construção de um novo olhar sociológico sobre a infância e as manifestações da criança, que se, por um lado se opunha à Psicologia, por outro, não poderia deixar de contemplá-la para um entendimento completo da criança. Nas palavras de Fernandes (1961, p. 174):

[...] existe um grupo infantil no seio do qual a criança interage e também analisamos, sumariamente, o processo da formação da cultura infantil, pondo

em evidência que esta é constituída por elementos aceitos da cultura do adulto e por elementos elaborados pelos próprios imaturos. Esses elementos existem no grupo quando os imaturos tentam a sua integração e, por isso, é possível a análise do processo de socialização da criança dentro de seus próprios grupos.

O autor foi um dos mais importantes sociólogos brasileiros, produziu uma obra abrangente e distinta, contemplando diferentes temas na busca por compreender a sociedade brasileira. Alguns de seus principais escritos são: Fundamentos empíricos da explicação sociológica; Ensaio de Sociologia Geral Aplicada; A natureza sociológica. A sua obra “Folclore e mudança social na cidade de São Paulo” de 1961, merece ser destacada, pois o autor apresenta as culturas das crianças de um bairro em São Paulo, correlacionando temas vinculados ao folclore nacional às culturas infantis.

A sociologia, tradicionalmente, demonstra interesse particular por grupos subordinados, o que tornou a infância uma temática atraente, até então sem muitos estudos e foi assim que essa nova vertente, a sociologia dedicada em estudar a infância passava a ascender no campo das ciências humanas. Com a multiplicidade de estudos sociológicos em todo mundo, em especial, a partir da década de 1980 do século XX, a infância tornou-se um objeto de pesquisa e passou a ser concebida como uma construção histórica e social e a criança como um ator social e sujeito de direitos, observada longe dos paradigmas que associavam a infância apenas a um período de imaturidade biológica (Muller; Nascimento, 2014).

Ainda bem recente a respeito de produção científica e de constituição enquanto área de estudos e pesquisa, destacamos os escritos de Sirota (2001) e Montandon (2001), produzidos na França e na Inglaterra, respectivamente, como prova da alteridade e do avanço significativo da Sociologia da Infância. Conforme a segunda autora é a partir dos anos 1980 que:

Os trabalhos sociológicos sobre a infância e as crianças se multiplicaram. Ao lado de estudos publicados em *Sociological Studies of Children*, assim como em revistas que não eram especializadas na infância, um certo número de obras vieram à luz (Chisholm et al., 1995; Corsaro e Miller, 1992; Corsaro, 1997; Cunningham, 1991; Elder, Modell, Parke, 1993; Fine e Sandstrom, 1988; Frones, 1995; Handel, 1988; James, Prout, 1990; Jenks, 1982; Mayall, 1994; Oakley, 1980; Stainton Rogers R., Stainton Rogers W., 1992; Qvortrup et al., 1994; Waksler, 1991; Zelizer, 1985). Sem dúvida, o impulso das perspectivas interacionistas, interpretativas e etnometodológicas têm aí a sua importância (Montandon, 2001, p.36).

Sirota (2001) compreende que a Sociologia da Infância é fruto de um movimento geral que acontece dentro da sociologia, tanto na França quanto na Inglaterra, que direciona o olhar para o ator, despertando um novo interesse: o processo de socialização. A sociologia interacionista é redescoberta, há uma maior dependência da fenomenologia e são as abordagens construcionistas que fornecem os sustentáculos teóricos para essa nova construção do objeto.

Para Sirotta (2001, p. 09), a releitura crítica do conceito de socialização reconsidera a criança como um ator, sendo na “oposição a essa concepção da infância, considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma Sociologia da Infância”.

Montandon (2001) também participa do processo de ruptura com as abordagens clássicas acerca da socialização infantil, promovida pelo emergente advento da Sociologia da Infância. A autora predispõe-se a compreender a infância como uma construção social específica, dotada de uma cultura própria e que, assim sendo, necessita ter suas particularidades contempladas de um modo específico. Em seus estudos, a autora defende veementemente a urgência da adoção da concepção das crianças como atores sociais e sujeito de direitos.

Ao longo da estruturação de sua obra, Montandon (2001) dedicou-se à investigação dos papéis sociais exercidos pelas instituições sociais em geral (igreja, família, o Estado, entre outras), sobretudo, as escolas, almejando conhecer a influência de cada uma dessas instituições sobre as crianças. A autora parte do pressuposto que uma investigação com manifesto interesse nos princípios propostos pela Sociologia da Infância deve ser orientada a dar voz às crianças. Não há mais espaço na sociedade para abordagens prospectivas, que observam a criança pela ótica do adulto que ela se tornará, mas sim do ser social que ela é.

Corsaro (2011) acredita que até a década de 1980 do século XX, a infância foi ignorada pela sociologia, posto que as crianças sempre foram entendidas por intermédio das instituições e não por elas mesmas. Ao exercer seu papel de sujeito social as crianças serão sempre incorporadas às instituições, mas reduzir a totalidade dos saberes sobre a criança, ao que a escola ou a família sabe sobre a criança, é um erro grave. Os esforços devem caminhar em direção à atualização do conceito de socialização.

Segundo Sarmento (2013), a Sociologia da Infância é uma área relativamente nova, que se origina da insatisfação de sociólogos e antropólogos em relação às práticas adotadas pelo campo de investigação sociológica sobre a infância e as crianças. Nesse contexto, a

disciplina assume uma função preponderante nos novos estudos sobre a infância, compreendê-la a partir de si mesma, conhecer a criança por meio das próprias crianças. Nesse cenário de transformação é(são) estabelecido(s) o(s) lugar(es) social(is) da criança, expressando uma nova orientação epistemológica que contrapõe os saberes adultocentrados, biológicos e empiristas.

Para Sarmiento (2013), nos tempos atuais a única realidade de criança cabível é aquela que a considere enquanto sujeito de direitos e cidadã plena da sociedade, que precisa do cuidado e proteção dos adultos, mas que tenha reconhecimento em sua participação social, influenciando o mundo, ao mesmo tempo em que é influenciada por ele. É justamente essa infância contemporânea que a Sociologia deve empregar esforços em compreender, analisar e propor novas interpretações.

Para Delgado e Muller (2006), o lugar da infância é de mudança. O lugar que a criança ocupa é exatamente na intersecção entre as culturas adultas e as culturas infantis, representadas pela horizontalidade nos processos de socialização das crianças, nas suas linguagens e codificações específicas. Sarmiento (2004, p.03) acredita que “[...] é um lugar, um entre-lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela ação coletiva das crianças. Mas um lugar, entre-lugar, pré-disposto nas suas possibilidades e constrangimentos pela história. É, por isso, um lugar na história”.

Conforme destaca Sarmiento (2013), a Sociologia da Infância vem para subsidiar o entendimento de infância como um conceito plural, afinal, não existe uma única infância, mas sim, “infâncias”, porque a criança é um ser singular e como tal, existem variadas formas de ser criança. As diferentes religiões, as origens étnicas, o modelo de sociedade que a criança está inserida, as suas condições econômicas, são fatores correlacionados a gênese de diferentes infâncias e modos diferentes de vivê-la.

Nesse processo, a Sociologia da Infância faz um resgate da criança, que durante muito tempo esteve velada e fadada à obscuridade. Para tornar a infância e a criança visíveis, a Sociologia da Infância enfrentou paradoxos sólidos e controversos que marcavam a produção de saberes e práticas até recentemente vigentes e hegemônicas. Ao obter êxito nessa tarefa, abriu-se precedente e possibilidade de se reverter os descuidos em relação às crianças e infância, que marcaram a história da humanidade e, que de forma residual, ainda perduram nos tempos contemporâneos.

Apesar das mudanças propostas pelos estudos da Sociologia da Infância, para combater essa visão da criança como um ser em processo de preparação para a adultez, ainda

resiste socialmente à representação negativa da criança e da infância marcada pelo “déficit ou pela incompetência, pela incapacidade e/ou pela incompletude: aluno é o sem luz; não trabalha, não vota, não participa de instâncias jurídicas” (Sarmiento, 2005, p. 368).

É proposta por Corsaro (2011) uma mudança no olhar para a criança dentro das pesquisas da Sociologia da Infância. O autor enfatiza o papel das pesquisas com crianças, sem contrapor-se a outros modelos de pesquisa que envolvam as crianças. Todavia, nesse quadro das pesquisas com crianças, o autor entende que as crianças devem assumir o protagonismo nos processos investigativos, sendo concebidos como sujeitos com voz ativa no estudo, com contribuições efetivas e valorizada em suas diferentes formas de manifestação, nas ações, nos gestos e nas falas. Para Corsaro (1997), adentrar ao campo da Sociologia da Infância requer que o sujeito reconheça as bases sobre as quais esse campo sociológico se assenta. Torna-se explícita a necessidade de reconhecimento e apropriação sobre as diferentes concepções de socialização existentes para que não haja uma falsa mudança no paradigma da infância. O autor destaca duas orientações principais, as teorias tradicionais da socialização e as teorias da “reprodução interpretativa”.

Corsaro (1997) afirma que, em um dado momento, as teorias tradicionais são fundamentadas na noção de socialização proposta por Durkheim, sendo enfatizadas as determinações sociais das categorias de socialização e da condução do processo pela ação social, isto é, a criança passiva, alvo de múltiplas determinações as quais não compreende e não tem poder de influência. Em contrapartida, a reprodução interpretativa tem como ponto de partida a participação coletiva das crianças na sociedade e são dela sujeitos ativos.

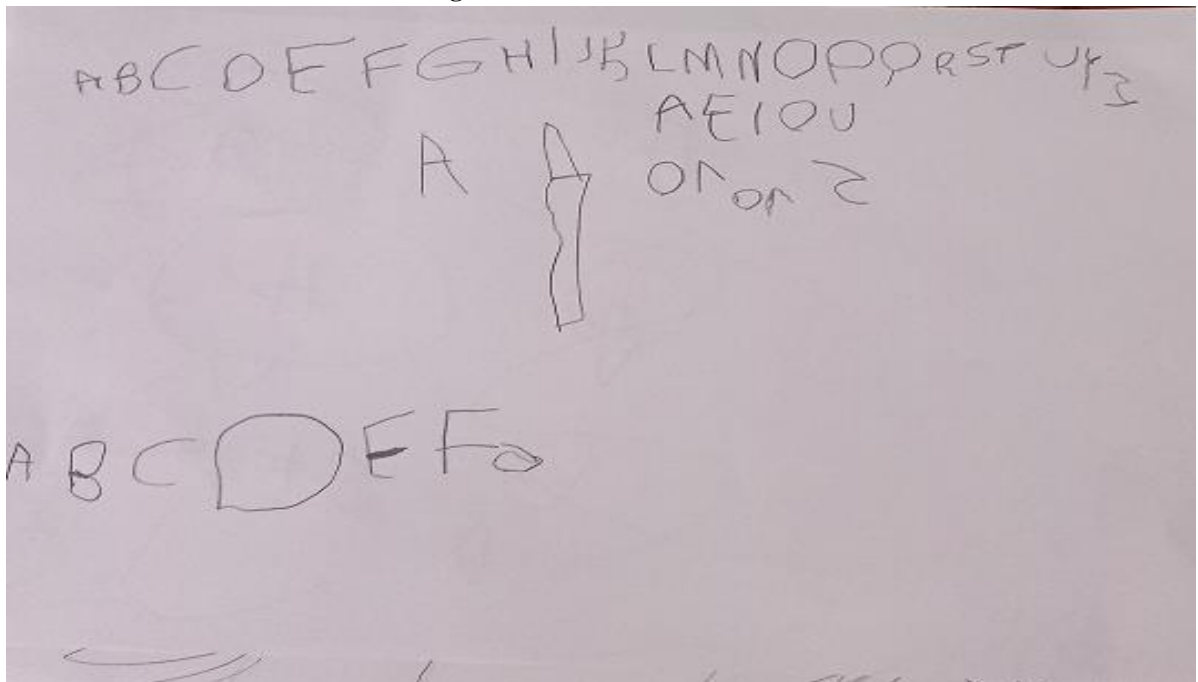
Sob essa ótica da reprodução interpretativa, as crianças são concebidas como atores sociais, construtoras do processo de socialização junto com os adultos. Nessa interação com o adulto, a criança produz culturas próprias que não são uma reprodução passiva da cultura adulta, mas um conjunto de significações e modos particulares de ser e estar no mundo (Corsaro, 2011). É sobre essa base teórica que o autor acredita que a Sociologia da Infância está fundamentada.

Nesse ponto, destacamos que nossa pesquisa encontra um de seus alicerces nessa perspectiva da reprodução interpretativa e na configuração de uma pesquisa *com* crianças, que almejou fomentar, compreender e valorizar as atividades lúdicas na promoção de relações significativas entre crianças e professores. A pesquisa sendo realizada *com* crianças valorizou as vozes das crianças, propondo uma superação da visão adultocêntrica, buscando destacar a

criança para o campo científico e para sociedade em geral, considerando-a em seus traços mais singulares.

Como pressupõe uma pesquisa *com* crianças, julgamos pertinente que as crianças também consentissem com a realização da pesquisa. Não somente os pais ou responsáveis assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, assim como as crianças também, só que de uma forma particular. No primeiro dia de encontro, nos apresentamos e explicamos de maneira simples o porquê de estarmos lá com elas, nossos objetivos com elas e com a professora. À medida que elas entendiam a nossa proposta, nós perguntávamos o nome da criança e se ela aceitava as nossas brincadeiras e atividades lúdicas que se sucederiam ao longo do ano. Por fim, passamos algumas folhas sulfites para que elas pudessem registrar, de alguma forma, esse seu assentimento (Diário de Campo, 2023).

Figura 1 - Assentimento infantil



Fonte: Foto produzida pelo próprio autor

Para Sarmento (2008, p. 30), dentro da própria Sociologia da Infância existem correntes distintas, a saber: os “Estudos estruturais”, “Estudos interpretativos” e “Estudos de intervenção”. O autor considera que essas as diferenças estabelecidas entre essas correntes não traduzem uma escolha ou opção epistemológica diferente, mas se remetem a intenções analíticas caracterizadas por determinadas problemáticas e orientações metodológicas.

Os estudos estruturais têm por objetivo a compreensão das estruturas nas quais a infância está situada, assumindo que a categoria social infância continua a existir, independentemente dos indivíduos que a compõe em cada momento histórico. Segundo Nascimento (2011), as temáticas principais que são contempladas nos estudos estruturais são

a desconstrução das imagens históricas da infância, políticas públicas, cidadania, direitos, demografia e economia.

Conforme destaca Nascimento (2011), os estudos estruturais têm como representante principal o dinamarquês Jens Qvortrup. O autor ingressou nos estudos sociais sobre a infância ao identificar a ausência das crianças em projetos sobre família e divórcio na Áustria. Os escritos do autor são referências para os estudos sociais da infância nessa perspectiva estruturalista. Jens Qvortrup destacou-se ao produzir um trabalho enumerando nove teses sobre a infância como fenômeno social. Nas palavras do autor, as nove teses são:

1- A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social da sociedade [...] 2- A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico [...] 3- A ideia de infância, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural [...] 4- Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho [...] 5- As crianças são co-construtoras da infância e da sociedade [...] 6- A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular [...] 7- A dependência convencional das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar [...] 8- Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças [...] 9- A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras (Qvortrup, 2011, p. 203-210).

Já os estudos interpretativos têm como principais representantes os autores Willian Corsaro, Chris Jenks e Alan Prout. De forma geral, a abordagem interpretativa visa superar a visão unilateral de socialização concebido por Durkheim. Os autores dessa perspectiva vão discorrer sobre as construções e transformações que as crianças produzem a partir do que lhes é passado como herança cultural, isto é, a cultura de origem dos adultos. Sarmiento (2008) indica que os autores dessa perspectiva buscam a compreensão das crianças em suas diversas relações e interações com os pares infantis e com os adultos, na produção de suas culturas infantis, a sua presença nas instituições e em diferentes espaços, como a brincadeira, o jogo, a cultura lúdica, entre outros.

Para Sarmiento (2009, p. 35), na abordagem interpretativa:

As crianças integram a categoria social geracional, a infância, mas constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, realizando uma reprodução interpretativa, estabelecendo interações com adultos de forma a reproduzir e recriar as culturas nas interações com os pares.

Para Corsaro (2011), a socialização é um processo mais reprodutivo do que produtivo, no qual a criança não assume uma condição passiva, ao contrário, estabelece-se um complexo produtivo-reprodutivo, no qual a criança reproduz de maneira interpretativa o que ela tem contato em seu cotidiano. Nesse sentido, a reprodução configura-se como um novo processo de construção e esse complexo produtivo-reprodutivo se estabelece como o pilar principal da perspectiva interpretativa.

Segundo Corsaro (2011, p. 53), dois conceitos são chaves para essa perspectiva interpretativa, o da reprodução interpretativa e o da cultura de pares. A reprodução interpretativa consiste no fato de que “[...] as crianças não apenas contribuem ativamente para a cultura adulta e de sua própria infância de uma forma direta, mas se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares”.

Esse conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011) possui duplo entendimento. O termo reprodução faz alusão à ideia de que as crianças não estão limitadas a apenas internalizar a sociedade e sua cultura produzida, mas que ela é agente ativo e contribuinte nessa produção e nas mudanças culturais. Já o termo interpretativo serve para destacar a participação infantil na sociedade, através das suas inovações e sua capacidade criativa. É na participação junto aos adultos que as crianças vão se apropriando de modo criativo dos aspectos do mundo adulto, possibilitando a criação da sua própria cultura de pares, que de nenhuma forma é uma cópia da cultura adulta.

Por este lado, entendemos que as crianças estão inseridas no mundo adulto e vão compor parte significativa da cultura adulta, a qual elas vão sim reproduzir, mas por meio das negociações feitas com os adultos, demarcando a sua intervenção nesse contexto e a partir da sua apropriação e produção criativa vão estabelecer diversas culturas de pares com outras crianças, produzindo conhecimentos próprios. Para Corsaro (2011, p.32), as atividades marcadas pela liberdade de explorar e conhecer o mundo, tal qual são as brincadeiras e jogos infantis permitem claramente a observação da reprodução interpretativa e da cultura de pares. Essa última que o autor define como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. As culturas de pares são culturas públicas e são construídas de forma coletiva pelas crianças, assim, estabelecem correlações com culturas mais ampliadas.

Por fim, os estudos de intervenção para Sarmiento (2008, p. 32) veiculam uma concepção de infância que é:

Simultaneamente, uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma “condição social” – grupo que vive condições especiais de exclusão social – é central. A inscrição no paradigma crítico é dominante. Do ponto de vista desta corrente, a Sociologia da Infância só poderá consumir as suas finalidades se contribuir para a emancipação social da infância. A vinculação do trabalho investigativo e analítico é associado a formas de intervenção, seja através de estudos aplicados, seja, de modo indireto, em trabalhos com um sentido programático e com intencionalidade política. Decorre daí a opção por estudos de investigação-ação ou de investigação participativa.

De acordo com Sarmiento (2008), a Sociologia da Infância é uma área tão plural que essas três perspectivas não são estanques, isoladas, podendo coexistir. Dessa forma, assumimos que, alinhados com nossa orientação metodológica preocupada com a promoção da transformação social, da qualificação das relações entre professor e criança no âmbito da Educação Infantil, nossa pesquisa se assenta especialmente sobre os pressupostos da perspectiva interventiva. Contudo, acreditamos que seja mais propício afirmar que utilizamos a abordagem interpretativa em associação à abordagem interventiva, porque nossa busca também foi a de identificar as formas particulares das crianças em estabelecer seus relacionamentos e suas culturas.

No decorrer da pesquisa buscamos compreender a ludicidade e as interações como eixos fundamentais para a Educação Infantil (perspectiva interpretativa), ensaiando e vislumbrando mudanças dentro do contexto investigado, em especial, a maior repercussão da ludicidade nas práticas educativas da professora de forma permanente e o estreitamento nas interações estabelecidas entre as crianças e a professora por intermédio da ludicidade (perspectiva interventiva).

Conforme nos recorda Sarmiento (2004), a etimologia da palavra infância vem do francês “infans”, que significa aquele que não possui palavra, não possui voz. E a palavra “aluno” significa o ser sem luz. De fato, historicamente, até décadas atrás, a criança realmente não tinha voz. Apesar de hoje existir um campo sociológico voltado às pesquisas e investigações com crianças, ainda perduram teorias que insistem em não ouvir a criança em sua concretude e seguem considerando o que os adultos falam pelas crianças.

Para a Sociologia da Infância, a relação estabelecida entre adulto e criança também é analisada e problematizada. Assumir a criança como ator social não renega ou suscita dúvida sobre a importância e a contribuição do adulto nos processos educativos, apenas busca evidenciar o lugar da criança e o seu reconhecimento social que eram inexistentes em outros momentos históricos. Jenks (2002) considera a relação entre crianças e adultos como primordial e marcada por uma interdependência, porque se a criança é imaginada sob o viés

da concepção de um adulto, também não podemos conjecturar uma adulez sem primeiro considerar a criança.

A criança como sujeito social ativo integrante de uma categoria social heterogênea do tipo geracional são pressupostos básicos dessa nova disciplina. A criança ressignifica saberes do mundo adulto, realizando sua a reprodução interpretativa acerca do mundo social ao qual ela também faz parte e assim encontra os seus caminhos para transformar e recriar esse mundo sob a ótica dos seus desejos, das suas vontades e de seus interesses.

A brincadeira “*batatinha frita 1, 2, 3*” era sempre muito solicitada pelas crianças. No entanto, ela faz alusão à série “Round 6”, disponível na plataforma da Netflix. A série funciona como um reality show na qual os participantes disputam um prêmio, mas a cada prova, os eliminados pagam com a própria vida, eles são mortos. Apesar das crianças pedirem com frequência para que brincássemos com elas de “*batatinha frita 1, 2, 3*”, por conta da conotação violenta da série evitamos essa brincadeira por um bom tempo. Certo dia, ainda que receosos, abrimos espaço para essa brincadeira. As crianças nos explicaram os procedimentos da brincadeira, a partir da fala de Sara entendemos como brincar: “- Você vai colocar uma pessoa do outro lado, para ser a boneca batatinha. Ela vai ficar de costas e vai falar batatinha frita 1, 2, 3 e virar. Aí tem que ir andando até ela virar. Quando ela vira, todo mundo tem que estar parado, igual estátua, quem não estiver parado perde”. Nota-se que em momento nenhum ela se refere a quem “perde” como quem “morre”, visto que no episódio que a série apresenta a cena que as crianças utilizaram para criar essa brincadeira, a “boneca batatinha” mata os participantes que se movem. Iniciada a brincadeira, sucedeu-se o seguinte diálogo: “- Murilo, você perdeu, se mexeu. Volta no final”, disse Giovana que estava exercendo o papel de boneca batatinha, “- É Murilo, a Giovana te matou” falou Gabriel para Murilo, “- Eu não morri nada não, estou bem vivinho. Vocês sabem muito bem que a boneca só mata no filme, aqui não!” (Diário de Campo, 2023).

Apesar de apreensivos por conta do pano de fundo da brincadeira, desejávamos observar como que as crianças lidariam com a questão da violência naquela brincadeira. Identificamos com esse trecho registrado no diário de campo, que as crianças nunca vão reproduzir um fato ou uma situação vivenciada sem inserir uma marca ou um conjunto de significações específicas. A reprodução interpretativa de Corsaro (2011) nos dá suporte para compreender essa situação. No mundo infantil, a morte na brincadeira pode ser representada e substituída pela perda (voltar ao final) ou ainda a morte pode ser algo leve e divertido.

Mesmo que nós incentivamos as crianças a não falar sobre morte, e sim sobre perder ou ganhar, algumas crianças faziam questão de simular que estavam morrendo. Algumas caíam e rolavam, outras apenas se jogavam, algumas caíam e faziam sons em alusão a dor. As crianças reprimiam-se

umas as outras, ao proferir palavras relacionadas com a morte (Diário de Campo, 2023).

Muller e Nascimento (2014), apoiados nos escritos de Sarmiento (2004) entendem que as crianças como atores sociais que têm participação direta e decisiva na sociedade, construindo conhecimentos particulares, com voz própria e sendo ouvidas, e isso é fundamental para o entendimento da infância. Em constante processo de construção e reconstrução, a infância é conduzida pelas crianças, mas também possui suas múltiplas determinações sociais. Nesse sentido, a infância é contextualizada de acordo com o local, o tempo e a cultura que são diferentes e nas quais a criança está inserida. Assim, existem várias infâncias, variados modos de vivenciar a infância e de ser criança, não sendo possível falar em uma infância universal.

Para Soares (2006, p. 26), atualmente a Sociologia da Infância apresenta-se como uma área do conhecimento indispensável, que ao sustentar um enfoque na criança “[...] privilegia um espaço social e científico para o grupo social da infância, abrindo assim caminho para o desenvolvimento de novas formas de desenvolver investigação com as crianças e para a construção de conhecimento efetivo acerca delas”. A autora considera que em relação à participação infantil, ouvir o que as crianças têm a dizer, possibilita resgatar a voz e a ação das crianças, as quais ficaram invisíveis nas investigações desenvolvidas sobre elas ao longo de todo o século XX.

Nesse ponto, residem as principais contribuições da Sociologia da Infância, ao apresentar devidamente a criança à sociedade, nos seus modos de pertencer ao mundo, ao querer dar voz e ouvir as crianças pelas próprias crianças, ao considerar a criança como um ator social e histórico transformador, como fonte do novo, sujeito de direitos e produtor de uma cultura particular e com características distintas das dos adultos. Entretanto, como afirma Sarmiento (2009), ao buscar compreender a criança e seu lugar na sociedade, percebe-se o constante deslocamento próprio da construção social, complexa e diversa, que revela o quanto ainda se precisa avançar na tarefa de assumir a criança e a infância na perspectiva da Sociologia da Infância.

No Brasil, a Sociologia da Infância se consolida a partir de alguns pontos principais, indicados por Muller e Nascimento (2014), a destacar: a infância como construção social, o reconhecimento da agência das crianças e a atenção a suas vozes. No primeiro ponto, os autores entendem que a Sociologia da Infância faz uma ponderação relevante ao afirmar que todo ser humano é um ser socialmente inacabado, não somente a criança por ter faixa etária e

tamanho físico menor. Isto é, adultos ou crianças, vivenciam diariamente um processo de formação social, o que enfraquece e retira o poderio da concepção biológica como única variável na constituição dos sujeitos. Deste modo, não só a infância, assim como as outras categoriais geracionais, não devem ser concebidas de forma única e incompleta, mas em uma intensa rede de relacionamentos e construções.

O segundo ponto, o reconhecimento da agência das crianças, diz respeito ao conceito da criança enquanto ator social, com interesses, anseios, medos, desejos e que vão integrar e partilhar das diversas relações dentro da sociedade. Assim, os estudos brasileiros consideram a criança como um agente, um protagonista social. Por sua vez, o terceiro ponto, a atenção às suas vozes, refere-se à escuta ativa e atenta das crianças, não somente a despeito de suas vozes, mas suas atitudes, gestos e outras tantas formas de expressão. Contemplar todas essas formas de manifestações significa estar no olhar da criança, por meio deste é possível acessar fenômenos sociais que ao olhar adulto estão obscuros (Muller; Nascimento, 2014).

Em suas considerações, Muller (2006) entende que continuar a rever as perspectivas antigas comparando-as com perspectivas recentes a fim de entender a infância atual transfigura-se num paradoxo constante, no qual a criança é, simultaneamente, conhecida e desconhecida, pertencente a um mundo comum e outro diverso. Segundo a autora, esse paradoxo se manifesta quando as grandes corporações e a escola continuam a acreditar que a infância é homogênea, prescrita mediante uma forma única de experimentá-la. Enquanto isso, a ocupação da Sociologia da Infância é subjetiva, os sociólogos da infância têm cada vez mais direcionado seu olhar para as crianças, nas suas diferentes formas de encarar e de viver sua infância, nas manifestações culturais e na autonomia existente nos universos infantis.

Em entrevista dada a Delgado e Muller (2006, p. 10), Sarmiento reitera o papel social exercido pela Sociologia da Infância, destacando a exigência em:

Chamar a atenção para a criança que vive em cada aluno e assim deve-se analisar os efeitos geracionais das nossas políticas públicas, não anulando as ideias centradas no processo de aprendizagem, de formação de professores, nos processos de ensino, mas anunciando novos sentidos para a ação educativa. Assim, são pontos de investigação da Sociologia da Infância: as formas populares de educação, as relações intergeracionais, a participação das crianças, as culturas infantis, os efeitos geracionais do sistema educativo brasileiro. No entanto, esse processo investigativo só será emancipador se estiver veiculado a ampliação dos direitos das crianças.

As palavras de Sarmiento nessa entrevista reafirmam a necessidade de compreender que as crianças elaboram conhecimentos sobre si, edificações que surgem nos diversos

momentos da vida social com muita autenticidade, principalmente, nos momentos de brincar e interagir com o outro, produzindo assim o que o autor chama de culturas infantis (Sarmiento, 2007). Para o autor, a infância é ao mesmo tempo uma categoria social do tipo geracional formada por sujeitos ativos. Esses sujeitos agem e interpretam o mundo, produzem padrões culturais e suas culturas constituem o mais importante aspecto de diferenciação da infância. Essa cultura particular das crianças é nomeada de culturas da infância.

1.3. Culturas infantis: Uma produção autoral das crianças

É pertinente destacar que nossa concepção sobre o que é cultura está assentada no entendimento de Ferreira (2004, p. 196), que compreende cultura como “[...] um conjunto associado a saberes, fazeres e sentires que são ou podem ser transformados em meios de interação social entre pares num determinado local [...]”.

Em seus escritos, Cohn (2009, p. 20) estabelece uma relação muito interessante da criança com a cultura, de forma que “[...] as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e para suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura [...] esses sentidos partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos”.

Em uma das atividades lúdicas realizadas com as crianças utilizamos uma infinidade de tampinhas de garrafas e potes, de diferentes cores, tamanhos e formas. A proposta para que as crianças brincassem com as cores foi uma sugestão dada pela professora. Naquela semana, o conteúdo a ser desenvolvido nas aulas de acordo com o planejamento escolar da pré-escola eram as cores. Cabe aqui destacar que, não somente nessa situação, mas ao longo de toda a pesquisa, resguardamos a especificidade dos nossos encontros, sem impor a ele um papel “funcional e complementar” ao atendimento dos conteúdos escolares da professora. Essa articulação com os conteúdos pedagógicos da professora era cuidadosamente pensada e em determinados momentos produziu resultados fantásticos. Esse trabalho com as tampinhas foi um exemplo fiel dessa articulação eficiente.

Na atividade inicial, espalhamos vários bambolês pela quadra e em cada um deles, as crianças deveriam depositar as tampinhas de uma cor específica, que não eram tampinhas, eram pedras preciosas. Antes do início da brincadeira, pegávamos a enorme sacola de pedrinhas e jogávamos no chão para produzir um som muito alto que realmente transformava o cenário da brincadeira e enlouquecia as crianças, que sorriam, gritavam, em meio aquela imensidão de cores (Diário de Campo, 2023).

Iniciando a brincadeira, o pesquisador dizia a elas “Eu quero, eu quero, eu quero” e elas respondiam “o que, o que, o que?”. Em seguida, “as pedrinhas na cor vermelha”. A partir daí as crianças passavam a recolher as pedrinhas de cor vermelha e precisavam decidir juntas em qual bambolê depositá-las (Diário de Campo, 2023).

Os bambolês foram dispostos de forma circular, criando um grande círculo colorido ao nosso redor, chamado por algumas crianças de “reino das pedrinhas coloridas”. Indaguei sobre a razão do nome: “- Ah! é porque parece um castelo, as pedrinhas são como se fossem os muros, nós estamos cercados”, respondeu-me Sofia. Após as crianças distribuírem todas as cores nos bambolês propomos a elas que (re) significassem mais aquele material, estruturando outras formas de brincar. Rapidamente as crianças passaram a utilizar as tampinhas, que antes foram pedrinhas preciosas, para brincar de outras formas. Algumas foram formando pequenos grupos, outras preferiram brincar sozinhas. Dado um determinado momento, passamos por cada uma das crianças ou grupo de crianças para perguntar do que estavam brincando, a variedade de brincadeiras foi marcante: “- Aqui é uma cozinha prô Moisés, ali amarelo são batatas fritas, ali vermelho molho, ali verde é alface, ali azul é sorvete de sobremesa”, “- E as brancas Larissa?”, “- Ah, as brancas são arroz”. Outro grupo de crianças respondeu: “- Aqui é uma oficina de carro, tem tudo aqui, até avião”. Uma criança que enfileirava sozinha as tampinhas disse: “- Aqui são aquelas luzes de natal, coloridas, bem bonitas. “Tô” tentando pegar outras cores e ficar bem grandão”. Outra criança sozinha respondeu: “- Estou pegando as verdes para montar o time do Palmeiras”. A criança ao seu lado brincava de carrinho de corrida, mas ao ouvir a ideia do amigo logo se pôs a pegar as tampinhas pretas, logo questionei a razão: “- Ele “tá” fazendo o Palmeiras verde, eu vou fazer o Corinthians de preto, como gosto muito de futebol eu sempre falo “vai Corinthians”” quando estou com meu pai”. Depois de um tempo ele perguntou-me: “- Você é Corinthians prô?”, “- Não João, sou São Paulo”, “- Que pena Corinthians é o melhor. Prô monta o São Paulo aqui perto da gente então”. Busquei algumas tampinhas vermelhas, algumas brancas e pretas e sentei com as crianças para montar o São Paulo (Diário de Campo, 2023).

Figura 2 - A construção do castelo de pedrinhas preciosas



Fonte: Foto produzida pelo próprio autor

Figura 3 - O castelo e o reino das pedrinhas preciosas



Fonte: Foto produzida pelo próprio autor

Ao brincar com as pedrinhas preciosas, as crianças demonstraram suas manifestações imaginativas, fantasiosas, os seus modos de inteligibilidade, significação e de estabelecimento de relação com os pares e os adultos. Ao estruturarem outras formas de brincar, para além dessas capacidades desenvolvidas na atividade anterior, as crianças reafirmaram a sua condição autoral na sociedade, estabelecendo o papel de um sujeito social ativo, utilizando das práticas cotidianas próprias e do mundo adulto para produzir a sua própria cultura. Essas produções citadas nesse trecho do diário de campo são provas da existência e da autonomia das culturas infantis e justifica porque a Sociologia da Infância também concebe a criança como fonte do novo (Sarmiento, 2004).

O autor Florestan Fernandes em sua obra intitulada “As trocinhas do bom retiro”, de 1947, apresenta o conceito de “cultura infantil”, que passou a ser amplamente utilizado por inúmeros sociólogos e pesquisadores da infância por todo mundo, entre eles, Sarmiento (2004, 2005, 2007, 2008, 2009, 2013 e 2015) e Corsaro (1997, 2002 e 2011), que são referências mundiais no campo da Sociologia da Infância.

Nas palavras de Fernandes (1961, p.174):

A formação das trocinhas (dos grupos) dependia da localização da vizinhança, que era uma coisa que facilitava, mas não era um motivo principal das reuniões das crianças. O conceito de cultura infantil pode ser entendido para o autor como constituída por elementos aceitos da cultura do adulto e por elementos elaborados pelos próprios imaturos.

Desde essa conceituação inicial proposta por Fernandes (1961), percebe-se a criança não sendo vista como determinada pela cultura adulta, ou mera reprodutora desta, mas como ator que vai produzir uma cultura particular. As crianças participam do mundo real e do simbólico e estruturam as suas culturas a partir da relação entre esses dois mundos. Nesse sentido, em relação à constituição das culturas infantis para Sarmiento (2004, p. 04) “significa dizer que as formas e os conteúdos das culturas infantis são produzidos numa relação de classe, gênero, e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e ação infantil”.

As crianças constroem seus processos de significação e os seus modos de ação no mundo, que são específicos e genuinamente diferentes dos adultos, assim como participam da produção cultural por meio de suas rotinas e culturas infantis. Nossa visão sobre as culturas infantis, nossa forma de ler e compreender as crianças, está fundamentada na visão de que as crianças constroem seus processos de culturalização com o outro, com o diferente, seja um adulto ou um par infantil.

Buscar a compreensão das possibilidades das culturas infantis requer um mergulho na vida cotidiana das crianças com vistas a compreender a multiplicidade dos mundos sociais em que estão inseridas. Sarmiento (2004) destaca que a palavra “culturas” deve ser grafada no plural não por mera concordância linguística, mas por melhor representar a variedade de formas e condições nas quais essas culturas infantis são produzidas.

Corsaro (2011, p. 31) entende que a formação da cultura de pares é imprescindível para a formação das culturas infantis. Nas palavras do autor:

As culturas de pares permitem às crianças: criar estratégias para estabelecer, manter e concretizar laços afetivos e de amizade; partilhar e trocar objetos, artefatos, brinquedos e segredos; aprender a driblar e burlar as regras adultas, com vistas a encontrar sentido e significação no mundo por meio da imaginação e dos papéis sociais; a transmissão, a perpetuação e a (re) criação de brincadeiras, de rituais, de modos de pensar, de simbologias, de formas de agir, de vivenciar as culturas infantis.

Para Borba (2007, p. 39), as relações sociais entre os pares infantis é um elemento que se sobressai na construção e efetivação das culturas infantis, que para a autora são compreendidas como “[...] uma construção coletiva através da ação social das crianças frente às estruturas sociais e institucionais em que estão inseridas. É engajando-se ativamente nessas estruturas que elas criam formas específicas de ação, contornando e transformando as estruturas existentes”.

Segundo Sarmiento (2013, p. 10), as culturas infantis configuram-se como “[...] esse lugar onde as crianças, pela interação com os seus pares e com os adultos, constroem processos de simbolização do mundo e com eles estruturam a sua relação com o mundo e com os outros e desenvolvem a sua ação”. Para o autor, as culturas infantis apresentam modos específicos de comunicação intra e intergeracional. Antes do mais, as culturas infantis possuem dimensões relacionais, assentadas nas interações com os pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos.

Sarmiento (2004, p. 12) entende que as culturas infantis:

Exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. As crianças portuguesas pertencem à cultura (heterogênea e complexa) portuguesa, mas contribuem ativamente para a construção permanente das culturas da infância. Nesse sentido há uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança. Isso decorre do facto das crianças construírem nas suas interações “ordens sociais instituintes” (Ferreira, 2002), que regem as relações de conflito e cooperação, e que atualizam, de modo próprio, as posições sociais, de gênero, de etnia e de cultura que cada criança integra.

As culturas infantis são a prova da alteridade da infância e demonstram que as crianças são participantes ativas, atores sociais, construtoras do processo de socialização junto aos adultos, e não passivas, que apenas absorvem ou reproduzem a cultura adulta (Sarmiento, 2004).

Em um dia de encontro, a brincadeira da vez era “*Macaco-Simão mandou*”, na qual as crianças deveriam seguir o comando do Macaco-Simão, representado pelo pesquisador. Ao serem desafiadas a imitar um cachorro, uma das crianças apresentou o “Pitbull Enraivado”, fazendo alusão a música que estava na moda nos aplicativos de músicas e vídeos (You tube, TikTok, Kwai, entre outros), passando a imitar um cachorro semelhantemente ao modo como é apresentado o “Pitbull Enraivado” em determinada parte da coreografia da referida música. Algumas crianças ficaram sem entender, mas por achar engraçado passaram a imitar essa criança. Enquanto outras, logo

após a criança ter reproduzido a coreografia captaram a referência e aos seus modos passaram a também imitá-lo (Diário de Campo, 2023).

A música originalmente pertence ao mundo adulto, à cultura adulta, mas aquela criança quis imitar o cachorro da forma como ela achou mais conveniente, que foi a maneira do “Pitbull Enraivado”, traduzindo os gestos e as falas vinculadas àquela coreografia como parte das culturas infantis. Além disso, partilhou esse conhecimento com os seus pares, que aprenderam uma nova forma de imitar um cachorro, dotada de outro conjunto de simbologia e significações. Para Sarmiento (2004, p. 03), as culturas infantis constituem “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, sendo distintos dos modos adultos de significação e ação [...] a identidade das crianças também é cultural e não redutíveis às culturas dos adultos”.

Uma questão central ao estudo das culturas da infância é a interpretação da sua autonomia frente aos adultos. Logo, torna-se imperativo reconhecer os traços distintivos das culturas da infância. Sarmiento (2004) discorre sobre a gramática das culturas da infância, a qual é expressa por várias dimensões, a saber: semântica, sintaxe e morfologia. Essa gramática e suas dimensões não reduzem as culturas infantis a elementos linguísticos, antes eles integram valores, normas, rituais e cerimônias.

Para Sarmiento (2004, p. 13), a semântica das culturas infantis manifesta-se como:

A construção de significados autônomos e, a elaboração de processos de referenciação e significação próprios; por exemplo, o “era uma vez” de uma criança não tem uma denotação histórica e temporal, significando o passado, mas remete para uma temporalidade recursiva, continuamente convocada ao presente, de tal modo que “era uma vez” é sempre a vez em que é enunciada.

Cada criança encontrou uma forma para se localizar temporalmente a respeito dos nossos encontros semanais. É pertinente destacar que mesmo indo uma vez à semana na instituição, algumas crianças expressavam o seu descontentamento: “- Você demorou muito para voltar, parecia uma eternidade” (Diário de Campo, 2023). Outra criança explicou a sua estratégia: “- A professora sempre avisa quando é pra trazer o brinquedo, que é na sexta-feira, então quando é dia do brinquedo, é dia de brincar com você, você é um brinquedão!” (Diário de Campo, 2023). Outra criança associou a nossa ida semanal aos sorvetes coloridos da sala de aula que marcam os dias da semana: “- O dia do sorvete azul é sempre o mais legal, porque eu sei que você vem brincar com a gente. Quando chega no amarelo eu já fico muito feliz porque está pertinho de você!” (Diário de Campo, 2023).

Por sua vez, a sintaxe para Sarmiento (2004, p. 123) representa a:

Articulação dos elementos constitutivos da representação, que não se subordinam aos princípios da lógica formal, mas sustentam a possibilidade da contradição do princípio da identidade; o “então eu era o herói” da criança – cantado por Chico Buarque de Holanda – exprime bem esta ideia de um ser que se *outra* no que vê e projeta e, por isso, articula na ordem do discurso o real e o imaginário, o ser e o não ser, o estar e o devir, homologizados na sua dupla face.

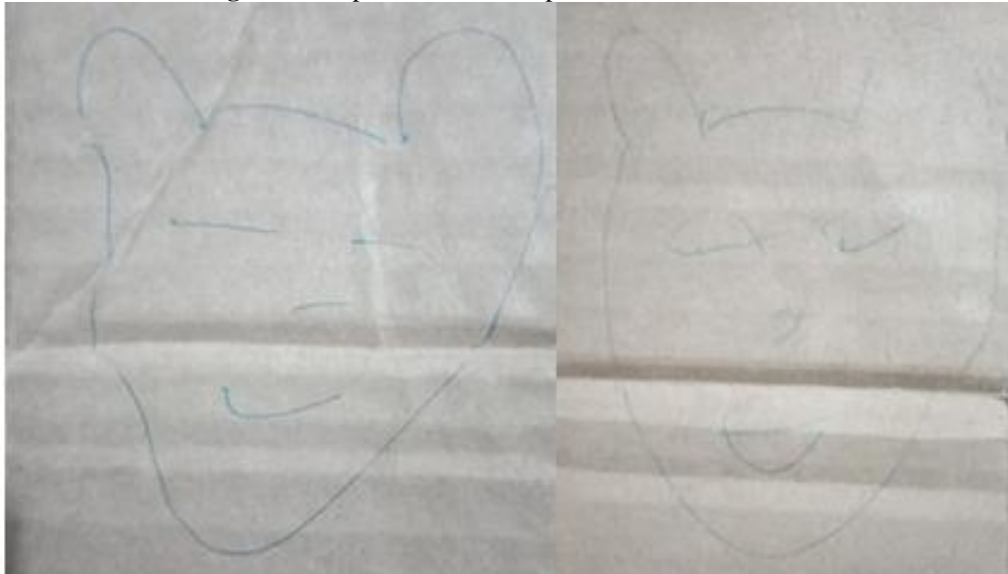
Certo dia, utilizamos a brincadeira da “*raposa*”, como nomeavam as crianças ou “*coelhinho sai da toca*”, como é mais conhecida na literatura. Destacamos uma situação que ocorreu com Arthur:

Os bambolês no chão representavam as tocas dos coelhos. Algumas crianças exerciam o papel de raposa, outras de coelhinho. O pesquisador foi contando uma história que retratava a rotina dos coelhos, o que faziam na toca (tomar banho, comer, dormir, pentear as orelhas, etc.) e fora dela (ir à escola, brincar, ver os amigos, passear na floresta). O acordo convencionado era o de que se uma raposa encontrasse algum coelhinho fora da toca daria um “abraço mágico” transformando os coelhos em raposas. Diante dessa situação, quando Arthur foi abraçado pela raposa, pôs-se a chorar instantaneamente. Aproximei-me dele e questionei: “- Você caiu Arthur?”, ele soluçando respondeu: “- Não! Eu não quero ser a raposa, a raposa é malvada! Eu quero ser coelhinho”, “- Então, eu tenho um super poder para te dar, você quer?”, ele acenou positivamente, “- Agora você tem um super poder de nunca virar raposa” (Diário de Campo, 2023).

Mesmo após a brincadeira ter sido encerrada sob nossas concepções, afinal era a última brincadeira daquele dia de encontro, ela continuava vigente para o menino Arthur, que foi para a sala de aula ainda chorando. Ele acreditava que a raposa ainda iria pegá-lo e ele não queria deixar de ser coelhinho. A raposa e o seu papel de coelhinho permaneciam intactos mesmo após adentrarmos a sala de aula, ou seja, a imaginação e a realidade se misturam a ponto de ser impossível delimitar o fim de uma e o início do outra. Aproximei-me de Arthur e disse:

“- Olha, vou te dar outro poder”. Entreguei um pedaço de papelão com dois desenhos, um simbolizavam a raposa acordada e outro a raposa dormindo, e continuei: “- Agora, você tem o poder de fazer a raposa dormir a hora que você quiser, basta deixar esse lado para cima, está vendo? Aqui ela está de olhos fechados, está dormindo, e desse lado, ela está acordada, de olhos aberto”. Um sorriso nasceu naquele rostinho vermelho causado pelo intenso choro: “- Yes! Agora eu estou no controle! É a tropa dos coelhos” (Diário de Campo, 2023).

Figura 4 - Raposa dormindo, raposa acordada



Fonte: Foto produzida pelo próprio autor ou colaboradores da pesquisa

Corsaro (2002) entende que a linguagem imaginativa das crianças nos permite um contato mais próximo com mundo infantil, dado que o mundo real e o mundo imaginário aparecem imbricados na criança. Por intermédio de seu pensamento imaginário-criativo, as crianças veiculam mensagens fantásticas, mostrando sua capacidade de reprodução interpretativa. Em determinados momentos são cenas já conhecidas, em outros, totalmente originais e inéditas, mesmo aquelas relacionadas às condutas e aos hábitos adultos ou à cultura de massa são exibidas de um modo particular.

Sarmento (2013) considera pertinente refletir sobre o papel da imaginação em relação à infância. Ainda, majoritariamente e, de forma equivocada, se representa a imaginação e a fantasia como recursos que as crianças têm para suprir a ausência de entendimento acerca da ordem normativa e lógica vigente nos mundo dos adultos, porém, a imaginação tem um papel singular ao representar uma das formas de manifestação infantil.

Por fim, conforme destaca Sarmento (2004, p. 13), a morfologia é concebida como:

A especificidade das formas que assumem os elementos constitutivos das culturas da infância: os jogos, os brinquedos, os rituais, mas também os gestos e as palavras; o berlimde de jogo da criança não é apenas um objeto específico, mas é peça de jogo, a preciosa moeda de troca, o troféu que se obtém ou o artefato mágico que refrata a luz.

Durante um encontro, utilizamos bolinhas coloridas de piscinas infantis, presentes principalmente em shoppings e espaços infantis e junto às bolinhas agregamos os cones

esportivos pequenos tão coloridos quanto as primeiras, para construção de uma grande história.

A história do dia era “*a ida ao supermercado*”, nesse contexto, Márcia pegou um dos cones e abriu diálogo com algumas crianças ao redor: “- Parece uma casquinha de sorvete se segurar assim”, disse ela segurando o cone ao contrário, “- Parece mesmo!”, “- Tive uma ideia, isso aqui (apontando as bolinhas), pode ser as bolas de sorvete”. Aproveitando a ideia desse pequeno grupo, socializamo-la e nos colocamos a confeccionar sorvetes de diferentes tipos, cores e formas. Uma das crianças, por acaso, derrubou seu sorvete no chão: “- Professor, meu sorvete caiu no chão!” disse Helena rindo, “- O que vamos fazer agora Helena?”, “- Eu não sei, só sei que agora meu sorvete virou uma laranja, eu vou levar para comer em casa com sal, minha mãe adora, meu pai fica bravo com ela dizendo que fica ruim” (Diário de Campo, 2023).

Helena transformou seu sorvete instantaneamente numa laranja, assim como poderia ter escolhido outras formas para substituí-lo, conforme o seu interesse e necessidade momentânea. Afinal, estávamos em um supermercado e as possibilidades eram inúmeras (Diário de Campo, 2023). Conforme destaca Sarmiento (2004), no mundo das crianças os objetos se transformam constantemente, principalmente, nos momentos de brincar. Dito isto, as brincadeiras encontram subsídios poderosos e significativos na imaginação e na fantasia infantil e vice-versa.

Compreendendo esses traços específicos propostos por Sarmiento (2004), entendemos as culturas infantis como “formas específicas de inteligibilidade, de representação e de simbolização do mundo” (Sarmiento, 2004, p. 12). Então, as culturas da infância são como uma ponte que dá acesso ao outro lado de um rio. Para as crianças, elas dão acesso ao conhecimento do mundo historicamente produzido e socialmente partilhado. Para compreender os princípios fundadores do modo como a criança produz cultura, o autor enumera quatro eixos estruturadores que conferem forma, conteúdo e autenticidade às culturas da infância. Nas palavras de Sarmiento (2004, p. 13):

A inventariação dos princípios geradores e das regras das culturas da infância é uma tarefa teórica e epistemológica que se encontra em boa medida por realizar. Constitui, deste modo, um desafio científico a que não se podem furtar todos quantos se dedicam aos estudos das crianças. Esse esforço científico deve, a meu ver, seguir 4 eixos estruturadores das culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

Destacamos nesse ponto que a compreensão desses eixos foi indispensável para construção do nosso olhar enquanto pesquisador e da estruturação de todos os processos da

pesquisa. E, que apesar da ludicidade e da interatividade representarem os nossos objetos de investigação teórico-prática, a fantasia do real e a reiteração também marcaram presença em nossa pesquisa, com a linguagem imaginativa e criativa das crianças e as suas formas particulares de conceberem um tempo recursivo, diferente do tempo dos adultos.

Não há qualquer intuito de sobreposição de um eixo a outro, apenas há o que Sarmiento (2004) produziu de conhecimentos em torno desses eixos estruturadores das culturas infantis e a forma com a qual nós os reinterpretemos, à luz dos objetivos da nossa pesquisa, dos procedimentos metodológicos e da participação das crianças e de sua professora no trajeto investigativo.

Assim posto, na pesquisa “Vamos brincar de quê? A ludicidade como fomentadora de relações estreitas entre uma professora e crianças na Educação Infantil”, assumimos e buscamos aprofundar o conhecimento sobre dois dos quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a ludicidade e a interatividade.

Na ótica de Sarmiento (2004), os quatro eixos que compõem as culturas infantis são: a ludicidade (representado pelas brincadeiras); a interatividade (representado pelas múltiplas interações das crianças, em destaque, com os pares infantis e com os adultos), a fantasia do real (representado pela imaginação, fantasia e criatividade das crianças) e pela reiteração (representado pelo tempo da criança que é um tempo recursivo diferente do tempo do cronológico).

A ludicidade é uma marca fundamental das culturas infantis. Para Sarmiento (2004, p.15) “o brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, continua e abnegadamente”. O autor considera que enquanto os adultos separam o que é “brincar” do que é “fazer coisa séria”, na ótica infantil não há distinção, sendo o brincar, certamente, o que as crianças fazem de mais sério.

Essa visão separatista a distinguir os momentos de brincar e de fazer coisa séria foi constatada por nós como um hábito muito frequente da professora, principalmente, nos primeiros encontros na instituição. Para ela, os nossos encontros eram os “momento de brincar” e as suas atividades em sala “o momento de fazer coisas sérias”. Após o nosso momento de despedida com as crianças, elas continuavam ainda eufóricas com as múltiplas experiências do fantástico que acabávamos de vivenciar, a professora, na tentativa de acalmá-las costumava a dizer: “- Turma, a hora de brincar acabou, temos atividade para fazer” ou “-

O professor Moisés já foi embora gente, acabou! Temos tarefa para fazer, se não, não vamos brincar com os brinquedos depois da janta” (Diário de Campo, 2023).

A partir das contribuições de Brougère (1995 e 1998) e Lima (2008) destacamos que, além de não ser uma atividade inata, a brincadeira, como elemento cultural, histórico e social, precisar ser constantemente instruída e possuir finalidade em si mesma e não apenas ser tratada como um meio para outra tarefa principal. Nesse sentido, uma brincadeira que envolva os números, por exemplo, não deve sempre servir apenas para ensinar a criança a contar, mas, ter um fim em si mesma, ao favorecer as interações sociais das crianças, ao propiciar conflitos e oferecer espaço para o diálogo e a resolução destes, possibilitar o exercício da cidadania, dos valores éticos e morais das crianças, entre outros fatores importantes.

Kishimoto (2001) define o conceito de brincadeira como uma prática que permite as crianças desempenhar e concretizar as regras sociais, ao utilizar e se apropriar do aparato cultural produzido pela sociedade, executando a ação lúdica, assim, o lúdico compõe-se de uma ação, a ação de brincar.

Moreira (2014) entende que ao conceituar ludicidade, referimo-nos ao uso de um conjunto amplo de atividades com caráter lúdico, divertido e que geram sensação de bem-estar e prazer, a citar as brincadeiras, brinquedos, jogos, histórias, danças, cantigas de roda, entre outros tantos elementos. Esse conceito abrange também o processo no qual as crianças são incentivadas a assumir o protagonismo e autonomia criativa desse conjunto de atividades.

As brincadeiras foram elementos imprescindíveis para a nossa pesquisa, assim, cabe frisar que nesta dissertação, ao utilizamos os termos “ludicidade” e “brincadeira”, guardadas as devidas particularidades de cada um dos termos, o fizemos compreendendo que os termos estão intimamente relacionados e são praticamente sinônimos. Todavia, por questão de entendimento assumimos que a brincadeira compõe parte significativa do guarda-chuva que é a ludicidade.

Sarmento (2004, p. 16) afirma que o brincar encontra seu complemento na interatividade, “com efeito, a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade”.

Ao longo da pesquisa, identificamos que as crianças normalmente estabeleciam suas interações e brincadeiras sempre com os mesmos colegas, fato confirmado pela professora. Um dos desafios das propostas lúdicas sempre foi oportunizar o estabelecimento de novas interações das crianças entre si, com a professora e com o pesquisador. Certo dia, propusemos

uma brincadeira em duplas, que se posicionaram um de frente para o outro e com um cone no meio. O pesquisador falava algumas partes do corpo e as crianças tinham que identificá-las, colocando as mãos e ao falar cone, as crianças tinham de pegar o cone.

Inicialmente, as crianças fizeram dupla com alguém do seu convívio mais próximo, porém, aos poucos, com o passar das rodadas da brincadeira, as crianças foram trocando de parceiros, passando a brincar com quem “não era amigo”, como mencionou Mariana no decorrer da brincadeira (Diário de Campo, 2023).

Mariana ficou descontente em fazer dupla com Flávia: “- Não quero fazer dupla com ela”. A professora questionou o motivo e ela respondeu: “- Ela não é minha amiga!”. Então, aproximei-me e abaixei a sua altura e perguntei: “- Mari, o que é ser um amigo?”, ela abriu os braços como quem tem a intenção de dizer que a resposta era óbvia, mas não era. Questionei novamente: “- Eu vou te contar um segredo, eu quero fazer muitos amigos nessa escola, se você me contar o que significa ser um amigo pra você, pode me ajudar a fazer muitos amigos, você quer me ajudar?”. Ela acenou positivamente e disse: “Ah! ser amigo é brincar junto, ser feliz, dar risada”, “- E o que nós estamos fazendo aqui agora Mari, essa atividade do cone é uma brincadeira para você?”, “- Sim, muito legal também”, “Será que se você brincar com a Flávia você pode ser amiga dela?”, “-Eu acho que sim”, “- Podemos tentar uma vez?”, “- Sim, prô Moisés”. E, assim demos sequência na brincadeira, e nos dedicamos a olhar aquela dupla em específico. Após algumas rodadas, a professora exclamou: “Olha Moisés, parecem melhores amigas”. Flávia e Ana sorriam e gargalhavam quando uma das duas pegava o cone. Inclusive, nesse dia foram para sala uma ao lado da outra na fila (Diário de Campo, 2023).

A interatividade diz respeito à maneira que a criança encontra para estabelecer seus relacionamentos com as pessoas, sejam adultos ou outras crianças, ou ainda, com os objetos que as cercam. O mundo da criança é heterogêneo, ao estabelecer contato com diferentes realidades, ela aprende valores e estratégias que vão compor o quadro da sua identidade pessoal e social (Sarmiento, 2004).

As relações na família, as relações escolares, as relações com os pares, as relações em sua comunidade e as atividades sociais desempenhadas na família ou na escola exercem papel fundamental para o desenvolvimento da criança enquanto ser social. Sarmiento (2004, p. 14), entende que “[...] essa aprendizagem é eminentemente interativa, antes de tudo o mais, as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum. Estabelecem-se dessa forma as culturas de pares”.

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os seus pares, através da realização

de atividades e rotinas permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento (Sarmiento, 2004, p. 14).

A cultura de pares é um recurso do qual as crianças fazem uso em seu cotidiano, seja na escola, no lar ou em outras instituições, com a premissa de se sobressair perante as atividades sociais que estão inseridas, deste modo, a investigação, enquanto uma prática social “nova” para as crianças, configurou-se como uma teia das culturas de pares.

Outra vertente da investigação foi a busca de uma relação qualificada e significativa entre crianças e sua professora a partir das atividades lúdicas. Para tanto, compreender a ludicidade e as interações eram nossas premissas básicas. Logo no início dos nossos encontros, identificamos por intermédio dos diálogos estabelecidos com a professora que ela não possuía o hábito de participar das brincadeiras junto às crianças. As próprias crianças faziam a sua denúncia a esse respeito. Certo dia, ao ver a sua professora brincando de pega-pega, Murilo exclamou para Caio: “- Nossa, é estranho ver a professora brincando “né”?” (Diário de Campo, 2023). Nesse dia, compartilhamos essa fala de Murilo com a professora, em sua defesa, ela disse: “- Eu brinco pouco, mas brinco com elas, mas, sabe qual o problema Moisés? Às vezes uso algum objeto lúdico e coisa do gênero, mas logo perde a graça. Queria ser mais assim como você. Meu! as crianças ficam muito empolgadas com você” (Diário de Campo, 2023).

As crianças desejavam uma participação mais presente e ativa da professora. Aos poucos, conforme os encontros foram se sucedendo a professora Cecília passou a interagir e vivenciar as brincadeiras ao lado das crianças. Todavia, as crianças tiveram suma importância nesse ingresso da professora nas atividades lúdicas, pois a partir da interatividade infantil, das formas específicas das crianças estabeleceram suas relações sociais, as crianças foram conquistando a professora, trazendo-a para dentro de seu mundo.

Certa ocasião, realizamos uma história com as crianças, “*A viagem para a ilha da caveira*”. O enredo inicial estipulava que os quatro elementos do planeta terra (a água, o fogo, a terra e o ar) haviam sumido e precisávamos fazer uma viagem para encontrá-los. Montamos um avião no chão com os bambolês e cones e nos preparamos para essa viagem. Contudo, a professora estava sentada na arquibancada apenas observando. Antes de ligar os motores do avião, disse para as crianças:

“- Falta algo, falta alguém, é a mensagem que está aparecendo aqui na tela do avião, assim não é possível ligar ele, a chave não gira” As crianças demoraram a perceber quem faltava, até que Ester respondeu: “- Falta mesmo, falta a professora Cecília. Professor abre a porta para a gente descer”. Todas as crianças desembarcaram do avião e correram em direção à professora: “- Vem prô”, “- Bora viajar” professora!”, “- Só falta você, o avião falou”, “- Senta comigo no avião”, “- Vai ser “da hora” essa viagem”. A professora embarcou em nosso avião e vivemos loucas aventuras juntos nessa viagem (Diário de Campo, 2023).

Sarmento (2015, p.144) entende que ninguém melhor que a criança, nas suas múltiplas e variadas formas de estabelecimento de suas interações, para inserir o adulto em seus “outros mundos da infância”. Nada melhor do que nos aproximarmos do universo infantil por intermédio dos seus próprios protagonistas, que nos mostraram novas realidades, novas possibilidades, por meio dos seus modos de ver o mundo, das suas vozes, seus gestos, sua imaginação e suas emoções.

No início da nossa pesquisa, a participação da professora era muito comemorada pelas crianças, mas isso representa um paradoxo. A euforia das crianças era justificada porque eram raros os momentos que a professora se envolvia nas brincadeiras infantis, então, quando isso começou a acontecer era marcante, um evento a ser comemorado por todas elas. Ao começar a participar mais, a professora despertava muito o interesse das crianças, todas queriam interagir com ela de alguma forma, pegando nela, a puxando para mais perto, a chamando para ser sua dupla, nem sequer elas perguntavam se ela ia brincar, pois elas já sabiam a resposta.

Em outro momento, fizemos a brincadeira do *pato ganso*, na qual uma roda é formada com as todas as crianças sentadas no chão e uma única fica em pé. A criança em pé, passa por de trás de todos os integrantes da roda colocado a mão na cabeça de cada um dizendo a palavra pato ou a palavra ganso. Para quem ela falar ganso, deve levantar-se e correr atrás da criança que estava em pé, que por sua vez deverá sentar-se no lugar da criança que levantou. Nesse dia, Mateus ao perceber uma formação inicial da roda disse aos companheiros de turma: “- A professora Cecília vai ser a primeira a escolher quem é pato e quem é ganso” (Diário de Campo, 2023).

Ao estabelecer uma relação entre essas últimas duas situações registradas no diário de campo, entre “*A viagem para a ilha da caveira*” e “*Pato ganso*” identificamos uma diferença enorme. Destacamos que entre a data da primeira situação para a segunda, há intervalo de um mês, ou seja, quatro encontros. No primeiro momento, a professora Cecília, ao não estabelecer como prática cotidiana a sua participação nas atividades lúdicas das suas crianças, ao não tornar-se disponível, não foi lembrada por elas. No entanto, elas foram ao seu

encontro, a partir de um incentivo do pesquisador. No segundo momento, antes mesmo de iniciar a brincadeira, as crianças já tinham incluído sua professora nesta, inclusive, com o papel protagonista inicial.

A fantasia do real é (re)construção imediata e criativa do mundo real no plano imaginário. É a forma de inteligibilidade infantil, o que assegura às crianças a interpretação das situações e experiências do cotidiano (Sarmiento, 2004). É utilizando esse mundo criativo, imaginário e fantasioso que as crianças encontram os subsídios necessários para apropriarem-se do mundo, das relações sociais, dos fenômenos naturais e culturais da sociedade.

Em relação à fantasia do real, Sarmiento (2004, p.16) entende que:

O “mundo do faz de conta” faz parte da construção pela criança de sua visão do mundo e da atribuição de significado às coisas. No entanto, esta expressão “faz de conta” é algo inapropriada para referenciar o modo específico como as crianças transpõe o real imediato e o reconstruem criativamente pelo imaginário, seja importando situações e personagens fantasistas para o seu cotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e situações que ocorrem. Na verdade, a dicotomia realidade-fantasia é demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência, que nas culturas infantis efetivamente se encontram associados.

Segundo os autores Lima e Lima (2013, p. 212) é “brincando, que as crianças se apoderam criativamente de formas e práticas sociais, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem”. Nesse sentido, a imaginação possui uma relação estreita com a ludicidade que deve ser explorada. A imaginação durante as brincadeiras das crianças é uma forma especial de contato com o outro, com o mundo e com a cultura.

É por meio das criações imaginativas que as crianças vão experimentar e brincar com os diferentes papéis sociais, sendo a médica, a mãe, o pai, o jogador, a cozinheira ou o policial. Essas criações imaginativas também se manifestam no uso dos materiais e objetos, uma bolinha de papel logo se transforma em bola de futebol, um par de chinelos em uma trave e assim está feito um jogo de futebol (Corsaro, 2011).

Um dia, utilizamos uma música com as crianças chamada de “*reino animal*”. Essa canção sugere alguns sons que precisamos identificar de quais animais são aqueles sons. As crianças tiveram um ótimo desempenho e identificaram de maneira rápida os animais. Essa música servia de ponte para a continuidade das atividades do dia, por intermédio da história “*Passeando na floresta com o Macaco Simão*”. Nesta, o Macaco-Simão convidou vários amigos para uma festa na floresta e cada criança tinha que representar o seu animal preferido

para poder entrar na festa. Em instantes, as crianças passaram cada qual a imitar um animal diferente: “- Eu sou uma cobra amarela”, “- Um leão”, “- Uma girafa do tamanho do teto da escola”, “- Um cachorro mansinho”, “- Eu sou um urso polar, estou com frio”, “- Sou um gatinho preto”, “- Eu sou a aranha venenosa que picou o Homem-Aranha”, “- Um tubarão daquela música” (Diário de Campo, 2023).

Nesse mesmo dia, Davi cansou de ser um leão, alterando seu papel na brincadeira, subvertendo até mesmo o sentido total do brincar: “- Agora eu sou um caçador de animais, todos tem que fugir de mim, se não eu vou fazer picadinho de vocês”. Depois de determinado tempo, se cansou de correr atrás dos animais: “- Professor, coloca outro caçador, agora vou ser um policial que procura caçadores de animais” (Diário de Campo, 2023).

Nesse contexto, o menino Davi vivenciou três papéis sociais totalmente diferentes, primeiro ele foi um leão, depois um caçador e por fim, um policial. Dentro do contexto da brincadeira, esses papéis foram antagônicos e contraditórios. Aliando o poder da sua imaginação e a autonomia e protagonismo infantil propiciados pela pesquisa, Davi brincou com as rédeas da nossa história, que de uma festa, passou a ser uma grande caçada. Partindo dos pressupostos enunciados por Ferreira (2008), Davi pôde vivenciar esses papéis, pois ele tinha uma noção construída em seu interior, ainda que de forma elementar, de como se porta um leão, um caçador e um policial, conhecimentos esses produzidos através das experiências do mundo real.

Moreira (2014) compreende que as crianças não desconsideram os elementos reais, nem tampouco se limitam a eles. A sua ação não simboliza uma tentativa frágil de representação da realidade tal como é, e sim de explorar e expressar a multiplicidade de cenários e eventos do seu mundo. Tal expressão diz respeito ao protagonismo infantil. Na ótica do autor, “[...] o protagonismo infantil está expresso na capacidade de apropriação e construção do novo, na sustentação de sua participação social ativa como produtores culturais plenos” (MOREIRA, p. 72).

Ferreira (2008) entende que o mundo real antecede o mundo imaginário, isto é, a expansão da capacidade criativa e imaginativa das crianças depende diretamente da riqueza qualitativa das suas vivências reais, contempladas em suas diversas origens, na família, na escola, na igreja, nas demais instituições infantis, no contato com os meios de comunicação, entre outros.

Além de ser componente essencial nas brincadeiras, a imaginação é uma linguagem intensamente vivida pelas crianças, a qual permite às crianças lidar com situações difíceis,

com as suas variadas emoções, medo, angústia, alegria, tristeza, felicidade, ansiedade (Harris, 1996). Em um dia de encontro, Maria Júlia estava triste, mas ela sempre foi muito participativa nas atividades, esse fato nos incomodou e fomos investigar:

“- Oi Maju, tudo bem?”, “Oi, professor Moisés, estou triste” e ao responder foi como se uma descarga emotiva tivesse tomado conta dela, Maju passou a chorar ao ponto de soluçar. Pedi à professora que desse continuidade nas atividades do encontro conforme planejado e sentei-me novamente ao seu lado: “- Vamos lavar o rosto e beber água Maju?”, ela apenas levantou, me deu uma de suas mãos e fomos até o banheiro. Sem falar nada, optei por deixa-la se acalmar sozinha, apenas ofereci minha companhia. Fiquei esperando-a no pátio, voltamos e sentamos, ela já havia se acalmado. Novamente questionei o motivo do choro e com calma e com enorme discernimento ela me explicou a situação: “- É que nós estamos mudando de casa, eu e a mamãe, ela não pode ver meu papai mais. Aí a gente vai morar com a vovó e o vovô, mas eu gosto do meu pai e gosto muito da minha mãe, não queria ficar longe de nenhum deles. A vovó sempre diz que vai ser melhor assim. Eu não acho”. Surpreso com o relato de Maju e sem uma resposta imediata e para não criar falsas expectativas para ela, com um suposto reatar de laços entre o papai e a mamãe sugeri algo: “- Vou te contar um segredo, eu tenho super poderes, sabia?”, os olhos de Maju brilharam e continuei: “- Eu vou colocar a mão na sua cabeça e você vai segurar a minha mão, quando eu contar até três, o professor vai tirar todos esses pensamentos da sua cabeça que estão deixando você triste agora”, ela acenou positivamente me deu uma de suas mãos e eu coloquei a mão em sua cabeça, e disse algumas palavras engraçadas: “Sim “salabim”, “sarari pimpim”olha o chão para não cair, olha o céu para voar, traga muita felicidade e um sorriso muito belo para Maria Júlia”. Após isso, disse a ela: “- Eu acho que os pensamentos foram embora, o que me diz?”, “- Eu vou correndo contar para minhas amigas que você tem poderes professor” e Maju saiu correndo, voltando a brincar com as outras crianças (Diário de Campo, 2023).

A eminente separação dos pais de Maju, posteriormente confirmada pela professora, não deixou de existir e efetivamente aconteceu, nós não poderíamos dialogar com a criança naquele momento tentando negar um fato prestes a acontecer e que ela tinha plena consciência do que significava “ter que ficar longe ou do papai ou da mamãe” (Diário de Campo, 2023). O que cabe aqui destacar é que naquele momento, Maju encontrou apoio na sua imaginação para interpretar a mágica do pesquisador, concedendo um *status* real para ela, acessando um caminho alternativo para, ao menos momentaneamente, lidar com o sofrimento e a tristeza que aquela situação lhe causava. Sarmiento (2003, p.09) entende que a fantasia do real é uma forma sensível de escuta sobre as emoções infantis, e “distante de ser um “erro de adaptação”, permite à criança compreender, interpretar e agir no meio social, sendo um

recurso que permite experimentar e ajustar as suas experiências e suas emoções através da mutação/confronto do/com o real”.

Por fim, a Reiteração refere-se ao tempo da criança, que é distinto do tempo dos adultos. Esse tempo infantil caracteriza-se por ser um tempo recursivo, o qual não pode ser comparado ou contabilizado tal qual o tempo cronológico, que rege a vida adulta na sociedade (Sarmiento, 2004).

Para Sarmiento (2004, p. 17), a fantasia do real representa a não literalidade e é complementada pela não linearidade temporal, assim, “o tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente revestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser reiniciado e repetido [...] E reinventa-se um tempo habitado à medida dessas rotinas e dessas necessidades da interação”.

A criança constrói os seus fluxos de (inter) ação numa cadeia potencialmente infinita, na qual articula continuamente práticas ritualizadas (“agora diz tu, agora sou eu”), propostas de continuidade (“e depois... e depois”) ou rupturas que se fazem e são logo suturadas (“pronto, não brinco mais contigo”). Nesses fluxos estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de ação, estabelecem-se os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência da interação: trocam-se os pequenos segredos, descodificam-se os sinais cifrados da vida em grupo, estabelecem-se os pactos (Sarmiento, 2004, p. 17).

A brincadeira da raposa permaneceu conosco do início até o final da pesquisa, dado que sempre as crianças realizavam suas solicitações no sentido de “brincar de/da raposa”. Diversas foram as formas que essa brincadeira assumiu ao longo da investigação, e na maioria das vezes, a partir das contribuições autorais das próprias crianças. Uma criança chamada Cardoso sempre² proferia as mesmas duas perguntas quando o pesquisador entrava em sua sala para iniciar as tratativas dos encontros: “- Professor Moisés! (seguido de um abraço), nós vamos fazer uma brincadeira?”, independentemente da resposta que eu desse a segunda pergunta era: “- A raposa veio hoje?” (Diário de Campo, 2023).

Sarmiento (2004) afirma que uma das manifestações da reiteração acontece quando as crianças repetem ou recomeçam uma brincadeira, da mesma forma e do mesmo ponto que de outrora, sem que haja decréscimo ou perda do sentido do brincar. Para Cardoso, a brincadeira da raposa, ou simplesmente a figura da raposa, era uma coisa infundável, permanente, uma

² A palavra “sempre” não tem conotação nenhuma de exagero, com exceção dos dias que ele faltou em alguma sexta-feira (nosso dia de encontro) ele sempre fazia as mesmas duas perguntas, na sequência apresentada há pouco. Inclusive, nos divertimos muito com essas falas de Cardoso durante os encontros.

marca dos nossos encontros. Era como se fosse uma história cheia de reticências que semana após semana ganhava um novo capítulo (Diário de Campo, 2023).

Outra situação recorrente nos encontros eram as reclamações das crianças em relação ao tempo das atividades: “- Mas, já acabou?”, “Nós nem brincamos de pato ganso e já acabou?” (Diário de Campo, 2023). Perguntas desse gênero eram rotineiras e sempre deixava para nós uma questão no ar: Será que ofertamos um tempo necessário para que as crianças saboreassem as atividades com calma, sem interromper a brincadeira sem que as crianças realmente tivessem terminado de brincar?

Pautados nos estudos de Furlan (2018) sobre a reiteração infantil, nós assumimos que as crianças experimentam o tempo de uma forma específica e que a infância está imersa em um mundo de reticências, cheio de possibilidades e descobertas, com ritmos cortados e intervalados, sem sentido fixo e sem um tempo demarcável.

Durante as brincadeiras, é evidente como o tempo da criança é distinto do tempo do adulto. Ao brincar, as crianças repetem incessantemente os seus gestos, as falas, as ações, os pensamentos, as interações, e, não se cansam, nem tampouco se preocupam com o tempo investido nessas repetições. A repetição é fundamental para estabelecer o seu tempo, não basta duas vezes, sempre de novo, e de novo [...] saboreando o “de novo” de forma ainda mais intensa (Furlan, 2018).

Cientes de que o tempo da criança não cabe na definição de tempo cronológico, assim, não pode nem deve ser numerado, mas concebendo o tempo infantil como uma questão de existência, nós estruturamos uma estratégia que reforçasse a noção temporal das crianças (não que as crianças já não a tivessem ou que precisassem de reforço) a respeito do encontro. O intuito maior era que elas mesmas fizessem um balanço a respeito das brincadeiras (Diário de Campo, 2023).

Criamos o “recordatório divertido”. Dentro do momento de reflexão coletiva, buscamos lembrar com as crianças todas as atividades que foram realizadas, para que elas pudessem dimensionar a magnitude das atividades que realizamos naquele dia de encontro. Ao longo do tempo, percebemos que essa prática contribuía, entre outras coisas, para que as crianças fixassem as brincadeiras e pudessem levar nossas brincadeiras a outras crianças, para além dos muros e portões da escola. Em alguns desses casos as crianças que pontuavam o “já acabou?” acabavam convencidas de que realizamos muitas coisas. Certo dia, Marcelino estava bravo e expressou seu descontentamento: “- Nós nem brincamos de pato ganso e já acabou? No momento do recordatório divertido, sempre colocávamos os dois dedos indicadores na cabeça, como quem tenta lembrar de algo e falávamos: “- Eu quero lembrar, eu quero lembrar, as brincadeiras que eu fiz que eu não posso esquecer. Quando questionado sobre as brincadeiras do dia, Marcelino

respondeu: “- Nós brincamos de acorda seu urso, depois de chuva de bolinhas, depois aquela brincadeira do cone de pegar em grupo e também de pega-pega super-herói. Nossa, eu cansei foram muitas brincadeiras” (Diário de Campo, 2023).

Por fim, destacamos que apesar do nosso olhar estar mais voltado para a ludicidade e para as interações entre os protagonistas da pesquisa, assumimos que os eixos das culturas infantis se expressam de maneira integrada. Em suma, as interações e as manifestações imaginárias das crianças acontecem dentro das brincadeiras, brincadeiras estas que acontecem dentro de um tempo particular das crianças, impossível de ser contabilizado. Desta forma, passaremos a aprofundar as temáticas principais da pesquisa, a ludicidade e as interações, mas sem perder de vista a relevância da fantasia do real e a reiteração nesse processo.

2. LUDICIDADE E INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO COM OS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS

Nesse capítulo, destacaremos as principais contribuições dos documentos educacionais da Educação Infantil para pensarmos a ludicidade e as interações nessa etapa da Educação Básica. Os documentos que compõem nosso quadro de discussões são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil –(DCNEI) (Brasil, 2010), o Manual de Orientação Pedagógica: “Brinquedos e Brincadeiras de Creche” (Brasil, 2012) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017).

As DCNEI (Brasil, 2010) têm por objetivo estabelecer as diretrizes que devem ser observadas em todo o território nacional em relação à organização das propostas curriculares da Educação Infantil. Além disso:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema (Brasil, 2010, p. 11).

O Manual de Orientação Pedagógica: “Brinquedos e Brincadeiras de Creche” (Brasil, 2012, p. 05) é um documento produzido em atendimento às recomendações das DCNEI com a finalidade de:

Orientar professores, educadores e gestores na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches³, apontando formas de organizar espaço, tipos de atividades, conteúdos, diversidade de materiais que no conjunto constroem valores para uma Educação Infantil de qualidade.

Apesar de ser um documento rico em possibilidades para a Educação Infantil, seu conteúdo não será válido se não houver um indispensável empenho da equipe escolar para que as sugestões do manual possam ser recriadas dentro do contexto de cada escola e que, de fato, ocorra uma mudança duradoura capaz de promover qualidade na vida das crianças (Brasil, 2012).

³ Embora o Manual de Orientação Pedagógica tenha a denominação “de creche”, ele contempla o universo de crianças com até 5 anos e 11 meses, a idade do público infantil participante da pesquisa.

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017, p.07) é outro documento embasado nas considerações das DCNEI, configurando-se como um documento de “[...] caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento”.

Entendemos e reconhecemos a diversidade e a importância de estudos e pesquisas existentes na literatura que abordam a BNCC e seus impactos na Educação Básica Brasileira, sob a ótica da crítica e do questionamento de seu conteúdo, quanto de uma ótica funcional e positivista. No entanto, optamos por selecionar o material como um dos elementos de diálogo do trabalho.

A pesquisa “Vamos brincar de quê? A ludicidade como fomentadora de relações estreitas entre uma professora e crianças na Educação Infantil” versa sobre dois dos quatro eixos estruturadores das culturas infantis (Sarmiento, 2004), a ludicidade e as interações. No entanto, além de componentes das culturas infantis, as interações e a brincadeira “são eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõe a proposta curricular da Educação Infantil, as quais devem ser observadas, registradas e avaliadas” em consonância com as DCNEI (Brasil, 2010, p. 25).

De acordo com o Manual de Orientação Pedagógica: “Brinquedos e Brincadeiras de Creche” (Brasil, 2012, p.16), as interações e a brincadeira, que não podem ser separadas na Educação Infantil, aparecem na forma de práticas pedagógicas planejadas pelas professoras e em experiências vividas pelas crianças.

Em relação a isso, a BNCC (BRASIL, 2017) pontua que, além de serem eixos centrais nas propostas curriculares da Educação Infantil e de suas respectivas práticas pedagógicas, as interações e as brincadeiras são essenciais para se educar com qualidade e constituem experiências com as quais as crianças podem construir e se apropriar de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Nesse sentido, é importante demarcarmos a nossa compreensão conceitual inicial sobre as interações e a ludicidade, assim, como sobre o que é Educação Infantil. Nas DCNEI (Brasil, 2010, p. 12), a Educação Infantil é a:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que

constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e a base do processo educacional, dado que “[...] a entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (Brasil, 2017, p. 36).

O conceito de interação pressupõe a existência e a participação do outro. É uma ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas ou duas ou mais pessoas, é uma ação recíproca (Brasil, 2012).

Partindo das ideias de Arezes e Colaço (2014, p. 116-117), as interações estão “[...] vinculadas ao comportamento de um indivíduo e implica a participação de outro, como numa conversa, a troca de gestos, um jogo ou um conflito [...] são considerados os comportamentos de todos os indivíduos que participam numa atividade conjunta”.

Ampliando o conceito, Ferreira (2004, p. 183) entende que as interações sociais representam os “[...] processos de relação, comunicação e identificação que permitem a negociação das definições da realidade de cada indivíduo e facilitam a criação de entendimentos comuns acerca do significado de símbolos e ações”.

As interações constituem a base para o desenvolvimento humano. Elas se iniciam na relação entre mãe e filho, ainda no ventre materno. Com o nascimento, as interações vão gradativamente se expandindo aos familiares, vizinhos e conhecidos. Corsaro (2011) afirma que com o ingresso das crianças nas instituições de Educação Infantil há um aumento na quantidade, intensidade e na complexidade com as quais essas interações vão acontecer. Para o autor, a partir das interações estabelecidas com as pessoas que convivem, as crianças constroem conhecimento. O conhecimento gerado não é a reprodução da realidade, mas produto do processo de criação, significação, interpretação e ressignificação.

Na Educação Infantil, sob a ótica das crianças, ocorrem interações entre as crianças e a professora; as crianças entre si; as crianças e os brinquedos; as crianças e o ambiente; as crianças, as instituições e as famílias (Brasil, 2012). Ressaltamos que nossa pesquisa se debruçou em aprofundar as relações das crianças com sua professora e das crianças entre si, com os seus pares infantis.

De acordo com o Manual de Orientação Pedagógica: “Brinquedos e Brincadeiras de Creche” (Brasil, 2012), as interações entre as crianças e a professora são a fonte da riqueza e complexidade que assumem as brincadeiras. As interações das crianças entre si (entre os pares) simboliza a produção da cultura infantil e da cultura lúdica, as quais só surgem quando as crianças brincam entre si, sejam crianças de idades iguais ou diferentes. A interação com os brinquedos se dá por intermédio das diferentes formas de brincar com esses objetos.

As interações com o ambiente são produtos da preparação prévia realizada pelo professor ou educador. Essa organização pode facilitar ou dificultar as brincadeiras, por exemplo, “[...] uma estante na altura do olhar da criança facilita o uso independente dos brinquedos. Um escorregador alto no parque, além do risco oferecido ao uso pelos pequenos, leva a uma situação de estresse no grupo quando a professora proíbe utilizá-lo” (Brasil, 2012, p.12). Por fim, as interações das crianças com as instituições e as famílias possibilitam “[...] vínculos que favorecem o respeito mútuo e a confiabilidade, produzindo espaços para o trabalho colaborativo e a identificação da cultura popular da criança e de sua família, de suas brincadeiras e brinquedos preferidos” (Brasil, 2012, p. 13).

Sobre as interações, a BNCC (Brasil, 2017, p. 37) dispõe que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

A ludicidade é um termo que tem origem na palavra latina “ludus”, que significa jogo ou brincar (Huizinga, 2000). Na área da educação, usamos o conceito de ludicidade para nos referir a jogos, a brincadeiras e a qualquer exercício que integre as interações, a imaginação, a criatividade e a fantasia infantil.

Contrastando fortemente com a heterogeneidade e a instabilidade das designações da função lúdica em grego, o latim cobre todo o terreno do jogo com uma única palavra: ludus [...]. Ludus abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar, com tudo o que esta evoca de alegria e liberdade (Huizinga, 2000, p. 29).

Para Huizinga (2000), originalmente, o jogar é uma atividade tão relevante a ponto de não ser exclusiva do ser humano: os animais também brincam, resguardadas todas as

possíveis diferenciações. Ao ultrapassar a esfera humana, o brincar não assume apenas contornos racionais, pois, assim, se limitaria ao mundo humano. Por esse lado, o autor compreende que o brincar, o jogar, antecede à cultura e ao surgimento da civilização. Desde os primórdios da humanidade, o lúdico tinha certo destaque social, permeando os rituais religiosos das sociedades primitivas, fazendo-se presente nas diferentes áreas como o direito, a poesia, a filosofia, os esportes, as danças, a música e até na guerra.

As DCNEI (Brasil, 2010) estabelecem que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devam respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos. Dentro dos princípios estéticos é incorporado o princípio da ludicidade.

Éticos: da autonomia da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, **da ludicidade** e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (grifo nosso) (Brasil, 2010, p. 16).

O Manual de Orientação Pedagógica: “Brinquedos e Brincadeiras de Creche”, assim como a Sociologia da Infância, considera a brincadeira a principal atividade da criança. A brincadeira tem seu valor encontrado na ação livre da criança, no início e na condução realizada por ela, nas tomadas de decisões, na expressão de sentimentos e valores, nos conhecimentos que adquire sobre si mesma e sobre as pessoas e o mundo em que vive (Brasil, 2012).

A brincadeira e as interações são componentes das culturas infantis e são apresentados pelo Manual de Orientação Pedagógica: “Brinquedos e Brincadeiras de Creche” como fatores intimamente associados. O documento, ao estruturar uma definição para o brincar, destaca também a relevância das interações nesse processo, ao considerar que o “brincar é repetir e recriar situações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade coletiva, explorar os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo” (Brasil, 2012, p.11).

Na etapa da Educação Infantil, em especial, as brincadeiras requerem atenção por parte dos professores e educadores em geral, porque incide sobre elas uma concepção naturalística sobre o ato de brincar, concebendo-a como uma prática que surge de forma espontânea na criança. Assumimos neste ponto que as brincadeiras necessitam ser mais valorizadas e contempladas no contexto da Educação Infantil.

Em um trecho da transcrição da entrevista realizada com a professora Cecília, identificamos em sua resposta indícios dessa concepção naturalística incidente sobre as brincadeiras na Educação Infantil. Questionamos a professora sobre os tipos de brincadeiras que costuma propor as crianças do seu grupamento infantil, referente à pergunta de nº 7, do item IV da entrevista (ANEXO C).

“Normalmente eu uso músicas e histórias, os deixo brincando com os brinquedos da sala ou os seus próprios que eles trazem na sexta-feira, brincamos no parquinho, temos o nosso dia na cama elástica e também com as motocas e carrinhos, na quadra eu vou pouco porque você já vem de sexta-feira” (Entrevista com professora Cecília, 2023).

A partir da fala da professora, identificamos que os momentos de brincar das crianças são os comuns a todas as crianças da pré-escola da instituição, todas acessam os mesmos espaços (parquinho, cama elástica, dia do brinquedo, entre outros), mas nota-se que propostas diferentes vindas da professora são pouco frequentes.

Sobre sua participação nas brincadeiras das crianças, mais envolvida ou mais observante, referente à pergunta de nº 8, do item IV da entrevista (ANEXO C), a professora respondeu:

“Agora sobre participar junto, não vou mentir Moisés, participo pouco, sabe por quê? Primeiro, eu tenho dificuldade, eu começo a me envolver e depois de um tempo já saio da brincadeira. Segundo, são muitas coisas, muitas atividades e conteúdos para dar conta, conversamos há pouco sobre a importância da ludicidade e das interações “né”, então, mas na hora que elas estão brincando eu já estou organizando as aulas seguintes, corrigindo caderno, apostilas, porque agora eles têm apostila, de acordo com as novas determinações da SEDUC (Secretaria de Educação). Então, eles brincam mais livres, soltos, eu intervenho pouco só quando há brigas, conflitos, muita bagunça, essas coisas, você sabe como é criança”.(Entrevista com professora Cecília, 2023).

Essa dificuldade relatada pela professora é diagnosticada por Silva (2007) que afirma que o adulto não experimenta o brincar na mesma magnitude de prazer como fazem as crianças e também não são marcados pelas brincadeiras assim como acontece com a experiência infantil. Apesar disso, ao brincar, mesmo que por alguns instantes, o adulto “abre uma fenda no real”, libertando-se das correntes do cotidiano e usufruindo do poder pertencente à criança, que o liberta das preocupações sufocantes da vida adulta.

O brincar livre é de extrema importância para a criança, mas pensando o ambiente da Educação Infantil, o brincar não pode depender apenas da criança. O Manual de Orientação

Pedagógica: “Brinquedos e Brincadeiras e brincadeiras de creches” (Brasil, 2012, p. 12), destaca que “[...] a liberdade de ação da criança e a intermediação do adulto – é o que faz a diferença no processo educativo, resultando em uma educação de qualidade para a primeira infância. Não separa, portanto, a qualidade da brincadeira da qualidade da educação infantil”.

É justamente nesse ponto que as brincadeiras vão ao encontro das interações, pois a brincadeira não é inata, ela é ensinada, aprendida e recriada em um contexto social, por meio das múltiplas interações sociais das crianças. Brougère (1998) sugere que a brincadeira é resultante das relações interindividuais, portanto, é um elemento cultural, social e histórico. O autor compreende a brincadeira como uma aprendizagem social, isto é, aprende-se a brincar.

Nesse sentido, Lima e Lima (2013, p. 213) afirmam que a criança deve ter a “[...] possibilidade de entendimento, de domínio e de realização de suas próprias brincadeiras, pois é por meio das experiências acumuladas que a criança constrói e amplia sua cultura lúdica”. Isto significa dizer que, a partir dos recursos que ela encontra em seu meio imediato, contando, entre outras coisas, com o auxílio do adulto ou de outra criança, ela consegue reconhecer os diferentes usos dos materiais ou aprender novas brincadeiras. Posteriormente, a criança reproduz ou recria novas brincadeiras e segue explorando o mundo por intermédio de sua visão, da sua fala, dos seus movimentos e gestos, caminhando sempre em direção a novos conhecimentos.

Em um encontro após a entrevista realizada com a professora, elaboramos uma proposta para refletirmos sobre importância da participação do adulto nas brincadeiras das crianças. A atividade era simples, inicialmente, cada criança ficou com um bambolê e deveria brincar com ele livremente. Algumas crianças o lançaram para cima, rodaram no chão, outras tentaram rodar na cintura, muito alegres elas explanavam: “- Olha prô, o que eu sei fazer”, “- Olha eu aqui agora professor Moisés”, “- Minha cintura é mole como de uma cobra” (Diário de Campo, 2023).

Entretanto, passado algum tempo elas foram perdendo o interesse no objeto, essa situação já era prevista e intencional. Abordei a professora e disse de maneira sutil: “- Você vê professora Cecília, o brincar livre em determinado momento perde o sentido para a criança, olha o José já subiu na arquibancada, o Pedro já entrou na casinha e o bambolê deles foi deixado de lado, perdeu valor, eles estão buscando valor em outras formas de brincar agora” (Diário de Campo, 2023). Em sequência, tomei posse de um bambolê e propus um desafio: “- Eu duvido quem consegue rodar o bambolê igual ao meu (rodei de forma que ele fosse para frente e voltasse para trás)”, instantaneamente as crianças que antes abandonaram a

brincadeira, passaram a procurar o seu bambolê para tentar conseguir realizar o desafio (Diário de Campo, 2023).

Fica evidente a diferença entre uma brincadeira de origem espontânea e outra que é uma brincadeira de qualidade. Pela falta de incentivo, participação e mediação, as crianças perderam o interesse no bambolê, mas com a intervenção qualitativa do pesquisador houve um resgate da brincadeira. De acordo com o Manual de Orientação Pedagógica: “Brinquedos e brincadeiras de creches” (Brasil, 2012, p. 05), as crianças já brincam em qualquer lugar e de qualquer coisa, de forma espontânea, porém, há diferença entre uma postura espontaneista e outra reveladora de qualidade. Nessa última, “brincar com qualidade requer intencionalidade do adulto, para mediar às ações lúdicas, preparar o espaço, o tempo, o ambiente, o mobiliário, os materiais e brinquedos que sejam qualitativos, de forma a contribuir com a exploração e ampliação da cultura lúdica infantil”.

A brincadeira de alta qualidade é uma variável que tem grande peso na experiência presente e futura da criança e contribui de forma excepcional para a sua formação integral. A brincadeira e o brinquedo são elementos constitutivos da infância. O brinquedo é objeto suporte da brincadeira, podendo ser industrializado, artesanal ou fabricado pela professora junto às crianças (Brasil, 2012). Para a criança, a brincadeira é “[...] um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. Valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância” (p. 05).

Ao discorrer sobre as situações ensino-aprendizagem que envolvem o brincar, em relação à sua intencionalidade, ao planejamento antecipado de ações, dos espaços, dos tempos e dos recursos, o Manual de Orientação Pedagógica: “Brinquedos e Brincadeiras de Creche” (Brasil, 2012) nos auxilia na compreensão de que a brincadeira, ainda que seja uma ação inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender. Faz-se necessária uma observação minuciosa e atenta das crianças, a definição das intenções educativas, o planejamento e organização do ambiente e, principalmente, o envolvimento das crianças e a ação interativa das professoras.

Essa intencionalidade educativa traduz-se na organização e experimentação de vivências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro, sobre a natureza, a cultura e a ciência, as práticas de cuidados pessoais, das brincadeiras, nas experimentações com materiais variados e no encontro com as pessoas (Brasil, 2017).

Nesse sentido, o Manual de Orientação Pedagógica: “Brinquedos e Brincadeiras de Creche” (Brasil, 2012, p. 12) entende que:

Para brincar em uma instituição não basta disponibilizar brincadeiras e brinquedos, é preciso planejamento do espaço físico e de ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade [...] A pouca qualidade ainda presente na Educação Infantil pode estar relacionada à concepção equivocada de que o brincar depende apenas da criança, não demanda suporte do adulto, observação, registro nem planejamento. Tal visão precisa ser desconstruída, uma vez que a criança não nasce sabendo brincar. Ao ser educada, a criança deve entrar em um ambiente organizado para recebê-la, relacionar-se com as pessoas (professoras, pais e outras crianças), escolher os brinquedos, descobrir os usos dos materiais e contar com a mediação do adulto ou de outra criança para aprender novas brincadeiras [...] é nesse processo que vai experimentando ler o mundo para explorá-lo: vendo, falando, movimentando-se, fazendo gestos, desenho, marcas, encantando-se com suas novas descobertas.

O estímulo do “desafio do pesquisador” assemelhou-se a uma fogueira já quase apagada e que, ao receber mais lenha, foi apresentando novas labaredas. O olhar da professora demonstrava certo convencimento a respeito da participação do adulto na brincadeira, mas provoqueei-a: “- Sua vez de lançar um desafio prô”. A professora apresentou seu novo desafio e as crianças imergiram intensivamente na brincadeira mais uma vez. Novas chamas apareceram naquela fogueira que outrora quase se apagou. (Diário de Campo, 2023).

O Manual de Orientação Pedagógica: Brinquedos e Brincadeiras (Brasil, 2012) defende a necessidade do professor na Educação Infantil assumir a postura de um professor brincante, que propõe uma brincadeira com intencionalidade e conhecimento teórico-prático, envolvendo-se ativamente na brincadeira, adentrando o mundo lúdico infantil. É por meio dessa mediação ativa que o professor estabelece uma relação significativa com as suas crianças e com a brincadeira, atribuindo a devida importância para esse elemento tão importante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Figura 5 - O professor brincante



Fonte: Produzida pelo próprio autor ou colaboradores da pesquisa

A introdução de brinquedos e brincadeiras na creche depende de algumas condições prévias destacadas pelo Manual de Orientação Pedagógica: Brinquedos e Brincadeiras (Brasil, 2012, p. 10):

A dimensão brincalhona da professora; A aceitação do brincar como direito da criança; Compreensão da importância do brincar para a criança, vista como um ser que precisa de atenção, carinho, que tem iniciativas, saberes, interesses e necessidades; Criação de ambientes educativos especialmente planejados, que ofereçam oportunidades de qualidade para brincadeiras e interações.

O Manual de Orientação Pedagógica: “Brinquedos e Brincadeiras de Creche” (Brasil, 2012, p. 16), afirma que “[...] a forma como a professora interage com a criança e seu agrupamento infantil, a relação corporal que estabelece e que envolve corpo e olhar, pode facilitar ou dificultar o diálogo. Tal relação pode ser de igualdade ou de superioridade”.

Ao optar por estabelecer uma relação vertical e de superioridade, em que o adulto ordena e a criança obedece, não há incentivo para interações facilitadoras, assim, a construção de uma cultura partilhada entre a professora e a criança, a criação de vínculos de confiança e proximidade e o fluxo de aprendizagem são significativamente prejudicados (Brasil, 2012).

Mauss (2010) afirma que muito ainda se vê no campo da Educação, de uma forma geral, como uma situação de adestramento da criança pelo adulto e que uma das maneiras as quais a criança recorre para fugir dessas situações é o brincar junto com os pares, porque

nesse meio é estruturada uma moral particular que afugenta e exorciza seus medos, angústias e anseios. Essa noção vertical da Educação é prejudicial à percepção da criança como ser social concreto.

Em contrapartida, nossa pesquisa se preocupou em valorizar a escuta e a participação infantil, superando qualquer distância existente entre as crianças e adultos. As concepções ultrapassadas sobre as crianças e as dúvidas sobre suas especificidades não tiveram espaço nesse estudo, que valorizou a mediação ativa e brincante do professor, representados na figura da professora e do pesquisador. A construção de uma relação horizontal foi fundamental para permitir o diálogo com as crianças e a escuta atenta de suas vozes, em um patamar de igualdade. Com essa abertura, as crianças ganharam passe-livre para propor suas ideias, expressando suas vontades, gostos, desejos, pensamentos, opiniões e sentimentos. Durante a pesquisa, elas observavam e opinavam sobre nossas vestimentas, calçados, penteados, sobre nossa “força e nossos músculos”, nossas falas e nossos gestos.

Figura 6 - Uma relação horizontal professor-crianças



Fonte: Fotos produzidas e editadas pela professora Cecília

Certo dia, após deixar as crianças na sala, Enrico pediu um abraço, que foi concedido por mim, mas logo exclamou: “- Professor, você tem que tomar banho, a sua barba está

fedida” (Diário de Campo, 2023). Essa relação horizontal de interlocução, fomentada por práticas carregadas de intencionalidade e significados, foi a forma que encontramos para valorizar as crianças como atores sociais, produtores de cultura e fonte do novo. As expressões infantis sempre ocuparam um espaço especial, pois tiveram presença marcante ao longo dessa pesquisa de mestrado. Nesse contexto, as crianças usufruíram de total liberdade em relação à pesquisa e ao pesquisador, tanto que não desperdiçaram a chance de exercer com autonomia e protagonismo esse papel ofertado a elas.

Para Sarmiento (2015, p. 135), os professores de Educação Infantil engendrados em um processo sólido de formação são capazes de “[...] ouvir as crianças na concretude de sua condição humana e social, e de, com elas, construir dinâmicas educativas relevantes e significativas”.

A primeira coisa que se pede ao professor(a) ou educador(a) da infância é a capacidade de auscultação das crianças, com vistas à interpretação e entendimento da sua linguagem, das suas oportunidades, das suas formas de inserção no contexto social e cultural em que vive (Sarmiento, 2015, p. 142).

A relação interpessoal estreita entre o professor e a criança, especialmente nos ambientes da Educação Infantil, é imprescindível pra assegurar e qualificar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, o adulto é quem vai mediar e propagar o conhecimento elaborado, estimulando e possibilitando o uso de diferentes linguagens, destaque para o brincar e o imaginar. É preciso considerar “[...] uma relação qualificada da criança com o adulto, na qual o último atua como mediador privilegiado, criando condições para uma interlocução que garanta uma aprendizagem significativa e complexa” (Lima; Lima, 2013, p. 211).

De acordo com Corsaro (2011, p. 130), é a partir das interações com os adultos que as crianças vão participar de rotinas culturais. Para o autor, “[...] as crianças não experimentam individualmente as informações do mundo adulto; em vez disso, elas participam de rotinas culturais nas quais a informação é mediada primeira por adultos”. À medida que as crianças movem-se para fora da família “[...] suas atividades com os colegas e sua produção coletiva de uma série de cultura de pares tornam-se tão importantes como as interações com os adultos” (Corsaro, 2011, p. 151).

Ao estabelecer os objetivos da proposta pedagógica da Educação Infantil, as DCNEI (Brasil, 2012, p. 18) predizem que as crianças precisam ter acesso garantido 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”.

Para assegurar com efetividade a brincadeira e as interações conforme preveem as DCNEI (2010), a escola precisa compor-se como um mundo de vida das crianças (Sarmiento, 2015). Neste, a aproximação entre as manifestações culturais infantis e as práticas educativas é imprescindível para que as crianças possam se sentir verdadeiramente acolhidas, reconhecidas e pertencentes à escola. As práticas da Educação Infantil necessitam ser questionadas e relativizadas perante as manifestações culturais das crianças, posto que os principais documentos educacionais e os estudos da Sociologia da Infância apontam que a preocupação da Educação Infantil deveria ser as crianças e as suas culturas.

Em vista da importância desses dois eixos estruturantes da Educação Infantil, a BNCC (Brasil, 2017, p. 37) assegura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são oportunidades e condições “[...] para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, construindo significados sobre si e os outros e o mundo social e natural”. Esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento são: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se.

O direito de aprendizagem e desenvolvimento relativo ao conviver, diretamente relacionado com a proposta da pesquisa, retrata a convivência da criança com outras crianças e com os adultos, seja em pequenos ou grandes grupos. Utilizando diferentes linguagens é permitido que as crianças ampliem o conhecimento sobre si e sobre o outro, exercitando o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas (Brasil, 2017).

Figura 7 - Conviver

Fonte: Foto produzida pelo próprio autor ou colaboradores da pesquisa

O direito de aprendizagem e desenvolvimento relativo ao participar, relacionado também ao conviver e com a proposta da pesquisa, refere-se à participação ativa da criança com adultos e outras crianças, tanto no planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização de atividades na vida cotidiana, bastante percebidas nas escolhas das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, no desenvolvimento de diferentes linguagens e na elaboração de conhecimentos, na tomada de decisões e nos posicionamentos que a criança assume (Brasil, 2017).

Figura 8 - Participar

Fonte: Foto produzida pelo próprio autor ou colaboradores da pesquisa

Entendemos o conviver e o participar como partes integrantes de algo maior: as interações. Desta forma, esses dois direitos de aprendizagem e desenvolvimentos propostos pela BNCC (Brasil, 2017) nos acompanharam durante toda a pesquisa. Durante diversos momentos, as crianças foram convidadas a sugerir brincadeiras para compor o quadro de nossos encontros semanais. Ao final de todos os encontros, de forma coletiva, as crianças decidiam a brincadeira final daquele dia (Diário de Campo, 2023). No entanto, com todo o protagonismo e a autonomia que as crianças assumiram na pesquisa eram muitas as sugestões e propostas de brincadeiras, sendo elas conhecidas ou não por nós.

Para favorecer esse momento de construção coletiva, sentávamos com as crianças em círculo (ou recebíamos suas solicitações em pé, como mostra a próxima figura), levantávamos as propostas de brincadeiras e em seguida mediávamos as discussões para chegarmos a um consenso, mas era desafiador chegar a uma brincadeira unânime (Diário de Campo, 2023). A seguinte situação retrata como se dava esse percurso final dos encontros:

Caminhando para os momentos finais do encontro, sentamos com as crianças no centro da quadra, como de costume, para escolhermos a atividade final, as crianças foram logo dando as suas sugestões: “- Prô, vamos brincar de Raposa”, “- De pega-pega super-herói”, “- De coelho”, “- Eu tenho uma brincadeira muito legal”, “- A minha é mais legal”. Nesse momento, desejávamos (pesquisador e professora) que alguma criança apresentasse

uma proposta nova, foi aí que surgiu a ideia de Valentina: “- Professor, podemos brincar de pega-pega Harry Potter”, “- Como é essa brincadeira Valentina?”, após minha pergunta, as crianças se puseram a ouvi-la com curiosidade: “- É assim, levanta, (levantei-me) tem o pegador, quem ele pegar ele fala árvore, pedra ou ponte. Para salvar a árvore, tem que abraçar. Quem é árvore, abre os braços assim (com os braços para cima), a pedra abaixa ai você passa por cima e salva e a ponte faz assim (ela fez uma ponte no chão) e tem que passar por baixo para salvar”. Impressionado com a didática de Valentina, exclamei: “- Que brincadeira legal “Valen”, onde você aprendeu? “- Na minha outra escola”. Reiteramos a explicação de Valentina, as crianças adoraram a proposta dela e nos pusemos a brincar de pega-pega Harry Potter (Diário de Campo, 2023).

Figura 9: As sugestões infantis!



Fonte: Foto produzida por colaboradores da pesquisa

Essa situação evidencia o papel do brincar na construção de relações sociais significativas com adultos, afinal, sempre participamos desse momento de discussão, realizando as devidas mediações e contribuindo com as ideias das crianças e das crianças entre si, com seus pares. No decorrer do trabalho, elas aprenderam que só seria possível escolher uma brincadeira e isso deveria ser feito em conjunto, buscando meios para que todos ficassem satisfeitos com a escolha.

Destacamos também o papel da brincadeira de qualidade, citado anteriormente, conforme as sugestões do Manual de Orientação Pedagógica: “Brinquedos e Brincadeiras de

Creche” (Brasil, 2012). Para a menina Valentina, aquela brincadeira era tão especial, que ela se apropriou de tal forma que a explicou aos companheiros de turma tal qual o pesquisador ou a professora fariam. Além disso, ao compartilhá-la com seus pares, ela possibilitou que outras crianças tivessem acesso às experiências que ela teve em contato com a brincadeira em sua outra escola, permitindo, ainda, que as crianças do seu grupamento levassem essa brincadeira a outras crianças, em outros lugares, ultrapassando os muros da instituição.

As interações nessa situação são marcadas pela convivência em um grande grupo, do qual a criança reconhecia-se como parte integrante e no exercício do respeito à ideia do outro que era diferente, mas nem melhor e nem pior que a sua.. E delineadas pela participação ativa das crianças com os adultos da pesquisa e com seus pares, no planejamento das atividades do encontro, não somente nesse momento final, mas nas indicações e sugestões de brincadeiras que foram vivenciadas em momentos posteriores.

O direito de aprendizagem e desenvolvimento relativo ao brincar, a outra face da nossa pesquisa, diz respeito às brincadeiras cotidianas da Educação Infantil. Brincar de diferentes formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros, seja uma criança ou o professor. Essa variedade de brincadeiras possibilita a ampliação e a diversificação das produções culturais infantis, o acesso a novos conhecimentos e a experiências imaginárias incríveis, à exploração da criatividade, à experimentação de emoções, de movimentos sensorio-corporais, de aspectos cognitivos e de situações sociais e relacionais (Brasil, 2017).

Certo dia de encontro, perguntei a Joaquim o que ele achava das nossas brincadeiras e ele comparou nossos encontros à comida favorita dele: “-Ah! Eu gosto muito, igual gosto muito de macarrão, eu gosto muito das brincadeiras. Gosto “muitão assim ó” (abriu os braços para dimensionar o seu gostar), eu sempre aprendo coisas novas. Eu brinco de Raposa com meu irmãozinho, ele é bebê ainda, uma raposa bebê” (Diário de Campo, 2023).

Conforme afirma Brougère (1995, p. 97) “[...] é preciso romper com esse mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável, não existe na criança uma brincadeira natural”. Ao possibilitar diferentes formas, espaços e tempos, a criança se apropria de um conjunto de saberes e experiências com as quais pode ampliar seu universo cultural. É brincando que a criança vai aprender tudo que ele precisa saber para a vida em sociedade. O estabelecimento de seus relacionamentos com o outro, com os pares e com os adultos, mediado pela brincadeira, é imprescindível para qualificar esse processo.

Figura 10: Brincar!

Fonte: Foto produzida pelo próprio autor ou colaboradores da pesquisa

O direito de aprendizagem e desenvolvimento relativo ao explorar diz respeito a experimentar as múltiplas possibilidades motoras, gestuais, “[...] as diferentes formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia” (Brasil, 2017, p. 38).

Esse direito à exploração aparece vinculado ao direito de brincar e também aos direitos de participar e conviver, dado que essas várias experiências, das cores, dos sons, das formas, etc., integravam e permeavam as nossas brincadeiras. Em uma brincadeira cantada, chamada “*Vamos brincar da cor*” podemos exemplificar a presença do direito de exploração em nossos encontros:

A brincadeira acontecia através da música entoada “Vamos brincar da cor, a cor que o prô falar, a cor que eu disser você vai ter que encontrar, contar até cinco e depois voltar”. Em seguida, era dita uma cor, “amarelo”, e as crianças passavam a procurar um objeto, uma parte da quadra (que é toda

colorida, não com demarcações esportivas, apesar de possuir traves de futsal e tabela de basquete) ou uma roupa, um tênis, um brinquedo, qualquer coisa que naquele ambiente que fosse amarelo e colocar a sua mão. E o pesquisador ou a professora contava até cinco para eles encontrarem a referida cor. O pesquisador junta da professora cantava a música com as crianças e as auxiliava na busca pelas cores. Algumas cores não eram tão presentes no ambiente, por exemplo, o roxo. Assim dispomos os cones e os bambolês para oferecer possibilidades de contato com aquela cor que não tinha no ambiente. Isso, inclusive, impulsionou as crianças a compartilharem objetos, pois só havia um cone roxo e elas tiveram que encontrar meios para que todas colocassem sua mão no objeto ao mesmo tempo (Diário de Campo, 2023).

Em “*Vamos brincar da cor*” é perceptível à exploração de diferentes gestos motores (correr, andar, saltar, rolar), das palavras (a música cantada), cores (as variadas cores), objetos (os diferentes cones, bambolês, roupas, calçados, partes da quadra, brinquedos), dos relacionamentos (a ajuda mútua para encontrar uma cor, as interações ao conquistar um material ou um local da quadra identificado com a cor mencionada).

Figura 11: Explorar!



Fonte: Foto produzida pelo próprio autor ou colaboradores da pesquisa

O direito de aprendizagem e desenvolvimento relativo ao expressar, refere-se à criança como “sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos,

dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (Brasil, 2017, p. 38). Ao incorporar esse direito à nossa pesquisa, em consonância com as nossas bases teóricas e aos caminhos metodológicos selecionados, tanto pesquisador, quanto a professora puderam compreender as crianças em relação a suas peculiaridades, suas necessidades, seus interesses, seus medos, seus anseios.

Não houve barreira para impedir que as crianças pudessem se expressar, no momento em que sentiram essa necessidade e da forma como elas queriam se colocar diante das situações cotidianas, não somente relacionadas à pesquisa e aos encontros, mas sobre acontecimentos em seus lares, em suas instituições religiosas, nas suas brincadeiras e interações com outras crianças em outros ambientes. A professora notou essa mudança em seu grupamento infantil: “- Nossa, você e eu somos dois diários ambulantes, é cada história que essas crianças contam e sobre tudo “né”, elas não poupam ninguém e nada passa despercebido delas” (Diário de Campo, 2023).

De fato, ao disponibilizar um espaço significativo de expressão, estabelecemos relacionamentos fundamentais com as crianças, conseguimos acessar diferentes histórias e situações que aconteceram na vida das crianças, por meio das próprias crianças. Elas sentiam-se a vontade e com liberdade para nos confidenciar as suas histórias, pois nos tornamos seus confidentes. Uma dessas histórias foi a de João Pedro, que isolado do ensaio para festa junina recebeu minha companhia curiosa.

As crianças depois de terminado o período de encontro, ao me verem de mochila me convidaram para assistir ao seu ensaio da festa junina, prontamente aceitei o convite. Contrastando com aquela alegria proporcionada pela música e pelas crianças radiantes dançando, estava João Pedro em um canto da arquibancada sentado sozinho. Aproximei-me e perguntei: “- Por que você não está dançando João, você não vai dançar na festa junina?”, “- Não vou, eu não posso”, “- Como assim não pode João?”, “- É que eu sou de outra região (religião, ele quis dizer), mas eu não canto”, “- Qual religião João?”, “- A de Jeová, Jeová não gosta de festa junina”. Instigado com a situação continuei com o diálogo e descobri outras coisas: “- Então você nunca dança?”, “- Não, Jeová não gosta nem de festa junina, nem de natal, nem dia das mães, nem dos pais”, “- Então, Jeová não comemora nada João, nem aniversário?”, “- Não, não tem bolo, nem festa, nem docinho. A única coisa que Jeová gosta é aniversário de casamento”, “- Nem a sua mamãe e nem o papai tem festa de aniversário?”, “- Não, só aniversário de casamento”. A tristeza no olhar de João ao falar e pensar sobre essas coisas era visível, a minha também. Nesse momento eu só conseguia pensar em como aquele pequeno João lidava com todas essas festas e comemorações que marcam o calendário escolar, sem sequer poder usufruir daquilo. E, para além, nem seu próprio aniversário a criança podia comemorar. Nesse cenário, da festa junina preterida pelo seu Deus, ele ficou excluído e nas demais festividades do calendário escolar? Qual era o lugar

de João? Por fim, enquanto me silencieei com esses inúmeros pensamentos fervilhando em minha cabeça, João exclamou: “- Eu nunca fui em uma festa, as pessoas falam que é tão legal, não sei se um dia eu vou ter uma” (Diário de Campo, 2023).

Figura 12: Expressar!



Fonte: Foto produzida pelo próprio autor ou colaboradores da pesquisa

Por sua vez, o direito de aprendizagem e desenvolvimento relativo ao conhecer-se retrata o processo de construção da identidade pessoal, social e cultural das crianças, “[...] constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário” (Brasil, 2017, p. 38).

Por meio das brincadeiras e das interações, as crianças puderam produzir a sua própria imagem, assim como das outras crianças e dos adultos da pesquisa. Em diversos momentos, as crianças expressavam opiniões sobre si e sobre os pares. Em um diálogo com Júlia, ela manifestou o interesse em ser corredora, visto que sempre se saía bem no pega-pega: “- Professora, eu acho que vou ser corredora, daquelas que correm na televisão, na terra,

porque toda vez que o professor passa alguma brincadeira de pega-pega ninguém me pega. Sou muito boa em correr, sou muito rápida” (Diário de Campo, 2023). Esse diálogo de Júlia com sua professora só foi possível por conta do investimento nas brincadeiras e nas interações durante os encontros, a pequena tomou consciência de si a partir dessas experiências, ela só pôde chegar à conclusão de que ela é uma boa corredora porque ela teve oportunidade de correr e percebeu que seu desempenho era acima da média de sua turma, projetando nisso o seu desejo de ser corredora.

Figura 13: Conhecer-se!



Fonte: Foto produzida pelo próprio autor ou colaboradores da pesquisa

As DCNEI (Brasil, 2010, p. 29) apontam também a necessidade das instituições de Educação Infantil estruturarem procedimentos para o acompanhamento pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, preocupando-se, entre outras coisas, em assegurar “[...] a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano”.

Uma parte relevante do trabalho do professor e do educador é a reflexão, seleção, organização, planejamento, mediação e monitoramento do conjunto de práticas e interações, que assegurem a pluralidade de situações que contribuam na promoção do desenvolvimento pleno das crianças (Brasil, 2017).

É necessário estruturar formas de acompanhamento tanto das práticas pedagógicas, quanto das aprendizagens das crianças, observando a trajetória de cada criança e do grupo

como um todo, em relação aos avanços, possibilidades e aprendizagens. Segundo a BNCC (Brasil, 2017, p. 39), por intermédio dos registros realizados em diferentes ocasiões pelos professores ou pelas crianças “[...] é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado [...] Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças”.

Nesse sentido, o diário de campo foi um instrumento fundamental para a nossa pesquisa, ao permitir qualquer tipo de registro pertinente às questões vinculadas à ludicidade e às interações com as crianças e a professora Cecília. Inclusive, a própria professora adotou seu próprio diário de campo, para as suas atividades cotidianas na instituição. Em um diálogo, em um dia de encontro ela mencionou: “- Sabe que eu gostei dessa ideia do diário de campo, na faculdade a gente chamava de diário de bordo, para sua pesquisa é de campo. Há muito tempo não uso nada parecido, acho que vou voltar a usar, é interessante. Sabe, algo meu mesmo, para me ajudar nesse trato com as crianças” (Diário de Campo, 2023). Por intermédio da pesquisa a professora pôde ter acesso a um dos caminhos possíveis para atender a esse ponto que as DCNEI apresentam, em relação à avaliação das brincadeiras e interações das crianças.

Sarmiento (2015) defende também que as instituições de Educação Infantil devem tornar-se um lugar de encontro de culturas, superando a visão da instituição educativa como lugar de uma cultura única e que visa transmitir algo a um destinatário vazio em termos culturais. Contudo, conforme aponta o autor:

Não apenas a cultura é múltipla como ninguém é vazio de cultura. As crianças são sujeitos de cultura. As culturas infantis são esse lugar onde as crianças, pela interação com os pares e com os adultos, constroem processos de simbolização do mundo e com eles estruturam a sua relação com o mundo e com os outros e desenvolvem a sua ação (Sarmiento, 2015, p. 143).

Em consonância com a produção teórica do campo da Sociologia da Infância, as DCNEI (Brasil, 2010, p. 12), definem a criança como “[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

A BNCC (Brasil, 2017, p. 38) ao correlacionar o conceito de criança às práticas pedagógicas da Educação Infantil afirma que:

A concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

As crianças, historicamente, foram excluídas do sistema público de educação, “[...] a educação da criança pequena foi considerada, por muito tempo, como pouco importante, bastando que fossem cuidadas e alimentadas. Hoje, a educação da criança pequena integra o sistema público de educação” (Brasil, 2012, p. 11). Ao compor o quadro da Educação Básica, configura-se como uma questão de direito, cidadania e de qualidade. Para a Educação Infantil, as interações e a brincadeira são elementos essenciais para educar com qualidade e a sua implementação possibilita oferecer autonomia às crianças para a recriação da cultura lúdica infantil e para as suas formas de estabelecimento na sociedade.

Para essa discussão, a BNCC (Brasil, 2017) contribui ao afirmar que, até a década de 1980, utilizava-se a terminologia “Educação pré-escolar”, que induzia à aceitação de uma falsa ideologia de que a Educação Infantil resumia-se a ser uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria início no Ensino Fundamental. Nesse contexto, situava-se, portanto, fora da educação formal. Esse cenário só foi modificado com a Constituição Federal de 1988 que introduziu o:

O atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil (Brasil, 2017, p. 35).

O exercício da cidadania e do direito da criança se manifesta em sua possibilidade de escolha em relação aos seus brinquedos e brincadeiras. Independentemente se é um ser de tamanho pequeno e vulnerável, a criança sabe sobre muitas coisas, toma decisões, escolhe o

que quer fazer, interage com as pessoas, expressando o que sabe e mostra em seus gestos, em um olhar, em uma palavra, a sua leitura e entendimento sobre o mundo (Brasil, 2012).

A Sociologia da Infância, ao conceber a criança como um ator social criativo, sujeito de direitos, fonte do novo e produtor de cultura, entende que “[...] a criança pequena é um pequeno cidadão, mas um pequeno cidadão não tem pequenos direitos, tem plenos direitos” (Sarmiento, 2015, p. 146). Porquanto a infância é uma categoria social e “[...] não é um fato natural, mas uma construção social, ancorada na história e marcada pelo tempo e as condições sociais existenciais” (Sarmiento, 2015, p. 133).

Nesse aspecto, as DCNEI (Brasil, 2010) afirmam que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem cumprir plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, garantindo as:

Condições e recursos para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais; Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2010, p. 17).

Para a educação das crianças pequenas é necessário integrar a educação ao cuidado, mas, sem deixar de integrar a educação e o cuidado à brincadeira (Brasil, 2012). Educar, cuidar e brincar são indissociáveis, apesar de ainda possuírem pesos diferentes nas instituições de Educação Infantil (Sarmiento, 2015). Na Educação Infantil, é preocupante as concepções que se ocupem apenas com o binômio cuidar-educar, desconsiderando as brincadeiras. Posto que a brincadeira é uma atividade cultural e precisa ser socializada através de uma mediação convincente e ativa do professor, a ludicidade precisa cada vez mais permear as práticas educativas desta etapa da Educação Básica.

Nas DCNEI (Brasil, 2010, p. 19) identificamos que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil “[...] deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo no qual estão imersas as brincadeiras”.

A BNCC também reitera as ponderações previstas nas DCNEI e no Manual de Orientação Pedagógica: “Brinquedos e Brincadeiras de Creche”, ao advogar a favor da

indissociação do educar, do cuidar e do brincar. Nessa condição, as creches e pré-escolas devem:

Acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar [...] envolvendo aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, p. 26).

Para Abramowicz e Moruzzi (2010), nos primeiros projetos educacionais direcionados à Educação Infantil, os pilares sustentadores assumiram caráter compensatório, assistencialista e propedêutico. Era necessário suprir física e culturalmente as crianças, preparando-as para a escolarização que estava por vir no Ensino Fundamental. Para os autores, ainda é possível identificar resquícios dessas propostas educativas retrógradas no atual cenário da Educação Infantil, que vão relegar papéis negativos à criança e à infância, concebendo-as como seres carentes de socialização e, para isso, vão direcionar seus esforços para a alfabetização da escrita e da leitura, secundarizando as brincadeiras e as interações na Educação Infantil.

Segundo Lima (2008), ainda que seja uma questão de direitos e de os documentos educacionais sublinharem o papel do brincar, a pressa existente no processo escolar é um fator agravante na privação desse direito. Considerando a antecipação da escolarização, privilegiando-se o ensino precoce da leitura e da escrita, é disponibilizado um tempo menor para a ludicidade, vista com menos valor, subjulgada a um segundo plano.

Caminhando para o encerramento dessa discussão sobre o brincar enquanto um direito da criança, se faz pertinente destacar de maneira breve, outros documentos e legislações, que não são prioridades dessa pesquisa, mas, que reafirmam essa questão. Dentre esses outros documentos que defendem o brincar como um direito e uma prioridade da infância, além dos que temos discorrido até aqui, destacamos: a Declaração Universal dos Direitos da Criança; a Constituição Federal; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) e o Marco Legal da Primeira Infância.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), em seu princípio VII, ressalta que “[...] a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão

em promover o gozo deste direito”. Assim, neste tratado universal visualizamos o brincar em um nível similar ao dos processos formativos da educação. Nesse contexto, é obrigação da sociedade em geral e das autoridades garantir as condições e oportunidades para as crianças vivenciarem o brincar, o lúdico, assegurando a conservação e manutenção das culturas infantis por meio da ludicidade.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), observado seu capítulo VII, que diz respeito à “Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso”, em seu artigo 227, evidencia os deveres da família, Estado e da sociedade sobre a criança, assegurando-lhe o lazer e o acesso à cultura.

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.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), em seu capítulo II intitulado “Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade”, em seu artigo 16, faz ressalva aos vários direitos a liberdade (inciso IV), entre eles figuram os direitos de “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013), exploram o assunto na seção 1- Educação Infantil (que é a etapa da Educação Básica a qual se vinculam as crianças da nossa investigação), em seu artigo 22, parágrafo 2º:

Para as crianças, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, de religião, entre outras, as relações sociais e intersubjetivas no espaço escolar requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares, pois este é o momento em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação.

Resguardando as diferentes condições que marcam os grupamentos infantis pertencentes à etapa da Educação Infantil, o documento reforça a necessidade de a brincadeira ser observada atentamente e com direcionamento adequado pelos educadores e professores atuantes nessa etapa, dado que é um período particular em que a curiosidade deve ser estimulada.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 28) dedica um capítulo inteiro para as instruções sobre o brincar, destacando um dos princípios básicos para a educação de 0 a 6 anos que é “[...] o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil”.

Por fim, o Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, 2016, p. 138), revela o papel das interações sociais para o desenvolvimento infantil, ao destacar que as crianças enquanto “[...] seres sociais não se desenvolvem estando sozinhas, isoladas de outras crianças e dos adultos, é por meio do diálogo e das trocas sociais que elas constroem conhecimentos”.

Essas últimas ponderações, somadas as considerações das DCNEI, da BNCC e do Manual de Orientação Pedagógica: “Brinquedos e Brincadeiras de Creche”, fornecem um panorama amplo e convincente sobre como a ludicidade e as interações são pertinentes e precisam figurar como prioridade nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Os três documentos fazem ressalvas que se complementam na forma de pensar e promover a ludicidade e as interações nessa etapa da Educação Básica. Dessa forma, agora, apoiados nessa construção e em nosso referencial teórico, passamos a explicar mais sobre os avanços conquistados pela pesquisa.

3. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: CAMINHOS DE UMA PESQUISA COM CRIANÇAS

A pesquisa foi iniciada efetivamente em janeiro, no início do ano letivo e foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As atividades não foram iniciadas com maior antecedência devido à necessidade de atendimento das exigências e trâmites do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para realização de pesquisas com seres humanos da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, campus de Presidente Prudente/SP, conforme a Resolução nº 510/16 e as respectivas normas operacionais.

É pertinente destacar que, em obediência às questões éticas da pesquisa, estipuladas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e em consonância com a resolução do CEP, cujo número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE) é 65386322.5.0000.5402 e o número do parecer é 5.951.242, mantivemos a originalidade dos dados coletados e a descrição e sigilo da identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, os quais só foram recolhidos após o parecer favorável do CEP.

Os participantes do estudo foram comunicados a respeito dos objetivos e etapas de desenvolvimento da pesquisa e os que consentiram a participação assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, especificamente, os responsáveis pelas crianças e a professora participante.

Apesar do marco inicial da pesquisa ser em janeiro do ano de 2023, em setembro de 2022 realizamos uma reaproximação da instituição, após obtermos autorização para desenvolvimento da pesquisa por parte da Secretaria de Educação do município de Presidente Prudente (SEDUC). Nesse período anterior à nossa entrada na instituição, nos dedicamos ao aprofundamento teórico e metodológico da pesquisa.

Essa pesquisa foi realizada em uma instituição de Educação Infantil, localizada em um bairro periférico de Presidente Prudente, região oeste no interior do estado de São Paulo, no decorrer do ano de 2023. De acordo com Airoldi (2022), atualmente o referido bairro possui aproximadamente 3 mil habitantes.

A escola atende as crianças do bairro e de localidades vizinhas. De acordo com a diretora, a escola atendeu 144 crianças no ano de 2023, divididas em 12 turmas, sendo 2 turmas de berçário I (0 a 1 ano e 6 meses), 2 turmas de berçário II (1 ano e 7 meses a 3 anos) 3 turmas de maternais (3 anos e 1 mês a 4 anos e 11 meses) e 4 pré-escolas (5 anos a 5 anos e 11 meses).

A maioria das famílias residentes no distrito trabalha na cidade de Presidente Prudente, nas mais diversas ocupações, tais como diarista, comerciário etc. Outra parte atua em atividades agropecuária locais. Os pais que residem nos bairros próximos ao distrito trabalham, em sua maioria, na construção civil, ou seja, são pedreiros, serventes de pedreiros e pintores. De acordo com as indicações do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2021, o bairro possui tendência à carência socioeconômica (Airoldi, 2022, p. 42).

As afirmações de Airoldi (2022) vão ao encontro das nossas observações registradas no diário de campo, ao identificarmos algumas crianças com roupas sujas e/ou rasgadas logo ao chegar à escola, cabelo despenteado, com forte odor indicando a ausência de banho, com queixas de fome. Acreditamos que a visível carência socioeconômica da maior parte das famílias das crianças, comprovada pela diretora, professores e funcionários da escola que também são moradores do bairro, reflete diretamente na carência afetiva por parte das crianças (Diário de campo, 2023).

A escola possui um espaço relativamente grande. Seu espaço externo possui um grande espaço verde, um parquinho com quantidade de brinquedos que atende às crianças, uma quadra grande com brinquedos (triciclos, motocas e carros). Em sua parte interna, ela possui 8 salas para comportar as crianças, uma sala da direção, uma sala da coordenação pedagógica, uma sala dos professores, uma biblioteca, uma brinquedoteca, dois banheiros infantis, a cozinha, a área de serviços com banheiros dos funcionários, um pátio pequeno e a secretaria escolar.

Participaram diretamente da pesquisa um grupo de vinte crianças de uma turma da Educação Infantil (Pré II – Período vespertino), crianças de quatro anos a cinco anos e onze meses e sua respectiva professora, nomeada de maneira fictícia de Cecília. Consideramos ainda a participação do corpo diretivo da escola (diretora e coordenador pedagógico) e demais profissionais da instituição, os quais sempre demonstraram ânimo e respeito durante toda jornada da pesquisa e auxiliaram proficuamente em fins materiais e imateriais. Os responsáveis das crianças foram comunicados sobre a investigação e concederam seu consentimento para a execução da pesquisa e com alguns responsáveis tivemos um contato mais próximo, em situações que serão relatadas na sucessão dos capítulos dessa dissertação.

As crianças do Pré II foram escolhidas, pois se tratava do mesmo público alvo das pesquisas de Iniciação Científica do pesquisador. Como a dissertação almejou a continuidade de um trabalho que foi interrompido na pandemia, selecionamos um grupamento infantil com a mesma faixa etária.

Assim, o primeiro critério para a escolha da professora foi “ser professora do Pré II”. A instituição possuía quatro professoras de Pré II, duas no período matutino e duas no vespertino. Optamos por desenvolver a investigação com uma professora nova. As duas professoras do período matutino foram participantes das nossas pesquisas anteriores, uma em 2018/2019 e outra em 2019/2020.

Restando as duas professoras do período vespertino, realizamos um bate papo informal com elas e, posteriormente, encaminhamos um vídeo apresentando o projeto de pesquisa a elas, a pedido da direção da instituição. Selecionamos a professora que apresentou mais ânimo e interesse em participar da investigação, sob o ponto de vista e julgamento do pesquisador.

A instituição já era parceira de estudos anteriores em nível de graduação (Iniciação Científica) e de pós-graduação (Mestrado e Doutorado), sendo o presente pesquisador o último a ter mantido um estreito relacionamento entre os anos de 2018 a 2020 no período anterior à pandemia da COVID-19. No entanto, esse relacionamento preexistente favoreceu grandiosamente esse estudo, mesmo que os personagens fossem outros, outro corpo diretivo, outra professora, outras crianças, porém, o espaço era o mesmo, as lembranças dos momentos vividos em cada cantinho daquele lugar ainda estravam frescas em nossa memória e, para além, nos instigavam a querer vivenciar novos momentos e construir novas lembranças.

O interesse do pesquisador nessa nova investigação surgiu a partir do desejo particular de ampliar os resultados obtidos nos estudos anteriores em nível de graduação, que se caracterizaram por uma duração e complexidade menores, quando comparados a um estudo de Mestrado. Nessas pesquisas precursoras, também realizadas no âmbito da Educação Infantil, e com crianças de idade pré-escolar (quatro anos a cinco anos e onze meses), abordamos as culturas infantis, voltando nossos olhares para os aspectos da ludicidade, as relações estabelecidas entre professores e crianças, entre o professor e o brincar, assim como, a construção e estruturação de brinquedos e brincadeiras em parceria com as crianças e as professoras.

Apesar de possuímos um relacionamento prévio, a pandemia da COVID-19 nos impôs um hiato temporal e uma distância física da instituição que durou de 2020 a 2022. Certamente nesse período ocorreriam outras pesquisas no local, explorando a alegria, os sorrisos e os afetos, estabelecidos com os nossos protagonistas, que sempre foram marcas registradas dos nossos encontros semanais. Por fim, essa foi outra motivação carregada por nós, a de superar esse período de luto que o mundo vivenciou nesse período trágico para a história da humanidade. A forma que encontramos para tal feito foi reatar os laços com a

instituição, utilizando essa investigação e, dessa forma, produzir novas alegrias e sorrisos, cativando e sendo cativados pelas crianças e sua professora.

Optamos por trilhar um caminho metodológico já conhecido dos estudos precusores, a investigação-ação. Avistamos nos teóricos da investigação-ação um repertório de contribuições relevantes para a pesquisa, principalmente por tratar-se de uma investigação de natureza empírica dentro de uma instituição escolar, o que nos permite um estado de “estar com” os sujeitos participantes da pesquisa (Benavente; Costa; Machado, 1990, p. 12).

A investigação-ação requer “[...] a inserção de um investigador universitário em uma instituição ou comunidade, conhecida ou não, para conduzir a investigação junto com e não sobre os participantes” (Anderson; Herr, 2016, p. 03). Em comum acordo com a problemática da pesquisa, a intervenção-ação revelou-se a metodologia mais propícia para atender aos objetivos da pesquisa.

O desejo de aprofundar a discussão sobre as atividades lúdicas como elementos de interação entre crianças e professores em instituições de Educação Infantil revelava nosso anseio por promover a transformação social no campo de pesquisa, um traço bem característico, se não o principal, da abordagem metodológica da investigação-ação. Para Benavente, Costa e Machado (1990), a investigação-ação tem fundamentação no compromisso social implicado, e não apenas na validação de um método, então, a transformação social estava interligada a qualificação e estreitamento das relações sociais entre as crianças e sua professora, no amparo da ludicidade como um dos principais meios de comunicação e expressão da criança e que necessita ser a base para a construção de relacionamentos sólidos e significativos na Educação Infantil.

Para Anderson e Herr (2016), os estudos sobre a intervenção-ação apontam a sua potencialidade em transformar práticas, produzindo tanto conhecimentos locais (o saber popular), quanto públicos (o saber científico). Desta forma, outra face possibilitada pela investigação-ação no escopo da pesquisa foi o questionamento e a investigação da sua própria prática por parte da professora. Fato este que possibilitou uma transformação não somente em momentos de parceria e compartilhamento de atividades entre pesquisador e professora, mas em sua rotina diária com as crianças, na valorização da ludicidade como elemento preponderante para produção de uma Educação Infantil de qualidade, diversificada e repleta de significados.

Para Franco (2005), o professor que investiga a sua própria prática está potencialmente favorecendo o fluxo de aprendizagem de seus alunos. É nessa autoinvestigação que floresce a

motivação e o entusiasmo em relação ao seu trabalho, o ensino. Ainda de acordo com a autora, há evidências contundentes que correlacionam a investigação-ação e a melhoria nos aprendizados dos procedimentos, conceitos e atitudes dos alunos. Isso ocorre, principalmente, com os professores que estão inseridos diretamente em pesquisas de suas próprias práticas, posto que eles tendem a assumir modelos de ensino que focalizam os alunos e induzem a importância de observar, ouvir e compreender os seus alunos.

A investigação-ação dentro de seus princípios geradores é um modelo de pesquisa “[...] eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática” (Franco, 2005, p. 483).

Franco (2005) considera que é unânime a ideia de que a origem da investigação-ação tem raízes nos trabalhos do psicólogo alemão Kurt Lewin, em 1946, no contexto pós-guerra, dentro de uma abordagem de pesquisa experimental de campo. Esses trabalhos tinham por finalidade a mudança de hábitos e atitudes da população norte-americana frente a grupos étnicos minoritários, com a preocupação latente de integrá-las à sociedade, ou seja, modificar determinada situação dentro de um contexto social.

Dialogando com Franco (2005), Grabauska e Bastos (1998, p. 01) destacam a preocupação de Kurt Lewin em “[...] estabelecer as bases para a cientificidade das ciências sociais, a partir de um trabalho empírico”, representado pela investigação-ação. Esses foram os passos iniciais da construção de uma nova concepção de investigação que, ao mesmo tempo que não desprezava a objetividade e a validade do conhecimento, procurava estabelecer outro status para as ciências sociais. Conforme destacam os autores, Lewin não sintetizou um componente emancipatório na investigação-ação, que, posteriormente, foi utilizada por outras vertentes da investigação-ação, visto que sua ocupação inicial era a de integrar determinados grupos à sociedade, superando as situações de exclusão social.

Fernandes (2006) destaca outra vertente da investigação-ação que emerge após a Segunda Guerra Mundial, no Instituto Tavistock, na Inglaterra. Esse novo modelo da investigação-ação surge como um canal para lidar com os problemas e distúrbios sociais e psicológicos oriundos da guerra, sendo utilizado, principalmente, com os veteranos e prisioneiros de guerra.

Após Lewin e o Instituto Tavistock, precursores da investigação-ação, Fernandes (2006) afirma que essa perspectiva de pesquisa ganha ainda mais escopo e espaço no campo

científico a partir das produções de Stenhouse (1970), Elliott (1973) e Allal (1978). Esses autores foram responsáveis por apresentar os primeiros modelos alternativos para as investigações no campo educacional que contrapunham as vertentes tradicionais nessa área educacional. Posteriormente a eles, Fernandes (2006) nos apresenta Argyris e Schon (1985), autores que retomaram esse conjunto de saberes enquadrados como investigação-ação e estruturaram, definitivamente, uma abordagem científica específica, em que o pesquisador produz um novo conhecimento sobre o sistema social, com a intenção primordial de transformá-lo.

Nesse sentido, Benavente, Costa e Machado (1990, p. 13) ressaltam que buscar uma única definição para a investigação-ação é esbarrar em uma multiplicidade de variedade de usos e sentidos, mas ela certamente “[...] representa uma análise sociológica, abordagem reflexiva sobre as relações sociais de intervenção, observação e produção de conhecimentos teóricos e operatórios, que são estabelecidas e modificadas durante o processo”.

A natureza empírica característica substancial da investigação-ação nos possibilita suscitar reflexões e promover transformações na realidade de um contexto específico. Sob a ótica da nossa pesquisa, assenta a necessidade de reconhecer e valorizar a ludicidade como contributo essencial para a construção de relacionamentos significativos entre professores e crianças, assim como a urgência na incorporação dos pressupostos básicos da Sociologia da Infância, que são as concepções da criança enquanto ator social e histórico e a infância como categoria social de estatuto próprio.

É relevante destacar que a pesquisa, em complemento à metodologia da investigação-ação, assume abordagem qualitativa. De natureza qualitativa, buscamos nos distanciar das generalizações de caráter quantitativo, que optam por estabelecer uma separação nítida e asséptica entre pesquisador, objeto de estudo e resultados do estudo. É estabelecida uma análise interpretativa e crítica dos dados obtidos (Alves, 1991).

Pautados nas considerações de Godoy (1995, p. 58), a pesquisa qualitativa:

Não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte das questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação de estudo.

Menezes e Silva (2005, p. 20) afirmam que a pesquisa qualitativa é composta de processos básicos, como interpretar, compreender, atribuir significados e aprofundar os conhecimentos sobre os fenômenos observáveis. É descritiva. Em conformidade com as autoras, entendemos que esse processo acontece ao “[...] estabelecer uma relação dinâmica entre sujeito e mundo real, entre mundo objetivo e subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números [...] o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave”.

Assumindo essa perspectiva oferecida pela natureza qualitativa, acreditamos que era necessário intervir, adentrando nessa relação dinâmica, pensando em termos de um trabalho no plano prático, dado que é na prática que o embasamento teórico ganha vida e se concretiza ou desfaz princípios ideológicos que não são mais praticáveis (Benavente; Costa; Machado, 1990). Para o propósito da pesquisa, além da elucidação teórica, um percurso prático era essencial para favorecer a contextualização e a resignificação de um conjunto novo de saberes. A pesquisa da própria prática à luz de um referencial teórico adequado para a compreensão da infância e da criança representou a possibilidade da professora edificar um olhar crítico que repercutisse em sua vida profissional para além do período da investigação.

De acordo com Contreras-Domingo (1994, p. 14, tradução nossa), a investigação-ação não se restringe ao papel único de ser uma metodologia, ela se configura:

Não somente como uma coleção de técnicas e recursos para obter dados. Em todo o caso, estas técnicas e recursos devem estar a serviço da filosofia que inspira a investigação-ação. A investigação-ação é uma forma de entender a prática docente segundo a qual tentamos melhorá-la sistematicamente, buscando para isso entender melhor quais são os contextos e condicionantes da mesma. Não é somente uma ajuda para resolver os problemas da prática, mas é um processo para problematizar a prática, descobrir a natureza problemática da educação e para ao problematizá-la, reorganizar o sentido da mesma, assim como a avaliação de como deveria ser, ao que deveria aspirar.

Fernandes (2006) acredita que a investigação-ação propicia a participação de todos os envolvidos ao apresentar um problema em comum que precisa ser pensado coletivamente. O autor vai além, ao afirmar que os processos típicos dessa linha metodológica permitem a qualificação das práticas a partir da mudança e a melhoria da aprendizagem como consequência direta dessas mudanças. Logo, a participação em uma investigação-ação demanda um engajamento efetivo que somente pode ser estabelecido a partir do momento em que há interesse e sentido para os sujeitos. É preciso estabelecer uma relação profunda entre

os protagonistas sociais e o objeto de estudo, alcançando o valor pessoal que a investigação tem para esses sujeitos.

A professora, em nossos primeiros diálogos, demonstrou interesse particular em aprofundar e se apropriar de novos saberes sobre as expressões lúdicas infantis e apontou essa temática enquanto fundamental e desafiadora. A ludicidade é um tema cercado de algumas problemáticas, como a carência na formação e a predominância de conhecimentos originários do senso comum, desembocando em um estado de insegurança acerca do investimento em novas formas de compreensão e fazer lúdico. Do outro lado estavam as crianças, de fato, as maiores interessadas em nossa investigação-ação. Elas ansiavam por novidades, por mais e novas brincadeiras, desejavam falar mais e serem ouvidas, usar mais a quadra da instituição, correr, gritar, imaginar, fantasiar, enfim, ser mais criança.

Para a realização do trabalho de campo realizamos encontros semanais, com cerca de uma hora de duração, com o grupo de vinte crianças e com a professora Cecília. Esses encontros semanais eram planejados com a professora, amparados na base teórica e legal da Educação Infantil, a destacar as DCNEI (Brasil, 2010), o Manual de Orientação Pedagógica: Brinquedos e Brincadeiras de Creche (Brasil, 2012) e a BNCC (Brasil, 2017).

Esse planejamento acontecia na própria instituição, nós nos encontrávamos com a professora antes de iniciar as atividades com as crianças e estruturávamos um roteiro prévio a ser vivenciado sempre com uma ou duas semanas de antecedência. Esse momento era um momento leve e divertido e não objetivava se tornar mais uma obrigação do ofício a ser realizada pela professora.

Esse roteiro inicial sempre contemplava os acontecimentos anteriores e dava sequência às atividades que estavam sendo experimentadas pelas crianças. Entretanto, em consonância com a metodologia da pesquisa e nossas bases teóricas, ofertamos autonomia e liberdade para que as crianças reescrevessem esse roteiro, mudando os sentidos e as direções, propondo outros finais, sugerindo começos alternativos. Semelhante ao manuseio de uma massinha de modelar, as crianças formatavam os nossos encontros aos seus modos, selecionando ou excluindo as brincadeiras que compunham esse momento.

Nesse contexto, as crianças possuíam o poder de escolha entre participar ou não das atividades. Foi preciso investir em meios para cativar as crianças participantes da pesquisa. Nos primeiros encontros foi notória a curiosidade delas, mas também a desconfiança e o receio.

O assentimento das crianças em relação à pesquisa era revisitado continuamente ao longo da investigação, pois era sutil e não definitivo, visto que em diversas situações as crianças se recusavam a participar ou optavam por sair durante a brincadeira. E essas decisões eram questionadas por nós, de modo cuidadoso, mas as crianças sempre tiveram o seu direito de escolha respeitado.

A professora estava convencida da importância daquelas atividades, mas, ainda assim, expressava a sua dificuldade particular em visualizar tais práticas em seu cotidiano. Apoiados em Benavente, Costa e Machado (1990), entendemos que essa dificuldade da professora representava uma problemática também para o pesquisador, afinal:

Uma investigação-ação é alicerçada sobre um íntimo vínculo de sujeitos em torno de um desafio, com um firme intuito de superação de problemas que mesmo individuais assumem uma base coletiva, e serão enfrentados, refletidos e vencidos por meio de um plano de comum entrega, de comuns esforços (Benavente; Costa; Machado, 1990, p. 03).

Era necessário focar na criança, considerando a necessidade de conquistá-las, mas não poderíamos deixar de estar ao lado da professora, fato que se configura como uma exigência da investigação-ação. Foi preciso pensar em maneiras de atender a essa questão, selecionando procedimentos e instrumentos adequados, formas de coleta e análise de dados que estabelecessem correlação com o formato da pesquisa, com a formação do pesquisador e com as demandas do contexto.

Atendendo ao propósito da pesquisa de fomentar as interações entre a professora e suas crianças, a partir das atividades lúdicas nos encontros semanais, buscamos suporte em procedimentos metodológicos dirigidos à cultura lúdica infantil e que fossem qualitativos, diversos e estabelecessem uma relação de sentido e significado para as crianças. Dentre esses procedimentos destacamos as brincadeiras e jogos fantasiosos; as histórias abertas; as músicas e danças; as cantigas de roda; os brinquedos industrializados e os construídos com material reciclável ou materiais esportivos empregados na condição de brinquedos, além de momentos de troca e diálogo com as crianças e a professora.

Esses procedimentos metodológicos, além de atender as necessidades da investigação-ação, realçaram a importância da presença da ludicidade nos encontros da Educação Infantil. Em complemento aos procedimentos, selecionamos como instrumentos metodológicos utilizados para a coleta, sistematização e análise dos dados, um diário de campo (cadernos físicos que ficaram à disposição dos sujeitos da pesquisa), fotografias, a

observação participante, além da entrevista semiestruturada e um questionário. Esses dois últimos utilizados apenas com a professora. Os dados foram levantados e analisados de forma contínua ao longo da pesquisa, estabelecendo-se uma interlocução destes com os referenciais teóricos adotados para a pesquisa.

Baseados nos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância, realizamos uma pesquisa com crianças, compreendendo e valorizando seus gestos e expressões, assim como dedicamos uma atenção especial à escuta das falas infantis (Corsaro 2011). A participação ativa das crianças, com suas sugestões, desejos, criações, recriações e vivências prévias formaram um mosaico de experiências, composto por fatos já esperados e outros totalmente inéditos.

Para uma pesquisa orientada pela vertente da Sociologia da Infância é imprescindível, no decorrer de todas as etapas, viabilizar o protagonismo infantil, a valorização das culturas e das produções infantis, das formas autênticas de interação com os adultos e com os pares e dos seus modos particulares de (re)significação, ação, de inteligibilidade e pertença ao mundo (Sarmiento, 2004).

O caminho da investigação-ação iluminado pelo arcabouço da Sociologia da Infância era conhecido, e, efetivamente produziu resultados nas pesquisas de Iniciação Científica anteriores. Destacamos, anteriormente, que a pandemia da COVID-19 nos afastou da instituição de abril de 2020 a maio de 2022, período em que foi retomada, gradativamente, a “normalidade” da nossa vida cotidiana. E, por conta das tramitações éticas da pesquisa, só obtivemos autorização do Comitê de Ética em Pesquisa no início do ano de 2023. Dessa forma, as crianças da Educação Infantil com as quais desenvolvemos nossas pesquisas anteriores já estavam na etapa seguinte da Educação Básica, o Ensino Fundamental. Algumas estavam no segundo ano, enquanto outras estavam no terceiro ano.

Mesmo depois de transcorridos quase três anos desde que essas crianças participaram das nossas pesquisas de Iniciação Científica, em nosso reencontro com a instituição, algumas crianças se aproximavam curiosas e com a necessidade de satisfazer essa curiosidade sempre encontravam jeitos de estabelecer comunicação conosco:

“- Seu rosto é familiar! Humm [...]”.

“- Ei, eu te conheço”.

“-Você é o professor Moisés, não é?”.

“- Você não tinha tanta barba e tinha mais cabelo”.

“- Cadê aquela outra professora que vinha junto de você?”.

“- Eu queria ter superpoderes para voltar no tempo e brincar de novo com vocês”.

“- Você está diferente! Não está, Maria? Parece mais forte”, a outra criança respondeu: “- Eu não tenho boa memória, só me lembro da brincadeira da raposa” (Diário de Campo, 2023).

Frases e mais frases como essas abrilhantavam a nossa rotina na instituição, principalmente nos primeiros meses após o nosso retorno, além de nos motivar, afinal, aquelas interações tão singelas e significativas eram frutos de sementes semeadas há anos. Estávamos novamente no caminho certo (Diário de Campo, 2023).

A cada novo dia de encontro⁴, as crianças nos abordavam para dialogar, para a troca de um afeto, um abraço, um aperto de mão, sobretudo, para relembrar os bons momentos e as brincadeiras que realizamos outrora e manifestar a vontade de que pudéssemos também realizar aquelas mesmas atividades com elas. Inclusive, crianças pertencentes a outras turmas, principalmente, quartos e quintos anos, crianças com as quais nunca tivemos um contato prévio, não poupavam esforços para manifestar seu desejo de que a nossa pesquisa também atendesse a sua respectiva turma, pedido este muito frequente durante toda a pesquisa. No entanto, pelo escopo metodológico da pesquisa, contemplamos apenas as crianças da Educação Infantil.

O investimento em ouvir atentamente as falas infantis, o estabelecimento de uma relação horizontal de envolvimento e interlocução do pesquisador com as crianças, nos diálogos e na escuta infantil, produziu um resultado que nos surpreendeu ao retornarmos à instituição. Compreendemos que as crianças do Ensino Fundamental também desejavam brincar, o que representa uma lacuna e oportunidade para outras pesquisas futuras.

Apesar de estarem na etapa seguinte da Educação Básica, muitas se lembravam com carinho de nós e das atividades lúdicas desenvolvidas na época em que estavam na Educação Infantil, descrevendo-as com uma riqueza de detalhes, que às vezes até nós (adultos) deixávamos escapar da memória. Um relato de uma situação particularmente especial é pertinente para ilustrar a dimensão dessa questão:

Durante o café da manhã, que sempre fazíamos questão de tomar na escola, primeiro, para nos sentirmos mais próximos e familiarizados com aquele espaço (ainda que temporariamente) e, segundo, por conta das inúmeras e diversas interações que eram estabelecidas com as crianças nesse momento de partilha. Em nossa mesa, sentaram-se três crianças, as quais em outros momentos já tinham nos abordado para compartilhar as lembranças que elas possuíam das atividades lúdicas realizadas nas pesquisas anteriores enquanto

⁴ Afinal, realizávamos sempre os nossos encontros às sextas-feiras, exceto quando havia feriado ou outra indisponibilidade da instituição. Nessas situações, nos articulávamos com a professora e escolhíamos outro dia da semana para realização das nossas atividades.

o pesquisador ainda era bolsista de Iniciação Científica. Uma dessas crianças lembrou-se da brincadeira chamada “*passeio na floresta*”, na qual entoávamos a canção: “Vamos passear na floresta?” e as crianças respondiam “vamos, vamos” duas vezes, ao mesmo tempo em que batiam palmas e batiam as mãos nas coxas. Em seguida nós falávamos “ih, olha lá um jacaré” e as crianças passavam a fantasiar imitando um jacaré. E, assim se sucediam diversos animais, super-heróis, personagens de histórias infantis e por aí vai. Ainda na mesa do refeitório conversamos e lembramos com muito carinho dessa atividade que sempre era muito requisitada pelas crianças nos encontros semanais. Ao terminar o nosso café, nos despedimos daquelas três crianças, acenamos para outras que requisitaram a nossa atenção e nos dirigimos à quadra. Ao sentar na arquibancada, logo após a nossa saída do refeitório, escutamos um coro de vozes, entoando a música do “*passeio na floresta*”, de forma que a cantoria tornou-se muito alta, e logo, foi reprimida pelas professoras e funcionárias da cozinha e limpeza. Para nós, aquilo foi simbólico e marcante, longe de ser um ato de indisciplina, aquela cantoria infantil nos diz muito sobre o que é ser criança e sobre a importância de atendermos as suas necessidades voltadas ao brincar (Diário de Campo, 2023).

Esses fatos comprovam a necessidade de respeitar a criança como ela é, de valorizar as produções infantis e de assegurar as brincadeiras e interações no cotidiano da Educação Infantil não apenas como direitos da criança, mas também como componentes das culturas da infância. Nessa tarefa, a Sociologia da Infância oferece um respaldo fundamental ao abrir as portas para a compreensão da infância e das crianças por meio das “próprias crianças” (Sarmiento, 2004).

Soares (2006) defende que conceber a criança como ator social, participante do processo e a consideração de suas vozes infantis são premissas básicas para as pesquisas que propõe novas formas investigativas com crianças. A autora ainda entende que:

Considerar as crianças como atores ou parceiros de investigação e a infância como objeto de investigação por seu próprio direito, encarar e respeitar as crianças como pessoas e abandonar as concepções conservadoras e ancestrais de exercício do poder e tutela do adulto sobre a criança, para que lhe seja restituída a voz e a visibilidade enquanto atores sociais são atitudes essenciais na construção de uma ética de investigação com crianças, que é afinal mais um processo de construção da cidadania da infância (Soares, 2006, p. 32).

Conforme afirma Muller (2010, p. 42), ao discutir o ato de “dar voz à criança”, a autora refere-se ao fato rotineiro de as crianças serem pouco ouvidas, o que ocorre apenas em “espaços” e “momentos” específicos. Cabe ressaltar que, nessa pesquisa, a criança ocupa um papel central, que é ofertado intencionalmente, porém, não a isolamos como o único foco do contexto infantil e das relações pedagógicas, omitindo a figura do adulto e todas as suas

contribuições na Educação Infantil. Os adultos também determinam parte das condições no interior dessas instituições, e é nas relações estabelecidas entre as crianças e os adultos que reside a nossa prioridade neste estudo. Nessa perspectiva, assumimos que as crianças não são indivíduos plenos em autonomia, de modo que o emprego do cuidado, da atenção e da proteção propiciada pelos adultos não se torna descartável.

Os adultos desempenham papel notável no processo de desenvolvimento das crianças pequenas por meio da criação de situações educacionais que vão encorajá-las a desenvolver suas variadas competências e aptidões. Muller (2010) acredita que as competências e aptidões podem ser reforçadas ou inibidas, a depender do nível de intencionalidade e aparatos motivacionais empregados no ambiente. No decorrer do processo de investigação, foi possível fornecer as ferramentas para a professora esboçar caminhos para contemplar as vozes, olhares, experiências e pontos de vistas das crianças.

O direcionamento metodológico possibilitado pela investigação-ação foi primordial para atender às necessidades da pesquisa, visto que proporcionou a participação ativa e conjunta dos sujeitos em todos os processos da pesquisa. As crianças, devidamente ouvidas, tiveram liberdade, propriedade e oportunidade de vivenciar e modificar, da forma que preferiram, os momentos interventivos. Para a professora, foi estruturado um campo de reflexão, de ação e transformação para a problematização da sua prática pedagógica, resgatando seu sentido e a tornando melhor. O pesquisador pôde acompanhar esses dois grupos, desenvolver atividades compartilhadas, compreendendo suas realidades particulares e coletivas, posicionando-se no cruzamento das interações e histórias entre a professora e o seu grupamento de crianças.

A investigação-ação é um processo cíclico e contínuo, composto por etapas específicas, que dão sustentação e legitimidade científica à metodologia na produção de conhecimentos. Para Contreras-Domingo (1994, p. 14), esse delineamento metodológico “[...] constitui sempre um processo contínuo, em espiral, de ação-observação-reflexão-nova ação, etc. A análise da ação e a reflexão sobre ela, sobre os problemas que se apresentam à luz do que pretendemos, é sempre um processo sem fim”. O cerne do processo reside na produção de uma ação transformadora, direcionada a investigar e modificar a realidade ao focalizar um problema que precisa ser tratado de forma interativa.

Considerando o protagonismo das crianças, que nos mostravam o que era mais atraente e o que estava desajustado em nossos encontros, somado a essa definição proposta por Contreras-Domingo (1994) acerca da investigação-ação, estabelecemos uma forma de

ação. Após os primeiros encontros na instituição, estruturamos uma sucessão de momentos baseados em nossos referenciais teóricos e totalmente receptivos às mudanças propostas pelos nossos sujeitos.

O primeiro momento da investigação-ação é a ação. Busca-se na realidade um problema que será o fio condutor do processo de investigação (Contreras-Domingo, 1994). Nosso fio condutor foi a necessidade de estreitar os vínculos entre professores e crianças a partir de experiências lúdicas. Nossa ação consistiu em encontros lúdicos, direcionados à ampliação das culturas infantis, que fossem vivenciados pelas crianças e pela sua professora, por intermédio de atividades significativas para as crianças e que fornecessem pistas para a professora pensar o lúdico em sua prática educativa como um fim necessário para fomentar interações de qualidade com as crianças.

O segundo momento é a observação. Nesse ponto, há o aprofundamento dos saberes centrais e periféricos. Parte-se da base (o problema central) para se alcançar as periferias (os temas circundantes). A ação potencializa a compreensão da realidade e é na própria ação em que se inicia a observação, no sentido de selecionar quais componentes da ação devem (ou não) integrar a prática. Os fatos observados no decorrer dos encontros foram levantados, registrados e organizados com vistas a fomentar a continuidade do ciclo. Nossa observação esteve atrelada a conhecer melhor os nossos protagonistas, as crianças e a professora, no tocante aos seus interesses, aspirações e necessidades.

Nossa observação se ocupou com a escuta das crianças; os diálogos acerca dos seus contextos de vida e os momentos de trocas de experiências; o olhar atencioso em relação à forma como as crianças vivenciaram as propostas lúdicas construídas por nós, por sua professora e por elas mesmas. Em relação à professora, também nos atentamos à forma como ela estabeleceu as interações com as crianças e com as atividades lúdicas desenvolvidas.

O terceiro momento é a reflexão. A análise, aprofundamento e avaliação dos fatos observados, dos dados coletados, a partir de uma linha teórica fundamental são as características centrais dessa etapa da investigação-ação (Contreras-Domingo, 1994). Os dados obtidos no contato direto com o ambiente da instituição, com as crianças e sua professora foram pareados e interpretados à luz das contribuições dos teóricos da Sociologia da Infância. A reflexão sobre as ações aconteceu de forma simultânea às atividades, momentos nos quais estabelecíamos diálogos com a professora, mas também com as crianças.

Esse momento de reflexão permitiu a definição de novas propostas de ação, novas rotas que buscassem qualificar as sucessivas experiências lúdicas entre os sujeitos da

pesquisa. A (re)construção de um caminho prático mais crítico e significativo, apoiado na firmeza de um referencial teórico era substancial para a professora. Nosso desejo era que essa inquietação repercutisse de tal forma durante a pesquisa que a acompanhasse durante todo seu trajeto profissional.

O quarto momento é a nova ação. É o momento da nova intervenção delineada a partir dos subsídios obtidos nas fases anteriores, de ação, observação e reflexão. A ação inicial possibilita o levantamento de dados na etapa de observação, que propicia o momento de reflexão e diálogo com as nossas bases teóricas a fim de produzir uma nova proposta de ação, permitindo a continuidade do ciclo (Contreras-Domingo, 1994).

Nessa pesquisa, esse foi o momento de propor experiências lúdicas inéditas, delineadas de forma subsequente à escuta das crianças e as suas sugestões e desejos manifestados, assim como as ponderações da professora, pautadas nos resultados do ciclo anterior. Em síntese, as novas propostas eram ajustadas para atender às demandas emergentes, identificadas por nós, pela professora ou pelas crianças.

Em consonância com a metodologia de investigação-ação, afirmamos que esses momentos foram representativos para os nossos sujeitos. As crianças já demonstravam a carência de momentos destinados a brincadeiras e interações. A professora precisava avistar outros meios para contemplar a ludicidade em sua prática pedagógica e como forma de estabelecer relações significativas com as suas crianças. Ao percorrer esse trajeto, ela fez uma investigação sobre a própria prática, na qual ela pôde experimentar estratégias, validando aquelas que funcionaram, reformulando o que necessitava de ajuste, estabelecendo novos parâmetros qualitativos para pensar a Educação Infantil de uma forma distinta, comparado ao seu contexto anterior à participação na pesquisa.

Considerando essa abordagem cíclica da investigação-ação, aprofundaram-se os estudos teóricos, então, propomos uma intervenção, um encontro lúdico que oportunizasse o estabelecimento de relações significativas entre as crianças e a professora (ação), observamos como as crianças e sua professora vivenciaram esse momento lúdico (observação), ouvimos atentamente os sujeitos e refletimos sobre seus interesses, as impressões acerca desse encontro e o que queriam experimentar (reflexão), e, baseado nisso, realizamos um encontro inédito (nova ação).

Essa sequência de momentos característicos da investigação-ação foi uma preocupação constante no trajeto da pesquisa. O direcionamento metodológico da pesquisa permitiu um mergulho na realidade da instituição, possibilitando intervenções, observações,

reflexões sob nossos aportes teóricos, diálogos, trocas de experiências e atividades compartilhadas, análise e avaliação dos resultados obtidos, desencadeando novas observações, reflexões e ações.

As atividades lúdicas sucediam-se em conformidade com as demandas da instituição, os principais procedimentos metodológicos foram as brincadeiras e jogos fantasiosos; histórias abertas; músicas e danças; cantigas de roda; brinquedos industrializados, brinquedos construídos com material reciclável ou materiais esportivos empregados na condição de brinquedos. A seleção de atividades e recursos materiais teve como objetivo principal a ampliação do repertório lúdico das crianças de forma inovadora, atraente e repleta de significados.

A mediação conduzida por nós ou pela professora foi imprescindível, mas, o grupamento infantil era composto de aproximadamente vinte crianças, cada qual estabelecendo uma relação muito particular com as atividades, com seus pares e/ou conosco. Nesse aspecto, não podemos nos iludir e afirmar que nos ocupamos de todas as crianças ao mesmo tempo. Em complemento à nossa mediação ativa e brincante, os recursos materiais utilizados representaram um importante suporte para permitir o alcance dos objetivos traçados para cada encontro. Se não em nós, era nos materiais em que as crianças acessavam os estímulos essenciais, assim, além de organizar o roteiro, selecionando diversas e significativas brincadeiras, os materiais de qualidade eram primordiais.

Ao utilizarmos o termo “material”, estamos nos referindo aos brinquedos industrializados, pertencentes à escola, ao pesquisador ou à instituição universitária a qual o pesquisador se vincula, aos materiais recicláveis (bolinhas de papel, garrafas PET, diferentes tipos de tampinha, sacolas, entre outros) ou esportivos (diferentes bolas, cones grandes ou pequenos, cones chinês, coletes, entre outros) empregados na condição de brinquedos. Para Brougère (1998), o brinquedo constitui mais que um simples objeto, participa da construção da infância. A sua presença no momento de brincar enriquece as brincadeiras com um sistema de significados, produzido tanto por quem o produz, como por aqueles que utilizam. Esse sistema só é alcançado quando as crianças vivenciam o brinquedo.

Na Educação Infantil, os brinquedos são objetos privilegiados e que darão suporte ao brincar, podendo ser “[...] dos mais diversos materiais, formas, texturas, tamanho e cor [...] comprados ou fabricados pelos professores ou próprias crianças; ter vida curta, quando confeccionados pelas crianças em determinada brincadeira e durar várias gerações quando transmitidos de pai para filho” (Brasil, 2012).

Utilizando a imaginação, a criatividade e a fantasia infantil, os diversos materiais foram empregados em diferentes situações ou contextos, alguns até de formas repetidas, mas carregando consigo outras simbologias. Contar com a capacidade imaginativa das crianças foi primordial, dado que a imaginação é uma linguagem fundamental para o ser humano e é desenvolvida ao longo de toda vida (Rodari, 1982).

A brincadeira era “*pega-pega chapéu*”, a criança que exercia a função de pegador tinha de correr atrás das outras crianças, porém, com um cone chinês (na função de chapéu) em sua cabeça. À medida que as crianças fossem pegadas tinham que pegar um chapéu com o pesquisador ou a professora e auxiliar o amigo pegador, até que todas as crianças possuíssem um chapéu na cabeça. Esse mesmo “chapéu” foi utilizado em outra brincadeira (campo minado), no chão e exercendo a função de bombas. No dia de brincar de campo minado, Raimundo exclamou: “ - Professor, nossa cabeça vai explodir!”, realmente sem entender o apontamento daquela criança, respondi a ele: “ - Como assim explodir Raimundo?”, “ - Ué! No outro dia isso era um chapéu, agora é uma bomba [...]”, fez uma pausa continuou, “ - Se a gente colocar na cabeça vai explodir e voar longe os pedacinhos bem pequenos” (Diário de Campo, 2023).

Raimundo sabia que se tratava do mesmo material, mas soube identificar a diferença no uso do cone chinês nos contextos das duas brincadeiras, o pega-pega chapéu e campo minado, o que retrata o seu domínio sobre sua imaginação, pois a diferença não era real e materializada, mas imaginária e fantasiosa.

A imaginação como propriedade humana também está em constante formação, evolui conforme os encontros, a partir das experiências, por meio dos desafios. Adultos ou crianças, somos seres imaginativos, ainda que seja na infância que a vitalidade imaginativa pareça ser mais intensa. A imaginação infantil torna-se um importante elemento para a compreensão da criança como sujeito social, a fantasia representa uma das janelas pelas quais podemos enxergar a apropriação, ressignificação e produção cultural pelas crianças, de forma que a particularidade das expressões convida a um mergulho mais profundo dentro do universo infantil, deixando a simples contemplação para acompanhar em campo a construção dos roteiros (Rodari, 1982, p. 29).

O nosso ponto de partida foi sempre a oferta de experiências ricas e diversas, voltadas às brincadeiras e às interações, como expõe o Manual de Orientação Pedagógica: Brinquedos e Brincadeiras de Creche (Brasil, 2012) ao contemplar as orientações das DCNEI (Brasil, 2010).

Nas pesquisas precursoras nessa instituição, um dos resultados mais significativos alcançados foi o convencimento das professoras a respeito da importância de brincar com as

crianças fora da sala, na exploração dos espaços da instituição, que são muitos. Além da quadra esportiva, a instituição possui um parquinho infantil e espaços arborizados que nos renderam diversas brincadeiras e histórias. As professoras saíam, no máximo, uma ou duas vezes por semana da sala para brincar com suas crianças, e, normalmente, elas se restringiam a apenas observar.. Assim, as encorajamos a sair com maior frequência da sala e, principalmente, a utilizar mais a quadra esportiva, além de qualificar o seu envolvimento com as crianças nesse momento de brincar.

Nesse contexto, junto às crianças e às professoras da época, atribuímos um nome especial à quadra esportiva, que trazia consigo um significado todo especial para as crianças, as responsáveis pela escolha do nome. A quadra esportiva ficou conhecida como o “*espaço de brincar*” (Diário de Campo, 2019). O espaço de brincar tornou-se um palco privilegiado para a manifestação das culturas e das produções infantis. Nesta presente investigação resgatamos esse nome através de uma história na segunda semana de encontros na instituição.

A atividade se chamava “*a procura do bilhete mágico*”, uma história aberta na qual oferecemos uma motivação inicial e as crianças foram conduzindo o restante da história. Na quadra, escondemos um bilhete com o nome “*espaço de brincar*” e uma carta, que deveriam ser encontrados pelas crianças. Nesse sentido, sucederam-se diversas missões e aventuras até elas encontrarem o tal bilhete. Enfrentamos diversos vilões (de vários filmes e desenhos animados da mídia), passamos por diferentes espaços (florestas, cachoeiras, rios, vulcões), viajamos através de diversos meios de transporte (avião, barcos, motocas infantis, carroças). Ao encontrarmos o bilhete mágico junto da carta, precisávamos da ajuda da rainha dos longos cabelos (a professora), para decifrarmos o mistério do bilhete e da carta. As crianças logo associaram os longos cabelos da rainha da história aos da professora e todas foram correndo ao seu encontro pedindo ajuda: “- Professora, ajuda”, “- Rainha dos longos cabelos, nos ajuda”, “- Professora linda”, “- Rainha”. A rainha, ainda bastante tímida para esse mergulho no mundo infantil, leu o bilhete com uma singela encenação e as crianças ficaram sem entender nada, algumas se perguntavam: “- O que é espaço de brincar?” e se entreolhavam curiosas. E, continuou a rainha: “- Nessa carta, contém toda a história do espaço de brincar, quem quer ouvir essa história?”. As crianças gritaram todas juntas “- “Euuuuu”!!”. Sentamos no chão com as crianças e a rainha passou a ler. Essa carta continha uma pequena história de como aquele espaço foi muito utilizado por várias crianças, que hoje já eram adultos, para muitas brincadeiras divertidas e alegres. E que aquele espaço chamado “*espaço de brincar*” estava sendo deixado como um tesouro, uma herança, para aquele grupo de crianças, para que eles se divertissem, vivessem momentos emocionantes, mas sem nunca se esquecer de cuidar bem dele e dos amigos que por ali estariam (Diário de Campo, 2023).

A partir desse segundo encontro, resgatamos aquele nome, que para nós pesquisadores era muito especial, por tudo que representava e que nos enchia de boas lembranças. E naquele

dia, passou a ser especial também para as crianças e para a sua professora. Nesse dia, a professora manifestou seu encantamento com a história: “- Professor, quando acabou eu mesma pensei comigo mesmo, “poxa que pena, já acabou”? sendo que estamos com elas aqui fora há mais de uma hora [...] foi incrível, elas amaram” (Diário de Campo, 2023). As crianças, eufóricas após o término da história, retornaram à sala de aula, no caminho disse-nos Joana: “- Eu sempre amarei o espaço de brincar”, e ofereceu um abraço caloroso e sincero. Enquanto Vitória: “- Eu queria muito conhecer quem escreveu essa história” (Diário de Campo, 2023).

Os encontros da pesquisa foram organizados em uma sequência flexível, considerando as necessidades dos participantes, permitindo que as crianças brincassem e interagissem mais, e que a professora conhecesse outras estratégias para enfatizar o lúdico em sua prática, concebendo-o como caminho indispensável de interlocução com as crianças. As atividades aconteciam em três momentos que, aqui, optamos por chamar de “encontro inicial”, “espaço de brincar” e “reflexão final”.

O encontro inicial caracterizava-se pela entrada do pesquisador no ambiente em que as crianças mais passavam tempo na instituição: a sala de aula. Esse primeiro momento de contato com as crianças e a professora era de suma importância, um momento rico para estabelecer e reforçar os laços afetivos e de convivência, considerando que nos encontrávamos apenas uma vez na semana. Utilizávamos esse espaço de tempo para apresentar as propostas de atividades lúdicas às crianças e estimular a participação delas como protagonistas desse momento e realizar as devidas articulações com a professora para execução das atividades planejadas.

A cada dia uma nova história marcava esse encontro inicial. Esse momento era repleto de troca de afetos, abraços, apertos de mão, histórias do cotidiano particular de cada criança contada rapidamente (um tênis novo, um corte de cabelo, uma roupa de time ou de super-herói, um fato familiar). Em grande parte das vezes, todas falada ao mesmo tempo, gerando um burburinho confuso, no qual sempre tentamos atender a todas elas. Cada criança, da sua forma, demonstrava a satisfação e a alegria em nos ver ali, pois sabiam que logo estaríamos brincando juntos.

Figura 14: É dia de aula com o prô Moisés? É dia da nossa festa!



Fonte: Foto produzida pela professora Cecília

Esse encontro inicial não ficava restrito apenas aos muros da escola. Por diversas vezes, esse encontro acontecia nos arredores da escola. Utilizávamos transporte público para chegar à instituição, desta forma, do ponto de ônibus em que descíamos até a escola, encontrávamos muitas “das nossas” crianças. Um desses encontros foi muito marcante:

Como de costume caminhávamos atentos do ponto de ônibus até a escola, para que pudéssemos retribuir as falas e os acenos das crianças quando nos viam ali na rua. Em uma sexta-feira encontramos com Marcelo, que estava acompanhado de sua avó. Ao nos ver, Marcelo correu para nos abraçar, deixando a avó para trás. Ele exclamou: “- Oi professor Moisés, bom dia”, “- Bom dia Marcelo, tudo bem?”, “- Tudo. Professor vem conhecer minha avó”, “- Como é o nome da sua avó?”, “- É Elise!”. Aproximei-me da avó e disse: “- Prazer, sou o Moisés”, “- Oi, eu sou a Elise. Então você é o professor Moisés” e sorriu, logo em seguida continuou: “- Todas as sextas-feiras o Marcelo dorme na minha casa porque a mãe tem compromisso pela manhã e ele sempre fala que o dia mais legal de ir à minha casa é sexta-feira porque depois de acordar tem aula do professor Moisés. E, eu ficava na maior curiosidade para saber que era o tal do professor Moisés”, a avó riu novamente. Como já estávamos na porta da escola exclamei: “Deve ser por conta das brincadeiras que fazemos aqui, “né” Marcelo?”, a criança

prontamente acenou positivamente com a cabeça. Despedi-me da avó, agradei o carinho e entrei na escola (Diário de Campo, 2023).

Baseados nos estudos de Carvalho (2005, p. 03), outro ponto que levamos em consideração para que esse encontro inicial acontecesse na sala de aula e não em qualquer outro ambiente é que esse espaço ainda é amplamente visto como um lugar que indisponível para as brincadeiras. As instituições de Educação Infantil insistem em incutir na criança a ideia de que “a sala de aula não é lugar para brincar”, pois quem brinca não aprende e está fadado ao fracasso escolar. O autor pontua que as crianças não têm espaço para indicar uma organização diferente acerca do tempo em que poderia ficar dentro e fora da sala de aula. Por essa razão dissemos sim a elas, que a sala de aula era também um espaço para brincar e que foi utilizado em algumas ocasiões de forma intencional com essa finalidade e em outras situações em dias muito frios ou chuvosos.

Figura 15: Brincar na sala de aula? Podemos!



Fonte: Produzida pelo próprio autor ou colaboradores da pesquisa

O segundo momento, intitulado espaço de brincar, era o momento de experimentar as propostas lúdicas construídas em parceria com a professora e as próprias crianças. Era o principal espaço de interlocução, ocupado pelas múltiplas interações propiciadas pela pesquisa. Entre elas, destacamos a relação das crianças com o pesquisador e a professora (os adultos), das crianças com seus pares infantis e do pesquisador com a professora.

Figura 16: Nosso espaço de brincar!

Fonte: Foto produzida pelo próprio autor ou colaboradores da pesquisa

O tempo passado no espaço de brincar constituiu-se como momento de valorizar as culturas da infância e de expandir e (re)significar a cultura lúdica infantil. Para a professora, era o momento de investir na ludicidade como forma de estabelecer relacionamento com suas crianças, também era uma oportunidade para interrogar a sua prática educativa, promovendo mudanças de concepções sobre a criança, a infância, sobre o lúdico, em um contexto mais abrangente, sobre o que é educar na primeira infância. Assim sendo, distanciava-se qualquer possibilidade de que nossos encontros se configurassem como meros momentos de brincar por brincar, simples oficinas ou em um fugaz tempo de recreação e lazer para as crianças.

As atividades sempre se iniciavam na sala de aula, com alguma contextualização imaginária da brincadeira, do jogo fantasioso, da história, da música ou das cantigas de roda que realizaríamos no espaço de brincar. E, em seguida íamos para a quadra sempre entoando alguma música ou uma brincadeira na fila. Nesse sentido, destacamos que nos adaptamos às regras da escola, sendo uma delas à respeito da fila. Todos os grupamentos infantis da instituição, do Maternal I ao Pré II utilizavam a fila como recurso para deslocamento das crianças nos diferentes espaços dentro da escola. Em respeito, mantivemos essa rotina ao sair e ao retornar a sala de aula, mas, deixando nossa marca nesse momento, ao inserir nossas pequenas brincadeiras ou músicas, oferecendo uma saída para uma prática aparentemente simples, na qual a professora expressou possuir uma dificuldade particular:

“- Por mim, Cecília, não faria (a fila), tenho dificuldade de mantê-las assim, inclusive já fui chamada atenção, mais de uma vez por isso. Por mim, as crianças iriam para o pátio, para o refeitório, para o parquinho como preferissem, sei lá, um do lado do outro, conversando, brincando [...] Esse negocio de um atrás do outro é muito impositivo, me lembra de coisas de exército, de disciplina extrema, não me agrada” (Diário de Campo, 2023).

Por fim, o terceiro momento era chamado de reflexão coletiva. Após experimentar as atividades lúdicas, esse momento era destinado para realização de um diálogo com as crianças sobre os acontecimentos do encontro. Sempre com as crianças em círculo no centro da quadra, para que todas pudessem ver umas as outras e nos juntávamos a elas mediando os comentários. Esse momento era o fechamento do encontro, espaço para discutir sobre os significados daquelas atividades para os sujeitos da pesquisa.

Figura 17: Nossa reflexão coletiva



Fonte: Produzida pelos colaboradores da pesquisa

Foi necessário disponibilizar um tempo significativo para esse momento, dado que as crianças se envolviam demais nesse momento, com suas opiniões, comentários, relatos de situações e acontecimentos. O pesquisador e a professora realizavam pequenas reflexões a partir da observação da atividade e de situações surgidas no decorrer do trabalho, tais como pequenos conflitos, desentendimentos, indisciplina ou desobediência e, também, das falas das

crianças. O fio condutor desse momento era a necessidade de apresentar o momento de brincar como um espaço de direito de todos.

Outro fator relevante da reflexão coletiva foi o levantamento e registro de ideias e sugestões de brincadeiras dadas pelas crianças. Essas sugestões eram filtradas e organizadas para a sucessão dos encontros. Além disso, para manter aceso o interesse das crianças em nossos encontros, sempre oferecíamos gatilhos e pistas do que seria vivenciado nos encontros seguintes, fato que também aguçava a imaginação das crianças, surgindo outras tantas propostas de atividades. Em um dia de encontro, brincamos de “*pega-pega super-herói*”, todavia, algumas crianças se incomodaram com o fato de outra criança desejar representar o mesmo super-herói, utilizamos essa questão para iniciar a reflexão coletiva neste encontro (Diário de Campo, 2023).

A professora indagou as crianças: “- Vocês gostaram das brincadeiras?”, de forma quase unânime todos responderam que “- “Simmmmmmm”!!!, com exceção de João, que balançou a cabeça reprovando as respostas dos companheiros. “- Você não gostou João?”, perguntei a ele, “- Não gostei, não foi legal”, “- E o que não foi legal na brincadeira?”, “-Você já assistiu o desenho do Homem-Aranha?” perguntou ele de forma totalmente retórica e continuou: “Existe só um Homem-Aranha e tinha que ser só eu, mas todo mundo queria ser, só existe um! Só um”. A professora entrou na discussão: “- João, quando brincamos, quando usando nossa imaginação, nós podemos ser quem nós quisermos. Se todo mundo quiser ser o Homem-Aranha ou a Mulher-Aranha todos nós podemos ser”. João ainda não parecia ter sido convencido e assim ela continuou: “- Olha só João! Todo mundo agora será o Homem-Aranha ou Mulher-Aranha!” e a professora passou a imitar os movimentos que o Homem-Aranha faz com os punhos quando vai soltar suas teias e todas as crianças passaram a imitar a professora. João pôs-se a olhar seus colegas sentados se divertindo durante alguns instantes, vários Homens-Aranhas e Mulheres-Aranhas. Até que ele cedeu e começou a fazer aqueles movimentos típicos desse super-herói e interagir com outras crianças. A professora retomou: “- Você viu que divertido João? Quando brincamos juntos tudo fica mais legal!”. Agora, totalmente convencido, ele até sugeriu um enredo de uma próxima brincadeira: “- Podemos brincar de super-herói na próxima aula? Fazer grupos de heróis. Quem quer ser o Batman? E a Mulher Maravilha? E o Sonic?” (Diário de Campo, 2023).

Para subsidiar esses momentos, recorremos a instrumentos metodológicos que nos possibilitaram captar as falas, as situações, as impressões, as imagens, formando um mosaico de informações que fomentou a análise desses dados.

No espaço de tempo entre o término de cada encontro e antes do encontro seguinte, o pesquisador revisitava suas anotações e fotografias e revisitava suas impressões com o intuito de avaliar aquele conjunto de dados coletados perante a temática, aos objetivos e ao escopo

teórico-metodológico da pesquisa. Logo, o principal critério para análise dos dados foi à coerência direta ou indireta dos dados coletados com o esqueleto geral da pesquisa. A construção da dissertação se dá prioritariamente por intermédio de dados diretamente ligados a investigação. Os dados indiretamente ligados a investigação foram menos utilizados.

Esses instrumentos estão em conformidade com diversas pesquisas *com* crianças na área da Sociologia da Infância. Dentre esses instrumentos destacamos o diário de campo, as fotografias, a observação participante, além da entrevista semiestruturada e um questionário. Um caderno escolar comum era nosso diário de campo e esteve presente durante todo o trajeto da pesquisa e à disposição do pesquisador, da professora e das crianças. Castro (2012, p.23) indica que o diário de campo permite ao investigador “[...] recolher observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências e o ajuda a desenvolver seu pensamento crítico, a mudar os seus valores e a melhorar a sua prática”.

No diário de campo, o pesquisador realizava diversos registros, todos pertinentes e relacionados à temática da pesquisa e aos objetos de investigação. As falas das crianças, as observações, os acontecimentos antes, durante e depois resultantes das atividades lúdicas vivenciadas, as sugestões das crianças de brincadeiras, histórias, personagens, brinquedos para os próximos encontros, ou seja, tudo que servisse como aporte para reflexão sobre aquela realidade era registrado nesse caderno.

Com frequência, as crianças faziam perguntas sobre aquele objeto: “- O que você tanto anota aí?”, “- Tudo! Tudo o que fazemos juntos eu anoto”, “- Tudo é muita coisa!”, “- Sim, é muita coisa, por isso eu sempre corro para perto dele ou fico com ele na mão, para não perder nada!” (Diário de Campo, 2023). Com facilidade, as crianças perceberam que era um objeto valioso para o pesquisador, assim, passaram a pedir permissão para interagir com o diário de campo: “- Posso desenhar uma flor?”, “Eu quero desenhar um carro”, “- Uma aranha vermelha”, “- Aranha vermelha? Que engraçado. Eu quero fazer uma rosa bem fofinha” (Diário de Campo, 2023).

Esses momentos em que elas desenhavam ou realizavam uma tentativa de escrita, afinal, ainda não estavam alfabetizadas na leitura e na escrita, eram marcados por interações fundamentais, nas quais houve compartilhamento de ideias e dúvidas, sentimentos variados (alegria, tristeza, angústia, ansiedade) ou histórias que aconteciam na família, na escola ou com os pares infantis. Em um dia de encontro, uma criança desenhou algo que parecia uma caixa com uma pessoa dentro e ao ser questionada sobre o desenho, explicou: “- Esse é o meu pai e essa caixa é a cadeia. A polícia levou ele. Eu vejo ele as vezes, mas tem que ir de ônibus

e é longe. A polícia já pegou seu pai professor?”, “ - Não Artur, a polícia nunca pegou”, “- Acho que foi só o meu então. A minha mãe fala que logo ele volta” (Diário de Campo, 2023).

Os desenhos e registros infantis no diário de campo encontraram seu complemento nas fotografias capturadas pelo pesquisador e pela professora. As fotografias constituem-se como instrumento de coleta de dados e como tal, nos pautamos nas contribuições de Coutinho (2009), para compreender como enquadrar e expor as fotografias na dissertação de modo que elas falem por si próprias, veiculando informações, sentimentos e emoções que permitam ao leitor mergulhar ainda mais em nossa jornada.

Coutinho (2009, p. 26) afirma que a fotografia é uma técnica de excelente valor em uma investigação-ação, pois “se convertem em documentos de prova da conduta humana com características retrospectivas e muito fiáveis do ponto de vista da credibilidade”. Utilizando a câmera dos aparelhos celulares do pesquisador ou da professora foram produzidos os registros fotográficos dos momentos lúdicos vivenciados na instituição, os quais são apresentados nessa dissertação, resguardando a identidade dos participantes em obediência aos princípios éticos estabelecidos pelo CEP para pesquisas com seres humanos.

As fotografias exerceram um papel de fundamental relevância não somente para dar consistência e enriquecer a dissertação, mas também na complementação dos registros em momentos que, pela dinamicidade das ações dos encontros, não era possível tomar posse do diário de campo para fazer as devidas anotações. As imagens realçaram a riqueza dos detalhes que, por meio do registro escrito, não era possível captar: as feições, os sorrisos, a expressividade nos olhares e no gestual, as cores avivadas pelos momentos de brincar. Além disso, as fotografias cristalizaram histórias e situações fabulosas, das quais ao observar as fotografias, nunca nos esqueceremos.

Figura 18: Nossos momentos eternizados!

Fonte: Produzida pelo autor

A observação participante na investigação-ação foi fundamental para assegurar o envolvimento completo do pesquisador com os sujeitos e o ambiente investigado. Para Castro (2012), a observação participante é um tipo de observação realizada em situações em que há uma implicação direta do pesquisador na busca por compreender a profundidade de um determinado fenômeno. Em complemento, Vianna (2007, p. 47) acredita que na observação participante o pesquisador tem um trabalho complexo, que não se resume a “[...] simplesmente olhar, deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos”.

Vianna (2007, p. 48) afirma que “[...] no seu trabalho de campo, o observador deve possuir suficiente capacidade de concentração, paciência, espírito de alerta, sensibilidade e, ainda, bastante energia física para concretizar sua tarefa”. Com as crianças participantes, o vigor físico dos momentos de brincadeiras foi algo muito exigido. Assim sendo, o pesquisador alinhou sua observação participante e os seus registros para contemplar tudo que estabelecesse relação com a ludicidade e as interações, envolvendo as crianças e sua professora, considerando suas ações, as falas, os diálogos e expressões.

Figura 19: Observação participante

Fonte: Produzida pelo próprio autor ou colaboradores da pesquisa

Os últimos dois instrumentos utilizados foram a entrevista semiestruturada e o questionário. A entrevista semiestruturada merece destaque dentro da abordagem qualitativa que caracteriza a pesquisa. Esse instrumento possibilita ao entrevistado discorrer sobre as suas experiências a partir do objeto determinado pelo pesquisador, ao passo que permite a flexibilidade de respostas espontâneas do entrevistado (Lima; Almeida; Lima, 1999). Buscamos estabelecer uma “perspectiva de interação” na entrevista, não se restringindo às falas do entrevistado, mas englobando todo o contexto de interação, de forma que todo o conjunto se configurasse na fonte total dos dados (Silveira, 2002).

A entrevista semiestruturada foi realizada apenas com a professora e no início da pesquisa, quando iniciamos os encontros semanais na instituição. No decorrer dos encontros, buscávamos retomar as perguntas tratadas na entrevista, com o objetivo de cruzar as respostas e identificar as mudanças de práticas e concepções da professora. Almejamos com isso compreender as mudanças qualitativas que os encontros semanais puderam alcançar sob a ótica da professora. A entrevista semiestruturada, assim como o questionário, foi complementada pelas inúmeras conversas informais ao longo da pesquisa.

O questionário consiste em um conjunto de questões articuladas que se destina a compreender, por meio de informações escritas, a opinião dos sujeitos pesquisados sobre determinado assunto (Severino, 2007). O questionário foi utilizado somente com a professora e aplicado apenas no contato inicial, com finalidade de conhecer mais sobre a sua formação e trajetória profissional.

Enfim, utilizando esses diversos procedimentos e instrumentos metodológicos, buscamos ofertar situações para que o brincar fosse uma mola propulsora para as diversas interações, destaque para a relação das crianças com a sua professora, um brincar significativo proporcionando relações qualificadas entre adultos e crianças. Por intermédio desses procedimentos e instrumentos metodológicos, conseguimos conhecer melhor as crianças e a professora, reconhecendo e compreendendo seus desejos e inquietações, partilhando de ricas experiências.

No entanto, destacamos que moldar o nosso olhar sociológico direcionando-o para as crianças e sua cultura lúdica e para as interações que emergem por meio das brincadeiras foi imprescindível para que o escopo metodológico da pesquisa fosse atendido.

4. PROFESSOR, EU POSSO SER SEU AMIGO? A LUDICIDADE COMO CAMINHO PARA INTERAÇÕES SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente capítulo dá continuidade e aprofunda a discussão a respeito das principais contribuições da pesquisa que, até então, foram apresentadas aos poucos, articuladas com os nossos referenciais teóricos.

Professor, eu posso ser seu amigo? É mais do que apenas uma frase que compõe um diálogo que será apresentado em breve. Essa pergunta de Artur, carinhosamente chamado por todas as crianças e por sua professora de “Artur pequeno” (mesmo ele tendo o mesmo tamanho de outras crianças) representa tudo o que foi pensado para a pesquisa, desde quando esta ainda era apenas uma ideia do Professor Moisés, ainda recém-licenciado em Educação Física.

No dia que Artur pequeno proferiu essas palavras, nós vivenciamos uma história incrível chamada “*Nosso dia de super-herói*”. Com cortes de TNT – um tipo de tecido bastante leve –, produzimos capas de heróis e juntos vencemos inúmeros desafios (escalar montanhas, vencer os vilões, salvar a cidade, proteger os animais, ajudamos os amigos nos momentos de necessidade nas batalhas) (Diário de Campo, 2023). Após salvar o mundo, Artur entendeu que a história estava caminhando para os momentos finais, aproximou-se e disse:

“- Professor, eu posso ser seu amigo?”, “- Claro que pode Artur, nós já somos grandes amigos”, “- É que eu amei muito essa brincadeira”, “- O que mais você gostou na brincadeira?”, “- A parte que saltamos do prédio (saltamos da arquibancada no chão) e salvamos a prefeita da cidade (a professora Cecília) e a sua? ”, “- A minha foi quando usamos o nosso poder de fogo para acender a fogueira e ficarmos juntos conversando”, “- Eu te amo, essa brincadeira é muito legal” (Diário de Campo, 2023).

Figura 20: Brincando eu posso voar!



Fonte: Foto produzida pelo próprio autor ou colaboradores da pesquisa

Para o pequeno Artur não havia uma clara diferenciação entre o amor que ele sentiu pela brincadeira e o amor que expressou ter por mim. Ele simplesmente gostava de mim porque eu ensinei uma história divertida (para ele brincadeira) e também brinquei, vivenciei a história junto com ele. Ao assumir uma postura de professor brincante, demos um salto para entrar mundo das crianças, podendo compreender um pouco dele pelas próprias lentes infantis.

O estar junto, o brincar junto, assegurar as interações entre os pares e das crianças com os adultos através das atividades lúdicas infantis são preocupações manifestas nos documentos educacionais que embasaram a nossa pesquisa, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010), do Manual de Orientação Pedagógica: “Brinquedos e Brincadeiras de Creche” (Brasil, 2012) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e também em nossa linha teórica de discussão, a Sociologia da Infância.

As crianças experimentaram situações incríveis e a imaginação infantil deu contornos dramáticos e fantásticos às nossas histórias e às nossas múltiplas brincadeiras. Em parceria com as crianças, nós representamos expressões motoras, gestuais, verbais, emotivas, necessárias aos diferentes percursos e necessidades momentâneas da história ou da brincadeira. De acordo com Harris (2005), o envolvimento infantil em qualquer brincadeira ou atividade lúdica é proporcional à caracterização das falas, da quantidade e tipos de movimentações realizadas no decorrer da história, na variação do humor representativa dos diferentes sentimentos humanos, nas marcas e impressões de um sorriso, de uma careta, de uma feição alegre, triste, corajosa ou com expressão de medo.

A revisão das várias táticas de simulação que empregamos - o uso da entonação teatral, a referência a um planeta distante, a instrução de usar a imaginação para mapear mentalmente a premissa inicial - tudo tendia a induzir as crianças a tratar essa premissa inicial como um importante ponto de partida - uma estipulação ou premissa que tinha de ser aceita como verdadeira, pelo menos temporariamente. Por outro lado, quando o professor começa com uma afirmação falsa ou estranha apresentada em tom natural, as crianças podem não perceber que a afirmação era uma suposição importante para o que se seguiu e falharam em integrar essa afirmação com as premissas que se seguiram (Harris, 2005, p. 125, tradução nossa).

A preparação para cada novo encontro era precedida de um mergulho nos momentos vividos anteriormente. O diário de campo foi um grande companheiro inanimado do pesquisador, as fotografias sempre relevavam algo que passara despercebido, as conversas e

trocas de ideias com a professora via *WhatsApp*, tudo fomentava a estruturação de encontros repletos de atividades lúdicas significativas para oferecer um espaço privilegiado para as crianças exercerem o seu ofício de criança (Marchi, 2010). É importante destacar que não incluímos o uso do *WhatsApp* como parte da metodologia da pesquisa, mas de fato foi uma ferramenta de extrema relevância para todo o processo.

Nem sempre usufruímos de espaços e materiais para a construção das brincadeiras, isso exigiu um esforço da nossa criatividade no sentido de pensar em como ofertar espaços concretos, ainda que imaginários, para que as crianças vivenciassem suas aventuras. Para Barbosa (2005, p. 05), pensar um espaço, seja ele concreto ou fantasioso, exige uma capacidade criativa por parte do professor, visto que são nesses espaços que o imaginário das crianças é exercitado. Essas pequenas aventuras “[...] permitem-lhes, sobretudo, reinventar os espaços dos contos, das histórias; é igualmente no espaço que se desenvolvem os signos da leitura e onde se constroem as imagens”.

O espaço para brincar e interagir propiciado pelos encontros da pesquisa suscitou reflexões atuais e que indicavam possibilidades de mudanças naquele cenário. De início, sublinhamos a importância de repensarmos o conceito de criança dentro dos espaços da Educação Infantil. Segundo Marchi (2010), nas escolas, as crianças estão mais propícias a exercer seu ofício de aluno, em detrimento do seu ofício de criança. A autora entende que tudo que a criança faz em sua vida é entendido como ofício de criança, já o que as realizam dentro da escola caracteriza o seu ofício de aluno. Nesse sentido, as brincadeiras e as interações promovidas por meio dessas propostas lúdicas indicaram a necessidade de modificarmos o nosso olhar. Afinal, as crianças, antes de tudo, precisavam ser crianças, inclusive, antes mesmo de serem alunos.

A promoção dessas modificações passava diretamente pelas mudanças de concepções e práticas por parte da professora. Por intermédio da entrevista realizada com ela, logo nos primeiros encontros, identificamos algumas ideias baseadas nos anos de ofício e na cultura consolidada na escola que, por sua vez, entravam em conflito com a perspectiva da investigação, pautada na produção científica atual. Era necessário desconstruir para construir novos conceitos e concepções, o que viabilizou a formação de novos modos de ver e entender as crianças, a infância e as práticas educativas.

O início da pesquisa foi bastante turbulento. Vivemos algumas situações que nos exigiram resiliência, flexibilidade e firmeza em nossos propósitos (Diário de Campo, 2023). A ausência de práticas educativas que atendessem aos anseios, interesses e expectativas das

crianças foi sintomática. A dicotomia das formas de pensar representava aquele momento. Por um lado, nós embasados nos autores clássicos da Sociologia da Infância, que indicam um abandono das antigas concepções de infância e criança, assim como acerca do processo de socialização e das práticas educativas, influenciando e motivando uma renovação teórico-prática desses conceitos. Por outro lado, Existia uma dicotomia no contato entre pesquisador e a cultura escolar, uma vez que, durante a pesquisa, estávamos embasados pelos autores clássicos da Sociologia da Infância – que elucidavam o abandono das antigas concepções de infância, assim como o processo de socialização e das práticas educativas, buscando, assim, uma renovação teórico-prática desses conceitos – porém, envolvida no trabalho estava uma cultura engessada e consumida por práticas rotineiras, uma realidade dura e resistente que desconsiderava as culturas infantis e carecia de uma concepção sociológica da criança. Um duelo protagonizado pelo pesquisador e a professora da instituição.

No item III da entrevista (ANEXO C) questionamos a professora em relação ao seu entendimento sobre o que é a infância (pergunta nº 01 deste item) e sobre a criança (pergunta nº 02 deste item). Obtivemos as seguintes respostas:

A infância é um período particular da criança, na qual ela tem aprendizados essenciais que vão contribuir posteriormente na sua vida de jovem e depois de adolescente. A infância pensada aqui, minha turma, é o momento de brincar e de interagir, mas também é hora de começar os primeiros aprendizados das letras, números, as vogais e consoantes, visualizando a criança lá no primeiro ano do Ensino Fundamental (Entrevista com professora Cecília, 2023).

A criança é quem integra a infância. É quem brinca, quem estuda, ela faz amigos, ao mesmo tempo em que briga com eles, é o perfeito estado da bipolaridade, uma hora está feliz, sorridente, brincando, outra hora já está emburrada, inquieta, fazendo bagunça. Para mim, é a mesma que te perturba o dia todo e no fim do dia te dá uma cartinha dizendo que te ama. Tem até um vídeo no whatsapp⁵, depois te encaminho, concordo plenamente com ele. Fora que a criança de hoje está mudada “né”, cada vez mais adulta com a tecnologia. É uma criança tecnológica, minha filha tem cinco anos, outro dia eu precisei acessar algo no Instagram e ela que consegui achar para mim, mal sabe identificar as letras, mas, mexer no celular já é uma maravilha. (Entrevista com professora Cecília, 2023).

⁵ O vídeo foi encaminhado pela professora posteriormente. O conteúdo do vídeo pauta-se em uma mulher (não sabemos se ela realmente é professora ou não) discorrendo sobre a rotina do seu dia na escola. O ponto humorístico do vídeo é justamente o fato dessa mulher citar que a criança “te inferniza o dia inteirinho e depois aparece no final do dia com um retalho rabiscado, dizendo que é um presente, e, uma fala descarada dizendo que me ama” (palavras da produtora do vídeo).

Em relação ao conceito de infância, a fala da professora revelou dois problemas centrais, indícios da concepção pré-moderna de infância e da preocupação excessiva e de caráter antecipado da alfabetização da leitura e da escrita.

A fala da professora remete à concepção pré-moderna de infância e indica que essa visão, apesar de ultrapassada, ainda não está superada. À medida que faz referência à criança como um pré-adulto, um vir a ser, um ser em processo de desenvolvimento rumo à vida adulta (ao futuro). Conforme indica Ariès (2011), a infância perde seu status de categoria social de estatuto próprio se a criança passa a ser julgada exclusivamente em relação a seu futuro, sem ser considerada no presente, tampouco em suas particularidades e especificidades infantis, cerceando-se qualquer possibilidade de enxergar a criança como um ator social, produtor de cultura, sujeito de direitos e fonte do novo, anulando o protagonismo infantil (Sarmiento, 2004).

O caráter antecipatório da alfabetização da leitura e da escrita na Educação Infantil é um problema diagnosticado por diversas outras pesquisas realizadas nessa etapa da Educação Básica, entre elas Moreira (2014, 2019), Watanabe (2017) e Furlan (2018). Os documentos educacionais destacados na pesquisa, as DCNEI, o Manual de Orientação Pedagógica: “Brinquedos e Brincadeiras de Creche” e a BNCC ressaltam a pertinência e relevância das brincadeiras e das interações na estruturação do currículo da Educação Infantil e, conseqüentemente, para as práticas pedagógicas e para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

No entanto, a resposta da professora apresenta essa problemática da Educação Infantil, que, erroneamente, é concebida como uma etapa para uma “[...] preparação inicial das crianças para não entrarem totalmente cruas no primeiro ano do Ensino Fundamental” (Entrevista com professora Cecília, 2023). Por este lado, as brincadeiras e as interações são colocadas em segundo plano ou percebidas como um meio para alcançar determinados fins, e não com a finalidade em si mesma.

De acordo com Gallego (2008), a maior parte da vida das crianças é vivida na escola, assim, essa instituição é incumbida de assegurar um número mínimo de saberes em um período de tempo estipulado (bimestre, trimestre, semestre, ano letivo, etapa da Educação Básica a qual pertence à criança). O processo de ensino e aquisição de saberes é organizado dentro desse sistema.

Em consonância, Parente (2006) afirma que os conteúdos são organizados de acordo com séries e graus, de maneira pouco flexível, de forma que cada etapa é um pré-requisito

para a próxima. Logo, a escola impõe ao aluno um período de tempo específico para aprender determinados conteúdos e os professores, responsáveis diretos por estruturar mecanismos para que isso aconteça, devem se ocupar com o cumprimento dos programas de ensino. Nesse cenário, nem mesmo a pré-escola escapa, por mais que seja uma etapa singular dentro da Educação Básica, que deve ser norteadas pelas brincadeiras e interações, a fala da professora e outras nesse sentido, deixam claro como ainda persiste essa escolarização da Educação Infantil.

Em entrevista, quando questionada sobre o tipo de atividades imprescindíveis para a Educação Infantil, pergunta de nº 4, do item III da entrevista (ANEXO C), a professora respondeu:

Sem dúvidas, as diferentes formas das crianças brincarem e atividades que demonstrem que esse espaço da escola é coletivo, muitas vem do maternal e do pré I ainda muito egocêntricas ou até mesmo pela forma como os pais criam e educam, como se tudo fosse só delas, aqui é o lugar delas aprenderem a cooperar, dividir, um exercício da convivência. Só que tem um porém, o município tem mudado o olhar sobre a Educação Infantil, há uma cobrança imensa por uma alfabetização inicial no Pré II, que se formos olhar nos documentos da Educação Infantil não existe. Aqui elas precisam brincar, interagir, ver as formas, as cores, conhecer as letras e números, saber a diferença entre eles, que número é usado para uma finalidade e a letra para outra. Agora, a criança sair do Pré II sabendo juntar sílabas não existe. Eu não trabalho assim! Mas, o município está terrível!

Segundo Furlan (2019), as crianças estão inseridas em um sistema educativo que enfatiza a preparação para o futuro, tendo como premissa básica a produtividade e gerenciado a partir do estabelecimento de relações verticais entre professor e aluno, comprometendo, assim, o aspecto lúdico e as relações sociais. Há um condicionamento das atividades infantis através do tempo cronológico, incapaz de atender às rotinas infantis, as quais têm seu tempo determinado pela reiteração, assim, as crianças são direcionadas a determinadas atividades com determinados tempos e a infância é entendida como um período voltado para a aquisição de determinados conteúdos.

O tempo para brincar e interagir é limitado, mas existe um tempo maior destinado às atividades pedagógicas do currículo, consideradas prioritárias e mais relevantes para a formação das crianças. As brincadeiras ao serem controladas pelo tempo cronológico, não atendem às necessidades, interesses e desejos das crianças e as brincadeiras são interrompidas ou finalizadas sem que a criança realmente tenha terminado de brincar (Furlan, 2019).

Em relação ao conceito de criança, outras duas problemáticas são identificadas: a visão antagônica da criança como anjo-inocente ou demônio-rebelde, emanadas da modernidade, e a questão da globalização e os impactos da tecnologia na vida das crianças.

Outra visão prejudicial para a concepção sobre as crianças e também para a área da educação, de uma forma geral, é o contraste entre criança-anjo e criança-demônio. Conforme afirma Sarmento (2004), por longo tempo, as representações sociais das crianças pautaram-se nesse paradoxo, assim como as abordagens interpretativas do mundo das crianças no âmbito educacional, perspectiva essa contrária aos pressupostos da Sociologia da Infância.

De fato, concordando com a professora, a criança de hoje é diferente daquela de outros momentos da história da humanidade. A criança, atualmente, está sendo incorporada ao universo dos adultos cada vez mais cedo, principalmente, por conta dos meios de comunicação e do acesso às novas tecnologias - *tablets*, *notebooks*, *smartphones*, entre outros. (Muller, 2006). Retomando a ideia de Marchi (2010), essa “criança tecnológica” retratada pela professora está cada vez mais distante do seu ofício de criança, da plenitude das culturas infantis, dos sabores e das cores da infância. Diversas falas das crianças ao longo de nossos encontros sustentam essas afirmações.

Em um dia de encontro, José expressou “sua” opinião política ao ver-me utilizando uma camiseta vermelha no dia do encontro. Em outro momento, Sophia mencionou algo relacionado ao filme da Barbie, emitindo um juízo de valor acerca de seu conteúdo.

Neste dia escolhi uma camiseta vermelha para ir à escola. Ainda no início do ano, o país vivia a polarização política devido às eleições presidenciais de 2022. Ao entrar na sala, uma criança mencionou: “ - O professor “tá” de Lula”, “- Por que de Lula, José?”, “- Porque você está de vermelho, eu não gosto mais dessa cor. Sabe porque o Lula ganhou? Porque os trouxas votaram nele”, “- Onde você viu essas coisas José?”, “- Em todo lugar, na TV, no celular, na internet, no TikTok”. (Diário de Campo, 2023).

Ao elogiar a camiseta rosa de Yasmin, Sophia disse: “- É o rosa da Barbie professor”, “- E você gosta dela Sophia?”, “- Eu até gosto, fui até no cinema ver o filme, tem até cenas que não são para crianças da minha idade, eu assisti mesmo assim, “tô” nem aí, nem tinha polícia no cinema, foi de “boas” assistir lá” (Diário de Campo, 2023).

Diante das concepções vigentes de infância e criança da professora, nosso compromisso, em respeito aos pressupostos metodológicos da investigação-ação, sempre esteve vinculado com as transformações sociais. Dessa forma, convidamos a professora a questionar essas concepções e práticas retrógradas, a fim de construir novos conhecimentos sobre a criança e a infância. Esse caminho profícuo da investigação-ação permitiu que a

professora refletisse sobre sua própria prática com o intuito de melhorá-la e, nesse sentido, oferecemos subsídios que a auxiliaram nesse processo.

A metodologia da investigação-ação foi imprescindível para propormos essa qualificação da prática da professora, a qual, por sua vez, refletiu diretamente nas crianças. Conforme afirmam Benavente, Costa e Machado (1990, p. 3), a investigação-ação propicia um cenário ideal para que o estudo não se limite a um levantamento de informações e para que as intervenções no ambiente tenham respaldo mais significativo. Segundo os autores, as respostas da investigação-ação não se reduzem ao assistencialismo, antes, “[...] são portadoras de novas relações entre ação e investigação, produzindo novos conhecimentos e facilitando novos processos de formação”.

As raízes dessas concepções e práticas foram descobertas com a pergunta nº 3, do item IV da entrevista, por meio da qual buscamos conhecer os autores e bases teóricas que ofereciam suporte para a prática educativa da professora, principalmente, voltada ao lúdico. A resposta foi a seguinte:

A minha formação foi muito deficitária nesse sentido do brincar, tivemos pouquíssimas disciplinas voltadas a essa temática e a falta de teoria reflete na falta de prática, pelo menos no meu caso. O brincar é algo de extremo valor e importância para as crianças, principalmente na Educação Infantil. Eu tenho consciência de que devia me aprofundar um pouco mais nisso, mas, o trabalho pedagógico é duro, são muitas atividades para dar conta, já pensei inúmeras vezes em seguir estudando, buscar uma pós-graduação, mas, não dá tempo, essa é a realidade. Às vezes a Secretaria de Educação fornece alguns cursos que são obrigatórios, mas a gente nunca consegue aproveitar direito, por conta da demanda da escola, é caderneta, ficha de alunos, sondagens, muitas coisas. Eu falo a gente porque as outras professoras daqui também partilham dessas mesmas visões. Quando têm esses cursos eles falam muito de psicologia, Piaget, Wallon, Vygotsky, isso quando não são cursos com temáticas meio aleatórias, meio ambiente, reciclagem, essas coisas (Entrevista com a professora Cecília, 2023).

Com o intuito de contribuir para a formação continuada da professora, no decorrer dos encontros fomos apresentando a ela os nossos referenciais teóricos que davam sustentação e suporte à nossa pesquisa e moldaram nosso olhar sobre a criança e a infância e a importância de realizar uma pesquisa *com* crianças.

Em resposta a essa questão da entrevista, a professora reconheceu o valor da brincadeira na Educação Infantil e manifestou seu interesse em incorporar a ludicidade em sua prática educativa de forma concreta, com intencionalidade e referenciais teóricos adequados. Em outra ocasião, a professora mencionou: “- Quando a diretora Vanda mencionou o seu

projeto eu logo me candidatei, pois sabia que seria de grande aprendizado estar com alguém que ainda está no ambiente da Universidade e vem trazer novos conhecimentos e práticas para nós aqui do chão da escola” (Diário de Campo, 2023).

Entretanto, ao pontuar que “a falta de teoria reflete na falta de prática”, a professora expressou um apelo por ajuda, considerando que não possuía o domínio necessário dos referenciais teórico-metodológicos relacionados a essa temática. Isso se deve ao fato de que, durante sua formação em Pedagogia, não foram abordados de forma específica e abrangente temas como o brincar, o lúdico e as interações. Além disso, ela ainda não compreendia a necessidade de dedicar atenção singular a essa capacidade humana.

Nesse sentido, utilizando os fichamentos de alguns dos textos que compõem essa dissertação, passamos a elaborar “mini resumos” para compartilhar com a professora em um intervalo de uma ou duas semanas. Uma vez por mês dedicávamos tempo para um bate-papo descontraído sobre os mini resumos do mês, esclarecimento de dúvidas, troca de ideias, etc. Esse tempo servia para a discussão teórica daquele material preparado, buscando articulá-lo com os nossos encontros, e, principalmente, com a prática cotidiana da professora. Esse material sempre foi complementado e enriquecido pelos inúmeros diálogos que estabelecíamos com a professora.

A ideia do mini resumo foi da colaboradora da pesquisa, a professora Patrícia Miguel, que na época cursava seu quinto ano, que no curso de Pedagogia é uma habilitação em gestão educacional. Ao dialogar com ela sobre a entrevista realizada com a professora Cecília, expondo essa questão citada pela professora acerca da ausência de referenciais teóricos atuais para embasar a sua prática, ela sugeriu: “- E se nós fizermos tipo um resumo dos textos que você estuda no mestrado? Por exemplo, você pega um texto do Sarmiento, sintetiza os principais conceitos e compartilha com ela, mas, precisa ser algo simples, por conta de todas as atividades que a professora tem que dar conta na escola, mas ao mesmo tempo precisa sintetizar os principais conceitos do autor. Uma leitura rápida, prazerosa e que vai contribuir demais com ela” (Diário de Campo, 2023).

Um dos resultados mais significativos da pesquisa foi referente a essa formação continuada que pudemos oferecer à professora, de forma leve e voluntária, já que apresentamos a ideia de uma maneira que ela poderia ou não aceitar. Com semblante de gratidão, no dia que apresentei a proposta ela exclamou: “- Mas, é claro que eu aceito, como eu disse, me candidatei à pesquisa de vocês porque eu tinha certeza que iria aprender muito, já estou aprendendo, espero aprender mais” (Diário de Campo, 2023).

Por meio do embasamento teórico da investigação sobre a Sociologia da Infância, a infância, a criança, as culturas infantis e seus eixos estruturadores e, também, sobre os documentos educacionais que abordamos, a professora teve oportunidade de rever e modificar suas concepções e práticas pedagógicas. Para a construção desses mini resumos, utilizamos textos dos principais autores da Sociologia da Infância, destaque para Sarmiento (2003, 2004, 2005, 2007, 2008, 2009, 2013 e 2015), Corsaro (1997, 2002 e 2011), Qvortrup (2010) e de professores e pesquisadores universitários que utilizam a Sociologia da Infância como suporte teórico Lima e Lima (2013), Lima (2008), Moreira (2014, 2019), Watanabe (2017) e Furlan (2018). Além desses, utilizamos também os documentos educacionais, as DCNEI (Brasil, 2010), o Manual de Orientação Pedagógica: “Brinquedos e Brincadeiras de Creche” (Brasil, 2012) e a BNCC (Brasil, 2017).

Acreditamos que o primeiro trimestre da pesquisa foi um período marcado por avanços significativos em relação às crianças, suas participações, suas falas e interações sociais estabelecidas com e por elas. Nesse período, pudemos dedicar nossos esforços à observação, ao conhecimento e à compreensão daquele grupo de crianças, da sua infância e de suas culturas infantis. A professora teve oportunidade de examinar mais de perto sua prática docente, elencando pontos positivos e outros a serem melhorados. Houve grande avanço em relação ao conhecimento proporcionado pela pesquisa, destacando-se temas como a ludicidade, as interações, as concepções de criança e infância e sobre a Educação Infantil, sob perspectiva de seus principais documentos educacionais.

Uma fala da professora Cecília foi singular para descrever a forma como ela encarava os mini resumos, comparando-os a uma lição de casa:

Esses textinhos que vocês têm preparado são uma maravilha, simples de entender, linguagem “ok”, nada muito rebuscado, e o principal, em minha opinião, contextualizado a minha rotina cotidiana com as crianças. Tenho até compartilhado com as outras “profes”. É legal que eu leio e vou relacionando as coisas, “Olha, tal fala tem haver com a fantasia do real, isso é reiteração”. Aquela ideia da criança anjo vs. demônio, hoje um comentário de uma professora que me remeteu a essa ideia. Eu tenho achado incrível! Meus professores preferidos vocês dois (Diário de Campo, 2023).

Essa abertura da professora a novos aprendizados demonstrou seu compromisso político com o trabalho pedagógico que desenvolve com as crianças. Ao ter contato com as nossas bases teóricas, a professora compreendeu a importância de educar para o lúdico e para as interações, e, acima de tudo, ter sustentação teórica em sua atuação prática e ela encontrou

meios para esse fim, através das nossas intervenções em busca das transformações sociais do ambiente (Girardello, 2005). Além disso, a professora visualizou ainda mais a importância dos encontros realizados e as crianças foram as maiores beneficiárias desse processo.

A Sociologia da Infância é movida por um compromisso efetivo com a infância, traduzido por meio de seus saberes construídos por pesquisadores de várias partes do mundo, mas que cultivam um desejo mútuo de manter a infância distante do prisma adulto e avivada pelas realidades infantis. Ainda que tenha uma trajetória de vida recente, a Sociologia da Infância já fez muito pelas crianças e ainda tem um longo trajeto para percorrer na busca por reconhecimento para a infância em relação a suas diversidades e multiplicidade de significados. Ao contribuirmos com a professora, contribuímos também com o campo teórico que é primordial para o entendimento da criança e da infância, na perspectiva de compreender e prestigiar brincadeiras e interações infantis. Os documentos educacionais aprofundados aqui, apesar de não manifestarem por escrito, influenciam fortemente os saberes e conhecimentos da Sociologia da Infância.

Em um dos encontros, durante um diálogo descontraído, perguntamos à professora Cecília sobre suas novas perspectivas identitárias após as vivências proporcionadas pela pesquisa:

Ah! A professora Cecília de antes tinha medo de sair da sala para brincar em outros espaços da escola, estou até vindo mais ao espaço de brincar. Sempre estive muito preocupada apenas com as tarefas e atividades a serem feitas. Hoje estou levando isso até de maneira mais leve, com a mesma dedicação e responsabilidade de sempre, mas de maneira leve. As brincadeiras estão tomando conta da minha rotina, tudo é motivo para fazer uma brincadeira e as crianças se divertem. Acredito que tenho mergulhado mais no mundo das crianças e através da ótica delas, como você sempre diz. A questão é aprender sobre elas, com elas mesmas (Diário de Campo, 2023).

Baseados em estudos durante a pesquisa por meio da revisão de literatura realizada, foi possível identificar que grande parcela dos professores/educadores ainda desconhece ou ignora as culturas das crianças e suas produções. Apesar de toda nossa fundamentação teórica – composta pela Sociologia da infância e pelos documentos educacionais – ressaltar a importância da ludicidade e das interações, é recorrente que a produção de pesquisas envolvendo essas temáticas centralizasse-se apenas nas falas adultas *sobre* as crianças e até mesmo *pelas* crianças.

Segundo Soares (2006), grande parte dos conhecimentos produzidos na área da Educação Infantil brasileira priorizam um modelo de investigação vertical, sendo a criança ainda vista como objeto abstrato de investigação e, não um ator social ativo no processo investigativo.

Em geral, as concepções sobre a criança estão associadas às visões dos adultos referentes às suas próprias experiências ou à construção social da infância oriunda da modernidade. Essas concepções, muitas vezes, pautadas no negativismo, interpretam as culturas produzidas pelas crianças como um déficit em vez de reconhecê-las como elementos identificadores da infância (Sarmiento, 2007).

Há resquícios da visão da infância como o “infans” ou o “a-luno”, isto é, o sem voz e o sem luz. Segundo Sarmiento (2015, p. 131), o que é predominante no “[...] pensamento político e na ação pedagógica continua sendo uma visão a-histórica, universalizada e socialmente vazia da educação das crianças na Educação Infantil”. Cabe destacar que entramos na instituição estando bastante conscientes dessa luta a ser vencida. E vencemos!

Dessa maneira, a presente dissertação se preocupa em contar as histórias das crianças, da professora, as conquistas desses dois grupos em conjunto com o pesquisador. Aborda-se também o contexto das brincadeiras e interações sociais entre os adultos e crianças como forma de demarcar nossa opinião, posicionar-nos contra os estudos e perspectivas que insistem em menosprezar a infância, enxergando-a sob uma ótica de inferioridade, passividade e desigualdade. Além disso, contestamos a visão que considera as crianças como seres passivos na socialização e na absorção de saberes, valores e culturas do mundo adulto. Também nos opomos à ideia de que as brincadeiras são meros produtos naturais das crianças, relegando-as a uma posição pouco relevante para a Educação Infantil. Nesse sentido, identificamos que as crianças foram as maiores beneficiadas por essas transformações ocorridas. As crianças, além de ganharem um espaço maior, desbravado pelos nossos encontros, para brincar e interagir com seus pares e com os adultos, passaram a ter esse mesmo espaço no cotidiano “comum” da professora também na ausência do pesquisador. E, ganharam, acima de tudo, uma grande parceira para brincadeiras, histórias e aventuras.

Aqui ressaltamos que valorizar as vozes das crianças, mais que desejar ouvir a criança, simboliza a luta contra os saberes, concepções e práticas adultocêntricas, almejando a visibilidade desse grupo diante da ciência e da sociedade como um todo, apresentando-as em suas singularidades e não como projeções futuras.

Ao realizar uma pesquisa *com* crianças, conforme prescrito por Corsaro (2011), lidamos com os desafios de focar na figura das crianças, mas sem desconsiderar a importância e o acompanhamento da professora. Tudo o que presenciamos parecia se encaixar, às vezes formando cenários imaginados e, em outros momentos, cenários inéditos. As falas, as demonstrações de carinho, as atitudes, as brincadeiras, as interações, muitas vezes no sentido de construir laços, mas também de desfazê-los.

Identificamos que as crianças têm uma forma particular de lidar com a amizade, logo se faz uma amizade e tão logo se desfaz e se reconstrói. Ferreira (2004, p. 195) afirma que os amigos na Educação Infantil são fundamentais na estruturação da cultura de pares, essas interações entre pares consistem em uma “[...] prática social que se constrói num espaço, no decurso do tempo e de múltiplas negociações com os outros, partilhas, conflitos, discussões, argumentações e justificativas, resistências, alianças”.

As brincadeiras e as interações fazem parte da essência da criança e precisam ser notáveis na Educação Infantil. Além de direito da criança, esses eixos compõem as suas distintas e tão singulares culturas. Por meio de suas falas e variadas expressões, identificamos que ter alguém para brincar simbolizava a felicidade, estar junto de um amigo no momento de brincar era muito importante e valorizado pelas crianças. Ao passo que a falta deles gerava um sentimento de solidão e a tristeza. Expressões manifestas como “- Eu não quero mais brincar, ninguém brinca comigo!” e outras no mesmo sentido surgiam frequentemente ao longo de nossos encontros. Dessa forma, buscamos suporte em Corsaro (2011) para propor uma pesquisa *com* crianças para sanar esses problemas.

Uma pesquisa *com* crianças foi a forma que encontramos para nos apresentarmos como amigos, aqueles com os quais as crianças poderiam brincar e aqueles que faltavam em determinadas situações. Esse gênero de pesquisa, de natureza qualitativa, almeja uma superação da imagem das crianças como seres incapazes e o cultivo de uma imagem que valoriza as experiências e conhecimentos das crianças. Afinal, o adulto sabe de uma coisa, a criança de outra, uma não deve sobrepor a outra (Cohn, 2009). Certo dia, aos comentar sobre super-heróis, as crianças se referiram a algo particular:

“- Professor, mas tem o Hulk jogador também, não tem só o Hulk herói”,
“- Ele é do Brasil”, “- E tem aquele da internet também, o Hulk magrelo”.
As crianças se colocaram a rir. Outra criança disse: “- Eu não gosto do Hulk, ele é verde, o Corinthians é preto (Certamente fazendo alusão a rivalidade futebolística paulista entre Corinthians e Palmeiras)” (Diário de Campo, 2023).

Nenhuma das falas infantis estava errada, incompleta ou sem sentido, todas elas estavam em consonância com informações e vivências acessadas por elas na sociedade: o Hulk jogador dos meios de comunicação, o Hulk magrelo figura “meme” e divertida das redes sociais e o poderoso futebol e sua influência em nosso cotidiano. As crianças agem e interagem ativamente no mundo adulto por meio do compartilhamento e de suas negociações, conquistando, assim, espaço para produção de suas culturas particulares.

Figura 21: Fortes como o Hulk!



Fonte: Foto produzida pela professora Cecília

Muller (2010, p. 67) reforça a necessidade de pensarmos metodologias que focalizarão as crianças em suas experiências, pontos de vista, vozes, olhares e experiências. A autora destaca ainda que o pesquisador da infância precisa abdicar de qualquer juízo de valor que possa, eventualmente, “[...] corromper a tonalidade do que é dito pela criança, não cedendo lugar à tentação de querer ouvir o que se pretende ouvir”.

Sobre ver e ouvir, nossa pesquisa prezou por atender o que Silva, Barbosa e Kramer (2005, p. 05) dizem sobre o que significa ver e ouvir em uma pesquisa *com* crianças no campo das ciências sociais. Os autores defendem que ver consiste em “[...] observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica, ao passo que ouvir refere-se a captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história”.

Na Educação Infantil, ver e ouvir as crianças são habilidades que precisam ser exercitadas pelos docentes, almejando a compreensão de discursos, das ações e falas das crianças. Isso envolve a habilidade de participar ativamente da situação, ao mesmo tempo em

que se observa de fora, registrando as interações e interagindo para entender como ocorrem essas dinâmicas. Em suma, trata-se do exercício diário da sensibilidade que se manifesta em nosso trabalho. (Silva; Barbosa; Kramer, 2005).

Nesta dissertação, as falas infantis têm um lugar reservado e especial. Os registros aqui percorridos e analisados à luz das nossas fundamentações teóricas reproduzem fielmente o que foi dito, e buscando criar na cabeça do caro leitor a imagem mais próxima da que tivemos ao ouvir tais falas e, obviamente. Além disso, tendendo à orientação de Muller (2010), não buscamos apenas ouvir algo já esperado, mas sim, nos permitimos ser surpreendidos por cada fala. A forma como buscamos “dar conta das crianças” chamou a atenção da professora Cecília:

Eu acho muito bacana você e seu caderno Moisés, você registra tudo nele. Uma fala, um sorriso, uma ideia de brincadeira, realmente você se apega aos pequenos detalhes. As crianças outro dia até perguntaram para mim se você tinha um segredo nesse caderno, porque você não desgruda dele. Quando não está com ele em mãos, corre para registrar alguma coisa (Diário de Campo, 2023).

A pesquisa partiu da ideia de que havia uma lacuna a ser preenchida a respeito do entendimento da ludicidade como eixo fundamental de interlocução e vínculo entre professores e crianças dentro das instituições de Educação Infantil. Já existia uma forma de brincar pré-existente na instituição, mas que poderia ser aprimorada, produzindo significações diferentes para os sujeitos, sendo considerada uma ferramenta de inestimável valor para o estabelecimento das interações sociais entre professores e crianças. Assim, nossos procedimentos metodológicos foram selecionados em função da sua diversidade e qualidade em relação às crianças.

As atividades lúdicas, sempre escolhidas com zelo, priorizavam os processos de significação das crianças e as suas interações. Para isso, era necessário um parceiro de brincadeiras para ajudar, pensando e organizando os recursos, os materiais, os tempos e as ações de forma intencional; era necessário que alguém visse as crianças como são: atores sociais e fonte do novo; era necessário ver a Educação Infantil como ela é: um cenário rico, diverso e cheio de possibilidades. Percebemos ser necessário entender o porquê e a importância de tudo isso, apoiando-se, assim, em um referencial teórico atual e respaldado nos avanços científicos sobre a infância e a criança. Portanto, era necessário estar junto e brincar junto e ter a ludicidade como mola ativadora das interações sociais.

A pesquisa *com* crianças depende diretamente do estabelecimento de um relacionamento horizontal com as crianças. Embasados pelo que afirma Bastide (1961), percebemos não ser possível nos contentar em observar a criança externamente, foi preciso ingressar em seu círculo mágico, do qual, inicialmente, não fazíamos parte e, além disso, era preciso permanecer! Ao longo da pesquisa, as próprias crianças nos mostraram que as brincadeiras e as interações eram essenciais. Desse modo, a escola tornou-se um lugar de encontros humanos, encontros entre crianças e adultos mediados pelo brincar, pela diversão de estar junto com os outros.

Brougère (1998, p. 209) afirma que a brincadeira é apreendida por meio de uma rede de sociabilidade que compartilha conhecimentos culturais, nos quais a brincadeira está inserida. Nesse aspecto, é dela que surge o pretexto para criar ou manter o vínculo social, seja entre as crianças, ou entre elas e os adultos. Na visão do autor, o conteúdo das brincadeiras é de suma importância, mas “importa menos que a possibilidade de estar com os outros”. As instituições de Educação Infantil são ambientes oportunos para a construção de uma rede abundante e intensa de interações, considerando o grande número de crianças que integram esse ambiente e em relação à quantidade de tempo passada por elas nesses locais.

Estar junto com as crianças nessa pesquisa colaborou na superação da visão de que “[...] a Educação Infantil não costuma ver e escutar, de forma atenta e interessada, o gesto das crianças e o modo como elas interpretam o que fazem, o que sentam e o que dizem” (Sarmiento, 2015, p. 132). Pelo contrário, para aprender a estar junto com as crianças nos orientamos com o apoio dos ensinamentos do Manual de Orientação Pedagógica: “Brinquedos e Brincadeiras de Creche”, que nos indicou como construir uma relação horizontal com as crianças (Brasil, 2012).

Nosso relacionamento horizontal se manifestava ao nos colocarmos no mesmo nível de visão das crianças e junto com elas (nos abaixando para estabelecer algum diálogo, para sentar em roda com elas ou receber um abraço ou alguma outra demonstração de afeto). Assim, almejamos apresentar uma postura corporal aberta e disponível para as interações que buscávamos estabelecer, facilitando e estruturando um canal efetivo de comunicação. Outro fator importante, tomado como princípio para qualquer situação, foi a manutenção de um contato direto pelo olhar e nas formas de estabelecer diálogos que as envolvessem. Essa maneira de interação favorece consideravelmente a criação de uma cultura compartilhada pelo adulto e a criança.

Figura 22: Ação recíproca entre professor e crianças



Fonte: Foto produzida por colaboradores da pesquisa

Com o estabelecimento dessa relação horizontal de interlocução, parceria e comprometimento com as crianças buscamos sempre compreender seus pontos de vistas, cada dia mais interessados em conhecê-las, em escutá-las atentamente, para que assim pudéssemos compreender mais sobre as temáticas da pesquisa. Segundo Soares (2006, p. 09), considerar a criança como protagonista dos processos investigativos possibilita colocar no plano principal as suas culturas, suas brincadeiras, interações, fantasias, modos de simbolização e atribuição de significados ao mundo, configurando-se em uma forma efetiva de construção de conhecimentos “sobre criança com a criança”.

Os resultados do investimento nessa relação horizontal dos adultos da pesquisa (pesquisador e professora) com as crianças foram diagnosticados de diferentes formas. Com troca de interesses ou críticas, sem receios e sem medo de julgamentos, as crianças opinavam sobre o que era válido e o que faltava nos encontros. A sequência dos encontros era construída conforme nossos pressupostos teóricos e estiveram sempre abertas as sugestões, criações, desejos e ideias das crianças.

Na semana de encerramento do primeiro semestre, fomos convidados pela diretora para realizar uma atividade com as crianças da “escola de cima” (Escola de Ensino Fundamental). Utilizamos a quadra da escola de Educação Infantil para as atividades e algumas das nossas crianças acompanharam essas atividades como forma de lazer proporcionada pela professora. Nicolas era um dos entusiastas e empolgados vendo as crianças mais velhas durante a atividade (festival de queimada). Depois de encerrada a atividade, enquanto o pesquisador guardava os materiais, quando as crianças do Ensino Fundamental já haviam ido para a aula, as crianças do Pré II estavam no parquinho, até que Nicolas deixou seu grupamento e chegou até mim e disse: “- Ei, por que você não joga bola com a gente?”, sem entender a razão da pergunta pedi que a criança repetisse: “Eu disse que você não joga bola com a gente”, “- Você gosta de bola Nicolas?”, “- Gosto muito, na escola a gente não joga futebol, em casa eu jogo”, “- Que legal, eu jogo bola também”, “Mas, eu sou o Neymar, você não!”, “- E eu sou o Messi” e sorri para Nicolas. Em seguida disse: “- Na próxima semana você me lembra, cobra o prô, fala assim “prô, temos que jogar bola” para eu não esquecer, “tá” bom?”, um sorriso largo se estampou na feição de Nicolas e ele disse “- Taaaaaa” e saiu correndo em direção ao parquinho. Com efeito, na semana seguinte ele nos cobrou de fazer brincadeiras com bola, as quais foram contempladas em encontros seguintes (Diário de Campo, 2023).

Ao expressar seus medos, as crianças buscavam em nós conforto para lidar com as situações difíceis do cotidiano.

Maria Vitória chegou até mim, assim como as outras crianças, como era costumeiro com a minha entrada na sala de aula, mas ela se agarrou a mim e não soltou, percebi que havia algo errado. Ela estava chorando copiosamente, ao se recompor ela disse: “- Eu senti sua falta professor, estava com medo de você não vir hoje”, “- Por que, Maria Vitória?”, “- É que essa noite eu sonhei que você nunca mais vinha aqui brincar, porque o bicho papão tinha levado você para debaixo da cama”, “- Maria, sempre vou estar com vocês, quando não estiver aqui, estarei sempre aqui (apontei o dedo em direção a sua cabeça) nos seus pensamentos lutando contra qualquer bicho para salvar você, igual um super-herói”, “- “Simmm”, o super professor Moisés” (Diário de Campo, 2023).

As expressões de carinho, amor e afeto permearam os nossos encontros desde o início até o final. Frequentemente, recebíamos abraços e palavras afetuosas que demonstravam nossa importância.

Em todos os encontros poderíamos fazer uma espécie de compilado com as frases das crianças, formando um mosaico incrível: “- O “profesooooor”! (Ao entrar na sala e as crianças se levantarem e correrem em minha direção)”. “- Você demorou para chegar estava com saudade”. “- Você não veio semana passada, senti sua falta (mesmo quando não havíamos faltado). “- Professor, professor, eu te amo”. “- Prô Patrícia você está tão maravilhosa, parece a mulher maravilha de tão linda”. “- Vocês são meus professores preferidos (Eu e a colaboradora Patrícia)”. “- Professor, você vai comer com

a gente?”. “- Prô, senta para comer comigo?”. “- Até semana que vem, cuida bem da Raposa”. Os inúmeros “oi’s” que ganhávamos por toda a escola até mesmo das crianças do maternal e do berçário que, de alguma forma, tinham suposição de que éramos especiais ali naquele ambiente. O momento de despedida, marcado pelos inúmeros “tchau’s”, quando por ventura passávamos no pátio de mochila em direção a saída da escola (Diário de Campo, 2023).

Esses vínculos afetivos, além de serem expressos por esses sentimentos, também se manifestaram na necessidade que as crianças tinham de compartilhar fatos sobre suas rotinas, nos convidar para festas e visitas a suas casas ou mostrar as suas novidades e seus objetos valiosos. Em algumas ocasiões, até nos presentear!

Certo dia, Enrico me convidou para seu aniversário e perguntei a ele: “- Como faz para chegar à sua casa Enrico?”, ele respondeu: “- É só subir na minha tia, depois vira assim, e depois desce, ai chega na minha casa. É só pedir ajuda da minha tia Tata”, “- E como pede ajuda? Onde é a casa dela?”, “- É em uma subida, ai você chama ela” (Diário de Campo, 2023).

Nesse mesmo dia, Alice ouviu Enrico nos convidando para seu aniversário e ela também fez seu convite, desta vez para conhecer o seu porco: “- Tem aquele portão vermelho, que tem a casa de baixo da minha tia. A casa da minha tia é sobe, depois desce, depois tem aquele portão vermelho que é a casa branca, depois lá em cima tem a casa da minha mãe. Aí você vai ver meu porco, que aquele dia eu peguei ele no colo”. Depois da explicação, perguntei: “- Aí eu posso gritar, “Aliceeee”, que você abre o portão?”, “- Sim, com a minha chave da minha mãe” (Diário de Campo, 2023).

Após adentrarmos a sala de aula sempre fomos recebidos com fortes e carinhosos abraços e, em seguida as crianças passavam a contar as novidades, a mostrar as suas coisas, as atividades que estavam desenhando, pintando ou confeccionando, um lápis ou um estojo diferente, um corte de cabelo ou um penteado, um brinco novo, uma camiseta de time ou colorida com desenhos legais ou até mesmo uma bota de cowboy (Diário de Campo, 2023).

As crianças demonstravam que aquele objeto ou aquela situação era tão importante para elas que precisavam compartilhá-la e nos escolhiam, pesquisador ou professora. Alcançamos um status relevante em seus mundos ao estabelecer uma relação de igualdade com elas. Os presentes são provas irrefutáveis de tudo isso!

Figura 23: Nossos presentes: deixei flores na sua sacola, professor



Fonte: Foto produzida pelo próprio autor ou colaboradores da pesquisa

Figura 24: Nossos presentes: um bombom de sobremesa



Fonte: Foto produzida pelo próprio autor

Figura 25: Nossos presentes: os cards de futebol



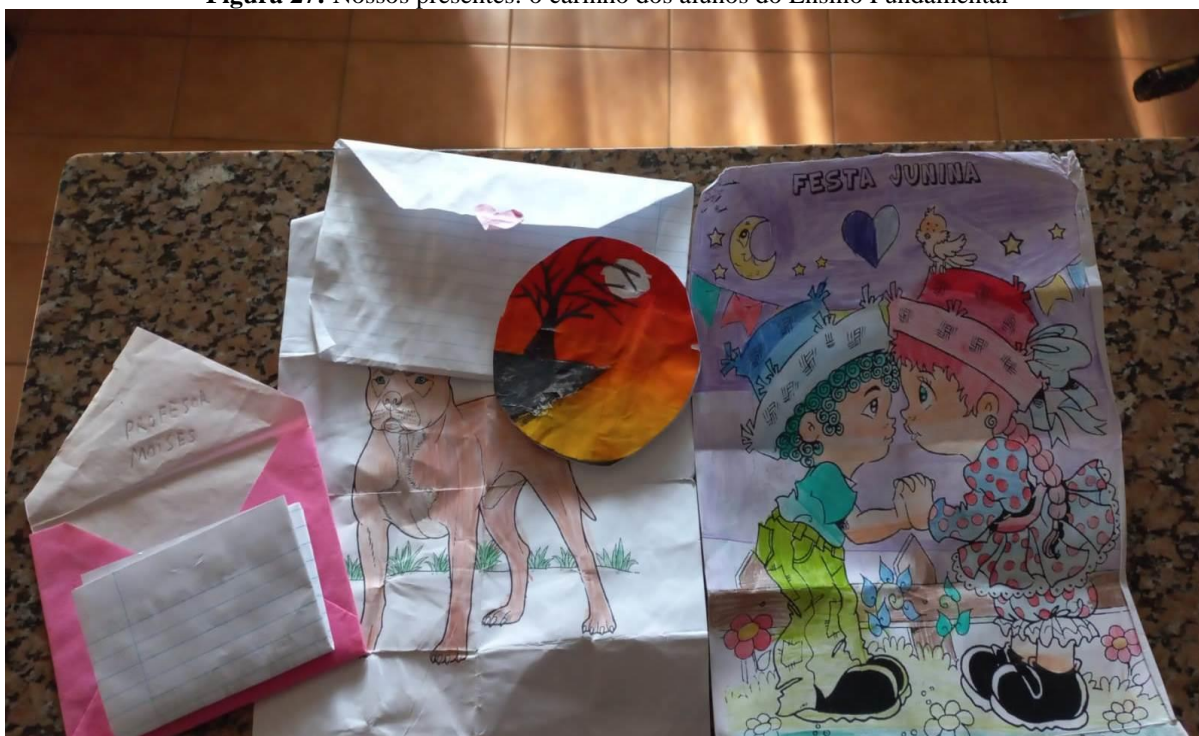
Fonte: Foto produzida pelo próprio autor

Figura 26: Nossos presentes: os infinitos desenhos



Fonte: Foto produzida pelo próprio autor

Figura 27: Nossos presentes: o carinho dos alunos do Ensino Fundamental



Fonte: Foto produzida pelo próprio autor

A professora compreendeu a importância de um relacionamento mais estreito com as crianças e pôde se apropriar de meios para impulsionar essa mudança. As brincadeiras, histórias, as danças, as cantigas de rodas, enfim, nossos procedimentos metodológicos indicaram uma direção para a professora, a qual ela seguiu com convicção e obteve êxito. Antes com uma visão restrita sobre as culturas infantis, em especial, sobre a ludicidade, participando pouco das atividades junto com as crianças, como abordado anteriormente, a professora se permitiu alçar voo para alcançar outros patamares.

Durante a entrevista, ao ser questionada sobre o significado de culturas infantis e ludicidade, pergunta de nº 1, do item IV da entrevista (ANEXO C), a professora apresentou uma conceituação limitada ao afirmar que “culturas infantis representava tudo que a criança fazia na sua vida social” e a ludicidade como “algo relacionado a diversão, que é divertido, as brincadeiras e jogos, por exemplo” (Entrevista com professora Cecília, 2023). Posteriormente, ao término da coleta de dados, fizemos uma visita a instituição para fazer um encerramento da pesquisa com as crianças e a professora. Durante o diálogo, ela nos confidenciou mais sobre as repercussões das nossas ações em sua prática:

De início eu achava loucura, passar mais tempo brincando do que fazendo atividades. Eu pensei “a diretora vai me matar, onde eu me meti”, tinha dificuldade em fazer isso acontecer, principalmente nos momentos a sós com

as crianças, com vocês junto comigo é fácil. Mas, hoje estou trilhando esse caminho, graças às contribuições de vocês, inclusive, ao estar mais próxima das minhas crianças tudo melhorou, o comportamento delas, a produção das atividades na sala e as lições de casa. Antes vivia cobrando atividade de casa, hoje está tudo em dia. As crianças mais tímidas participam mais ativamente, até a Tatiana (aluna com Transtorno Opositivo-Desafiador - TOD) está mais calma. Em relação às brincadeiras eu até passei a integrar alguns grupos no whatsapp e seguir umas páginas no Instagram sempre que vejo algo legal, faço com as minhas crianças e tento sempre incentivar que elas modifiquem as regras, a forma de brincar ou façam outras sugestões, conforme sempre fizemos nesse semestre. Ah! Outra coisa! Ao realizar qualquer atividade eu penso nela em relação aos eixos das culturas da infância, tipo, se a atividade atende a um ou mais deles e presto mais atenção nos detalhes, nas falas, nas interações, sempre há algum elemento que posso usar para fazer algo relacionado na sala. Hoje mesmo, era semana de trabalhar a questão da vacinação dos animais domésticos, fizemos uma brincadeira do “cachorro doido” que não tinha tomado vacina. Nós realizamos a atividade na sala, depois brincamos disso e depois voltamos a fazer outra atividade vinculada a esse tema. Outro dia, em HTPC as professoras brincaram comigo, dizendo que sou a nova Cecília, que estar com você me fez super bem (Diário de Campo, 2023).

A professora apropriou-se do pressuposto básico da Sociologia da Infância, que é conceber a criança a partir do enfoque do que é próprio da infância, com características, direitos e necessidades próprias e não em relação ao adulto. Essa compreensão parece simples, mas não é! Esse mergulho nas culturas infantis foi viabilizado por essa janela que indicamos à professora e ela permitiu-se abri-la.

O Manual de Orientação Pedagógica: “Brinquedos e Brincadeiras de Creche” (Brasil, 2012) discorre sobre a necessidade de ter sempre presentes a riqueza e a diversidade de experiências promovidas na Educação Infantil por meio das brincadeiras e das interações, visto que elas são produtos de uma intervenção direta e intencional do professor. A oferta de determinados objetos, brinquedos, fantasias, a delimitação e organização dos espaços e do tempo destinado a brincar são variáveis que devem ser contempladas no trabalho pedagógico nesta etapa da Educação Básica.

De maneira profícua, obtendo êxito em suas ações, a professora chamou atenção de outras professoras que identificaram a mudança em sua postura em relação às crianças, não só em sua prática pedagógica, mas, principalmente, em seu discurso em defesa das crianças e da infância.

Nessa mesma HTPC, outra professora falou algo sobre uma criança específica ser impossível de lidar, que seria um adulto terrível e algo do gênero. Conversei um pouco com ela sobre a Sociologia da Infância, as formas de ver e compreender a criança, para ela tentar outras abordagens,

partindo do interesse da criança. Alguns dias depois ela me chamou de canto e disse que estava testando algumas coisas com ela e que estavam dando muito certo. Eu particularmente fiquei muito feliz e faço questão de te contar isso porque eu só pude auxiliá-la devido à ajuda que recebi de vocês desde o começo do ano, com esse novo olhar para a criança e suas formas de ser e estar no mundo (Diário de Campo, 2023).

Em diversos momentos da pesquisa outras professoras da própria Educação Infantil (Berçários, Maternais e Pré I) e também do Ensino Fundamental I manifestaram interesse em participar de uma investigação desse gênero, sempre com falas como: “- Quando o professor Moisés vem brincar com o nosso maternal “hein”?” (Diário de Campo, 2023). E, sempre explicávamos, de maneira descontraída, que, da forma como foi configurada, a pesquisa contemplava apenas o Pré II. Além das professoras, outras crianças do Ensino Fundamental também manifestavam interesse em viver aquelas brincadeiras: “- Nossa professor, eu estava só ali olhando, que atividade legal. Você poderia dar aula de Educação Física para o quinto ano também “né”?” (Diário de Campo, 2023).

Os adultos presentes no contexto da Educação Infantil têm o dever e a responsabilidade de compartilhar com as crianças o saber elaborado pela sociedade. Além disso, possibilitar a ampliação das linguagens das crianças, especialmente o brincar. Nesse estudo, as brincadeiras configuraram-se como pressuposto para as interações, das interações entre as crianças e sua professora, o que representou a nossa preocupação central, mas também, das crianças com os pares infantis, fato que contribuiu para o entendimento do quadro geral da infância investigada.

Nas relações estabelecidas entre as crianças e seus pares, a questão sobre ter amigos para brincar era recorrente. Todavia, a forma como as crianças estruturavam suas interações nem sempre acontecia de forma linear e livre de percalços, sua efetivação representou um grande desafio. Dedicamo-nos a criar mecanismos a fim de favorecer a construção dessas interações. Entretanto, a manutenção e perpetuação desses relacionamentos se revelou complicada. As ações das crianças eram permeadas pelo antagonismo, pela alegria e as decepções, pela felicidade ou por conflitos com o parceiro, pela inclusão ou exclusão de uma brincadeira, pelo vínculo e pela ruptura, pelos sorrisos e pelos choros, por momentos de partilha e outros de egoísmo. Nesse sentido, as crianças precisaram aprender a observar e a criar as suas próprias estratégias para se relacionar e conquistar parceiros para brincar. Uma das estratégias utilizadas de forma recorrente pelas crianças era estar sempre em grupo (ao menos três), para caso houvesse algum rompimento, já que essas interações, por vezes, eram demasiado frágeis.

Ao longo dos encontros, frases como “- Não sou mais seu amigo”, “- Não quero ficar com ela (a)”, “- Não quero mais brincar com você”, “- Ele (a) é muito chato”, “- Ele (a) não quer mais ser meu amigo (a)” eram corriqueiras (Diário de Campo, 2023). As interações exerciam duplo papel: por um lado, eram uma forma relevante das crianças aprenderem sobre o mundo e sobre os outros; por outro, as crianças tinham que lidar com a aceitação ou rejeição em um grupo ou em uma brincadeira, já que as crianças exerciam uma superproteção com os companheiros que, inicialmente, estabeleceram relacionamento. No grupamento participante da pesquisa, foi notório como algumas crianças tinham mais facilidade em fazer e manter amizades e outras careciam do nosso auxílio ou mesmo da nossa amizade para suprir a ausência de outra criança. Em suma, criar laços é uma tarefa árdua tanto para as crianças, quanto para os adultos, que estão em constante processo de socialização.

Desfazer laços é uma tarefa tão árdua quanto estabelecê-los. A saudade dos encontros semanais parecia cada vez maior do lado de cá. Do lado de lá, será que as crianças estavam sentindo nossa falta? Essa pergunta nos inquietava (Diário de campo, 2023). Passados dois meses do encerramento das atividades da pesquisa, no final do ano letivo de 2023, retornamos a instituição, para nos despedirmos de vez de nossas crianças, que estavam fechando um ciclo na Educação Infantil e estavam prestes a ingressar em um novo, o Ensino Fundamental, o tal do “ir para a outra escola” (referindo-se a escola de Ensino Fundamental e Ensino Médio na rua de cima da instituição de Educação Infantil) (Diário de Campo, 2023).

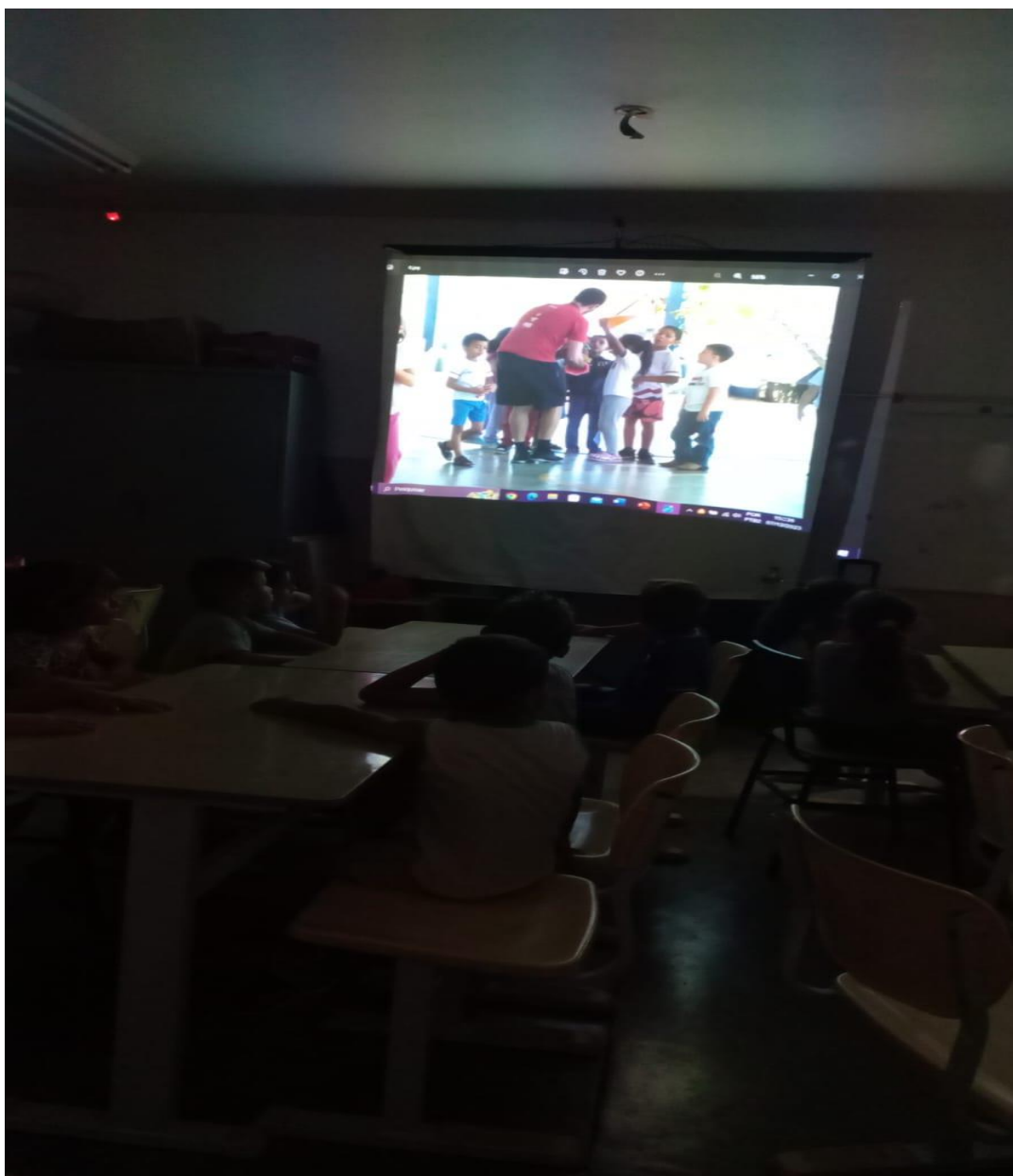
Nessa ocasião, realizamos uma última vivência com as crianças. Em um primeiro momento, apresentamos a elas todas as utilizadas nessa dissertação, com as tarjas e borrões nos rostinhos para assegurar a confidencialidade da identidade delas. À medida que as fotos foram sendo passadas, o burburinho infantil aumentava e as ponderações ecoaram: “- Sou eu, mas cadê meus olhos? Eu “tô” cegueta, preciso de óculos.”, “- Professor, o que é isso?”, “- Ali é você Fábio, mas não “tá” aparecendo você não.”, “- Aí que chato, eu não gostei e nem amei”. As crianças ficaram visivelmente desconfortáveis e descontentes com as fotos apresentadas e, em consonância com os acontecimentos durante a pesquisa, elas exerceram seu papel social e não pouparam críticas as fotografias.

No segundo momento, apresentamos todas as fotos produzidas durante a investigação, inclusive as fotos usadas na dissertação, mas sem as tarjas e os borrões. O cenário se transformou. A cada foto apresentada, as crianças eram estimuladas a relembrar as brincadeiras e circunstâncias das fotos: “- Essas fotos são bem mais legais que as outras com aquele negócio feio.”, “- Olha Joaquim, é você!”, “- Olha a Laura com a cara brava professor,

é muito engraçado!”, “- Ih, “ala”, sou eu, “tô” bonito hein!“, “- Eu me lembro desse dia, eu me diverti muito, era da brincadeira do super herói, o Dudu está de Hulk”, “- Eu sou famoso, estou na televisão!” (Diário de campo, 2023).

Diversas foram às falas, os sorrisos e gargalhadas das crianças ao se verem naquela tela grande do projetor da escola. Um último encontro diferente, repleto de alegria, mas que deixou e deixará muita saudade! (Diário de campo, 2023).

Figura 28: Eu sou famoso, estou na televisão!



Fonte: Foto produzida pelo próprio autor

A ampliação da cultura lúdica nesse ambiente promoveu um aumento qualitativo e quantitativo das interações sociais. Nesse ponto, consideramos a figura do adulto como imprescindível na organização das concepções, dos espaços, das ações, dos recursos materiais que permitam que as crianças brinquem de forma significativa e possam participar das rotinas culturais, com finalidade de estabelecer seus relacionamentos e suas interações, apropriando-se dos códigos, conhecimentos e culturas ao entrar em contato com seus pares e com os adultos.

De acordo com Sarmiento (2004), ao integrar duas culturas diferentes, tanto adultas quanto infantis, as crianças, por intermédio das interações com os adultos e com os pares, constroem processos simbólicos que possibilitam a compreensão, a significação e a ação sob seus pensamentos, as regras sociais, o enfrentamento de medos, etc. Essa integração comprova que as crianças modificam a sociedade e a cultura aos seus modos, em vez de apenas absorvê-la ou internalizá-la. Sob esse aspecto, as negociações, as fugas, as violações, transgressões e contornos das normas, os ajustes ou oposição às regras são alguns dos comportamentos típicos das culturas infantis, que são provas autênticas da autonomia e identidade infantis.

Durante os encontros, sempre solicitávamos que as crianças não brincassem embaixo da cama elástica, nem subissem nas arquibancadas, nem pegassem as motocas e carrinhos que ficavam na quadra, não saíssem para ir beber água ou ir ao banheiro sem avisar. De forma recorrente, as crianças violavam ou desrespeitavam essas regras impostas por nós ou pela professora, muitas vezes ignorando as nossas manifestações de preocupação com a sua saúde e integridade física (Diário de Campo, 2023).

A ludicidade e as interações, além de serem eixos das culturas infantis, devem ser norteadores da Educação Infantil, conforme apresentado nos documentos educacionais nesta dissertação. Ao brincar e interagir, a criança aventura-se na busca por desvendar suas capacidades e habilidades humanas. Nesse caminho, aprendem sobre si, o outro e o mundo social e cultural que a cerca, participando ativamente da sociedade em uma influência mútua. É necessário valorizar as brincadeiras e as interações, das crianças com os adultos e com os pares, que, apesar de referirem-se a coisas diferentes, estão intimamente associadas.

Ao final, concluímos que a promoção de um brincar de qualidade, que ocupe com efetividade o tempo e o espaço da Educação Infantil, possibilita a ampliação da rede de interações das crianças, entre elas as interações entre os pares e a interação com os adultos. Focalizar a relação criança-adulto é de suma importância para que haja um estreitamento de

vínculos e a construção de um relacionamento significativo entre essas partes. É fundamental uma compreensão absoluta da criança pelo adulto e se distanciar de concepções que percebam as crianças como um vir a ser ou uma tábula rasa passiva em seu processo de socialização e vazia em termos culturais, que posteriormente serão preenchidas por saberes, valores e normas vinculadas ao mundo adulto. Na realidade, elas são atores sociais criativos, protagonistas em seu processo de socialização e com as quais os adultos precisam estabelecer uma relação horizontal de igualdade, diálogo e escuta, respeitando sua voz e suas ações, buscando entender as suas expressões, seus sentimentos, seus anseios, seus medos e outros caracteres peculiares e que tornam a infância tão notável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossa jornada do Mestrado já com a ideia, comprovada pelas pesquisas feitas anteriormente na Iniciação Científica, de que a ludicidade ainda não é promovida como eixo fundamental de interlocução e de estabelecimento de vínculos entre professores e crianças na etapa da Educação Infantil. Dessa forma, esta dissertação objetivou apontar caminhos possíveis para a mudança desse cenário. Então, iniciamos essa investigação apoiados na hipótese de que para que houvesse relações sociais estreitas entre crianças e professores na Educação Infantil, era necessário um investimento pleno, planejado e intencional nas atividades lúdicas infantis. E, de fato, constatamos a veracidade dessa hipótese ao longo dessa pesquisa.

Ao utilizarmos o termo “relações sociais estreitas”, inclusive, no título dessa dissertação, nos referimos, com veemência, à urgência do abandono de práticas educativas retrogradadas e ultrapassadas nas quais o professor ocupa um lugar de superioridade em relação a criança no processo de ensino-aprendizagem. Propor caminhos para estreitar as relações sociais com as crianças é dever do professor! Estar junto com as crianças, compartilhar de suas atividades, rotinas e culturas é dever do professor! Estruturar meios para viabilizar a escuta das falas infantis, para que as crianças realmente sintam-se à vontade para se expressarem e participarem ativamente na rotina escolar. Tal iniciativa deve ser primordial no âmbito da Educação Infantil.

Esse estreitamento de vínculos entre crianças e professores perpassa outra questão relevante: a forma como o docente observa, conhece e compreende as crianças, a infância e as culturas da infância. Quem é a criança? É aquela passiva à absorção de saberes oriundos do mundo adulto, uma tábula rasa e um ser biológico? Ou aquela que é fonte do novo, sujeito de direitos e ativa no seu processo de formação social e cultural? E a infância? Uma preparação para as próximas etapas de vida ou uma fase própria e cheia de especificidades? E as culturas infantis? São reproduções do mundo adulto? Ou formas autênticas de ser e estar na sociedade? Esses questionamentos serviram de base para nossa investigação e são pilares para construção de um processo de mudança na Educação Infantil, no sentido de considerar as crianças, suas infâncias e suas culturas de forma justa e digna na contemporaneidade.

Esse caminho foi trilhado a partir da aposta que fizemos, embasada em estudos preliminares e de menor complexidade, de que a ludicidade é um caminho profícuo para o estreitamento das relações sociais entre crianças e professores. Essa relação de proximidade

não deve somente ser levantada pela origem linguística da palavra [estreita], mas, na significação particular, no sentido que a relação social tem para os sujeitos que a estruturam, a moldam e a reconstruem.

Nesse sentido, nos debruçamos a “investigar, analisar e compreender se a ludicidade possibilitava o estabelecimento de interações sociais estreitas entre professores e crianças na etapa da Educação Infantil”. Não é usual no âmbito acadêmico, mas aqui, acreditamos que um dito popular possa ser incorporado as nossas considerações finais. Alguém certo dia citou que “uma imagem vale mais que mil palavras”. Em nossa dissertação, acreditamos que uma imagem ilustra essas mil palavras. As fotos abaixo são capturas de tela (*print*) de um vídeo produzido pela professora Cecília. Essas fotos são de um dia que brincamos de cobra-cega. Nesse dia, todas as crianças já haviam sido a cobra-cega e pediram que eu fosse a última, antes de trocarmos a brincadeira. Essas fotos ilustram e sintetizam todo o enredo da nossa dissertação: brincar junto das crianças é o caminho!

Figura 29: Uma imagem ilustra mil palavras



Fonte: Vídeo gravado pela professora Cecília

Esse enredo é um cruzamento dos desafios, das implicações e dos avanços conquistados ao recorrermos a atividades lúdicas diversificadas e significativas para os sujeitos da pesquisa, especialmente, as crianças. O percurso proporcionado pela investigação-ação foi iluminado pelos saberes da Sociologia da Infância e dos documentos educacionais da Educação Infantil. Assim, foi possível realizar uma pesquisa *com* crianças, aprendendo sobre elas com elas mesmas, seus pontos de vista, seus desejos, suas experiências de vida, sem desconsiderar a professora Cecília e toda a sua importância para a investigação e para a formação cidadã, cultural e social das suas crianças.

As histórias, os relatos, as brincadeiras, as vivências e experiências aqui contidas são as nossas bandeiras erguidas na defesa da criança e da infância, fazendo oposição ao contexto propedêutico que permeia a Educação Infantil e à visão da criança como ser incompleto e incapaz; contrapondo pesquisas, estudos e vertentes teóricas que se limitam a observar a criança pela ótica do adulto; enfrentando e desmistificando a naturalização da brincadeira na criança como uma prática que surge de forma espontânea e expressando nossa insatisfação com a secundarização das brincadeiras em detrimento a atividades mais “prioritárias” no currículo da Educação Infantil.

A ludicidade é o eixo central das culturas infantis e é por meio das brincadeiras que as crianças vão acessar suas diversas interações sociais, principalmente, com os pares infantis e com os adultos. Foi investindo na ampliação da cultura lúdica infantil que possibilitamos a promoção de relações sociais estreitas e significativas. É brincando e interagindo que as crianças se apropriam das coisas do mundo, dos conhecimentos, dos diversos símbolos e códigos sociais e das culturas existentes. E, por intermédio do processo de reprodução interpretativa, as crianças criam e recriam as suas culturas particulares com protagonismo e autoridade, as chamadas culturas infantis, marca registrada da infância.

Destacamos que no ambiente escolar a adequada relação entre adultos e crianças é imprescindível considerando que, apesar de todo o protagonismo concedido às crianças, é importante ressaltar que elas não são sujeitos plenos em suas vidas a ponto de não precisarem do suporte dos adultos (professores, pais, etc.). E, na Educação Infantil, as crianças seguem dinâmicas planejadas e executadas por determinações dos adultos. São os adultos quem propagam e partilham do saber historicamente produzido com as crianças, possibilitando o desenvolvimento de múltiplas linguagens e experiências, destacando-se o brincar e o interagir. Portanto, são os adultos os responsáveis pela organização de tempos, recursos, espaços e

situações intencionais nas quais a criança está inserida e que vão contribuir em sua formação humanizada.

Reforçamos que o docente atuante na Educação Infantil deve assumir-se como um professor brincante, cujo traço marcante é a relação horizontal de interlocução, diálogo e escuta estabelecida com as crianças. Ao assumir esse posto durante a investigação, as crianças reconheceram em nós, os adultos, uma forte parceria para os diversos momentos lúdicos e nas interações em outras oportunidades. Assim, usufruíram da liberdade de nos confidenciar desejos, medos, expressando felicidade, tristeza, contentamentos ou descontentamentos. Por meio dessas situações, elas nos ensinaram uma lição valiosa, a de que ter com quem brincar, um amigo, é essencial! Para além disso, explanavam com palavras ou com o silêncio o que elas queriam falar e queriam ser ouvidas atentamente!

Em consonância com os documentos educacionais explorados na dissertação e com os marcos legais da infância, assumimos que é necessário assegurar os direitos infantis, nos quais está inserido o brincar. O cuidar e o educar também são direitos assegurados à infância. É preciso integrar a brincadeira ao cuidar e ao educar, visto que essa tríade é indissociável. É preciso compreender que as relações sociais perpassam os três elementos dessa tríade. Para brincar, para cuidar e para educar é necessário relacionar-se e interagir com o outro. É preciso entender as culturas infantis como a base para as ações pedagógicas na Educação Infantil, por meio das quais é possível respeitar a singularidade da infância.

Afastando-se das visões historicamente construídas que retratam as crianças como seres passivos no processo de socialização, elas se revelam como atores sociais ativos no contexto em que estão inseridas. Participam ativamente, compartilhando e apropriando-se da cultura adulta, reproduzindo-a por meio de sua forma de compreensão, modos de ação, sentido de pertencimento e atribuição de significado ao mundo. O conceito da reprodução interpretativa nos auxilia a compreender o lugar da criança no mundo e compreender que elas não são meros aprendizes que internalizam a cultura da forma como ela está posta. Antes, nas relações que estabelece com os adultos e com os pares infantis, elas modificam, negociam, violam ou contornam as regras sociais em prol do atendimento de seus interesses.

No decorrer da pesquisa, as crianças tinham hábito de burlar os combinados pedagógicos com o pesquisador e a professora, transgredindo as regras da brincadeira, as delimitações no espaço físico ou material, invadindo e desrespeitando o espaço da outra criança de brincar ou simplesmente ignoravam as nossas “chamadas de atenção”. Atitudes que, apesar de inadequadas, reforçam o protagonismo social das crianças.

O estabelecimento de vínculos entre as crianças também se mostrou um desafio recorrente na investigação, uma vez que fazer e desfazer amizades se dava por uma tênue linha, quase inexistente. Brincando juntos em um momento, e em outro, brigando ou reclamando um do outro. Contudo, ter alguém para brincar, até mesmo para “brigar”, era importante. Coube a nós, criar estratégias e mecanismos para garantir essas experiências de aprendizado sobre juntar-se a alguém ou aprender a lidar com as rupturas, mesmo temporárias, desses vínculos. As crianças foram incentivadas a exercitar sua sociabilidade na resolução de impasses, de conflitos e de dificuldades de se alcançar um meio termo agradável para ambas às partes. Nesse sentido, o choro e o sorriso eram faces de uma mesma moeda e as crianças precisavam criar caminhos possíveis para brincar e se relacionar com os pares infantis.

Nas situações em que as crianças sentiam-se desamparadas pelos amigos, nós estávamos presentes para suturar essas relações ou até mesmo substituí-las em determinadas circunstâncias. No grupamento infantil participante da pesquisa, identificamos que as crianças já possuíam uma rede de relacionamentos prévios que se mantinham no momento de brincar, assim, algumas crianças aparentavam ter mais flexibilidade e resiliência para firmar ou manter as amizades, ao passo que outras nem tanto, grande parte das vezes sozinhas, recorrendo a nós adultos para ter com quem brincar. Então, passamos a perceber que não somente os adultos têm dificuldade de estabelecer e efetivar novos vínculos, mas as crianças também partilham essa dificuldade.

No contexto da Educação Infantil, é de suma importância a organização e mediação dessas situações pelo professor. Afinal, é nas escolas que as crianças passam grande parte da sua infância e vão ter acesso a uma vasta e intensa teia de relacionamentos que, antes, estavam restritos ao seio familiar e, com o ingresso na escola, cresce exponencialmente. Ao aprender a lidar com o outro, seja outra criança, quer seja um adulto, a criança se apropria de valores que carregará consigo ao longo da sua vida.

Dado isso, compreendemos que o espaço de brincar é um momento significativo para que as crianças aprendam todos esses atributos da vida social. Estar junto com alguém constitui a essência do ser humano, e ao aprenderem isso desde cedo de maneira divertida, as crianças contribuirão para uma formação integral e humanizada na Educação Infantil. Aproveitamos para reforçar a importância do professor nessa etapa da Educação Básica para promover ações para estabelecer vínculos estreitos com as suas crianças. As brincadeiras e as interações compõem parte significativa das culturas infantis e configuram-se como eixos

norteadores das DCNEI. É por intermédio desses dois pilares que as crianças acessam plenamente as habilidades e capacidades humanas, permitindo-as participar da sociedade, sendo influenciada por ela, mas, ao mesmo tempo, modificando-a.

Portanto, encerramos essa narrativa afirmando que a ludicidade é capaz de fomentar relações estreitas entre professores e crianças na Educação Infantil e que valorizar e contemplar adequadamente a ludicidade nas práticas pedagógicas desta etapa da Educação Básica é a base para construção de relacionamentos sólidos e significativos que vão influenciar diretamente a vida das crianças para além dos muros das escolas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. (org.). **Estudos da Infância no Brasil** - Encontros e Memórias. São Carlos: EDUFSCar, 2015.

ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B.. **O plural da infância**: aportes da Sociologia. (Coleção UAB-UFSCar). São Carlos: EDUFSCar, 2010.

AIROLDE, M. C. **O professor na escola pública**: a dimensão política da docência. 2022. 163f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. Cortez. v. 77, p. 53-61, maio 1991.

ALMEIDA, A. N. de. **Para uma Sociologia da Infância** - Jogos de olhares, pistas para a investigação. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2009.

ANDERSON, G. L.; HERR, K. O docente-pesquisador: A investigação-ação como uma forma válida de geração de conhecimentos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 4-24, 2016.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

AREZES, M.; COLAÇO, S. A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. **Interacções**, v. 10, n. 30, p. 110-137, 2014. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4027>. Acesso em: 15 de abril de 2022.

BARBOSA, M. C. S. Legislação e Propostas Curriculares: Há lugar para a imaginação? *In*: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, IMAGINAÇÃO E AS LINGUAGENS ARTÍSTICOS-CULTURAIS, 1. , 2005, Criciúma. **Anais eletrônicos...** Criciúma: UNESC, 2005. Disponível em: <http://www.gedest.unesc.net/seilacs/iseilac.pdf>.. Acesso em: 17 de março de 2023.

BENAVENTE, A.; COSTA, A. F. da; MACHADO, F. L. Práticas de Mudança e de Investigação: conhecimento e intervenção na escola primária. **Revista Crítica de Ciências sociais**, [s.l.], v. 29, p. 1-28, fev. 1990.

BORBA, A. M. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: Estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. **Momento**, Rio Grande, v. 18, n. 1, p.35-50, 2007. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/momento/article/view/749/251>. Acesso em: 27 de abril de 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Diretoria Legislativa. Centro de Documentação e Informação. Coordenação Edições Câmara. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras**

providências. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** v. 1. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica.** – Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: Manual de Orientação Pedagógica/Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB, 2012.

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

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Avanços do Marco Legal da Primeira Infância. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015/2018/2016/lei/113257.htm . Acesso em: 29 de setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base.** Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 de outubro de 2022.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 1995.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da faculdade de educação.** São Paulo, v.24, n.2, p. 103-116, 1998.

CARVALHO, D. C. de. O direito à imaginação na escola. *In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, IMAGINAÇÃO E AS LINGUAGENS ARTÍSTICOS-CULTURAIS*, 1. 2005, Criciúma. **Anais eletrônicos...** Criciúma: UNESC, 2005. Disponível em: <http://www.gedest.unesc.net/seilacs/iseilac.pdf>. Acesso em: 12 de maio. 2023.

CASTRO, A. C. **Características e finalidades da Investigação-Ação.** Disponível em: <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processualcatarina-castro.pdf>. Acesso em: 29 de maio de 2023.

COHN, C. **Antropologia da criança.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2009. Livro digitalizado - Lelivros. Disponível em: <http://lelivros.bid/book/downloadantropologia-da-crianca-clarice-cohen-em-epub-mobi-e-pdf/>. Acesso em 29 de maio de 2023.

CONTRERAS-DOMINGO, J. ¿Como se hace?. **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, n. 224, p. 14-19, abr. 1994.

CORRÊA, M. L. A infância, suas significações históricas e a escola brasileira. **Unirevista**, v.1, n.2, abr. 2006.

CORSARO, W. **The sociology of childhood**. Califórnia: Pine Forge, 1997.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S.I.], n.17, p. 113-134, 2002.

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

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmento.pdf>. Acesso em: 13 de agosto de 2022.

DURKHEIM, É. **Sociologia, educação e moral**. Lisboa: Rés-Editora Ltda, 1984.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhambi, 1961. 482 p.

FERNANDES, A. M. **Projeto SER MAIS educação para a sexualidade Online**. 2006. 223 f. Dissertação (Mestrado em Multimedia) - Faculdade de Ciências Universidade do Porto, Portugal. Disponível em: http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa.pdf. Acesso em 20 de junho de 2022.

FERREIRA, M. M. M. Embrenhar nos meandros da (s) ordem (ns) social (is) instituinte (s) das crianças ou... retratos da construção da ordem social das crianças *In: A gente gosta é de brincar com os outros meninos*. Porto: Edições Afrontamento. 2004.

FERREIRA, M. R. R. “... Porque quando sai de casa fica invisível e eu não sei onde ele está!”. Imergindo nos meandros das culturas da infância... para a descocultação dos amigos imaginários das crianças... **Interacções** n.10, p. 14-38. 2008.

FRANCO, M. A. S. A Pedagogia da pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa. **Revista da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo. v.31, fascículo 3, p. 483- 502, dez. 2005.

FURLAN, S. A. “**Mas eu acabei de começar?!**” a reiteração e as nuances do tempo no contexto escolar. 2018. 162f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.

FURLAN, S. A; LIMA, J. M.; LIMA, M. R. C. Culturas Infantis: A reiteração e as concepções de tempo na Educação Infantil. **Revista zero-a-seis**, São Paulo, v.21, n. 39, p. 81-98, 2019.

GALLEGO, R. C. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo: Heranças e negociações (1846-1890)**. 2008. 387 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GIRARDELLO, G. A Imaginação Infantil e as histórias da TV. **Construir Notícias**,

Recife, p. 33-36, mar. 2005.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar./Abr. 1995.

GRABAUSKA, C. J.; BASTOS, F. da P.. **Investigação-ação educacional**: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa. 1998 [recurso eletrônico]. Disponível em: <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/v1n2-2.html>. Acesso em 10 de dezembro de 2022.

GUSMÃO, N. M. M. de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 107, p. 41-78, jul./1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HARRIS, P. L. **Criança e emoção**: o desenvolvimento da compreensão psicológica. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 239 p.

HARRIS, P. L. **El funcionamiento de la imaginación**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000. (livro digitalizado). Disponível em: http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf. Acesso em: 15 de junho de 2022.

JENKS, C. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade & Culturas**, [s.l.], n. 17, p. 185-216, 2002.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez, 2001

LIMA, J. M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

LIMA, J. M.; LIMA, M. R. C. A ludicidade como eixo das culturas da infância. **Interações**, n.27, p. 207-23, 2013. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/3409/2724>. Acesso em 08 de outubro de 2022.

LIMA, M. A. D. S; ALMEIDA, M. C. P; LIMA, C. C. A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa em enfermagem. **Revista Gaúcha Enfermagem**. Porto Alegre, v.20, n. esp., p. 130-142, 1999.

MARCHI, R. de C. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, 23(1), p. 183-202, CIEd - Universidade do Minho. 2010.

MAUSS, M. Três observações sobre a sociologia da infância. **Pro-Posições**, Campinas, v.21, n. 3, p. 237-244, set./dez. 2010.

MENEZES, E. M.; SILVA, E. L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. revista atual, Florianópolis: UFSC, 2005. 138p. Disponível em:

https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf. Acesso em 05 de junho de 2022.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cad. Pesquisa**. [online]. n.112, pp. 33-60, 2001.

MOREIRA, T. A. **Imaginação e protagonismo na Educação Infantil**: estreitando os vínculos entre adultos e crianças. 2014. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2014.

MOREIRA, T. A. **Educação para o encontro**: A experiência do outro e a experiência do fantástico entre crianças e professores. 2019. 290 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2019.

MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das Crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, p. 553-573, mai/ago. 2006.

MULLER, F. **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. 255 p.

MÜLLER, F.; NASCIMENTO, M. L. B. P. Apresentação do dossiê ‘Estudos da infância’. **Linhas Críticas** (UnB), v. 20, p. 11-22, 2014.

NASCIMENTO, M. L. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. Apresentação: QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**, 1959.

PARENTE, C. M. D. **A Construção dos Tempos Escolares**: possibilidades e alternativas plurais. 2006. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (org.). **As crianças** – contextos e identidades. Braga: Bezerra, 1997.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho; José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

RODARI, G. **Gramática da fantasia**. 7. ed. São Paulo: Summus, 1982.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, 2010.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr, 2011

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, M. J. **As Culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade**. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal, p.1-22, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, 26(91), p. 361-378, 2005.

SARMENTO, M. J. “Visibilidade Social e Estudo da Infância” *In*: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (org.). **Infância (in)Visível**. Araraquara. Junqueira & Marin, p. 25-49. 2007.

SARMENTO, M. J. .Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *In*: SARMENTO, M. J; GOUVÊA, M. C. S. de. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. 277 p.

SARMENTO, M. J. Estudos da Infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **O Social em questão**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009.

SARMENTO, M. J. A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In*: ENS, R. T.; GARANHANI, M. **C. Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

SARMENTO, M. J. Infância Contemporânea e Educação Infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. *In*: SALMAZE, M. A.; ALMEIDA, O. A. (org.). **Primeira Infância no Século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo**. Campo Grande: Editora Oeste, 2015. p.131- 148. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/36769>. Acesso em 13 de abril de 2022.

SEVERINO, A. J.. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. P. da; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n.1, p. 41-64, jan./jul, 2005.

SILVA, C. A. L. **Saberes e Fazeres das crianças**: Manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pela professora. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, P. V. A. A criança em Walter Benjamin: a arte da brincadeira e o inteiramente novo. **Caderno Walter Benjamin**, Ceará, v. 18, n. 18, p.77-88, jan./jun, 2017.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação- uma arena de significados. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Dp&a Editora, 2002. p. 120-141.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. n.112, pp. 7-31, 2001.

SOARES, N. F. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.1, p.25-40, 2006.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

WATANABE, D. **A interactividade como fomentadora da ludicidade: tudo fica “típico” quando as crianças brincam na educação infantil**. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

ANEXOS**ANEXO A - Termo de Consentimento livre e esclarecido****ANEXO B - Roteiro de questionário****ANEXO C - Roteiro de entrevista**

ANEXO A - Termo de Consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa: “VAMOS BRINCAR DE QUÊ? A LUDICIDADE COMO FOMENTADORA DE RELAÇÕES ESTREITAS ENTRE UMA PROFESSORA E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

Nome do Pesquisador: Moisés Moreno Acácio Fornazier Magalhães

Nome do Orientador: Prof. Dr. José Milton de Lima

1. Natureza da pesquisa: o Sr (sra.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar, analisar e compreender se a Ludicidade, eixo das culturas infantis, possibilita o estabelecimento de relações sociais estreitas entre professores e crianças na Educação Infantil.

2. Participantes da pesquisa: o público alvo serão 20 crianças, de 4 anos a 5 anos e 11 meses e 1 professora, de uma instituição de Educação Infantil do município de Presidente Prudente.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o (a) Sr. (Sra.) permitirá que o (a) pesquisador Moisés Moreno Acácio Fornazier Magalhães desenvolva atividades lúdicas dentro da instituição parceira e recolha informações sobre o tema da ludicidade infantil entre os sujeitos envolvidos. O (a) Sr. (Sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) Sr. (Sra.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4. Sobre as entrevistas: as entrevistas terão caráter informal e serão realizadas para a obtenção de informações sobre a repercussão do tema entre os sujeitos.

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. 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.

6. Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa: Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identifica-lo, serão mantidos em sigilo. 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.

7. Confidencialidade dos Dados: As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

8. Benefícios: ao participar desta pesquisa o (a) sr. (sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a ludicidade e o seu papel nas relações entre professor e crianças, assim como para a construção das culturas infantis, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a ampliação do tema e com a qualificação da prática pedagógica, na qual o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

9. Pagamento: o (s) sr. (sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar dessa pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem. Confiro que recebi cópia 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

Nome do participante

Assinatura do participante

Pesquisador: Moisés Moreno Acácio Fornazier Magalhães

Orientador: José Milton de Lima

Pesquisador: Moisés Moreno Acácio Fornazier Magalhães / Fone (011) 97403-2568

Orientador: José Milton de Lima / Fone (018) 99632-6076

Coordenadora do Comitê de Ética: Prof^a. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-coordendor: Prof^o Dr. Luís Alberto Gobbo

Telefone do Comitê de Ética: 3229-5315 ou 3229-5526 - Email: cep.fct@unesp.br

ANEXO B - Roteiro de questionário**Identificação da(o) Participante – Conhecendo você!**

Nome ou Pseudônimo: _____

Gênero: () Masculino () Feminino () Outro

Idade: () 18-25 anos () 26-35 anos () 36-45 anos () mais de 46 anos

Estado Civil: () Casada(o); () Solteira(o); () Separada(o); () Viúva(o);
() Com companheiro(a)

Tem filhos? Quantos?

Onde reside?

Bloco A: Experiências como educador

1- Qual a sua formação acadêmica?

() Graduação. Qual? _____

() Especialização. Qual? _____

() Mestrado. Qual? _____

() Doutorado. Qual? _____

() Outro. Qual? _____

2- Como educador(a), qual deveria ser o objetivo principal da Educação Infantil?

() Pré Alfabetização da leitura e escrita.

() As variadas formas de brincar e de interagir.

() Outro. Cite: _____

3- Há quanto tempo você trabalha na Educação Infantil?

4- Quais as suas primeiras experiências com a Educação Infantil?

5- Por que escolheu a etapa da Educação Infantil?

6- Como você se vê enquanto educador(a)? Quais são os seus referenciais de um(a) bom(a) educador(a)?

7- Você já trabalhou com crianças de quais faixas etárias, além da 4 a 5 anos?

8- Qual o autor ou base teórica que orienta a sua prática educativa?

Bloco B: Atual experiência profissional na Educação Infantil

- 1- Há quanto tempo você trabalha nessa Pré-escola?
- 2- Qual sua jornada de trabalho na Pré-escola ?
- 3- Trabalha em outra Escola ou Pré-escola? Se sim, explique como é sua carga horária nesse outro ambiente e sua função.
- 4- No seu grupamento infantil, há algum outro adulto responsável por elas? Se sim, explique sobre a função desse adulto.
- 5- O órgão ou a instituição junto a qual a Pré-escola está vinculada oferece plano de carreira?
- 6- Em relação a sua formação continuada, você participou de cursos de formação nos últimos três anos?

Quantidade	Título do curso/formação	Carga horária	Temas abordados
1			
2			
3			

- 7- Em algum destes cursos você recebeu apoio da Pré-escola para participar?
Por exemplo, na indicação do curso, liberação em horário de trabalho, ajuda de custo, etc.
- 8- Você buscou algum desses cursos por conta própria?
- 9- Pensando em uma escala de zero a dez, na qual zero é totalmente insatisfeita e dez é totalmente satisfeita, marque o quanto vcocê se sente satisfeita na sua atual posição de educadora?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- 10- Em relação ao trabalho na Pré-escola, alguma dificuldade ou outro comentário pertinente?

ANEXO C - Roteiro de entrevista

I. Identificação

Nome/Pseudônimo:

Gênero:

Idade:

II. Vamos falar sobre sua formação.

1. Qual a sua formação, Pedagogia ou Magistério? Ou ambos?
2. Por que escolheu fazer o curso de (Pedagogia, Magistério e/ou ambos)?
3. No decorrer do seu curso, você atuou na área da Educação? Se sim, em qual função?
Se não, por quê?
4. Seu primeiro plano após formado(a) era trabalhar na Educação Infantil? Se não, qual era seu objetivo?
5. Como você concebe a relação entre seu curso (Pedagogia, Magistério e/ou ambos) com a realidade da Educação pública na etapa da Educação Infantil?
6. Você acredita na relação entre Universidade e Escola, pautando-se na sua formação e na sua atuação profissional? Justifique.
7. Você acredita que o curso de (Pedagogia ou Magistério) te preparou de forma adequada e coerente para sua atuação profissional no “chão da escola”?
8. Quais pontos positivos e negativos você destacaria no curso de (Pedagogia ou Magistério) em relação a preparação e formação de um bom professor?
9. A partir desses pontos elencados, quais modificações você poderia propor para qualificar o curso de Pedagogia em relação à formação de bons professores?

III. Vamos falar sobre suas concepções e conhecimentos sobre as crianças de quatro a cinco anos de vida.

1. Em seu entendimento, o que é a Infância?
2. Em seu entendimento, o que é criança?
3. Aos quatro e cinco anos de vida, o que uma criança necessita?
4. Para as crianças dessa faixa etária, qual o tipo de atividades você julga como imprescindíveis para serem contempladas na rotina escolar?
5. Quais dessas atividades você consegue realizar e participar junto às crianças do seu grupamento infantil?

6. Quais outras atividades da rotina escolar do seu grupamento infantil você destacaria?
7. Elenque as dificuldades que você encontra na realização dessas atividades mencionadas.

IV. Vamos falar sobre Culturas Infantis, Ludicidade e relações sociais entre professor e criança.

1. O que você compreende por Culturas Infantis? E, por Ludicidade?
2. Qual o papel das brincadeiras e das interações na Educação Infantil?
3. Você utiliza o lúdico em sua prática educativa? Em que momentos, especificamente?
4. Pensando esses temas, há algum autor ou base teórica que serve de suporte para sua prática educativa voltada ao lúdico?
5. Você acredita que as brincadeiras contribuem no desenvolvimento das crianças? Por quê?
6. Dada essa importância das brincadeiras, você acredita que elas servem para aproximar e estreitar os vínculos entre o adulto e a criança?
7. Quais os tipos de brincadeiras você costuma propor as crianças do seu grupamento infantil?
8. Nessas brincadeiras, você costuma participar brincando ou apenas fica observando e intervindo só quando necessário?
9. Ao participar junto as crianças, você nota diferença na motivação delas durante o brincar?
10. Você acredita que é possível aprender brincando?