



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

CLAUDIA TERESINHA PAGNO PUERARI

**O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO POSSIBILIDADE PARA AS
RELAÇÕES DE RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE**

Lages – SC

2019

CLAUDIA TERESINHA PAGNO PUERARI

**O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO POSSIBILIDADE PARA AS
RELAÇÕES DE RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa 1: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaime Farias Dresch.

Lages – SC

2019

Ficha Catalográfica

Puerari, Claudia Teresinha Pagno.

P976b O brincar na educação infantil como possibilidade para as relações de reconhecimento da diversidade/ Claudia Teresinha Pagno Puerari. – Lages, SC, 2019.

155 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.

Orientador: Jaime Farias Dresch

(Elaborada pela Bibliotecária Silvania de F. R. Dalla Costa - CRB-14/748).



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO

Claudia Teresinha Pagno Puerari

**O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
COMO POSSIBILIDADE PARA AS
RELAÇÕES DE RECONHECIMENTO DA
DIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na L. – 1 Políticas e Processos Formativos em Educação

Aprovada em 13 de fevereiro de 2019.

Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
(Orientador e Presidente da Banca Examinadora)

Profa. Dra. Ana Cristina Coll Delgado
(Examinadora Titular Externa - PPGE/UFPEL)

Profa. Dra. Maria Selma Grosch
(Examinadora Titular Interna - PPGE/UNIPLAC)

Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe
(Examinadora Suplente Interna - PPGE/UNIPLAC)

Profa. Dra. Maria Selma Grosch
Coordenadora do PPGE
Portaria nº 002/2019

Experiência e infância (experiência da infância, infância da experiência) são condições de possibilidade da existência humana, sem importar a cronologia nem a idade (Walter Omar Kohan).

Dedicatória

Para minha mãe, o ser humano de alma mais pura que conheço. Sua vida está alicerçada nos mandamentos do amor e do serviço ao próximo. Obrigada por tudo, Mãe.

Para minha filha Natalia, o sentido e a razão de meu viver. A pessoa que, a cada dia, me encoraja a ser melhor e concretizar meus projetos de vida. Vida da minha vida. Alma da minha alma. É tudo por você, filha amada.

Para meu marido, amor e amigo Marco. Você, sempre presente em minha vida pessoal e profissional, partilhando comigo as angústias e as alegrias, inclusive, do mestrado. As ausências convertidas em leituras, estudos e reflexões, resultaram na mulher que não é mais a mesma, mas que nutre por você o mesmo e mais forte amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido o dom da vida e a oportunidade de viver uma infância de experiências que contribuíram para que, em mim, sempre haja uma memória feliz da criança que eu fui.

A minha irmã, Marilene, que lia meus escritos e ajudava a perceber suas fragilidades e seus pontos fortes.

Meu reconhecimento ao meu inesquecível orientador, professor doutor Jaime Farias Dresch. Você, professor, acreditou em mim enquanto professora de educação infantil, mestranda e pesquisadora. Sempre me apontou as possibilidades, acompanhando de pertinho os estudos sobre a infância, elucidando algumas dúvidas, propositalmente (agora eu vejo) criando muitas outras, mostrando que as certezas não existem, da mesma forma que nada está escondido. Você foi responsável pelo meu crescimento acadêmico. Sem tuas preciosas orientações nada teria se concretizado.

Às professoras e aos professores do PPGE – UNIPLAC, pelas valiosas contribuições e por todo o apoio na caminhada árdua e transformadora que é o Mestrado Acadêmico.

Aos meus colegas da turma do Mestrado, pelas risadas, lágrimas, viagens e pelos lanches e chimarrões durante as aulas. O carinho que nutrimos uns pelos outros nos tornou uma turma unida e fortalecida.

À Gislaine, meu carinho sincero e amizade eterna. Dividimos muito mais que os escritos e artigos: dividimos vida e sentimentos, dúvidas e esperanças. Obrigada por tudo, “miga - sua loka”!

À amiga Júlia de Campo Belo, como gosta de ser reconhecida. Daquele tipo raro de pessoas que se tornam parte de nós, tornou-me coautora de uma amizade singular que viverá para além do Mestrado. Obrigada pela dedicação ao ler e fazer contribuições inestimáveis ao meu texto.

Agradeço, em especial, a cada criança que participou dessa pesquisa: as crianças são a razão desse trabalho. Minha gratidão por terem permitido que eu participasse de suas vidas e experiências, aprendendo todo o tempo.

Às professoras, à diretora, à auxiliar de direção e às demais pessoas do centro de educação infantil onde a pesquisa foi realizada. Por me acolherem e partilharem comigo suas vivências e suas práticas educativas.

RESUMO

A pesquisa etnográfica teve como problemática investigar se o brincar na educação infantil contribui para o reconhecimento da diversidade. Considera-se o brincar como importante instrumento para a formação de cidadãos autônomos, potencialmente capazes de participar ativamente no meio social em que vivem. Nesse sentido, a criança é vista como sujeito de direitos, constituído social e historicamente. Para isso, buscou-se atentar para as experiências das crianças em um centro de educação infantil municipal, especialmente para as situações do brincar. Com a finalidade de fazer emergir as vozes e as experiências infantis, utilizou-se como procedimentos metodológicos a observação participante, a pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com as professoras que trabalham com a respectiva turma, a diretora e auxiliar de direção. A coleta de dados aconteceu durante o ano de 2018 com aproximadamente seis meses de etnografia realizada com a participação de quinze crianças que frequentam uma turma de pré-escolar, com idades entre cinco e seis anos. O referencial teórico que embasou essa pesquisa conta com contribuições dos estudos voltados para a infância, em diálogo com autores da Sociologia da Infância. Assim, em evidência está o reconhecimento das falas e experiências em que as crianças estão envolvidas, reconhecendo-as como atores sociais, com participação ativa na constituição das culturas. Nesse rumo, destacam-se alguns autores: Corsaro (2002; 2005; 2011), Sarmiento (2002; 2004; 2005; 2011); Ferreira (2004; 2008; 2010); Rocha (1997; 2001; 2013) e Delgado (2005; 2006). A partir dos dados analisados, pode-se inferir que as relações no brincar são diversas. Há situações em que o brinquedo dirige a ação da criança. Entretanto, em outras, ela extrapola o que seria esperado ao brincar e utiliza o objeto-brinquedo de maneira contrária ao já normatizado, criando-se outras funções, outras possibilidades, outra razão de ser do objeto com que se brinca. Observou-se que havia maior interação entre os pares quando as brincadeiras aconteciam ao ar livre, sem a presença de brinquedos que, muitas vezes, traduzem estereótipos vigentes na sociedade, meninos e meninas interagem com maior tranquilidade, havendo um maior envolvimento. Ao brincar livremente, as crianças o faziam em grupos maiores e havia maior intensidade no uso da imaginação, oportunizando situações de reconhecimento da diversidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Criança. Diversidade. Etnografia.

ABSTRACT

The ethnographic research had as problematic to investigate if the play in the education on childhood contributes to the recognition of the diversity. Play is considered as an important instrument for the formation of autonomous citizens, potentially capable of participating actively in the social environment in which they live. In this sense, the child is seen as a subject of rights, constituted socially and historically. In order to do this, we sought to attend to the children's experiences in a municipal early childhood education center, especially for play situations. In order to emerge voices and children's experiences, it was used as methodological procedure of data collecting, participatory observation, documentary research and semi-structured interviews with the teachers who worked with the respective group. Also, we present as procedure of data collecting the interviews with the principal and the vice-principal. Data collecting took place during the year 2018 with approximately six months of ethnography performed with the participation of fifteen children attending a pre-school class, with ages between five and six years. The theoretical framework that underlies this research counts on contributions from the studies about childhood, in dialogue with authors of the Sociology of Childhood. Thus, there is recognition of the speeches and experiences in which children are involved, recognizing them as social actors, with an active participation in the constitution of cultures. In this direction, some authors stand out: Corsaro (2002; 2005; 2011), Sarmiento (2002; 2004; 2005; 2011); Ferreira (2004; 2008; 2010); Rocha (1997; 2001; 2013) and Delgado (2005; 2006). From the analyzed data, it can be inferred that the relationships in the play are diverse. There are situations in which the toy directs the action of the child. However, in others, children extrapolate what would be expected when they are playing. So, they use the toy-object in a way contrary to the already standardized. On this way, they create other functions, other possibilities, other *raison d'être* of the object. It was observed that there was greater interaction between the pairs when the games happened in the open air, without the presence of toys that, often, they translate stereotypes in the society, boys and girls interacted with greater tranquility, having a greater involvement. By playing freely, the children did it in larger groups and there was greater intensity in the use of the imagination, giving opportunities for recognition of diversity.

Keywords: Early Childhood Education. Play. Child. Diversity. Ethnography.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Codinomes das crianças: faz de conta que eu sou...

Quadro 2 – Caracterização das crianças quanto ao mês e ano de nascimento, local de residência em relação ao CEIM, cor/etnia e ano de ingresso no CEIM pesquisado.

Quadro 3 – Caracterização das crianças quanto a composição familiar, escolaridades e vínculo empregatício dos pais.

Quadro 4 – Caracterização das docentes quanto ao tempo de docência, atuação na educação infantil, idade, disciplina que ministra, área de formação.

Quadro 5 – Na companhia de outras pesquisadoras.

Quadro 6 – Respostas das crianças sobre o que é ser criança.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS: PERCURSO METODOLÓGICO	17
2.1 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	17
2.2 APROXIMAÇÃO DO CAMPO TEÓRICO: É PRECISO CONHECER O QUE JÁ FOI PENSADO SOBRE O BRINCAR E A INFÂNCIA	25
2.3 APROXIMAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO: OS SUJEITOS DA PESQUISA	25
2.4 OS TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PERMISSÃO PARA PESQUISAR.....	30
2.5 O LÓCUS DE PESQUISA.....	31
2.6 COLETA DE DADOS: COMO FOI POSSÍVEL OBSERVAR E REGISTRAR	35
2.7 ANÁLISE DOS DADOS: A INTERPRETAÇÃO DO QUE É OBSERVADO E REGISTRADO	37
3 O BRINCAR E A INFÂNCIA.....	39
3.1 BUSCAS DE PESQUISAS CORRELATAS EM BANCOS DE DADOS	40
4 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO: PANORAMA HISTÓRICO	45
4.1 DO CONTEXTO MEDIEVAL AO ILUMINISMO.....	45
4.2 DO BRASIL COLONIAL AO REPUBLICANO.....	50
4.3 ELEMENTOS PARA UMA DISCUSSÃO CONTEMPORÂNEA	52
4.4 APROXIMAÇÕES COM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	54
5 “AINDA NÃO DEU TEMPO PARA BRINCAR!”: A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM O BRINCAR.....	61
5.1 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEGISLAÇÃO.....	70
6 O BRINCAR E O RECONHECIMENTO DO OUTRO	77
6.1 O RECONHECIMENTO DO OUTRO E O RESPEITO À DIVERSIDADE.....	80
7 A PESQUISA DE CAMPO: O BRINCAR COMO POSSIBILIDADE PARA O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	89
7.1 COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS: O QUE É SER CRIANÇA?.....	89
7.2 COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS: O BRINCAR, A INFÂNCIA E A DIVERSIDADE.....	91
7.2.1 “Aqui a gente dá chance para ela brincar”	92
7.2.2 “O nosso cérebro não está conturbado”	94

7.2.3 “Através da brincadeira você já vai colocando essa parte de respeitar as diversidades”	97
7.3 COM O PASSAR DOS DIAS, O QUE FOI OBSERVADO, SENTIDO E REGISTRADO: ANÁLISE DAS CATEGORIAS A POSTERIORI	99
7.4 LINGUAGENS NOS TEMPOS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	100
7.4.1 “Eu vi que tem um amigo que não cantou”	101
7.4.2 “A borboleta dançava e cantava...”	104
7.4.3 “Também... ela é linda todo mundo quer namorar ela”	106
7.4.4 “Quando eu crescer eu vou ser forte”	107
7.5 CULTURAS INFANTIS: EXPERIÊNCIAS DO BRINCAR.....	109
7.5.1 “Mas marido é para essas coisas !”	113
7.5.2 “Por que você contou que íamos brincar de luta?”	120
7.5.3 “Eu vou vencer, sou menino e tenho mais força”	121
7.5.4 “Você é corajosa, eu queria brincar de lutar, mas minha mãe disse que não é brincadeira de menina”	122
7.5.5 “Eu vou ser o águia”: brincadeira de aproximação e evitação	124
7.6 CONFLITOS E EMPATIAS ENTRE OS SUJEITOS.....	126
7.6.1 “Eu sou do tipo assim, não gosto e pronto”	126
7.6.2 “Eu não fiz nada, não sei porque ela não gosta de mim”	127
7.6.3 “Ela quer sempre mandar, sempre ser líder...”	127
7.6.4 “Então você vai brincar com ela? ”.	128
7.6.5 “Ah! Eu andei pensando melhor”.	129
7.6.6 “Estamos bem. Eu pensei bem e decidi melhorar...”	131
7.6.7 “Nós vamos vencer, porque a Bor é gorda...”	132
7.6.8 “Ela tinha razão, a minha blusa era horrível”	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	151
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR	153
APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	154

1 INTRODUÇÃO

A realização dessa pesquisa, com o objetivo de compreender o brincar na educação infantil e suas possíveis relações com a questão da formação para o reconhecimento da diversidade, está alicerçada em uma compreensão de desenvolvimento integral do sujeito, contemplada em documentos norteadores da educação nacional, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Compreende-se que a educação deve ser promotora de ações pensadas no acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, fortalecendo relações de respeito às diferenças e diversidades. O ambiente educacional é um lugar onde as relações humanas podem ser enriquecidas devido à multiplicidade de pessoas e culturas que frequentam esse espaço. Outrossim, é importante haver práticas educativas comprometidas com a superação das desigualdades, pensadas a partir da valorização e do respeito às diferenças. Ações nesse sentido são necessárias para a formação da criança voltada para a autonomia do sujeito, na perspectiva de formação para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Minha trajetória profissional se estende há, aproximadamente, dezoito anos atuando como professora. As primeiras ações como docente foram no ano 2000, ao iniciar minha prática pedagógica com a turma de maternal em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM). A oportunidade de ver crianças brincando permitiu que o horizonte do brincar se estendesse para além de uma única possibilidade, tal como o passatempo infantil ou como uma recompensa depois que as atividades pedagógicas foram realizadas. Assim, passei a supor que poderia haver outras implicações, outras e mais profundas peculiaridades do brincar para o ser humano. Ao presenciar a interação entre as crianças foi possível ver a criatividade e a organização que o brincar possibilitava. Os gestos, as falas e a imaginação eram capazes de transformar um pequeno espaço da sala num cenário onde castelos e lugares encantados se materializavam. A partir daí, pude perceber que o brincar estava presente em todas as atividades realizadas pelas crianças o que significa que, especialmente na educação infantil, não faz sentido que seja atribuído um tempo específico para o brincar.

No decorrer desses anos, após ter concluído a formação inicial em Pedagogia, ter feito Especialização em Educação Básica e complementação em Educação Especial, senti-me motivada a ingressar no Mestrado em Educação. Pelo prazer que o estudo me proporciona e pelo interesse de pesquisar com as crianças um tema que eu suponho ser imprescindível nas práticas de ensino, fui instigada a conhecer mais sobre a infância e o brincar. O próximo passo

lógico a ser dado foi, portanto, na direção da procura por teóricos e documentos legais sobre o assunto para uma aproximação sistematizada do tema a ser pesquisado.

A busca por formação acadêmica e leituras outras que solidificassem a fundamentação teórica, os diálogos com o outro e constante reflexão sobre o ser e o fazer pedagógico se construíram tanto na singularidade das leituras solitárias como nas discussões com os pares. Merece ênfase, dada a importância que teve no processo formativo, a participação da pesquisadora nas atividades do Núcleo de Pesquisa em Educação Básica: políticas e processos formativos – NuPEB. Em tempo, registre-se que esse grupo de pesquisa tem como objetivo investigar sobre políticas para a Educação Básica e sua relação com os processos formativos na escola, sempre levando em consideração os aspectos envolvidos no processo de elaboração, implementação, avaliação, resistências e redefinição das políticas educacionais.

O trabalho com a educação infantil, que corresponde às crianças de zero a cinco anos de idade, permite ter olhares diferentes a cada dia. Compreender a criança como ator social e de direitos implica considerá-la como parte da cultura e das relações sociais, sendo que suas experiências e vivências acontecem no tempo presente. Nesse trabalho de pesquisa, a concepção de criança que se tem implica em compreendê-la como parte da sociedade, não apenas como alguém que depende do adulto para integrar-se, mas como ator social e de direitos, que participa ativamente no meio em que está inserida.

Considera-se que as interações durante o brincar podem fazer das diferenças, possibilidades para o reconhecimento do outro, ao invés de promoverem exclusões e discriminações. Note-se que a expressão reconhecimento é utilizada no sentido de “conhecer algo por aquilo que é”, segundo aponta Nicola Abbagnano (2007, p. 836).

Portanto, ao trazer a expressão diversidade para essa pesquisa, faz-se com o objetivo de abarcar todos os sujeitos que, por qualquer razão, sintam-se excluídos. Não nos limitamos, pois, a tratar questões específicas de determinados grupos que, em certas circunstâncias, são chamados de minorias. Pensamos aqui na diversidade em sentido amplo, incluindo todo tipo de diferença, no sentido de reconhecimento da pessoa como ela é.

Esse entendimento transcende, portanto, a ideia de um tema a ser discutido em datas comemorativas e eventos escolares, nos quais, comumente, se manifestam ações que mais parecem campanhas midiáticas de aceitação e convívio com aquele que é diferente. Por exemplo, o Dia do Índio, o Dia da Consciência Negra. Trata-se, em outro sentido, da efetivação de ações relacionadas ao respeito à diversidade como prática cotidiana. As diferenças, neste contexto, devem ser oportunidades para trazer reflexão e discussão, como possibilidade de contribuir na formação de sujeitos que respeitem cada ser humano como ele é.

Ao escrever sobre o brincar, mais que inaugurar uma temática, busco avançar continuamente nas descobertas que permitam provocar, instigar, gerar movimentos de transformação nas práticas pedagógicas em ambiente escolar. Destaca-se a flagrante intenção de partilhar com os leitores dessa dissertação o encantamento e paixão que a etnografia com crianças proporcionou para essa pesquisadora.

Em suma, a presente pesquisa qualitativa trata-se de uma etnografia que traz o brincar na educação infantil e sua contribuição para o reconhecimento da diversidade. Como instrumentos da pesquisa etnográfica, evidenciam-se a observação participante junto das crianças protagonistas do estudo, contando com os registros das percepções da pesquisadora no caderno de campo. Outro instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, que contou com a participação das professoras que trabalham com a turma pesquisada, da auxiliar de direção e diretora.

A pesquisa documental integra a coleta de dados empíricos, relativos aos documentos do centro de educação infantil: o Projeto Político Pedagógico (PPP). Além disso, a revisão da literatura foi realizada a partir da busca de pesquisas correlatas em bases de dados disponíveis na Internet, contando também com a busca dos principais documentos oficiais e da legislação relacionada à questão pesquisada.

O problema de pesquisa consiste da seguinte pergunta: **o brincar na educação infantil contribui para o reconhecimento da diversidade?** Diz-se que pouco se respeita o que pouco se conhece. Nesse sentido, é necessário conhecer, reconhecer para respeitar. Como **objetivo geral** busca-se compreender o brincar no contexto da educação infantil e suas possíveis relações com a questão da formação para o reconhecimento da diversidade. Para tanto, configuram-se como objetivos específicos: 1) apresentar diferentes percepções sobre a infância, a educação e o brincar por meio dos referenciais teóricos e dos dados coletados na etnografia; 2) identificar os enunciados nos principais marcos legais da educação e documentos oficiais relacionados ao brincar e à diversidade; 3) a partir de recursos da etnografia, registrar e analisar as vivências das crianças, com ênfase no brincar no contexto da turma pesquisada.

A estrutura da dissertação compreende a introdução e mais seis seções, as considerações finais, referências e apêndices. A primeira seção apresenta a metodologia e os procedimentos metodológicos adotados, os desafios da pesquisa, como se chegou à etnografia, a escolha do local onde a pesquisa aconteceu, as implicações éticas da pesquisa com crianças, como foi aceitação e a convivência com as crianças, como foram planejadas as entrevistas semiestruturadas com as docentes.

Na segunda parte, trazemos os caminhos percorridos para a revisão de literatura, o que pensa a academia sobre o brincar e a infância. Na terceira seção, apresentamos um panorama histórico sobre a infância e a educação, do contexto medieval a uma discussão mais contemporânea, trazendo para o diálogo a Sociologia da Infância.

Na quarta seção, a relação da criança com o brincar e como o brincar se apresenta na legislação. Na quinta seção, é contextualizado sobre o brincar e o reconhecimento do outro, o respeito à diversidade. A última seção da dissertação aborda a pesquisa de campo, o que foi possível observar e registrar, a análise das entrevistas com as docentes, a análise das categorias a priori e a posteriori. Por fim, são apresentadas as considerações finais, as referências e os apêndices.

Para alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa, o diálogo com o referencial teórico foi imprescindível, bem como o processo de análise dos dados, os quais emergiram durante a etnografia e possibilitaram a constituição das seguintes categorias: Linguagens nos tempos e espaços da educação infantil; Culturas Infantis: experiências do brincar; Conflitos e empatias entre os sujeitos.

2 A ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS: PERCURSO METODOLÓGICO

Nessa seção, apresenta-se o percurso metodológico utilizado para alcançar os objetivos da pesquisa. A escolha pela etnografia se deu por representar uma metodologia que leva a um necessário posicionamento diante do cotidiano. Não há neutralidade em uma pesquisa etnográfica. A concepção de mundo do pesquisador está amplamente relacionada à leitura da realidade expressa nos escritos etnográficos.

2.1 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Ao entrar no campo, as ações do pesquisador não devem ser de prepotência como se o caminho estivesse definido e fosse imutável. Ao contrário, recomenda-se que suas atitudes sejam de alguém que está em processo de desconstrução de saberes e “verdades”, buscando momentos de discussão com a teoria e com as experiências que os participantes mostram durante o estudo. O pesquisador deve ser alguém que procura, nas observações e nas interações com os sujeitos, novas possibilidades, novas contribuições para a pesquisa.

É pertinente ressaltar, considerando a literatura consultada, que a etnografia está, cada vez mais, sendo utilizada em pesquisas nas áreas das ciências humanas. Para essa dissertação, a escolha pela etnografia foi no sentido de compreender o brincar na experiência e na vivência da criança. Não somente registrando as suas falas, mas buscando compreender suas experiências.

Destacam-se as contribuições do pesquisador William Corsaro (2005), um dos pioneiros a fazer pesquisas **com**¹ crianças. Segundo o autor, as crianças têm suas próprias culturas. Por isso, é importante que o pesquisador seja aceito para participar de suas experiências e vivências cotidianas. Ser aceito pelas crianças nos seus espaços pode parecer relativamente simples, porém, isso acarreta alguns desafios. As crianças partilham com os adultos “estranhos” somente aquilo que elas desejam e, ao entrar no campo, o que o pesquisador busca é aceitação, para poder observar, participar e interagir com as experiências infantis, se colocando em atitude do adulto que escuta as crianças.

A professora e pesquisadora Kátia Agostinho (2016), partilhando suas experiências de etnografia, defende que é recomendável que nesse tipo de estudo a presença do pesquisador no campo seja mais duradoura, pois permite que se alcance uma maior proximidade com os

¹ Esse autor reforça o fato de que a pesquisa não é **sobre** crianças, mas **com** crianças. É respeitada a condição, portanto, de sujeitos de estudo e não de objetos de estudo.

sujeitos. Porém, mais importante que o tempo cronológico é a “qualidade” desse tempo, o diálogo e comprometimento com os sujeitos participantes da pesquisa. Segundo a autora,

Penso ser uma contribuição pensar um tempo com caráter mais rico e complexo, um tempo paradoxal, no qual variados tempos se misturam, desestabilizando a ideia de tempo uno, linear, precisamente quantificável, e ampliando nossa compreensão para um tempo em sua multiplicidade, numa rede complexa, com novas configurações e em constante movimento. Um tempo sem medida possível para agarrá-lo (AGOSTINHO, 2016, p. 4).

A escolha pela etnografia implica na interação do pesquisador com os sujeitos, presenciando as ações que acontecem nas vivências dos envolvidos na pesquisa, entrevistando sujeitos que estão inseridos no campo, analisando documentos, refletindo e fazendo discussões com o referencial teórico.

A pesquisadora Marli André (2007) afirma que, pelos estudos do tipo etnográfico, com observação participante e entrevistas intensivas,

[...] é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2007, p. 34).

Marli André, no ano de 1995, se mostrava como uma das precursoras em fazer pesquisas etnográficas na educação. Com o livro *Etnografia da Prática Escolar*, a autora traz reflexões sobre esse tipo de estudo, considerando que na educação há uma adaptação da etnografia: são estudos do tipo etnográfico. O que se infere da leitura de tal autora, contudo, não é o descrédito à etnografia, mas um chamado para que se evite a superficialidade de algumas pesquisas, que são genericamente denominadas etnografias, sem ser, efetivamente. Nesse sentido, André (1995) destaca que, quando usadas as estratégias como a observação participante, entrevista intensiva e a análise de documentos, pode-se configurar, então, uma pesquisa etnográfica em educação. Kátia Agostinho² (2018) vai adiante nessa discussão, dizendo que, mais que aplicar a etnografia à pesquisa, vive-se a etnografia, constrói-se a etnografia, portanto, não podendo ser praticada com superficialidade.

Rita de Cassia Marchi (2018) defende que o uso de técnicas tais como observação participante, entrevistas não estruturadas, uso de mídias para registros das observações no campo, são exemplos de alguns dos métodos de coletas de dados para uma pesquisa etnográfica, embora, por si, não sejam sinônimos dela. Marchi considera que a descrição densa é mais que

² Em parecer elaborado para banca de qualificação dessa dissertação.

a descrição dos eventos em detalhamento, é necessário que sejam interpretadas as ações que envolvem os atores da pesquisa “[...] No caso das investigações etnográficas com crianças, seria, portanto, compreender que significado(s) as ações das crianças têm ou assumem no sistema simbólico das suas culturas infantis” (MARCHI, 2018, p. 730).

As autoras Ana Cristina Coll Delgado e Fernanda Müller (2005) defendem que na etnografia com crianças há um constante desafio que consiste em, ao mesmo tempo, se distanciar e se tornar próximo das experiências infantis.

Em etnografia realizamos um trabalho de construção e tessitura que se relaciona com nossas experiências sociais e culturais em confronto com as experiências das crianças, estranhas e próximas, íntimas e distantes de nós adultos. Realizamos, portanto, um duplo exercício de familiarização e distanciamento que é, no mínimo, instigante (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 9).

Para Michael Angrosino (2009), etnografia é a descrição densa de um grupo, de uma cultura, do cotidiano das pessoas, estudando-as no sentido coletivo, em suas ações, vivências, crenças, em hábitos que são – por elas - aprendidos e partilhados. Segundo o autor (2009, p. 73), “a pesquisa etnográfica é uma mistura equilibrada de observação, entrevistas e estudo em arquivo”.

Clifford Geertz (1989, p. 15) também define a etnografia como um exercício denso de escrita e, segundo ele: “[...] praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário [...]”. Essa descrição densa procura revelar as minúcias que a imersão no campo proporcionou, o que o pesquisador conseguiu compreender ao observar e participar das experiências dos participantes da pesquisa, pelo ver, ouvir e sentir, dialogando com a subjetividade e as interpretações e, assim, procurar trazer para a escrita do texto a efetivação da possibilidade de os leitores entrarem no campo, perceberem, não somente as individualidades, mas a cultura.

Esses três pesquisadores apontam para a necessidade de desenvolver a habilidade de atribuir profundidade ao que é escrito, no sentido de fornecer informações antes não percebidas sobre a cultura do grupo estudado. Compara-se o trabalho do etnógrafo ao trabalho do garimpeiro, cuja busca não está apenas centrada na quantidade de achados, mas na qualidade, no valor do que encontra. Perceber o que não fora percebido. Olhar o que outros não viram. Inferir e compreender o, outrora, incompreendido. Esses são alguns dos desafios e algumas das belezas da etnografia. Isso porque a escrita etnográfica permite ao leitor interagir com a pesquisa, tornando-se ele próprio, de maneira amplamente subjetiva, um pesquisador-leitor, a partir da interpretação que faz do texto lido.

Manuel Jacinto Sarmiento (2011, p. 17) defende que a etnografia busca “apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção”. E compreendendo que a vida tem interpretações diversas conforme o momento histórico e social em que estamos inseridos, podemos dizer que a vida se constitui de experiências inesperadas ou até mesmo inusitadas com significados diversos envolto de gestos, expressões e linguagens. Podemos pensar que há diversas interpretações e formas de viver essa experiência.

Em relação à escrita etnográfica pode-se dizer que ela se constrói com um pouco do que nós somos, com a intensidade da presença no campo. Há a nossa essência e nossa interpretação, colocamos nossos significados ao que foi visto durante a pesquisa, as interações com os participantes também dão consistência a essa escrita. E essa escrita continua ganhando nuances à medida que nosso texto ganha outros leitores. “É só nesse momento – o da leitura – que o texto etnográfico, afinal, encontra o destino da sua existência: o trabalho em que o leitor acrescenta interpretações às interpretações das interpretações” (SARMENTO, 2011, p. 37).

A pesquisadora e professora da Universidade do Porto, Manuela Ferreira (2010), em seu artigo “– ELA é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica”, destaca a Sociologia da Infância, na qual as crianças são consideradas como atores sociais e a etnografia, que se coloca como a metodologia mais apropriada para fazer com que as suas vozes sejam reconhecidas. A autora questiona, nesse artigo, questões e implicações relativas à pesquisa com os pequenos. Ela defende a etnografia como a possibilidade de que os adultos, ao escutarem as vozes das crianças, procurem compreendê-las nas suas experiências e nos seus contextos sociais, como sujeitos que estão em um tempo presente e ativos na sociedade. Ferreira (2010, p. 159) afirma: “São os sentidos subjectivos que aquelas vozes infantis ecoam que importam, mas estes, comunicados muito para além do verbo e da oralidade, nunca podem ser absolutamente compreendidos pela inferência adulta”.

Ao entrar no campo, à medida em que vamos interagindo com os participantes, os diálogos vão se construindo, os gestos dos participantes da pesquisa também informam outras linguagens e, conforme vamos nos comunicando, procuramos compreender aquilo que a realidade e as narrativas mostram.

Para Claudia Fonseca (1999), a etnografia compreende o estudo qualitativo do concreto, procura estabelecer relações com a teoria. Pode-se inferir de seus estudos que a escrita etnográfica traduz o firme intento de, além das representações sociais, buscar a essência da cultura do grupo estudado.

Fonseca (1999, p. 59) afirma que seu interesse “[...] é pensar o método etnográfico como instrumento que pode enriquecer a intervenção educativa”. Segundo a autora, mesmo acontecendo uma comunicação entre pesquisador e sujeitos pesquisados, nem sempre podemos afirmar que entendemos o que foi dito, visto que as diferenças de idade, de gênero, de classe social podem levar à interpretações distintas sobre a maneira como vemos os fatos. Na pesquisa etnográfica, é importante que se tenha uma visão de onde vivem e quem são os participantes da pesquisa, em que contexto histórico se encontram. As formas de ser e de agir de agora podem ser diferentes do que foram no passado. Os participantes da pesquisa são a prioridade na etnografia, por isso, quanto mais aparecerem essas particularidades, mais densos serão os dados e a própria escrita etnográfica resultante deles.

Angrosino (2009) descreve alguns pontos importantes na forma de fazer pesquisa utilizando a etnografia: manter uma relação de empatia com os sujeitos da pesquisa é crucial para a aceitação do pesquisador, que ora se coloca como observador, ora como participante das vivências dos sujeitos.

Encontramos, em Fonseca (1999, p. 63), contribuições sobre a utilização da observação participante, considerada um instrumento que permite ao pesquisador participar das vivências no campo, atuando como alguém que, ao ser solicitado, manifeste sua forma de pensar, não induzindo, mas, colocando sua compreensão sobre o assunto ou situação. Segundo a autora, ao abraçar a observação participante, os etnógrafos tentam descobrir e compreender o sentido das experiências de cada indivíduo para dar conta da totalidade.

Segundo Angrosino, “a boa etnografia é o resultado da triangulação” (ANGROSINO, 2009, p. 71). Uwe Flick (2009) define a triangulação como a combinação entre os métodos qualitativos como também entre os quantitativos. Consiste, então, na busca pelas respostas da pesquisa, com o uso de vários métodos ou diversos contextos teóricos.

Em relação ao tempo de permanência no campo, Flick (2009) e Angrosino (2009) destacam que o tempo de duração da pesquisa pode variar entre semanas, meses ou anos. Reforça-se, portanto, o entendimento de que a qualidade do texto etnográfico está mais na capacidade de observação, interpretação e síntese do pesquisador do que apenas no tempo cronológico dedicado à permanência em campo. O que se quer não é amainar a importância de um contato prolongado entre pesquisador e sujeitos pesquisados, mas sim destacar que o resultado do trabalho em muito depende das peculiaridades inerentes à formação pessoal e profissional de quem realiza a pesquisa.

Assevera-se que a observação é um registro minucioso dos detalhes que muitas vezes não são manifestados somente pelo que foi visto pelo pesquisador, mas pelas interpretações do

pesquisador sobre os diálogos e ações das crianças. São essas expressões, os sentimentos, as angústias e curiosidades, os sorrisos e desapontamentos, que vão dando significado à pesquisa. A cada nova interação do pesquisador em campo é possível que as observações ganhem novos sentidos e assim possam dar maior consistência aos dados que posteriormente serão analisados.

Ainda nessa perspectiva, Flick (2009) destaca que, no decorrer dos últimos tempos, a etnografia assumiu a posição do que anteriormente era compreendido como observação participante. O autor defende que, por meio da observação participante, possibilita-se ao pesquisador, a sua integração ao campo e com as pessoas que fazem parte do grupo de estudo. Dessa forma, é fortalecida a observação em si, focalizando nos aspectos mais importantes da pesquisa. As observações não acontecem somente pelo que se vê no campo, mas pelo que se sente, como acentua Flick “[...] envolvem praticamente todos os sentidos” (2009, p. 204).

Assim, compreende-se que a observação participante é um instrumento metodológico que exige dedicação, entrega e participação do pesquisador no campo e, quando este interage com os sujeitos participantes da pesquisa, ambos são afetados. É importante destacar que, à medida que o pesquisador ‘mergulha’ no campo, deve também afastar-se, olhando para o conhecido como algo desconhecido, isto é, aquilo que se mostra como evidência deve suscitar incertezas.

Corsaro (2009) considera três importantes características na pesquisa etnográfica: 1) sustentável e comprometida; 2) microscópica e holística; 3) flexível e autocorretiva.

Por sustentável e comprometida, entende-se que a pesquisa etnográfica prioriza um período longo no campo, com observações que podem durar meses ou anos. Tudo é minuciosamente registrado com uso de recursos diversos, caderno de campo, entrevistas ou tecnologias de mídias. A observação participante, nessa perspectiva, consiste na imersão do pesquisador junto aos sujeitos. Há compreensão e reflexão sobre o processo que envolve os participantes da pesquisa.

A respeito da característica microscópica e holística, podemos afirmar que há na pesquisa um comprometimento por parte do pesquisador em participar das rotinas. O pesquisador se envolve com as vivências e experiências dos sujeitos pesquisados. As observações ganham sentido pois, além de descrever os ditos e ouvidos, há contextualização holística do que foi percebido no campo, pela compreensão dos sujeitos envolvidos no estudo.

Caracteriza-se como flexível e autocorretiva, pois os procedimentos e questões iniciais estão sujeitos a alterações e redirecionamentos no decorrer da pesquisa. Assim como as perguntas das entrevistas que, por vezes, podem ser revistas e reelaboradas trazendo maiores

contribuições para se chegar ao objetivo do estudo. Não significa, entretanto, dispensar um delineamento para se organizar os dados, mas há a possibilidade de reflexão e correção.

Ainda discorrendo sobre a escolha da etnografia na pesquisa com crianças, Márcia Buss-Simão (2014, p. 39-40), considera que tal procedimento “[...] permite e implica uma participação mais direta das crianças, é profícuo para os investigadores que pretendem se aproximar da perspectiva das crianças e conhecer seus modos de vida”. Segundo a autora, no campo dos estudos sociais da infância³, há prioridade em se reconhecer as falas, as experiências e as vivências das crianças, principalmente nas questões que as envolvem.

Manuela Ferreira e Ângela Nunes (2014) se referem à etnografia como uma metodologia partilhada pelos estudos da infância e pela antropologia. Os estudos da infância procuram conhecer as crianças em suas próprias experiências, com suas próprias significações e interpretações sobre o mundo. O que se percebe é que, nos últimos tempos, houve um incremento na utilização da etnografia, porém, são mais frequentes as pesquisas com crianças maiores de seis anos.

Ferreira e Nunes (2014), ao se referirem às pesquisas com crianças e ao uso da etnografia, defendem que:

O reconhecimento de outro estatuto às crianças como atores sociais tem radicado na defesa de uma agenda de pesquisa que, entre outras premissas, vê no uso da etnografia um contributo inestimável ao debate epistemológico, teórico-metodológico e ético em curso nas múltiplas disciplinas das ciências sociais integrantes dos estudos da infância (FERREIRA; NUNES, 2014, p. 106).

Em relação à escrita etnográfica as autoras afirmam ser imprescindível a reflexão do pesquisador ao se revelar as vozes infantis, procurando evitar que se distancie do que realmente essas vozes querem/podem transmitir. Cabe pensar no compromisso teórico-metodológico e ético em se fazer pesquisa com crianças, que vai muito além de estar disponível a ouvir o que as crianças têm a dizer, implica compreender a pluralidade de infâncias e de experiências vividas pelas crianças, além de considerar os contextos nos quais essas vivências se manifestam.

Delgado e Müller (2005), no artigo “Sociologia da Infância: pesquisa com crianças”, defendem que, ao se fazer pesquisa com crianças, se utilizem referenciais teóricos-metodológicos que priorizem escutar a criança, abandonando a visão do adulto que detém o poder e o conhecimento. Elas destacam algumas fragilidades nas pesquisas com crianças que

³ Assim, nesse caminho de compreender as crianças de forma mais plena, tem contribuído o diálogo entre diferentes campos disciplinares como a Sociologia, a Antropologia, a Educação, a Psicologia, a História, a Filosofia, a Geografia entre outros, os quais têm sido definidos como Estudos Sociais da Infância (BUSS-SIMÃO, 2014, p. 41).

precisam ser superadas. 1) lógica adultocêntrica; 2) entrada no campo e 3) ética. Sobre a lógica adultocêntrica, podemos dizer que ao procurar fazer parte das experiências infantis, não somos considerados pelas crianças como parte de seu mundo, em alguns momentos podemos até mesmo nos tornar invisíveis. É importante levar em conta as experiências infantis em suas vivências, como as crianças se relacionam, como resolvem os conflitos com seus pares. Em relação à entrada no campo, trata-se de compreender a criança como ser ativo e criativo, que ao criarem suas culturas, partilham as mesmas na construção do mundo, junto com a cultura dos adultos.

Ao entrar no campo, é necessário que haja respeito com a criança; o pesquisador não deve agir como alguém que invade, mas, como alguém que é convidado a participar. Sobre a ética, compreendem que não é por se tratar de crianças que a pesquisa possa ser menos rigorosa, implicando em menosprezo à categoria social 'infância'. Ao contrário, a pesquisa com crianças necessita de respeito. É importante, quando possível, o consentimento não apenas dos responsáveis, mas também da própria criança, que pode manifestar sua vontade de participar ou não da pesquisa, de querer partilhar ou não suas vivências. Enfatiza-se, portanto, que em se tratando de pesquisas com crianças, a ética é um aspecto fundamental. A criança precisa ser informada sobre o que trata a pesquisa e qual seu objetivo.

Os desafios da pesquisa são constantes, envolvem ações que ultrapassam as certezas e os resultados prontos e acabados, as nuances vão sendo percebidas nas relações que pesquisador e sujeitos da pesquisa vão construindo. Consonante a isso, Jaime Farias Dresch (2015, p. 63) afirma:

A pesquisa não pode tudo, assim como não é livre das ressonâncias do jogo entre o mundo interior e o mundo exterior. Portanto, os problemas de pesquisa são como movimentos estratégicos no tabuleiro da realidade, acompanhando a contínua mudança na disposição das peças. As questões aparecem ou não conforme as regras e as táticas são percebidas e praticadas pelos jogadores. Esta dinâmica é ininterrupta, visto que os atores entram e saem de cena, reposicionando as relações, à medida que as partes do tabuleiro-cenário são iluminadas.

Por fim, cabe levar em conta a imprevisibilidade da pesquisa, aquilo que esperamos que aconteça pode ser diferente do que realmente acontece. A dinâmica do contexto, do campo, se faz e refaz diariamente, trazendo as possibilidades e oportunidades de maior proximidade e interação com as crianças. Assim, constrói-se a realidade pesquisada e, ao mesmo tempo em que se enfrentam as mais diversas questões da pesquisa, forma-se a própria pesquisadora, como alguém sensível e comprometida com a realidade do grupo estudado.

2.2 APROXIMAÇÃO DO CAMPO TEÓRICO: É PRECISO CONHECER O QUE JÁ FOI PENSADO SOBRE O BRINCAR E A INFÂNCIA

Uma das primeiras atividades realizadas no processo de elaboração do primeiro projeto de ingresso no programa de mestrado é representada pela criteriosa busca por leituras que dessem conta de me fazer conhecer o que outros pensadores entendem quando tratam sobre o brincar e sobre a infância. A temática sobre o brincar não foi abandonada com o ingresso no mestrado. Ao contrário, foi se ampliando o desejo por se fazer uma pesquisa empírica que oportunizasse a construção, também, da pesquisadora, por meio de uma maior proximidade com as experiências dos sujeitos participantes. O que resultou na escolha pela etnografia.

A orientação teórica que fundamenta essa pesquisa conta com autores que defendem a criança como ator social, sujeito de direitos e com participação ativa na sociedade, em diálogo com a Sociologia da Infância: Corsaro (2002; 2005; 2009; 2011), Sarmiento (2005; 2009; 2011), Ferreira (2010; 2014), Rocha (1997; 2001; 2013) Agostinho (2010; 2016). Escreve-se essa dissertação com uma perspectiva de prática docente voltada para a defesa de uma Pedagogia para a Infância, que priorize as experiências das crianças, em que as ações relacionadas ao cuidar, educar e brincar sejam indissociáveis. Embasa-se, pois, em práticas educativas que abandonem as certezas e a transmissão de conteúdos prontos com a única intenção de preparar a criança para o ingresso no ensino fundamental.

Cabe considerar que um trabalho realizado nessa perspectiva busca olhar para o que outros autores já escreveram sobre o tema. O pesquisador se coloca primeiramente como aprendiz das pesquisas que foram realizadas.

2.3 APROXIMAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO: OS SUJEITOS DA PESQUISA

Por meio da pesquisa etnográfica ocorre a aproximação com as crianças, principais sujeitos da pesquisa e com as professoras que trabalham com a turma pesquisada, bem como com a equipe de direção.

O desafio de se fazer pesquisa com crianças está, entre outros fatores, na sensibilidade do pesquisador para saber quando sua permanência no campo empírico é aceita, ou quando ela passa a ser invasiva. Mesmo que as crianças não compreendam em sua totalidade o porquê da realização da pesquisa é importante que elas sejam informadas (FERREIRA, 2010).

Uma das atitudes que tomei no decorrer da pesquisa foi a de conversar com as crianças novamente, revalidando suas autorizações, perguntando se ainda queriam a minha presença,

uma vez que, ao participar de suas vivências, estamos também nos tornando parte de suas vidas. A etnografia acompanhou uma turma de quinze crianças na faixa etária de cinco e seis anos, que frequentam um Centro de Educação Infantil Municipal. As observações incluíam todas as atividades das crianças dentro e fora do CEIM, em horário escolar, não se restringindo apenas ao espaço interno da sala.

Enfatiza-se que as primeiras impressões como pesquisadora envolvem desafios diferentes de quando se é docente regente da turma. Muitas vezes, para a criança, a figura da professora é relacionada a de um adulto que exerce autoridade, que está na posição de permitir ou não algumas ações. Procurei agir como alguém que estava ali para participar das atividades e experiências infantis, integrando-me àquela cultura, como aprendiz. Após alguns dias de convivência com as crianças, e pela decisão de não revelar suas identidades, me deparei com o seguinte questionamento: como fazer com que as vozes, gestos e expressões das crianças aparecessem, sem identificá-las? Se elas são sujeitos de direitos, com participação ativa na sociedade, como dar a elas autoria e reconhecimento na pesquisa sem que seus nomes verdadeiros aparecessem?

As incertezas caminham conosco diariamente e o exercício da reflexão e leitura pode trazer algumas possibilidades para esses desafios que são postos durante a realização de uma pesquisa com crianças. No artigo da Sonia Kramer (2002) “Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças”, a autora traz alguns relatos de pesquisas com crianças e suas implicações, refletindo sobre o uso de imagens, dos nomes verdadeiros ou fictícios. Com base nesse texto, compreendi que, ao mesmo tempo que se busca o anonimato das crianças para protegê-las, tiraríamos delas a sua autoria, afinal, são as experiências delas que serão compartilhadas.

Assim, optamos por usar a estratégia de uma das pesquisadoras mencionadas, Sá Earp (1996), que consiste em pedir que cada criança escolha um nome. Posteriormente, na transcrição e análise dos dados, utilizou-se, como indica esta autora, as três primeiras letras do nome escolhido, para que a leitura se tornasse mais fluida. Esta recomendação é especialmente útil para esta pesquisa, pois alguns dos pseudônimos escolhidos foram substantivos comuns e poderiam gerar ambiguidades, dificultando a compreensão do leitor.

Conversei com cada criança individualmente explicando que para preservar sua identidade não seria usado seu nome verdadeiro. Pedi que escolhessem um nome de faz de conta para identificá-las nos escritos da dissertação. O resultado das escolhas está expresso no Quadro 1:

Quadro 1 – Codinomes das crianças: faz de conta que eu sou...

Nomes escolhidos pelas meninas	Nomes escolhidos pelos meninos
Flor	Robô
Barbie	Batman
Ladybug	Desenho
Minnie	Carro
Frozen	Herói
Sol	Dinorex
Smurf	
Princesa	
Borboleta	

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2018).

Por se tratar de uma pesquisa com crianças, percebeu-se a relevância de situar o contexto histórico e social, ainda que de forma sucinta. Afinal, a ausência de algumas informações sobre os participantes da pesquisa poderia levar o leitor a transformá-los em “figura sem rosto, um ser humano genérico” (Fonseca, 1999, p. 61). Os dados apresentados no Quadro 2 corresponde a caracterização das crianças. Neles são informadas suas datas de nascimento, suas idades no início da pesquisa, que ocorreu no dia 20 de fevereiro de 2018, o local de residência em relação ao CEIM, cor/etnia e ano de ingresso na instituição. Essas informações tiveram como fonte as fichas de matrícula.

Quadro 2 – Caracterização das crianças quanto ao mês e ano de nascimento, local de residência em relação ao CEIM, cor/etnia e ano de ingresso no CEIM pesquisado

Criança	Mês e ano de nascimento	Idade no início da pesquisa	Local de residência em relação ao CEIM	Cor/etnia	Ano de ingresso neste CEIM
Dinorex	01/2013	5 anos e 1 mês	Em bairro afastado do CEIM	Branca	2018
Barbie	02/2013	5 anos	Em bairro próximo do CEIM	Branca	2017
Robô	08/2012	5 anos e 6 meses	Em bairro afastado do CEIM	Parda	2017
Batman	05/2012	5 anos e 9 meses	Nas proximidades do CEIM	Branca	2012
Desenho	09/2012	5 anos e 5 meses	Em bairro afastado do CEIM	Branca	2016

Criança	Mês e ano de nascimento	Idade no início da pesquisa	Local de residência em relação ao CEIM	Cor/etnia	Ano de ingresso neste CEIM
Carro	12/2012	5 anos e 2 meses	Nas proximidades do CEIM	Branca	2013
Ladybug	04/2012	5 anos 10 meses	Em bairro próximo do CEIM	Branca	2016
Minnie	06/2012	5 anos e 8 meses	Em bairro afastado do CEIM	Branca	2013
Frozen	04/2012	5 anos e 10 meses	Nas proximidades do CEIM	Branca	2012
Borboleta	06/2012	5 anos e 8 meses	Nas proximidades do CEIM	Branca	2018
Herói	08/2012	5 anos e 6 meses	Em bairro próximo do CEIM	Branca	2017
Princesa	10/2012	5 anos e 4 meses	Em bairro afastado do CEIM	Branca	2018
Sol	10/2012	5 anos e 4 meses	Nas proximidades do CEIM	Branca	2018
Smurf	01/2013	5 anos e 1 mês	Nas proximidades do CEIM	Branca	2016
Flor	06/2012	5 anos e 8 meses	Em bairro afastado do CEIM	Branca	2013

Fonte: ficha de matrícula do CEIM em 2018. Quadro elaborado pela pesquisadora (2018).

A partir dos princípios etnográficos em que se estuda para além do individual, apresentamos também os dados em relação a composição familiar, escolaridade dos pais e o vínculo empregatício. Para melhor compreensão das informações, observe-se o Quadro 3:

Quadro 3 – Caracterização das crianças quanto a composição familiar, escolaridades e vínculo empregatício dos pais

Sujeito	Composição Familiar	Escolaridade dos pais	Vínculo empregatício dos pais
Flor	mora com a mãe o pai e duas irmãs.	Mãe: ensino superior Pai: ensino médio.	Mãe: tem trabalho formal Pai: trabalho formal
Batman	mora com a mãe o pai e mais dois irmãos	Mãe: ensino médio Pai: ensino médio	Mãe: trabalho formal Pai: aposentado
Herói	mora com a mãe o pai e a irmã	Mãe: superior incompleto Pai: superior incompleto	Mãe: emprego formal Pai: emprego informal
Smurf	mora com a mãe e mais quatro pessoas da família	Mãe: ensino médio Pai: superior incompleto	Mãe: trabalho formal Pai: microempreendedor
Barbie	mora com a mãe e o pai	Mãe: ensino superior Pai: ensino fundamental	Mãe: trabalho formal Pai: trabalho formal
Carro	pais tem guarda compartilhada ele mora um pouco com cada um mais o irmão	Mãe: ensino superior incompleto Pai: ensino superior incompleto	Mãe: trabalho formal Pai: trabalho informal
Princesa	mora com a mãe e o pai	Mãe: ensino superior Pai: ensino superior	Mãe: microempreendedora Pai: microempreendedor

Sujeito	Composição Familiar	Escolaridade dos pais	Vínculo empregatício dos pais
Robô	mora com a mãe, a avó materna e o avô materno	Mãe: ensino superior incompleto	Mãe: trabalho formal
Frozen	mora com a mãe o pai e a irmã	Mãe: ensino superior Pai: ensino médio	Mãe: emprego formal Pai: emprego formal
Sol	mora com a mãe o pai e duas irmãs	Mãe: cursando ensino superior Pai: cursando ensino superior	Mãe emprego formal Pai emprego formal
Minnie	mora com a mãe o pai e um irmão	Mãe: ensino técnico Pai: ensino médio	Mãe: emprego formal Pai: aposentado
Ladybug	mora com a mãe o pai e um irmão	Mãe: ensino superior Pai: ensino superior	Mãe: emprego formal Pai: emprego formal
Desenho	mora com a mãe e o pai	Mãe: ensino médio incompleto Pai: ensino técnico	Mãe: emprego informal Pai: emprego formal
Dinorex	mora com a mãe e a irmã	Mãe: ensino médio Pai: ensino técnico	Mãe: emprego formal Pai: emprego formal
Borboleta	mora com a mãe o pai e um irmão	Mãe: não respondeu a escolaridade Pai: ensino médio	Mãe: trabalha em casa Pai: aposentado

Fonte: ficha de matrícula das crianças e conversas com os responsáveis. Elaborado pela pesquisadora (2018).

Pelos dados obtidos verificou-se que, das quinze crianças que participaram da pesquisa, treze (13) delas moram com o pai e a mãe. Duas (2) delas moram com a mãe e os avós. Onze (11) crianças têm irmãos. Quatro (4) crianças são filhos únicos. Em relação às mães, doze (12) delas têm emprego formal, três (3) têm emprego informal. Cinco (5) mães têm o ensino superior completo, três (3) têm o ensino superior incompleto, uma (1) está cursando o ensino superior, quatro (4) têm o ensino médio completo, uma (1) tem o ensino médio incompleto e uma (1) delas não respondeu. Em relação aos pais, sete (7) têm emprego formal, dois (2) se declaram microempreendedores, dois (2) têm emprego informal e dois (2) são aposentados. Quanto à escolaridade dos pais, dois (2) possuem ensino superior completo, três (3) têm o ensino superior incompleto, um (1) está cursando o ensino superior, sete (7) têm ensino médio completo, um (1) tem o ensino fundamental e um (1) não declarou.

As docentes que atuam junto à turma pesquisada são caracterizadas no Quadro 4. Para manter seu anonimato, suas falas foram trazidas para o texto e identificadas pelos nomes escolhidos por elas.

Quadro 4– Caracterização das docentes quanto ao tempo de docência, atuação na educação infantil, idade, disciplina com que trabalha, área de formação

Nome escolhido	Tempo de Docência	Atuação na Ed. Infantil	Idade	Disciplina	Formação
Professora Franzoca	10 anos	3 anos	36 anos	Regente	Pedagogia
Professora Letícia	6 anos	2 anos	45 anos	Literatura	Letras
Professora Gi Rosa	8 anos	4 anos	37anos	Artes	Artes
Professora Fernanda	15 anos	1 ano	55 anos	Sustentabilidade	Ciências
Professora Violeta	8 anos	8 anos	43 anos	Ed. Física	Ed. Física
Professora GJ	21 anos	21 anos	53 anos	Diretora	Pedagogia
Professora Margarida	24 anos	12 anos	55 anos	Aux. Direção	Pedagogia

Fonte: Entrevistas com as docentes. Quadro elaborado pela pesquisadora (2018).

As professoras que trabalham com a turma são contratadas em carácter temporário por processo seletivo, que pode ter duração por um ou dois anos, conforme edital vigente. A diretora é professora efetiva da rede municipal de educação, com lotação no mesmo local. A auxiliar de direção é efetiva, porém, com lotação em outro local.

2.4 OS TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PERMISSÃO PARA PESQUISAR

Para iniciar a pesquisa e efetivar a entrada no campo, apresentei para a diretora do Centro de Educação Infantil a Declaração de Ciência e Concordância das Instituições envolvidas, assinada pelo reitor da universidade e pela secretária de educação do município. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados desta pesquisa foram entrevistas semiestruturadas, para as quais foi elaborado um roteiro (APÊNDICE C) e observações participantes com as crianças da turma de pré-escolar, na faixa etária de cinco e seis anos. Essas observações foram registradas em diário de campo. As entrevistas foram realizadas com as professoras que trabalham com a turma selecionada, a diretora e a auxiliar de direção, todas do gênero feminino.

A diretora da instituição marcou uma reunião com os responsáveis pelas crianças da classe pesquisada para passar os encaminhamentos do ano letivo. Avisou-me da data e abriu espaço na reunião para que eu me apresentasse e pudesse explicar sobre a pesquisa. Nesse momento aproveitei para ler o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE; APÊNDICE A), a fim de solicitar a autorização. Os pais que não compareceram à reunião foram informados individualmente, quando levavam as crianças para o CEIM. A conversa com as crianças, cujo

objetivo era pedir permissão para que a pesquisadora participasse das suas vivências, aconteceu após o consentimento por escrito do responsável.

Em respeito à autonomia das crianças, principais participantes da pesquisa, optou-se por solicitar a elas (bem como aos responsáveis adultos) a autorização para observá-las ou conversar com elas. Isso por acreditar em suas capacidades de tomar decisões e resolver situações que estejam ao seu alcance, como por exemplo, querer ou não a presença de alguém que não seja sua professora fazendo parte de suas vivências. A autorização por parte das crianças para participarem ou não da pesquisa se deu oralmente e, também, por consentimento escrito. O modelo utilizado para a autorização da criança, o Termo de Assentimento para o Menor (APÊNDICE B), foi elaborado contendo alternativas tanto na forma escrita como na forma de imagens correspondentes, considerando que as crianças pesquisadas estão em processo de reconhecimento da linguagem escrita. Após explicarmos para as crianças o que os desenhos representavam, elas tinham a liberdade para decidir se queriam ou não conversar, brincar e interagir com a pesquisadora.

Frequentam a turma do pré-escolar dezessete crianças, porém, duas delas não foram autorizadas pelos responsáveis a participar da pesquisa, sendo assim, as atividades, as falas e os gestos que envolvem essas duas crianças não foram registrados no caderno de campo, não estando, portanto, incluídas na coleta e análise dos dados.

Para assegurar os princípios éticos que servem como diretriz para essa pesquisa, em virtude de envolver seres humanos, optou-se por omitir o nome do município onde foi realizada a coleta de dados. Nesse mesmo sentido é que o Projeto Político Pedagógico que foi analisado e trazido para o texto está sem identificação. Entende-se, assim, que o exercício da ética, ao ouvir e trazer as vozes, gestos e autoria das crianças, estaria assegurado.

Enfatiza-se que também as docentes entrevistadas leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Uma das vias do Termo foi entregue à participante da entrevista, ficando outra via com a pesquisadora.

2.5 O LÓCUS DE PESQUISA

O local onde aconteceu a pesquisa tem um pátio amplo, arborizado e uma pequena horta, na qual as crianças costumam plantar algumas verduras, como alface e couve, com a orientação das professoras. Uma área coberta permite que mesmo em dias de chuva as crianças possam acessar outros espaços além da sala, explorando o ambiente externo. No parque, há balanços, escorregador e gira-gira, uma casinha construída em madeira, no tamanho que comporta três

crianças dentro, foi doada por uma das professoras. Todos os brinquedos estão em bom estado de conservação. A sala da turma do Pré-escolar mede vinte e seis metros quadrados, tem duas janelas e uma porta de ferro. No primeiro semestre foi trocado o piso da sala e suas paredes foram pintadas. Há na sala dezessete mesas e cadeiras no tamanho adequado às crianças, o que torna o espaço livre reduzido.

Nas primeiras observações, a professora regente comentou comigo que não tinham brinquedos na sala. Partilhei com ela uma experiência minha enquanto eu estava atuando na educação infantil. Na época, fiz uma campanha com as famílias para que fossem trazidos brinquedos de casa e que pudessem ficar no CEIM para serem usados coletivamente. Ela gostou da ideia e levou para as crianças decidirem, explicou para elas que os brinquedos seriam para uso coletivo. Todas as crianças aprovaram a ideia, foi então enviado um bilhete para as famílias pedindo a doação de brinquedos. As crianças trouxeram bonecas, carrinhos, bonecos super-heróis, acessórios de beleza, panelinhas, mamadeira entre outros. Geralmente esses brinquedos são entregues para as crianças brincarem nas sextas-feiras.

Na sala tem um armário, onde são guardados pincéis, tintas, cola branca, cola colorida, revistas, os cadernos de desenho e os cadernos de atividades, outros materiais pedagógicos. Esse armário, de madeira, aparentemente velho, é revestido por plástico autoadesivo com motivos infantis de animais, em uma clara tentativa de adaptar o que seria velho para um público marcadamente infantil. Nesse armário rusticamente reformado, em suas duas últimas prateleiras, repousam aproximadamente dez caixas de jogos de quebra-cabeças, peças de encaixe e jogo da memória. Destaca-se que, as peças de madeira dos jogos da memória eram, frequentemente, transformadas em castelos, pistas de corrida, torres de princesas, prédios e tudo o mais que as crianças podiam imaginar.

A sala tem um aparelho de TV e o aparelho de DVD, que são ligados habitualmente após o almoço, no final da manhã, enquanto as crianças aguardam os responsáveis ou o transporte escolar. Quando esse recurso midiático é utilizado, é para assistir desenhos ou filmes infantis. Um quadro branco grande com uso de pincel é utilizado para a explicação das atividades em papel que são realizadas pelas crianças. Por tais atividades entenda-se toda e qualquer atividade cujo uso implique em folhas de papel ou em branco ou fotocopiadas, para fins de escrita, desenho, recorte ou colagem. Nesse caso, a professora utiliza o quadro branco como uma folha gigante, explicando o que a criança deverá fazer com a versão da folha em tamanho normal, que tem diante de si. Perto do quadro branco, em um lugar mais alto que a mais alta das crianças, está bem fixa à parede uma prateleira branca, nova, que indica recente

preocupação em deixar visível (ainda que inalcançável) uma boa quantia de exemplares de livros infantis.

Compreende-se que o aprendizado do ser humano se dá por meio da interação com os seus pares e com o ambiente. Consciente dessa premissa, a professora procura transformar o espaço da sala em um ambiente promissor para o desenvolvimento da criança. Ela organiza a ocupação das paredes de modo que haja estímulo visual voltado para o letramento e a alfabetização matemática, por meio de cartazes que também trazem implícita a mensagem de um ambiente acolhedor e agradável às crianças. Esses cartazes têm, em sua maioria, um padrão de produção industrial, a exemplo de um calendário em EVA, das letras do alfabeto e dos numerais de zero a dez com suas respectivas quantidades representadas. O que se observa como artesanal é especificamente o mural que trata dos combinados da turma, representado pelas figuras de emojis, que correspondem a determinadas orientações que foram feitas pela professora e partilhadas com as crianças, sobre as atitudes que são permitidas durante as aulas.

Os combinados são: “eu posso respeitar meus colegas”, “eu posso levantar a mão quando quero falar”, “eu posso fazer uma pausa quando estiver zangado”, “eu posso amar”, “fazer amizades e ser feliz”, “eu posso manter a sala limpa”, “eu posso ouvir a professora com atenção”, “eu posso respeitar os mais velhos” e “eu posso respeitar a fila”.

Lembro-me que ao ler os combinados percebi que seu texto era diferente da maioria dos acordos feitos entre as crianças e os adultos que eu já tinha visto. Uma vez que as expressões usadas começam com mensagens positivas, mostrando aquilo que pode e deve ser feito. Nesse sentido, o combinado vai para além do controle de corpos ou estabelecimento de proibições. Antes, determina alguns critérios essenciais para o convívio do grupo estudado. De maneira subjetiva, é possível inferir que cada uma dessas falas potencializa a capacidade de ação e participação da criança, empoderando-a, retirando o foco de uma hierarquia dominada pela professora, a partir do momento em que se pensa na permissividade ou proibição em sala.

Durante a semana, além das aulas com a professora regente, a turma tem aulas com outras professoras, sendo 3 aulas de educação física, 3 aulas de artes, 2 aulas de produção textual e literatura e 2 aulas de sustentabilidade. O horário para a entrada das crianças no CEIM é às 8 horas, com tolerância para eventuais atrasos de quinze minutos. O centro de educação infantil não tem refeitório, assim, as refeições são servidas dentro da sala. O lanche da manhã é servido às 8h30 e o almoço é servido às 11h15. Depois do almoço as crianças vão ao banheiro individualmente para fazer a escovação. Enquanto aguardam a sua vez para ir ao banheiro é ligado o aparelho de DVD. Às 12 horas encerram-se as atividades para essa turma que frequenta período parcial.

A partir das observações, pode-se descrever, em linhas gerais, a rotina diária das crianças da turma pesquisada. Ao chegarem à sala, as crianças são recebidas com alegria pela professora, elas guardam suas mochilas e procuram provisoriamente um lugar para sentar. Visto que depois a professora organiza as crianças em duplas ou grupos maiores para se sentarem em uma única fileira de mesas dispostas lado a lado ou, em algumas circunstâncias, em blocos de quatro crianças. Elas conversam entre si enquanto aguardam os demais colegas. Depois de servido o lanche, a professora faz a chamada e disponibiliza algum tempo para as crianças partilharem novidades. As crianças coletivamente e oralmente fazem a leitura do alfabeto, atualizam a data do calendário e são instigadas a pensar sobre o dia, mês e ano em que estão, é feita a contagem para saber quem faltou, quantos meninos, quantas meninas e quem são. A professora regente, assim como as demais, explica a atividade do dia, com as seguintes variações: pode ser feita em folha de papel A4 com o recurso de lápis de cor, tinta guache e pincel, colagem de macarrão e tampinhas de garrafas plásticas para auxiliar na contagem, uso de revistas para recorte de letras e formação de palavras, contação de histórias infantis para registrar com desenhos, é propiciado às crianças a escrita espontânea, com a apresentação de variados gêneros textuais. As professoras colocam-se à disposição para auxiliar na resolução das atividades, passam de mesa em mesa para ver se alguém está com dificuldade. Após concluírem a atividade planejada para aquele dia, costuma-se entregar às crianças pecinhas de encaixe, jogos de memória ou massa de modelar.

As maiores possibilidades de registros em caderno de campo se deram a partir da observação dos momentos em que o brincar se apresentava e nos intervalos entre as atividades. Quando as curiosidades davam origem às conversas que as crianças tinham com seus pares, uma vez que, durante a realização do que foi solicitado pela professora, elas permaneciam focadas e comprometidas com a tarefa. A entrada como pesquisadora no campo empírico possibilita uma outra perspectiva das atividades didáticas e das práticas das professoras. É possível perceber aspectos que, quando estamos atuando como professora da turma, nem sempre percebemos. Por exemplo, as crianças driblam as regras do “agora não é hora de brincar” e aproveitam o momento em que a docente está envolvida em outra situação para brincarem.

Encontramos em Gilles Brougère (2000) respaldo para compreender a ação das crianças: “Tudo, nesse sentido, pode se tornar um brinquedo e o sentido de objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura” (p. 62-63), posto que, sem o recurso do brinquedo (objeto), as crianças usavam as mãos, os pés, os gestos do corpo imitando algo, ou

ainda usavam seus materiais escolares, a borracha, o lápis, o apontador, entre outros objetos que, pela imaginação infantil, serviam de suportes para a brincadeira.

2.6 COLETA DE DADOS: COMO FOI POSSÍVEL OBSERVAR E REGISTRAR

Ao começar as observações, surgiram algumas preocupações com o campo empírico. Dentre elas: eu não desejava assumir uma postura de professora da turma ou, ainda, de alguém que exerce o poder para reprimir, contrariar ou induzir as ações das crianças. Outra preocupação era a de não menosprezar a categoria infância. Por isso, no primeiro dia de observação apresentei-me para as crianças como uma estudante universitária, alguém que estava ali para aprender, brincar, conversar e interagir com elas, participar de suas vivências, conhecer os seus modos de ser, pensar e agir. Para isso, eu iria observar e registrar suas vivências e experiências na educação infantil no meu caderno de campo. Em relação à nossa experiência de entrada no campo, podemos dizer que o processo de aceitação foi acontecendo aos poucos, em ritmos diferentes para cada criança, com manifestação de atitudes de afeto mais ou menos visíveis, me abraçando assim que me viam ou acenando discretamente e sorrindo.

Durante a realização da pesquisa foram anotadas as atividades das crianças, especialmente os eventos percebidos que pudessem contribuir aos objetivos desta pesquisa. Além disso, também foi utilizado o Projeto Político Pedagógico (PPP) como uma das fontes para a análise documental. A pesquisa etnográfica compreende a convivência no campo, interagindo e conhecendo os sujeitos, suas experiências, interações e seus modos de agir. Isso poderia enriquecer a pesquisa, o que viria a potencializar as futuras contribuições da mesma para a área da educação.

As observações começaram em 20 de fevereiro de 2018 e terminaram em 31 de agosto de 2018, com a presença da pesquisadora em dois dias da semana. A escolha do centro de educação infantil pesquisado se deu, primeiramente, por ser uma instituição pública municipal, que atende turmas de pré-escolar e, além disso, pela aceitação por parte da diretora para a realização da pesquisa. Após longa conversa entre diretora e pesquisadora, cuja temática estava voltada para o objetivo da pesquisa e a pertinência da mesma para as questões escolares, deu-se a autorização para que se iniciasse a incursão no campo. Assim, iniciamos o planejamento da pesquisa empírica, o caminho que conduziria à entrada no campo.⁴

⁴ A coleta de dados aconteceu somente depois de o projeto de pesquisa ter sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense, sob o parecer de número 2.407.366.

Fonseca (1999) compreende que o método etnográfico aproxima o pesquisador dos participantes da pesquisa. No entanto, é importante a desconstrução de estereótipos do que é certo e do que é errado, pois o estranhamento do conhecido pode ajudar a revelar o que ainda era desconhecido. Essa questão de estranhar o que é familiar é tratada por Gilberto Velho (2004), defendendo que aquilo que frequentemente vemos não significa propriamente que seja algo conhecido e mesmo se apresentando como algo que está ligado ao nosso cotidiano tem suas complexidades. “O processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações” (VELHO, 2004, p. 131).

Na postura de pesquisadora que estava desbravando os primeiros contatos com o campo, me orientei pela experiência de Corsaro (2005), que após suas primeiras pesquisas percebeu a importância da aceitação do pesquisador no campo também por parte dos professores. Portanto, fui conversar com a professora regente e com as demais professoras que trabalham com a turma, explicando sobre a pesquisa e pedindo verbalmente permissão para participar de suas práticas. Essa conversa aconteceu antes de começar a observação participante. Destaquei, naquela ocasião, que não havia a intenção de julgar as ações das profissionais que estariam participando da pesquisa. O objetivo não era culpabilizar as professoras, mas provocar reflexões e possibilidades de transformação das práticas educativas.

O caderno de campo foi fundamental durante a etnografia. Permitiu que, após a minha presença no campo, ao chegar em casa, pudesse revisar as anotações e reavivar as lembranças, refletindo e interpretando o que tinha visto, os gestos, os olhares, os movimentos, as vozes, as ações das crianças e dos adultos. O caderno de campo chamou a atenção de algumas das crianças, conforme suas falas: “É muito legal você estar escrevendo tudo sobre nossas brincadeiras, não esqueça de anotar nada”, “Leia para mim o que você escreveu, quero ver se não faltou nada”, “Se você vai anotar tudo o que a gente faz, vai precisar comprar outro caderno”, “É muito legal essa letra que você escreve”.

Para a realização das sete entrevistas, data, local e horário foram marcados conforme as possibilidades e preferências das docentes. Assim, suas escolhas abrangeram os espaços da sala de aula, áreas ao ar livre, no pátio da escola, e uma outra – ainda – pouco antes de se iniciar uma festinha na escola, em uma tarde ensolarada de sábado. Dessa forma, permitiu-se criar uma relação mais confortável para a realização das mesmas. As questões das entrevistas semiestruturadas foram elaboradas para fornecer dados em articulação com os objetivos da pesquisa. É importante destacar que a análise dos dados das entrevistas foi realizada em consonância com o referencial teórico-metodológico. Além das entrevistas semiestruturadas,

que asseguram o rigor da pesquisa, destaca-se que, por tratar-se de uma observação participante típica da etnografia, todo o tempo de permanência em campo pode ser considerado fértil espaço para coleta de dados, não estando restrita aos minutos e segundos exatos de cada entrevista. O convívio com os pesquisandos assegurava momentos de ricos diálogos e profícuas percepções acerca das relações entre o grupo.

2.7 ANÁLISE DOS DADOS: A INTERPRETAÇÃO DO QUE É OBSERVADO E REGISTRADO

Após debruçar-me sobre as anotações do diário de campo e revisitar profundamente as lembranças do que vivi e observei na etnografia, organizei as categorias que se apresentaram com maior ocorrência, sendo estas cruzadas com outros instrumentos da pesquisa: o diálogo com o referencial teórico, os documentos legais, bem como com as entrevistas com as docentes.

Para isso, utilizamo-nos das ideias de Rosa Maria Bueno Fischer (2001) e suas contribuições para o campo da educação, tratando sobre a análise do discurso de Michel Foucault. Utilizamos a análise do discurso para compreender as experiências no contexto da educação infantil. Principalmente as experiências em que o brincar estava presente, uma vez que procuramos compreendê-lo enquanto possível elemento para o reconhecimento da diversidade. Segundo Fischer (2001), para analisar os discursos é necessário abandonar uma única compreensão das coisas e palavras, as fáceis interpretações ou a busca incessante pelo que está velado. A autora diz ser importante a desconstrução de algumas certezas:

A primeira tarefa para chegar a isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso (FISCHER, 2001, p. 198).

Ademais a autora afirma que, para Foucault, os enunciados, as instituições, os escritos, o pronunciado, tudo está intrínseco às práticas sociais e estas, por sua vez, estão entrelaçadas às relações de poder e saber. Um enunciado pode estar relacionado com outros enunciados. Fischer (2001, p. 202) reforça essa compreensão quando afirma que descrever um enunciado exige “[...] apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva”.

Nesse sentido, interpretar os dados perpassa pela subjetividade do conhecimento de livros e de mundo da pesquisadora. A partir de quem somos, do que sabemos e do que sentimos, é possível pensar em reconhecer quem é, o que sabe e o que sente o outro e, então, compreender as relações sociais. Em se tratando de formação do pensamento, destacam-se, na sequência, as bases teóricas que fundamentaram a pesquisa de campo, cuja temática é o brincar e a infância.

3 O BRINCAR E A INFÂNCIA

Uma das primeiras atividades realizadas no processo de elaboração do primeiro projeto de ingresso no programa de mestrado é representada pela criteriosa busca por leituras que dessem conta de me fazer conhecer o que outros pensadores entendem quando tratam sobre o brincar e sobre a infância. A temática sobre o brincar não foi abandonada com o ingresso no mestrado. Ao contrário, foi se ampliando, o desejo por se fazer uma pesquisa empírica que oportunizasse a construção, também, da pesquisadora, por meio de uma maior proximidade com as experiências dos sujeitos participantes, resultou na escolha pela etnografia.

A orientação teórica que fundamenta essa pesquisa conta com autores que emergiam a partir da busca de pesquisa correlatas em bancos de dados na Internet, descrita a seguir. Estes autores defendem a criança como ator social, sujeito de direitos e com participação ativa na sociedade, em diálogo com a Sociologia da Infância: Corsaro (2002; 2005; 2011), Sarmiento (2005; 2009; 2011), Ferreira (2010; 2014), Rocha (1997; 2001; 2013) Agostinho (2010; 2016). Escreve-se essa dissertação com uma perspectiva de prática docente voltada para a defesa de uma Pedagogia para a Infância, que priorize as experiências das crianças, em que as ações relacionadas ao cuidar, educar e brincar sejam indissociáveis. Embasa-se, pois, em práticas educativas que abandonem as certezas e a transmissão de conteúdos prontos com a única intenção de preparar a criança para o ingresso no ensino fundamental.

Cabe considerar que um trabalho realizado nessa perspectiva busca olhar para o que outros autores já escreveram sobre o tema. O pesquisador se coloca primeiramente como aprendiz das pesquisas que foram realizadas. A revisão de literatura é uma parte fundamental para a realização de uma pesquisa, por isso, apresentamos o caminho que foi seguido, destacando a contribuição da produção científica para a discussão e elaboração desse texto. Essa revisão contou com a leitura de livros, artigos e busca de pesquisas em bancos de dados. Compreende-se que o procedimento da revisão bibliográfica sobre determinado tema possibilita perceber quais autores e metodologias estão sendo utilizados numa área do conhecimento, em certa delimitação histórica e geográfica, sejam nas pesquisas empíricas ou bibliográficas.

A investigação da produção científica permite considerar as reflexões apontadas previamente por outros pesquisadores. Essa atividade compreende um levantamento de pesquisas que abordaram o tema nos principais bancos de dados que reúnem a produção científica sobre o tema investigado, no caso, o brincar na educação infantil. As palavras-chave utilizadas nas buscas foram “brincar” e “infância”. Para delimitar as buscas, foram selecionados os trabalhos a partir do ano de 2007 até 2017, correspondendo ao período da última década. Os

bancos de dados usados foram SciELO, BDTD, UNIPLAC. De modo complementar, foram consultados os trabalhos da 38ª Reunião Nacional da ANPED, que corresponde a última reunião nacional até o momento presente.

3.1 BUSCAS DE PESQUISAS CORRELATAS EM BANCOS DE DADOS

Os caminhos adotados para as buscas de pesquisas correlatas contaram com um levantamento dos artigos indexados na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)⁵, publicados em português. Realizou-se a busca a partir da inserção dos termos “brincar” *and* “educação infantil” resultando em quatorze artigos. Utilizei como critério de inclusão/exclusão a leitura dos títulos dos artigos publicados depois de 2007. Feito isso, dois títulos foram selecionados para leitura dos resumos, resultando, posteriormente, na sua exclusão. Em uma nova pesquisa utilizando os termos “brincar” *and* “infância”, apareceram trinta e sete referências. Após a leitura dos títulos e dos respectivos resumos, um artigo foi selecionado para leitura completa.

Continuando a busca, foi realizado um levantamento de teses e dissertações que tratam sobre o tema da pesquisa na base de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁶ que integra mais de setenta instituições do Brasil. Na página inicial, no campo de busca, em “buscar todos os campos”, foram inseridos os descritores “brincar e infância” Retornaram 351 resultados. Então, foi utilizado como filtro o ano de defesa, de 2007 até 2017. Após esse filtro a busca apresentou 291 resultados. Realizada a leitura de todos os títulos, foram separados oito trabalhos para leitura dos respectivos resumos: sete dissertações e uma tese. A seguir, com a leitura dos respectivos resumos foram separados seis trabalhos para leitura completa.

No site da biblioteca da UNIPLAC⁷ foram consultadas as dissertações disponíveis. No campo “Pesquisa Geral”, tanto o descritor “Brincar” como o descritor “Infância” não obtiveram resultados. Buscando as dissertações com o descritor “Educação” obteve-se 186 resultados. Após leituras dos títulos, uma dissertação foi separada para leitura posterior, pois tratava sobre narrativas infantis.

⁵ Disponível em: <http://www.scielo.org/>. Acesso em: 13/09/2017.

⁶ Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 20/09/2017.

⁷ Disponível em: <http://uniplaclages.edu.br/biblioteca/inicio>. Acesso em: 20/09/2017.

Para complementar a busca, foi consultada a página da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)⁸. Foi acessada a aba “Reuniões científicas”, modalidade “nacionais” e, em seguida, a opção “38ª Reunião Nacional da ANPED”, evento ocorrido em 2017. Buscando em “Programação”, na opção “Trabalhos”, com novo refinamento em “GT07”⁹, resultaram 17 trabalhos. Após leitura dos títulos, três foram separados para leitura dos resumos, dentre os quais, um trabalho foi separado para leitura na íntegra. Porém, percebeu-se que esse artigo “O brincar e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil” de Andréa Simões Rivero e Eloisa Acires Candal Rocha, era recorte de uma das teses separadas. Optou-se, então, somente pela leitura da tese de Rivero (2015). A seguir, apresentamos um breve resumo dos trabalhos selecionados.

As autoras Mariana Stoeterau Navarro e Elaine Prodócimo, no artigo “Brincar e mediação na escola” (2012), defendem que, ao entender a brincadeira, compreende-se, em parte, o que vem ocorrendo com a infância. Enfocam a mediação e a intervenção do professor para a qualidade do brincar da criança. A semelhança com a pesquisa em andamento é percebida no referencial teórico.

Na dissertação “A fundamentação jurídica do direito de brincar” a autora Raquel Rodrigues Franco (2008), traz a infância e a criança como sujeitos de direitos capazes de produzir suas próprias interpretações sobre a realidade. O trabalho contribui com a pesquisa em andamento uma vez que reforça o direito de brincar e dá ênfase no respeito à liberdade para que a criança escolha suas brincadeiras. O trabalho defende a importância do brincar para a formação da criança.

A tese da professora Circe Mara Marques (2013), intitulada “Experiência com bonecas anormais no curso de pedagogia: construindo modos de ser professora”, apresenta uma pesquisa com estudantes de pedagogia. Enfoca nos ditos e escritos pelas estudantes sobre infância, sobre brincar e nos brinquedos anormais que elas confeccionaram durante o processo de formação de professoras. Traz contribuições para a dissertação em andamento, uma vez que está embasada na Sociologia da Infância.

Na dissertação de Maria Elisa Nicolielo (2015), “Empresta, por favor”? Processos de ensinar e de aprender em brincadeiras de crianças na educação infantil”, buscou-se conhecer e compreender os processos de ensinar e de aprender que ocorrem nas relações entre as crianças e entre elas e a professora em contexto de brincadeiras na educação infantil. A pesquisa é

⁸ Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 12/10/2017.

⁹ GT07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos.

realizada por meio de observação participante, cujos resultados revelam que nas brincadeiras as crianças vivenciaram processos de ensinar e de aprender para o fortalecimento do convívio em grupo: saber conviver e brincar com o outro, emprestar, negociar. As crianças demonstraram que o brincar livre é importante para a formação humana.

Clara Medeiros Veiga Ramires Monteiro (2014) fez um levantamento bibliográfico trazendo uma ótica diferenciada ao tematizar o brincar sob o olhar da criança. Na dissertação “O brincar do ponto de vista das crianças: uma análise das dissertações e teses do Portal Capes (2007 a 2012)”. As pesquisas apontam que o brincar com objetivo pedagógico pensado e planejado pelas professoras é muitas vezes driblado pelas crianças, que brincam às suas maneiras, segundo seus desejos. Em relação as questões de gênero nas brincadeiras, podem-se dizer que ora se manifestam com os valores passados pela sociedade ora ganham outra perspectiva, extrapolando o que convencionalmente se espera para meninos e meninas.

“O brinquedo na educação infantil como promotor das culturas da infância e humanização”, de autoria de Larissa Aparecida Trindade dos Santos (2010), aborda como o brinquedo vem sendo utilizado no contexto de instituições educacionais infantis. A pesquisa procurou compreender a concepção que os docentes têm sobre o brincar e sobre a criança, como se dava a utilização, frequência e finalidade dos brinquedos nas instituições educacionais infantis. A partir disso, o estudo teve como objetivo contribuir para a transformação das práticas educativas, reconhecendo que o brinquedo faz parte da história humana, além de ser promotor das culturas infantis e humanizador. Suas possibilidades ultrapassam, como mostra a autora, seu uso apenas como recurso pedagógico e distração infantil. O que a pesquisa revelou é que a concepção dominante nos centros de educação infantil é de adulto em miniatura. Os brinquedos, apesar de utilizados nas atividades, não são vistos como elementos promotores da cultura e do desenvolvimento infantil, sendo considerados como ocupação para as crianças ou como objeto para se ensinar conteúdos. Segundo a autora, nas turmas de pré-escolar, a prioridade são atividades pedagógicas pensadas para o processo de alfabetização.

Na tese “O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em contexto de educação infantil”, Andréa Simões Rivero (2015), investiga a constituição social das crianças e de suas infâncias em contexto de Educação Infantil e em contexto familiar nos espaços-tempos do brincar, destacando a Sociologia da Infância. Esse trabalho foi selecionado em virtude da metodologia utilizada e pelos instrumentos para a coleta de dados. A pesquisa compreendia ouvir o que as crianças tinham a dizer, bem como compreender as suas ações.

A dissertação “O que dizem as crianças sobre suas vivências na educação infantil: tempos, espaços e interações para o protagonismo infantil”, Flávia Helena Fernandes Pereira

(2017), buscou investigar o protagonismo de crianças com idade entre quatro a cinco anos, que frequentam a Educação Infantil. Inspirada na etnografia, traz as narrativas de oito crianças fora do ambiente escolar. Ele foi selecionado porque dá às crianças oportunidade de falar sobre o brincar nas suas vivências. Segundo os resultados trazidos, ficar sem o parque é uma estratégia usada pelos professores para punição. As crianças pouco falaram sobre a oportunidade de brincadeiras ao ar livre. Isto demonstra que o brincar, mesmo sendo considerado um direito garantido na legislação, ainda é pouco contemplado na prática.

Em síntese, a partir da leitura de dissertações e teses, cuja busca foi realizada por meio dos descritores “brincar” e “infância”, constatou-se que este procedimento possibilitou a clareza e o conhecimento acerca de metodologia apropriada para a pesquisa, contribuiu ainda para que a pesquisadora se sentisse mais preparada para abordar o tema em questão. Mostrou, ainda, por meio da leitura dos trabalhos selecionados as crianças são capazes de argumentar, construir diálogos complexos advindos de suas vivências familiares e de outros ambientes sociais e culturais.

As pesquisas dos referidos trabalhos apontam que os brinquedos, a exemplo das bonecas, apresentam poucas variações em seus corpos, estando em sua maioria ausentes do convívio das crianças as bonecas negras, cadeirantes, cegas. A presença desses brinquedos na educação infantil ajuda a criança a perceber que as diferenças não significam inferioridade ou impossibilidade. A partir das leituras, inferiu-se que a educação infantil promove uma rotina por vezes rígida, desconsiderando a criança e sua participação na escolha dos tempos e espaços, limitando o protagonismo e as ações infantis. As práticas educativas, em geral, são pensadas para a escolarização, ou seja, os momentos do brincar têm hora e lugar para acontecer. Mesmo sendo considerado como importante recurso para a socialização.

Alguns trabalhos defendem que o brincar é compreendido como recurso para aprendizagem. Em outros, é reconhecido como um direito garantido pela legislação, apesar de nem sempre estar presente nas vivências infantis. Algumas pesquisas abordam a sua contribuição para as interações entre pares, tornando-se importante instrumento na formação humana. Percebe-se que não é atribuído ao brinquedo a sua caracterização como objeto cultural e que, mesmo diante de uma liberdade limitada para a escolha dos brinquedos e das brincadeiras, as crianças driblam as regras e são capazes de agir com protagonismo. No Quadro 5 é possível identificar os resultados da revisão de literatura após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão.

Quadro 5 – Na companhia de outras pesquisadoras

Elaborado pela pesquisadora (2018).

Título	Autoras	Natureza	Instituição/Periódico	Ano	Descritores	Banco de dados
Experiência com bonecas anormais no curso de pedagogia: construindo modos de ser professora	Circe Mara Marques	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2013	brincar e infância	BDTD
Empresta, por favor? processos de ensinar e de aprender em brincadeiras de crianças na Educação Infantil	Maria Elisa Nicolielo	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos	2015	brincar e infância	BDTD
O brincar do ponto de vista das crianças: uma análise das dissertações e teses do Portal Capes (2007 a 2012)	Clara Medeiros Veiga Ramires Monteiro	Dissertação	Universidade Federal de Pelotas	2014	brincar e infância	BDTD
O brincar na educação infantil como promotor das culturas da infância e humanização	Larissa Aparecida Trindade dos Santos	Dissertação	Universidade Estadual Paulista	2010	brincar e infância	BDTD
O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em contexto de educação infantil	Andréa Simões Rivero	Tese	Universidade Federal de Santa Catarina	2015	brincar e infância	BDTD
O que dizem as crianças sobre suas vivências na educação infantil: tempos, espaços e interações para o protagonismo infantil	Flávia Helena Fernandes Pereira	Dissertação	Universidade do Planalto Catarinense	2017	Educação	UNIPLAC
A fundamentação jurídica do direito de brincar	Raquel Rodrigues Franco	Dissertação	Universidade Estadual de Londrina	2008	brincar e infância	BDTD
Brincar e mediação na escola	Mariana Stoeterau Navarro; Elaine Prodócimo	Artigo	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	2012	brincar e infância	SciELO

4 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO: PANORAMA HISTÓRICO

Conhecer um pouco da trajetória do conceito de infância possibilita ter olhares diferentes sobre o mesmo. Neste sentido, faremos uma breve contextualização histórica da noção de infância. Compreende-se que essa percepção foi se modificando ao longo da história, isso porque a própria sociedade e a educação foram se transformando, até chegarmos à perspectiva contemporânea, pautada na formação de sujeitos com autonomia, capazes de participar ativamente no meio social em que vivem.

4.1 DO CONTEXTO MEDIEVAL AO ILUMINISMO

Para compreender a concepção de infância e os sentimentos relacionados a ela, tomaremos a obra “História social da criança e da família”, de Philippe Ariès, publicada em 1960, como um dos caminhos a serem abordados. Com base em sua análise historiográfica da sociedade medieval, Ariès (1981) apontou que a infância seria uma noção socialmente construída. Apesar de receber críticas de alguns pesquisadores, não se pode negar que o trabalho de Ariès chamou a atenção para a história da infância. Seus estudos tornaram-se uma referência de destaque na pesquisa sobre a infância e a criança. Pensar sobre a infância, representa, de certo modo, pensar na compreensão que se tinha da vida. Portanto, voltemos nossa atenção para o passado e para as diferentes concepções de vida e infância, em diferentes momentos históricos. Assim como a compreensão de infância era diferente, a vida no passado também era concebida de outra forma, segundo o autor,

[...] a vida era a continuidade inevitável, cíclica, às vezes humorística ou melancólica das idades, uma continuidade inscrita na ordem geral e abstrata das coisas, mais do que na experiência real, pois poucos homens tinham o privilégio de percorrer todas essas idades naquelas épocas de grande mortalidade (ARIÈS, 1981, p. 8-9).

Assim, segundo o autor, especialmente no século XIV, as idades da vida (que podem ser pensadas como “fases” da vida) eram retratadas pelos escultores em etapas. Primeiramente, as crianças brincando com cavalo de pau ou bonecas, ou ainda com pássaros amarrados, marcaria a idade dos brinquedos. Depois, para retratar a idade da escola, os meninos aprendendo a ler, segurando livros, e as meninas aprendendo a fiar. A idade do amor, dos esportes, da corte, da cavalaria, mostrava-se pelas festas, casais passeando ou a caçada do mês de maio. Em seguida, a idade da guerra e da cavalaria, que mostrava a figura de um homem e a sua arma. Ao

final dessa trajetória, as idades sedentárias, os homens da lei, ciência ou estudos; estampavam essa idade os sábios e velhos. A recorrência dessas gravuras expostas nas casas reafirmava a noção de uma vida em fases, como se ela acontecesse num ciclo linear, mostrando como a sociedade se organizava.

A sociedade medieval, cujos estudos de Ariès (1981) descrevem, não considerava as singularidades e particularidades das crianças. Contudo, isso não significa que as crianças eram tratadas com despreço. Assim, quando a criança não dependia dos cuidados para alimentação e higiene da mãe ou da ama e já houvesse passado o perigo da mortalidade, ela passava a fazer parte da sociedade, juntando-se aos adultos. Isso acontecia por volta dos sete anos de idade. Em outro momento histórico, entre o século XVI e XVII, foram surgindo novos pensamentos em relação à infância nas sociedades mais influentes e, a título de dar visibilidade às crianças, elas passaram a ter um traje próprio, que as diferenciava dos adultos. Isto já demonstrava uma preocupação em relação às crianças. Mas é possível notar outra mudança importante, a de perceber a criança pela sua meiguice, considerada uma maneira de entreter o adulto.

Conforme Ariès (1981, p. 100), surge “[...] um sentimento que poderíamos chamar de paparicação”. Sentimento este que só era demonstrado pelas amas ou mães. Algumas pessoas contrárias a essa manifestação de sentimentos ficavam incomodadas com a atenção e paparicação que as crianças estavam recebendo. Para elas, isso era considerado como algo negativo. Isso porque não fazia sentido ter esse tempo desperdiçado. Essa indiferença com relação à infância é percebida no pensamento de Michel de Montaigne (1533-1592), quando afirma:

Não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente (MONTAIGNE apud ARIÈS, 1981, p. 101).

Ao buscar compreender o brincar na história, encontramos em Ariès (1981) alguns registros. Os relatos mencionados pelo autor foram extraídos de um diário no início do século XVII. Embora as brincadeiras registradas fossem de uma criança específica, que viria a ser o rei Luís XIII, pode-se pensar que essas brincadeiras também estivessem presentes no cotidiano de outras crianças. Para o autor (1981 p. 42), na corte de Henrique IV “as crianças reais, legítimas ou bastardas, recebiam o mesmo tratamento que todas as crianças nobres, não existindo ainda uma diferença significativa entre os palácios reais e os castelos fidalgos”. Assim como a música e a dança faziam parte da vida dessa criança, o diário também aponta que ela brincava com cavalo de pau – talvez em uma tentativa de retratar um dos meios de transportes

usados na época – com cata-vento, pião e até com bonecas e soldados, organizando ações militares. A partir dos relatos encontrados nesse diário, pode-se dizer, que a criança se misturava aos adultos, ela praticava arco, jogava cartas e aos seis anos participava dos jogos adultos. Possivelmente, àquela época, as brincadeiras de adultos e crianças não eram separadas de modo tão sistemático como ocorre atualmente.

Por volta do século XVIII, a discussão sobre a infância passa a ter maior destaque em vários campos de estudos científicos. Um novo olhar é inaugurado sobre esse tema, que passa a fazer parte dos discursos e estudos de teóricos em diversas áreas do saber. Assim, a criança começa a ser vista como sujeito que constrói seu conhecimento.

Quando se fala sobre as concepções que a infância foi adquirindo, pode-se mencionar Paulo Ghiraldelli (2000), que coloca a criança como alguém que, com o passar dos anos, foi deixando de ser vista como um pequeno adulto. Um maior cuidado foi dedicado a ela. Dessa forma, o significado de infância na atualidade está atrelado a um lugar específico onde as crianças deveriam, por definição, ser percebidas sob um outro olhar; esse local seria a escola. Fez-se necessária, então, a presença do professor, sendo que este garantiria que elas fossem respeitadas e tratadas de acordo com sua idade. A infância, segundo o autor, constituiu-se em dois momentos importantes: primeiramente como negativa e depois como uma fase positiva.

No século XVII, a infância era vista como negativa e passageira, sendo apenas um período que antecederia o surgimento do adulto, por isso a criança precisava ser disciplinada, aprendendo a seguir as normas e obedecer ao professor, aquele que transmite as regras para formar o homem que aparecerá a partir da criança.

Posteriormente, no século XVIII, a infância passa a ser um período importante para o desenvolvimento do adulto que se constituirá dessa criança. Por isso, esse momento deveria ser prazeroso, possibilitando que o cidadão em formação guardasse sua essência durante esse período. Nessa visão, o professor ou preceptor – como diria Rousseau (1995) – passa a ser aquele que, mesmo ao disciplinar, deve ser visto como o amigo da criança nessa caminhada. A escola começa a ser considerada como um lugar propício para as experiências mais significativas. O que Ghiraldelli aponta está relacionado à criança que a sociedade passou a perceber, bem como sua relação com a educação e com o conhecimento que essa criança iria adquirir. Essa compreensão tem relação com os posicionamentos de importantes filósofos como Descartes (1596-1650), Rousseau (1712-1778) e Kant (1724-1804).

Ao pensar em educação para formar o cidadão que constrói conhecimento, supõe-se que a educação formal dê conta de assegurar ao cidadão a percepção de si, dos outros e da sociedade da qual faz parte. Imaginava-se que as instituições educativas fossem capazes de trazer

sabedoria e conhecimento. René Descartes (1996) fez reflexões e críticas ao sistema de ensino de sua época, concluiu que mesmo tendo frequentado escola de renome na Europa, após o término de seus estudos, estava mergulhado em incertezas.

Fui alimentado com as letras desde minha infância, e, por me terem persuadido de que por meio delas podia-se adquirir um conhecimento claro e seguro de tudo o que é útil à vida, tinha um imenso desejo de aprendê-las. Mas, assim que terminei todo esse ciclo de estudos, no termo do qual se costuma ser acolhido nas fileiras dos doutos, mudei inteiramente de opinião. Pois encontrava-me enredado em tantas dúvidas e erros, que me parecia não ter tirado outro proveito, ao procurar instruir-me, senão o de ter descoberto cada vez mais minha ignorância (DESCARTES, 1996, p. 8).

Assim, uma discussão que se apresenta ainda hoje sobre as instituições de ensino é sobre o papel da escola. Para algumas pessoas, ela é capaz de garantir conhecimento aos sujeitos, propiciando espaços de experiências, interações e aprendizagens. Para outras, é um espaço onde as formas de exclusão continuam a atuar, pois a aprendizagem, as interações e as experiências são oportunizadas somente para alguns e o papel que ela desempenha satisfatoriamente é o de inserir as crianças no mundo pela obediência e pela socialização. A escola é, nesse caso, vista como local de transmissão de conteúdos.

Descartes, com seu “Discurso sobre o método” (1996), apresenta um modo objetivo para orientar o sujeito ao exercício do pensamento livre que seria a essência de uma filosofia baseada na dúvida e na busca pelo saber, pautados na capacidade racional. Basicamente, o racionalismo inspirado pelo método cartesiano influenciou o pensamento ocidental posterior. A disposição humana para conhecer e para transformar a realidade foi colocada em evidência por grandes pensadores, como por exemplo, Jean-Jacques Rousseau (1995).

Rousseau viveu numa época de mudanças culturais, compreendida historicamente como o momento de emergência do Iluminismo. Nesse sentido, pensou na formação de um cidadão preocupado tanto com a vida em sociedade quanto consigo mesmo, ousando imaginar uma educação diferente para os membros da sociedade, refutando as ideias atreladas à cultura monárquica vigente, que se encontrava em decadência. No que se refere à educação, é imprescindível mencionar Emílio, aluno imaginário de Rousseau. A educação defendida pelo pensador suíço tem como princípio preservar o homem natural e, com isso, formar o verdadeiro homem, aquele que não se corrompe pelos progressos da sociedade. Ao se referir à infância, Rousseau afirmava que “deplora-se o estado da infância; não se vê que a raça humana teria perecido se o homem não começasse sendo criança” (ROUSSEAU, 1995, p. 10).

Para o autor, o homem é quem desfigura a natureza, assim como também se desfigura. Se esse não tivesse a educação seria o mais desfigurado de todos, tudo aquilo que não se tem

ao nascer, principalmente a razão, é dado pela educação. O referido autor trata da grandeza do homem natural, aquele que significa a totalidade, que não se vê isoladamente, mas vê também o seu semelhante. É o homem livre das instituições sociais – as quais seriam responsáveis por alterar sua existência. Ao escrever Emilio, Rousseau o idealizou fundamentado na filosofia, porém, ele mesmo não se intitulava um filósofo. Em relação aos ensinamentos que eram destinados às crianças, Rousseau dizia que os primeiros conhecimentos a que estas tinham acesso eram resultantes das experiências, pelo contato com os objetos em seu entorno. A este respeito afirmou: “Repito-o, a educação do homem começa com seu nascimento; antes de falar, antes de compreender, já ele se instrui. A experiência adianta-se às lições” (ROUSSEAU, 1995, p. 42).

Para ele, a educação ideal seria aquela que permitiria que o conhecimento acontecesse sempre. As instituições denominadas colégios e a educação da sociedade seriam responsáveis por formar homens sem caráter que, ao se tornarem superior aos outros, tornavam-se inferior a si mesmo. A educação devia contribuir para educar o homem para si mesmo e, por conseguinte para aqueles com quem convive. Para formar esse homem seria preciso preservá-lo das armadilhas da sociedade, deixar que o curso da natureza acontecesse, o seu mestre estaria ali para orientá-lo. O homem bem-educado, dessa forma, não faria mal aos outros com quem se relacionasse. “Para formar esse homem raro que devemos fazer? Muito, sem dúvida: impedir que nada seja feito” (ROUSSEAU, 1995, p.15).

Em relação à constituição do pensamento educacional, é importante também fazer menção a Immanuel Kant (1999), um filósofo considerado o fundador da Filosofia Crítica. Um dos maiores nomes da história da filosofia e um dos mais influentes no Ocidente. Foi um dos principais atores do Iluminismo e o primeiro a falar em teoria do conhecimento. Ele via a educação e a disciplina como necessárias para a formação do sujeito da razão. Kant (1999) defendia que a disciplina transforma a animalidade em humanidade. Desse modo, o lado instintivo vai diminuindo, à medida que a disciplina venha proporcionar ao homem o discernimento. Pela disciplina as crianças aprendem a conviver em sociedade, por isso, a importância de frequentar a escola desde cedo. Sendo assim, era necessário ir à instituição escolar para compreender que os desejos devem se voltar para o bem de todos, visto que depois de adulto é muito difícil transformar as ações do homem. Assim, a filosofia do “é melhor educar agora” indica a importância de antecipar o período em que o sujeito passará a frequentar a escola. Segundo Kant, pela educação o homem deveria estar ciente de suas atitudes, numa responsabilidade partilhada na qual o sujeito deveria aprender a pensar com autonomia.

De acordo com o filósofo, a educação pode ser considerada como uma arte. Portanto, é preciso primeiro se educar, para depois compreender a arte de governar. Deve-se aperfeiçoar essa educação. O homem torna-se melhor pela educação, é por meio dela que suas ações e valores morais podem ser construídos. Por esse caminho, pode-se chegar à razão.

O que se pode constatar é que a criança precisaria ser preservada, orientada e até mesmo disciplinada. Assim, pela educação se formaria o homem ideal. Este pensamento, dados os diferentes contextos históricos, encontra-se presente nos discursos relacionados à educação na atualidade, especialmente em função da racionalidade moderna instaurada com o Iluminismo.

4. 2 DO BRASIL COLONIAL AO REPUBLICANO

No sentido de compreender a infância e a educação no Brasil, já numa perspectiva mais recente, encontramos referência em Mary Del Priore (2015). Ao percorrer essa história, mais propriamente no início da colonização, o que se percebe segundo documentos e revisão bibliográfica, é que não se tinha uma grande expectativa em relação à infância, visto que a mortalidade infantil era bastante presente na época, devido à falta de atendimento à saúde e ausência de saneamento. A infância, pelo que se pode perceber era um momento de passagem, de transição para a vida adulta. Vencer a mortalidade era um desafio posto às crianças nessa época.

Segundo a autora, o momento do parto e a chegada da criança ao mundo eram envoltos de ritos, orações e simpatias, tudo para a proteção da nova vida. Seu corpo era banhado com óleos e faixas o envolviam. No umbigo era colocado um preparado de óleo de rícino e pimenta, para ajudar na cicatrização. Não deixar os recém-nascidos sozinhos durante a noite, defumar a casa com arruda e benzer os pequenos eram cuidados tomados para afastar bruxas. Essas precauções estavam relacionadas a evitar a mortalidade infantil e esses hábitos demonstram proteção e carinho com as crianças. Porém, o que causava a mortalidade eram, possivelmente, os hábitos de higiene e doenças, que eram tratadas com óleos e orações (DEL PRIORE, 2015). Com o passar do tempo e maior difusão de cuidados médicos, as crianças que sobreviviam passaram a ter outra participação na sociedade, servindo como distração para os adultos, a criança era mimada, uma prática, segundo Del Priore (2015), percebida também na Europa Ocidental.

Para Del Priore (2015) no tempo das escolas jesuítas, o lazer era compreendido como os banhos no rio e as brincadeiras da tradição, como por exemplo, ver correr as argolinhas, ou os jogos de beliscão, jogos de pião. As crianças indígenas eram catequizadas e instruídas na fé

cristã, o prazer pela música estava presente em suas vidas. As crianças, de maneira geral, gostavam de músicas, acompanhadas por instrumentos como gaitas ou tamboris, uma forma de entretenimento que atraía as crianças e serviam também para celebrar datas e eventos. De acordo com a autora,

A participação em festas com música atraía crianças de todos os grupos sociais. Alegando procissões, enfeitados com carapuças cobertas de pedrarias e flores, animavam coreografias e cantos em homenagem a determinado santo da igreja católica ou em homenagens aos governadores recém-chegados de Portugal (DEL PRIORE, 2015, p. 98-99).

No Brasil colonial, a partir dos sete anos os filhos dos senhores iam estudar. A preocupação era em formar um sujeito responsável, devendo aprender a ler e a escrever, numa fundamentação cristã (DEL PRIORE, 2015). As cartilhas de alfabetização, contos com ensinamentos de moral e valores eram passados para serem memorizados, compreendendo uma boa educação. O que se pode dizer é que a educação tinha um objetivo com esses ensinamentos: “[...] a educação e a medicina vão burilando as crianças do Brasil colonial. Mais do que lutar pela sua sobrevivência, tarefa que educadores e médicos compartilhavam com os pais, procurava-se adestrar a criança, preparando-a para assumir responsabilidades” (DEL PRIORE, 2015, p. 104).

A autora fala sobre o ensino das crianças escravas no século XIX. Nessa época, a razão para que elas fossem à escola era para aprender um ofício. Estando vinculadas aos seus senhores, era mais uma forma de trazer-lhes lucro e continuar a relação de explorados. Aquelas que não iam aprender um serviço, iam para o trabalho escravo assim que caminhassem, para auxiliar em pequenas tarefas. Com a Proclamação da República, imaginou-se um país de oportunidades e desenvolvimento. No entanto, a realidade vivenciada foi diferente. Crianças e jovens continuavam sendo vítimas de desrespeito, o abandono pelas famílias devido à falta de condições financeiras exigiu a criação de lugares para ampará-las e o atendimento assistencialista passou a fazer parte da realidade do Brasil, como forma de tirar crianças da rua e evitar que seguissem o caminho da criminalidade.

As experiências que a criança terá ao “entrar” nesse mundo são diferentes, conforme o momento histórico, as situações socioeconômicas vivenciadas e a cultura em que vivem. Para algumas a casa e o calor aconchegante do colo dos pais podem significar amor e proteção, para outras, a calçada e o papelão são sinônimos de abrigo e liberdade. Muitas abandonadas e exploradas pelo trabalho infantil, vivendo na miséria, onde oportunidades para uma vida digna lhes são negadas. E o papel que compete ao adulto, de ser aquele que é o responsável pela sua

proteção, por vezes, assume a figura de quem lhe explora. Faltam, para muitas crianças, acesso à educação, à saúde, ao lazer, o direito à proteção e à liberdade. O vislumbre da infância feliz com atendimentos básicos necessários a uma vida digna não contempla a grande maioria das crianças. No entanto, as infâncias, na medida do possível vão resistindo às dificuldades e sobrevivendo.

4.3 ELEMENTOS PARA UMA DISCUSSÃO CONTEMPORÂNEA

Buscando compreender as questões tratadas em articulação com o pensamento filosófico contemporâneo, apontam-se algumas reflexões de Walter Omar Kohan, pesquisador nas áreas de ensino de filosofia, infância e filosofia da educação. Este autor aproxima a Filosofia da Infância ou, dito de outro modo, coloca a infância como uma questão da Filosofia. Segundo ele, o sentido etimológico de infância, incluía as crianças aos sem capacidade, pertencentes ao grupo daqueles que também eram incapazes. De acordo com Kohan (2009, p, 41), “Por razões de uma falta, a infância ficou de fora, como igual aos deficientes, estrangeiros, ignorantes e tantos outros faltosos”.

A compreensão de infância e de educação que se faz presente na atualidade apresenta determinados aspectos ainda ligados ao pensamento ocidental da Idade Moderna (Descartes, Rousseau, Kant e outros). Estar fora da escola não era visto como um problema pela sociedade. Assim, a situação verificada em épocas passadas correspondia a deixar uma parte da população sem acesso à educação. Em muitos casos, o aluno era simplesmente considerado inapto aos estudos. As políticas direcionadas a uma escola para todos é recente, uma vez que a noção de se incluir a infância também é recente. No Brasil, essa ideia começa a se efetivar na década de 1990. A exclusão dos alunos, hoje em dia, não acontece explícita e oficialmente, porém, o que se oferece para a grande maioria dos estudantes é uma educação de pouca qualidade. A noção de “falta” a que Kohan se refere, na citação mencionada anteriormente, convida seus leitores a perceber que a infância nem sempre foi problematizada como é hoje, tendo sido considerada como uma etapa da vida constituída de incompletudes.

Para Anete Abramowicz (2009), as noções de infância e criança são plurais. Para ela, ao procurar uma definição para criança é importante considerar que não existe uma única forma de ser criança, assim, a infância pode ser entendida como:

[...] uma experiência que pode, ou não, atravessar os adultos, da mesma forma que pode, ou não, atravessar as crianças. Nessa perspectiva, a idéia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo (ABRAMOWICZ, 2009, p. 180).

Leni Vieira Dornelles e Circe Mara Marques (2015) compreendem a infância como “acontecimento”, segundo elas, a infância é constituída em suas multiplicidades. Esse é um desafio posto às profissionais da educação infantil, perceber que existem modos diferentes de se viver a infância, assim como são diferentes as crianças que compartilham os mesmos espaços educativos. É importante que haja uma desconstrução em relação a certas perspectivas sobre as imagens da infância. A infância é constituída pelo inesperado, pelas possibilidades. Em concordância com as autoras, acredita-se na infância como algo que não se pode especificar com uma definição unívoca, ela vai além de um tempo cronológico ou feita de etapas determinadas, pelas quais toda criança vai passar.

Hannah Arendt, no texto “A crise na educação” (2007), defende que a educação é uma ação necessária à vida humana, encarregando-se da renovação a cada vida que nasce. A criança é compreendida como um ser humano em formação. Pensando nas contribuições desse texto para uma Pedagogia da Infância, podemos dizer que atualmente as crianças ingressam na educação infantil muito cedo, suas experiências fora das relações familiares iniciam aproximadamente aos quatro meses, nas turmas de berçário. A jornada dentro da educação infantil pode chegar até onze horas diárias. Nesse ambiente educacional, em meio às relações com outros adultos e com seus pares, a criança vai se conhecendo e conhecendo o mundo.

Pode-se dizer que nos espaços públicos da educação a criança precisa ao mesmo tempo ser protegida do mundo e preparada para viver nele, reconhecendo-se como parte dele. Depois de nós, o mundo permanece para receber as novas vidas que nascem, cada vida que é única e singular, mas que constitui o coletivo. Pensar na infância como preparação para ações futuras exige o adulto da responsabilidade de compartilhar e dialogar com as crianças sobre o conhecimento, sobre o mundo onde vivemos, no tempo presente, uma vida coletiva. Ademais, não são só as crianças que estão em constante formação, os adultos também são seres em constante formação, num processo sempre em construção.

O que podemos verificar é que a infância tem despertado o interesse de teóricos de diversas áreas do conhecimento. Na área da educação, percebemos que durante muito tempo a preocupação com a criança restringiu-se aos cuidados básicos com a alimentação e higiene. As instituições educativas eram vistas como um lugar onde as mães pudessem deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Autores que defendem a infância e a educação infantil apontam para uma Pedagogia da Infância, que busque, por meio das práticas docentes, uma formação integral do ser humano, que promova a autonomia, com oportunidades para as brincadeiras, para as experiências e a construção do conhecimento. Um dos princípios da Pedagogia da Infância está

em reconhecer as singularidades próprias da educação infantil, compreendendo que as práticas educativas sejam pautadas nas experiências das crianças, ultrapassa a perspectiva de pensar as crianças enquanto alunos que precisam ser ensinados. A Pedagogia da Infância compreende as crianças como seres ativos e criativos, levando em conta os contextos sociais, culturais e históricos em que as mesmas vivem.

Portanto, a compreensão dos conceitos de infância e de criança não tem uma interpretação homogênea. No decorrer do tempo, houve transformações e ressignificações acerca do tema. Assim, a dissertação se constrói sobre os pilares dos estudos de autores contemporâneos, cujos estudos são desenvolvidos na perspectiva da Sociologia da Infância.

4.4 APROXIMAÇÕES COM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

A Sociologia da Infância surgiu na Europa e em alguns países de língua inglesa. No Brasil, pode-se dizer que foi a partir da década de 1990 (DELGADO, 2005) que o estudo sobre a infância ganhou maior notabilidade e a criança pequena ganhou um novo lugar nas reflexões e estudos, possibilitando novas compreensões do ser criança e da infância. Isto ocorreu também em virtude de mudanças recentes na legislação que ampliaram o acesso à educação infantil. A pesquisadora Manuela Ferreira (2010, p. 155) justifica que o interesse da Sociologia da Infância, ou dos novos Estudos Sociais da Infância, é o de compreender a infância como “categoria sócio-histórica geracional”, em que as crianças são percebidas como atores sociais, sendo que, individualmente e entre pares, são ativas nas suas experiências e em seus contextos, constituindo-se enquanto crianças. Segundo Borba (2006), essa perspectiva sociológica considera a criança como sujeito que tem ação no tempo e espaço em que vivem. Por isso, a infância e as crianças devem ser compreendidas a partir de aspectos como autoria, considerando as interações com os outros e consigo mesmas.

A Sociologia da Infância reconhece as crianças como atores sociais, participantes ativas na sociedade. Um dos questionamentos feitos pela Sociologia da Infância é em relação à socialização tradicional. O pesquisador Corsaro se afasta da ideia de socialização que a sociologia tradicional defende, segundo a qual, a criança é alguém subordinado à figura do adulto, devendo adaptar-se e manter o modelo de sociedade que os adultos desejam. Isto representa, segundo o autor, um “[...] processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade [...]” no qual “[...] a criança é vista como alguém apartada da sociedade, que deve ser moldada e guiada por forças externas a fim de se tornar um membro totalmente funcional” (CORSARO, 2011, p. 19). O autor defende que há possibilidades variadas da socialização

acontecer nas relações sociais e nas próprias experiências das crianças com seus pares. Para isso, ele defende a noção de reprodução interpretativa como alternativa para a de socialização.

As autoras Ana Cristina Delgado e Fernanda Müller (2005) defendem a socialização na perspectiva da Sociologia da Infância. Segundo elas,

Esta noção de socialização na sociologia da infância estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto. Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 353).

Corsaro (2011, p. 15) refere-se às crianças como “agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis”. Ele aborda a infância como uma categoria que integra a sociedade, construída socialmente, muito além de um período linear pelo qual se passa para chegar a vida adulta. Assim, criança e infância fazem parte da sociedade. Para as crianças, a infância é passageira, mas, para a sociedade ela é permanente, mudam os sujeitos e a concepção histórica e cultural que se tem de infância, mas permanece a categoria. Outro distanciamento do autor em relação à Sociologia tradicional se dá na forma com que ele conduz suas pesquisas, privilegiando a infância, utilizando estratégias da etnografia para estar inserido nas culturas infantis. Ele afirma que as crianças não apenas se submetem ao que lhes é posto pelos adultos, defende que elas são inventivas e, pelas interações, participam de sua cultura de pares. Para esse autor, as pesquisas que envolvem crianças são realizadas na perspectiva de ouvir suas vozes, reconhecendo-as com atores sociais.

Manuel Jacinto Sarmiento é referência nos estudos da Sociologia da Infância. Ele pesquisa há mais de duas décadas temas como infância, culturas da infância, protagonismo, alteridade infantil e formação de professores. Para esse autor, as crianças sempre estiveram presentes no pensamento sociológico, porém, a infância como categoria social e geracional é recente neste campo de estudo, compreendido como a “nova Sociologia da Infância”. O autor defende que a infância é uma construção social constituída por crianças concretas com pertencas étnicas, de classe, de culturas múltiplas. Ao tentar apresentar resumidamente o conceito de geração, poderíamos dizer que esta é permanente, mas os sujeitos que integram a geração são como passageiros que entram e saem. A geração procura compreender as interações de determinados grupos, ela não é linear, sofre transformações conforme o contexto em que os sujeitos estão inseridos em relação ao momento histórico, social e cultural que vivem. Constitui-se com as mudanças sociais, políticas e econômicas. No caso das crianças, elas são os atores

sociais que pertencem à geração da infância e vão dando singularidades e multiplicidades à geração (SARMENTO, 2005).

Segundo o referido autor “Ao incorporar na sua agenda teórica a interpretação das condições atuais de vidas das crianças, a Sociologia da Infância insere-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social” (SARMENTO, 2009, p. 19). Para ele, a interdisciplinaridade, a articulação das ciências que compreendem o conhecimento das crianças é um dos alicerces da Sociologia da Infância, bem como a metodologia usada para fazer pesquisas com crianças, com a sua participação, ouvindo as suas vozes, considerando-as como atores sociais. Portanto, podemos afirmar a necessidade de uma legislação que priorize a criança em seus direitos fundamentais, para o desenvolvimento integral, levando em conta sua efetiva participação na construção da sociedade. Sobre a infância, Sarmiento (2005) defende que ela é independente das crianças; as crianças são os atores sociais que compõem essa categoria geracional.

Assim, colocam-se as contribuições da Sociologia da Infância, visto que é importante que docentes, bem como os definidores de políticas educacionais, concebam a educação infantil como prática educativa pautada na infância como categoria histórica, social e cultural, considerando sua complexidade e suas constantes transformações. Segundo Agostinho (2010, p. 10),

É nesse quadro, brevemente traçado, que aparece o cruzamento da Educação Infantil com a Sociologia da Infância, no interesse comum de conhecer a infância e as crianças e do reconhecimento de sua contribuição ao mundo. A Sociologia da Infância tem somado esforços no sentido de desenvolver teórica e metodologicamente conhecimentos que visibilizem as crianças e as suas infâncias, considerando-as como atores sociais, na busca da compreensão do social, através das e com as crianças. Assim, contribui para a Pedagogia da Infância, no sentido de pensar o “*ofício de criança*” nas creches e pré-escolas (itálico no original).

Nessa mesma compreensão da criança como ator social e sujeito de direitos, sendo ativas na sociedade, encontramos as contribuições de Anete Abramowicz e colaboradoras que durante os anos de 2012 e 2013, organizaram algumas entrevistas para o projeto denominado “Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias”, cujo CD com as entrevistas na íntegra faz parte do livro (ABRAMOWICZ, 2015). Apontamos, resumidamente, as ideias de algumas dessas autoras.

Fúlvia Rosemberg (2015) desenvolveu pesquisas no sentido de lutar contra as injustiças sofridas pelas crianças. A autora tem uma postura contrária às formas de discriminação. É uma das pioneiras a fazer discussões sobre gênero e sobre os Estudos Sociais da Infância no Brasil.

Ela chama atenção para que as reflexões sejam constantes acerca dos estudos da Sociologia da Infância, para não se tornarem mais um modismo. Rosemberg adverte que, “do ponto de vista ético, escutar a voz da criança, está todo mundo escutando a voz da criança, com reflexão insuficiente” (ROSEMBERG, 2015, p. 76). Concordando com o pensamento da autora, é importante que nossas ações docentes deem importância ao que a criança fala, aos seus gestos, expressões e anseios, permitindo que ela partilhe suas experiências e saberes.

A pesquisadora da infância Sonia Kramer, na entrevista concedida a Abramowicz, acrescenta que mesmo com algumas discordâncias, a sociologia passou a fazer parte de seus estudos. Defende que o brincar “[...] é o sentido da experiência de cultura, não é só a brincadeira no sentido da atividade especificamente infantil [...] a brincadeira deve ser entendida como experiência de cultura” (KRAMER, 2015, p. 111). Cabe considerar que as ações que norteiam as práticas da educação infantil, de cuidados e de ensino, têm a função de “entender a criança na esfera da cultura, entender o adulto como produtor de cultura é colocar o adulto como mediador, entre as crianças e as várias formas de produção cultural” (KRAMER, 2015, p. 112). Kramer, por mais de vinte anos estudou as obras de Benjamin, Bakhtin e Vygotsky. Embasada nesses autores, escreveu um artigo com outras colaboradoras, trazendo a concepção de crianças “como produtoras de cultura, constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero e com diferenças físicas, psicológicas e culturais” (KRAMER, 2011, p. 71).

A educação infantil, nessa perspectiva, constitui-se em espaços de múltiplas infâncias, a criança é vista como alguém com capacidade de criar, de tomar decisões, resolver conflitos, agir com autonomia. Entretanto, muitas vezes o que se percebe na educação infantil é que os espaços e os tempos organizados pelas professoras dificultam as formas de ser e agir das crianças. Esta organização pode coibir a manifestação da voz, dos gestos, dos interesses e das experiências. Ela precisa constantemente de autorização para ser quem é. Pensando com Michel Foucault (2010), percebemos que estas práticas procuram adequar os corpos a determinadas regras de conduta preexistentes. Pode-se pensar que as práticas normalizadoras, assumindo a forma de leis e de políticas públicas para a educação infantil, focalizam os sujeitos no interior das instituições escolares, produzindo efeitos sobre os corpos daqueles que lá habitam, ou, dito de outra forma, desde a educação infantil, as crianças participam de um processo que visa conduzi-las, ou formá-las segundo as expectativas previamente validadas na sociedade em que vivem. Certamente, são os adultos que exercem maior poder para conformar o comportamento dentro de expectativas.

Maria Elisa Nicolielo (2015), aponta certas limitações à formação humana plena, uma vez que a educação infantil tende a se desviar dos contextos e das especificidades das crianças:

Diante do contexto, podemos refletir sobre a educação de nossas crianças atualmente, em que cada vez mais se exige que saibam de tudo e o mais cedo possível. Onde fica o cuidar, o olhar pelas crianças, o pensar no outro, quando os momentos de brincar na educação infantil tornam-se escassos, quando as crianças são silenciadas e deixadas como robôs fazendo atividades repetitivas diariamente? Onde está a educação para a formação humana plena, significativa, se o conteúdo vem pronto para ser depositado nas crianças e os professores (as) não trabalham a partir do que realmente importa para elas, seus contextos e curiosidades? Exemplos disso são a presença de sistemas apostilados na educação infantil, com conteúdos pensados na criança única, biológica, Projetos Políticos Pedagógicos construídos pela direção e que com o passar dos anos se modificam apenas por dados quantitativos (NICOLIELO, 2015, p. 45).

Muitas vezes, o modelo de educação que permeia as instituições de educação infantil é aquele que a sociedade concebe como correto, pautado nos saberes dos adultos. As experiências e as vozes das crianças não são consideradas, ainda que os discursos que circulam nas políticas públicas para a infância sejam sempre vinculados à ideia de respeito e reconhecimento dos sujeitos de direitos, nas ações articuladas de cuidar, educar e brincar, as práticas realizadas nem sempre condizem com o discurso.

As experiências infantis e as interações entre os pares são estudadas por Corsaro (2011, p. 151), a partir da abordagem sobre a importância das culturas infantis. Ele define a cultura de pares relacionando-a à reprodução interpretativa, [...] “como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com outras crianças”. O autor defende que essas experiências vivenciadas pelas crianças permanecem como parte da vida e da sua cultura, são ações que marcam um determinado momento social e histórico. Segundo o autor pelo termo reprodução pode se compreender “que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura” (CORSARO, 2011, p. 31). Assim, elas se tornam também participantes da cultura adulta e, nessas relações de interações e negociações, também criam novas culturas. A interpretação seria a criação e transformação por parte das crianças daquilo que vivenciam e do que lhes é transmitido pelos adultos. Existe, entre as crianças e os adultos, uma partilha. As crianças não são simplesmente imitadoras daquilo que os adultos lhes transmitem, elas agem sobre a cultura, transformando-a. Pode-se dizer, portanto, que na reprodução interpretativa, as crianças afetam e são afetadas nas relações com adultos.

O autor coloca a família como vital na reprodução interpretativa, isto porque é neste âmbito que acontecem as primeiras interações e a participação das crianças nas rotinas culturais, além de ser, também, onde são apresentados a elas, a cultura simbólica, a linguagem, as crenças, os valores, as relações sociais e a cultura material, as mídias, os livros, objetos, artefatos. Com as transformações nas sociedades, as crianças passam a frequentar as instituições educativas

cada vez mais cedo, interagindo em outros ambientes, com outros adultos e outras crianças. Nessas relações de interações entre as crianças, elas passam a produzir e participar de uma diversidade de culturas de pares. Segundo o autor, os principais elementos que constituem a reprodução interpretativa são a linguagem e a participação nas rotinas culturais (CORSARO, 2011).

Pensando no desenrolar das relações observado nos anos de minha experiência profissional, é possível afirmar sem grandes margens de erros que é um elemento comum à cultura infantil a conversa espontânea e despreocupada sobre “nada e tudo”. Quando estão em suas rodas de conversas e brincadeiras, as crianças conversam sobre suas vivências ou fortificam/enfraquecem as relações entre si de maneira natural. Inspirando-se nessa ideia de rotina dos espaços de dentro e fora da escola, destaca-se a roda de conversa como importante instrumento para a participação das crianças. Fez-se dessa maneira, porque a roda de conversa é compreendida como parte integrante da rotina diária e do planejamento das práticas docentes de muitas instituições de educação infantil.

Na roda de conversa, a imaginação permite vivenciar aquilo que ainda não fez parte de sua realidade. De certa forma, é o momento em que se vive novas experiências pelas emoções e narrativas do outro. O silêncio e a expressão atenta indicam interesse no que está sendo compartilhado. A criança amplia seu repertório, torna-se mais participativa, o que lhe dá condições para desenvolver sua autonomia e exercitar sua cidadania. Pode-se afirmar que nas interações com outras crianças, elas vão aprendendo e interpretando o mundo em que vivem, participando das relações sociais e construindo conhecimentos. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) traz que a roda de conversa tem sido usada com o objetivo para o desenvolvimento da linguagem oral. No entanto, o que deveria ser uma conversa, pode resultar, como o próprio Referencial aponta, em um “monólogo com o professor, no qual as crianças são chamadas a responder em coro a uma única pergunta dirigida a todos, ou cada um por sua vez, em uma ação totalmente centrada no adulto” (BRASIL, 1998, p. 119).

Defende-se a roda de conversa, salientando sua importância como possibilidade de diálogo e partilha de ideias, oportunidade de comunicação e ampliação do vocabulário, em que haja troca de experiências entre as crianças, momentos de ouvir o que o outro tem a partilhar. Na roda de conversa é possível “[...] promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc” (BRASIL, 1998, p. 138). No que diz respeito ao documento elaborado pelo MEC, o RCNEI integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O Referencial é composto por três volumes: Volume

1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. Na época esse material foi amplamente distribuído de maneira que cada professor ou professora da educação infantil pudesse ter a sua coleção. Isso indica que é necessário haver uma discussão e reflexão entre as docentes do espaço educativo sobre o material e sobre sua pertinência, se este contempla e garante as especificidades da educação infantil, suas implicações na formação das crianças e se o objetivo do mesmo é de que as instituições educativas e as práticas educativas se efetivem numa pedagogia para a infância. Caso contrário, as ações podem se tornar mecânicas e fragmentadas, com o foco para a escolarização precoce.

No volume introdutório, consta que cabe ao professor ou professora oferecer objetos, fantasias, brinquedos ou jogos e, ainda, organizar os espaços e os tempo para brincar. Assim, no mesmo documento, os brinquedos são objetos privilegiados da educação das crianças. Portanto, as instituições deveriam ter brinquedos diversificados nas salas, assim, como também o mobiliário adequado ao tamanho das crianças. O que se vê na maioria dos centros de educação infantil é diferente, tanto em relação aos espaços físicos como em relação a oferta de brinquedos de qualidade, sendo que a maioria é adquirida com recursos dos próprios profissionais ou com a ajuda das famílias. Além disso, em geral, os espaços são pequenos e acabam por limitar a liberdade e os movimentos das crianças.

Encontramos nas palavras de Ana Beatriz Cerisara (2002), algumas considerações pertinentes a serem trazidas para esse texto. A autora considera que o documento acima citado é mais uma ação das reformas educacionais do governo e que não se articula com o que vinha sendo construído para uma Política Nacional para a Educação Infantil. Segundo a autora, a organização e conteúdos dos volumes 2 e 3 dos referenciais são pensadas para o ingresso no ensino fundamental, uma escolarização. A restrição da autora em relação ao RCNEI se dá pela compreensão e defesa de uma educação infantil voltada para as experiências e vivências das crianças e pelo que profissionais da educação infantil têm defendido, “[...] a construção de um trabalho que contemple as especificidades e diversidades culturais das crianças sem que haja a proclamação de um modelo único e verdadeiro” (CERISARA, 2002, p. 340).

É importante considerar que, ao trazermos documentos como o RCNEI (1998), buscamos demonstrar que este deveria servir como orientação para muitas professoras na educação infantil. Entretanto, percebemos que esses documentos deixam algumas lacunas e apresentam algumas limitações. Por isso, é necessário que, ao usá-los, se pense reflexivamente sobre o que está sendo defendido: se o seu conteúdo contempla as diversidades de crianças que estão nos centros de educação infantil, se estão sendo priorizadas as experiências e ações das crianças.

5 “AINDA NÃO DEU TEMPO PARA BRINCAR!”: A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM O BRINCAR

Dentre as principais bases teóricas desta pesquisa estão alguns dos autores que tratam sobre o brincar, a infância, a criança e a diversidade em seus estudos, bem como a legislação que aborda o brincar como direito da criança. São eles: Walter Benjamin (2014); Gilles Brougère (2000) e William Corsaro (2005; 2009; 2011), Tizuko Kishimoto (2011, 2015), Anete Abramowicz (2009; 2011; 2013) Manuel Jacinto Sarmiento (2004; 2005; 2011; 2015) Manuela Ferreira (2002; 2004; 2010). Além disso, utilizam-se os estudos sobre os seguintes marcos legais: Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2010), Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), Base Nacional Comum Curricular (2017), Proposta Curricular de Santa Catarina e Projeto Político Pedagógico (2014).

O documento elaborado pelo MEC, “Brinquedos e Brincadeiras de Creches - Manual de Orientação Pedagógica” (2012), traz orientações às instituições e aos profissionais que trabalham com a educação infantil, na organização de brincadeiras e utilização de brinquedos, priorizando um brincar de qualidade. No documento mencionado, os termos brincar e brincadeira são tratados como sinônimos, representando a ação autônoma da criança. O brincar é considerado como uma ação inerente à criança, porém, demanda aprendizagens das quais ela vai se apropriando. A importância do brincar é defendida no documento como:

[...] uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, os outros e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, e participar da cultura lúdica para compreender seu universo (BRASIL, 2012, p. 11).

Nesse sentido, cabe às instituições de educação infantil organizar suas ações de modo a propiciar o desenvolvimento de ações que articulem efetivamente o cuidar, o educar e o brincar. Cabe destacar, também, a importância de práticas educativas e de um currículo em que estejam contempladas as interações e as brincadeiras nas experiências infantis. Quanto ao brincar, por exemplo, significa oportunizar o acesso aos brinquedos, permitir a escolha de brincadeiras. O docente pode usar as brincadeiras para dialogar sobre atitudes de respeito, para ampliar as experiências e a complexidade do brincar, favorecendo a identidade e a diversidade que constituem os espaços educativos.

Os termos brincar, brinquedo, brincadeira, jogo e lúdico são, muitas vezes, compreendidos como sinônimos. O objetivo dessa dissertação não é trazer respostas definitivas sobre a significação de tais termos, mas permitir que o leitor faça suas considerações. Para isso trataremos primeiramente o conceito encontrado no dicionário e também as concepções de alguns autores que estudam sobre o brincar. As acepções encontradas no dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS; VILLAR, 2009), por exemplo, indicam a semelhança entre estes termos. Vejamos, a seguir, as acepções apresentadas. Para o verbo **brincar**: “distrair-se com jogos infantis, representando papéis fictícios; entreter-se com um objeto ou atividade. Mexer distraidamente (em algo), por compulsão ou para passar o tempo; gracejar” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 328).

Para o substantivo **brinquedo**: “objeto com que as crianças brincam; brincadeira ou jogo; passatempo, distração” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 328). E para o substantivo **brincadeira**: “ato ou efeito de brincar, jogo; divertimento; passatempo, gracejo; zombaria; piada” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 327). Os outros dois termos, diferentes dos anteriores, não apresentam a mesma matriz etimológica. Vejamos como são definidos pelo mesmo dicionário. O substantivo **jogo**: “atividade cuja natureza ou finalidade é a diversão, o entretenimento, essa atividade, submetida a regras estabelecem quem vence e quem perde. Conjunto de peças, instrumentos para jogar. Brincadeira, mover-se. Competições esportivas de várias modalidades” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1134). E para o substantivo **lúdico**, a seguinte definição: “relativo a jogo, a brinquedo, que visa mais ao divertimento que a qualquer outro objetivo. Que se faz por gosto, sem outro objetivo que o próprio prazer de fazê-lo” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1200).

Nesta pesquisa, utilizamos o termo “brincar” geralmente como substantivo, pois acompanhado de artigo. Ao mencionarmos “o brincar”, estamos nos referindo ao ato de brincar, pelas crianças, no espaço educacional. Tal circunstância demanda considerar que o brincar assume a função de categoria teórica. Nesse sentido, cabem ao menos duas ponderações. Primeiro, considerar que o brincar é polissêmico, podendo ser definido a partir das diversas acepções apresentadas anteriormente, inclusive dos termos utilizados como sinônimos. Segundo, compreender que além do uso corrente do termo, o brincar é um enunciado dentro do discurso educacional. Nesse sentido, esta pesquisa lida também com outros sentidos do brincar, relacionados com os investimentos que este termo adquire no âmbito discursivo. Em outras palavras, o brincar, ao ser parte constitutiva dos textos, documentos e práticas pesquisadas é investido de um poder capaz de atuar sobre os corpos, na medida em que é legitimado – compõe o discurso – e pode exercer certos efeitos no espaço escolar.

Buscando refletir e dialogar com referenciais teóricos considerados relevantes à esta discussão tomamos como referência a obra de Johan Huizinga (1872 – 1945), autor de *Homo Ludens* (1938; 2017). Consideremos a palavra jogo por exemplo, cada cultura pode ter mais de uma explicação para o sentido do jogo. A definição genérica que a palavra apresenta pode assemelhar-se de uma cultura para outra, entretanto, o significado do jogo pode ser diferente. Segundo Huizinga uma noção aceitável para o jogo é pensá-lo como sendo uma atividade voluntária, com algumas regras determinadas e consentidas. O jogo vem acompanhado de sentimentos, às vezes podendo ser uma forma de escapar de certas vivências do cotidiano, fazendo parte da constituição humana.

Ao trazer o conceito de *Homo ludens*, Huizinga eleva a condição de ludicidade presente na constituição do homem, não apenas como um traço cultural, mas como algo que está efetivamente na própria gênese do ser humano, tal como ele é. Não se trata, portanto, de um elemento acessório, nem de uma ferramenta disponível para ser ou não usada no processo de desenvolvimento de uma pessoa. Isso significa pensar, por exemplo, que o caráter da ludicidade não está presente no objeto, mas no homem. É possível brincar com e sem movimentos, com e sem brinquedos, com e sem parceiros.

O jogo está presente na vida do ser humano, seja como diversão, como preparo físico, seja para desenvolver o raciocínio lógico ou como rituais para perpetuar a cultura e a crença. Além disso, possibilita ao ser humano extravasar as emoções, sejam elas de alegrias ou frustrações, saindo do cenário real sem deixar a realidade. Enfim, está relacionado a toda a ação do homem. Pode-se dizer que o jogo é inerente ao ser humano, faz parte da sua história. Para Huizinga, o jogo não tem uma definição única. O autor compreende o jogo como acontecimento cultural e histórico, representa a totalidade. Descreve, ainda, as principais características do jogo: 1) compreende liberdade; 2) proporciona escapar mesmo que temporariamente da realidade; 3) o jogo possui caminho e sentido próprios; 4) se constitui de ordens e de cumprimento destas. O descumprimento pode acabar com o jogo, e fazer com que a pessoa se torne “desmancha-prazeres”. Assim, consideremos as características do jogo como:

[...] uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e torna-se sagrado ou festivo de acordo com a circunstância. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e de distensão (HUIZINGA, 2017, p. 147).

O autor aproxima as características de uma festa, da dança, da música e da poesia com as principais características do jogo: todas podem promover a evasão da realidade cotidiana. Ao promoverem a imaginação e a criatividade do pensamento, oportunizam diferentes representações da linguagem. O ritmo e a harmonia se apresentam em todos os exemplos citados. Podemos perceber essa mesma evasão da realidade durante a brincadeira de faz de conta, a criança vive a experiência profundamente. Ela permanece em concentração, há uma imersão no mundo imaginário, porém, sem que se perca do mundo real. Há a sensação de que o tempo cronológico passa mais rapidamente durante as brincadeiras. Pode-se confirmar isso ao dizer para a criança que a brincadeira terminou e que já é chegada a hora de retornar às demais atividades da rotina. Percebeu-se, durante as observações, que as crianças, em sua maioria, respondiam: “Ainda não deu tempo para brincar!”, mesmo após terem brincado por quase uma hora. Quando se está brincando a sensação que se tem é que o tempo passa rápido demais. Encontramos em Huizinga (2017, p. 17) respaldo para essa ideia:

A criança fica literalmente ‘transportada’ de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da ‘realidade habitual’. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é ‘imaginação’, no sentido original do termo.

Ao observar as brincadeiras infantis, vemos que elas são dinâmicas, a criança está brincando de pega-pega e, em minutos, outro contexto já se torna real, surgem brincadeiras de representação de papéis: mães e filhos, motoristas, telefonistas e vendedoras; casinhas são montadas e desmontadas, há quem faça o almoço e quem seja o bebê chorando de fome. Surgem mais participantes e novos personagens são criados: super-heróis ou vilões, tudo em sintonia com a ação imaginativa que o brincar pode proporcionar.

Donald Woods Winnicott (1896 – 1971), médico com formação na pediatria e também na psicanálise infantil, pensava a saúde e a doença não como fatores que são determinados somente pelos aspectos orgânicos. Para ele, seria importante não se ater somente às manifestações físicas; argumentava que separar o corpo físico da mente era contraditório. Devido a essa preocupação, ocupou-se de estudar a saúde das pessoas e não exclusivamente as doenças. Nesta pesquisa, são apresentados alguns pensamentos sobre o brincar sob a ótica do referido autor, tendo em vista que considera esse tema como algo relevante na constituição do sujeito e na promoção da saúde.

Podemos compreender, então, que o brincar é parte da vida das crianças e dos adultos, ainda que seja vivenciado de formas diferenciadas em cada momento da existência humana.

Seja com objetos ou não, em brincadeiras coletivas ou não, o brincar se manifesta, ele está presente na vida como algo do cotidiano. O autor defende que, mesmo quando gera momentos de ansiedade, o brincar traz satisfação. Para ele, o brincar pode ser traduzido em “uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver” (WINNICOTT, 1975, p. 75).

Ao falar do eu (*self*), da busca e encontro da personalidade integral, pode-se citar o brincar de faz de conta. Nessas circunstâncias, a criança representa outros papéis, no entanto não abandona a realidade vivida e isso a ajuda a enxergar-se a si mesma. O autor enfatiza a criatividade, compreendendo que é como “um colorido de toda a atitude com relação a realidade externa” (1975, p. 95). Todos somos capazes de expressar a criatividade: o brincar pode ser uma situação para desenvolvê-la, uma vez que possibilita viver a vida em sua totalidade; corpo e mente em harmonia, de maneira saudável. Com base na concepção do autor, podemos compreender que declarações como “aquela pessoa viveu uma vida bem vivida”, podem ser associadas à ideia de uma vida vivida com criatividade.

Dialoga-se nesse trabalho com as ideias de Lev Semyonovitch Vygotsky (1896-1934), pioneiro no sentido de compreender o desenvolvimento intelectual das crianças pelas interações sociais. Uma das críticas formuladas pelo autor está relacionada à comparação entre as funções superiores psicológicas com as noções de estímulo-resposta (VYGOTSKY, 2003). Ele criticava também a ideia de que as funções intelectuais dos adultos ocorrem exclusivamente por meio da maturação. Em seus estudos o autor defendia a cultura como parte constituinte do ser humano, compreendia que os processos de mudança e movimento deviam ser considerados.

Em relação ao brinquedo e sua contribuição para o desenvolvimento da criança, Vygotsky (2003) enfatiza não somente o objeto, mas o brincar, as brincadeiras. Para ele, por meio do brinquedo, a criança consegue dar significado às ações. O próprio objeto passa a ter outras funções, além daquelas que comumente se espera/imagina para ele. O brinquedo se configura como uma possibilidade para suprir as necessidades da criança ao mesmo tempo em que a coloca em ação, realizando atividades, despertando a curiosidade, promovendo a interação entre os pares. O autor defende que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança, de forma que ela se comporta na brincadeira além de sua idade, além de suas experiências. Segundo ele, a partir dos três anos de idade a imaginação da criança se manifesta e ela é uma atividade consciente. A brincadeira se apresenta, muitas vezes, com a imitação dos papéis que a criança costuma vivenciar com os adultos ou com o que ela vê nas mídias. Ao imitar algumas ações dos adultos ou de personagens de desenhos, a criança

transcende a simples reprodução de gestos e falas, age colocando elementos e ampliando suas ações, propiciando seu desenvolvimento e aprendizado.

Sobre os sentimentos que a brincadeira pode trazer, Vygotsky (2003) compreende ser um equívoco conceber que o brinquedo seja sempre uma ação que traz prazer a criança. Encontramos relação com essa ideia quando verificamos a presença de jogos que envolvem competições, como aqueles em equipes, em que se tem os vencedores e os perdedores. Percebe-se, nessas circunstâncias, a valorização de certas atitudes que contribuem para estimular a competição e que podem levar à culpabilização dos pares, uma vez que os resultados podem ser diferentes daquele esperado.

Larissa Aparecida Trindade dos Santos (2010) alerta para o fato de que o brinquedo não tem sido apreciado como elemento cultural, com contribuição para a expressão, o conhecimento e o desenvolvimento da criança. A autora utiliza os estudos da Sociologia da Infância e defende que crianças e adultos são seres em constante formação. Para ela a socialização é um processo que envolve os aspectos históricos e sociais da vida do sujeito, acontece nas interações e interpretações, de forma dinâmica durante toda a vida humana. Segundo Santos (2010, p. 81), “[...] a socialização é um processo de apropriação dos aspectos de uma dada cultura, o qual se dá por meio das interações sociais e das reinterpretações dos indivíduos sobre as coisas do mundo”.

Gisela Wajskop, em sua pesquisa qualitativa etnográfica, procurou compreender o tempo e espaço que são possibilitados para a brincadeira na pré-escola. Segundo ela, a criança, desde seu nascimento, faz parte da sociedade. Nas interações com os adultos, ao recriarem e produzirem experiências sociais e culturais, elas vão se desenvolvendo e se constituindo enquanto sujeitos históricos e sociais “produto e produtor de história e cultura” (WAJSKOP, 2012, p. 34). Portanto, a brincadeira na pré-escola proporciona uma educação para a criatividade.

Pensar a criança numa relação com o brincar suscita a necessidade de refletir sobre o pensamento de Walter Benjamin (1892 – 1940), quando o autor aproxima a criança do brinquedo. Para Benjamin (2014), a criança faz parte da cultura de um povo, assim como seus brinquedos, que não somente são usados para reproduzir aspectos presentes na cultura, mas, pela imaginação infantil ganham novos sentidos. Pode-se dizer que a criança também produz cultura. Para este autor a criança, ao brincar, usa diversos tipos de brinquedos novos, industrializados ou objetos tirados do lixo que se transformam em algo mais que apenas o material concreto e tangível que representam. Há ainda aqueles (brinquedos) que foram passados pelos pais, como uma herança cultural que deve permanecer viva na família. Alguns

de nós, possivelmente, já ouviram comentários como: “Esse brinquedo era da minha avó, passou para mim e agora vou guardar para minha filha ou filho”. Uma forma de usar o brincar para perpetuar alguns hábitos e costumes familiares.

Segundo o autor, o brincar pode ser visto como uma ação de liberdade, tanto para as crianças que durante o brincar criam seu mundo, como para os adultos, onde o brincar pode levá-los para fora das tensões do mundo real. É possível notar que o adulto, ao escolher um brinquedo para dar à criança, procura algo que já fez parte da sua infância, ou ainda, algo que lhe traz recordações. Benjamin (2014) compreende que o mundo infantil está repleto de influência e escolha do adulto, pois são eles que primeiramente escolhem os brinquedos das crianças.

E embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformam-se em brinquedos (BENJAMIN, 2014, p. 96).

Em concordância com o autor, pode-se perceber a atitude do adulto ao presentear as crianças. Muitas vezes, as escolhas dos brinquedos têm relação com idolatria e saudosismo, aquilo que agrada primeiramente ao adulto. Querendo, por vezes, mostrar para as crianças como brincavam quando eram pequenos. As crianças, porém, nem sempre aceitam a forma de brincar do adulto durante a ação do brincar; a criança, com sua criatividade, vai dando novas interpretações, frustrando, não raro, as expectativas do adulto.

Outro autor que tem se dedicado aos estudos sobre o brinquedo e sobre como a sociedade percebe essa relação entre brincadeira, criança e educação é Gilles Brougère (2000), o autor buscou, em seus estudos, compreender o funcionamento social e simbólico do brinquedo. Quando se refere ao brinquedo, pode-se referir também à brincadeira e à relação com a criança. Para Brougère (2000), o brinquedo é parte e produto de uma cultura, num sentido de significações que a humanidade produz, com valor cultural e função social.

Na educação infantil, ao observar crianças brincando com os mesmos brinquedos, é possível verificar contextos e interpretações diferentes no ato do brincar. Pode-se dizer que as ações da criança se transformam no brincar, permitindo-lhe ser criativa, indo além de determinações impostas por adultos ou por supostas regras relacionadas aos diferentes brinquedos. Esses objetos, definidos como brinquedos, podem incentivar o brincar, contudo, a brincadeira pode acontecer sem a presença deles.

Ao se defender o brincar enquanto contribuição para a formação integral do ser humano, com possibilidades para a desconstrução de preconceitos, é importante que sejam

proporcionados momentos de brincadeiras e espaços diversos numa troca e partilha de saberes entre as crianças e adultos, na convivência com o outro e nos momentos a sós. Possibilitar que as crianças tenham suas interpretações, sem imposição por parte dos adultos, respeitando a sua curiosidade, não apenas reproduzindo o que faz parte da sua realidade, mas também utilizando a imaginação, o que traz aprendizagens para sua vida, como parte da constituição do ser humano. Sobre essa questão, encontramos respaldo no pensamento de Agostinho (2010, p. 250), quando afirma:

O brincar como atividade social pertencente à dimensão humana, junto às crianças apresenta-se como uma atividade primordial na construção de suas relações sociais e na forma individual e coletiva de interpretar e agir no mundo, como modos específicos de significação e comunicação de pares.

Pode-se dizer então que a professora tem importante papel na relação da criança com o brincar, pois, quando ela compreende que esta ação pode ser uma ferramenta para a construção do conhecimento, para oportunizar as relações de respeito entre as crianças, para instigar a criatividade, ela terá um olhar mais atento às ações que acontecem durante as brincadeiras e não somente àquelas ações pensadas a partir de determinados objetivos. As aprendizagens que acontecem durante o brincar, como as interações e liberdade de expressão são importantes para desenvolver a autoestima e para a iniciativa em resolver conflitos.

Manuela Ferreira (2004, p. 84) compreende que o brincar é uma ação social, uma das formas de as crianças interagirem e atuarem no mundo. Segundo ela “Brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, onde fazer realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem”. A educação infantil se constitui como um local privilegiado para as interações entre os pares. Seja nos momentos da brincadeira, nas conversas, nos desencontros e encontros de ideias, nas expressões corporais, na contação de histórias, nos passeios realizados com o grupo ou nas atividades que são consideradas como parte da rotina diária.

Considerando o brincar como instrumento que fortalece as relações humanas, que dá liberdade às crianças e contribui para reconhecimento da diversidade, encontramos nas ideias de Tizuko Morchida Kishimoto (2011) considerações importantes para o estudo dos jogos, brincadeiras, brinquedos e educação. Ao buscar conceituar o jogo, por exemplo, ela afirma que a definição é ampla, podendo para cada pessoa trazer um entendimento. Se pensarmos enquanto cultura, para algumas pessoas o jogo é encontro para a diversão, reunião de pessoas para divertir-se com os jogos ensinados de uma geração para a outra, ou, ainda, significa resgatar na

memória os momentos de alegria, que fazem parte da vida desde a infância. Para algumas culturas, o jogo tem um sentido diferente, podendo ser considerado um rito de passagem, momento que o sujeito deixa a infância e adolescência para traz, sendo reconhecido na cultura como adulto. Ou ainda, aquilo que é considerado como jogo para algumas culturas, para outras é uma prática para se conseguir alimentos. Segundo Kishimoto (2011, p. 17) “Uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído”.

Para a autora o brinquedo é o material que dá suporte à brincadeira; e esta, por sua vez, é o lúdico em ação. O brinquedo não está vinculado a regras para acontecer. A criança, ao fazer uso desse material, pode reproduzir ações de sua realidade ou extrapolar essas ações, não existe um objetivo único para o brinquedo. Ao relacionar-se com o brinquedo, a criança pode criar com sua imaginação outras possibilidades para a realidade. Em relação ao jogo e ao brinquedo, Kishimoto (2011, p, 24) afirma: “O vocábulo ‘brinquedo’ não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto é sempre suporte de brincadeira”. Segundo ela, não se nasce sabendo brincar, o brincar é aprendido. Então, ao se oportunizar momentos do brincar para a criança, se está permitindo a ela ser criativa.

Em entrevista concedida à Abramowicz, em 06 de fevereiro de 2012, Kishimoto foi convidada a abordar alguns temas da sua trajetória profissional. Sobre o brincar, ela defende que a criança “tem que brincar”, sendo este um direito da criança. Na educação infantil, é importante o planejamento para os momentos do brincar, assim como ambientes adequados, para que se possibilite que a criança exerça sua autonomia na escolha dos brinquedos e brincadeiras, conhecendo, sentindo, vivendo novas experiências e superando seus limites. Dessa forma, há uma articulação entre o brincar e o aprender. Acima de tudo, as docentes precisam considerar que os momentos do brincar são importantes para observações das experiências infantis, sendo possível identificar os interesses e as escolhas das crianças, perceber os diálogos que acontecem com seus pares. Os sentimentos por elas vivenciados são indicadores importantes para realizar o planejamento e fazer os registros diários das suas ações.

Ao se referir ao brincar, Kishimoto (2015) também defende que o mesmo constitui a essência do ser humano:

[...] o ser humano é um ser simbólico, quando ele brinca, ele vai construindo significados, que é a essência do ser humano: dar significação ao que ele faz. Pelo brincar, ele consegue fazer aquilo que é a essência do ser humano. Expressar significados, discutir entre pares, ser crítico, ser criativo, se expressar, que é tudo que a gente acredita ser bom (KISHIMOTO, 2015, p. 230).

Ao aprofundar as questões sobre o brincar, podemos dizer que as crianças, durante as brincadeiras, produzem e ressignificam suas culturas. Constroem saberes, são criativas, ultrapassam aquilo que os adultos esperam, são capazes de surpreender com questionamentos que, por vezes, desestabilizam os saberes dos adultos, os quais não encontram facilmente respostas para as crianças. Compreende-se, então, a necessidade do brincar, de tal modo que este não seja percebido apenas como elemento de recreação, sem intencionalidade ou ainda, como instrumento para ensinar determinados conteúdos, mas como um aspecto fundamental no sentido de contemplar as especificidades da formação da criança.

5.1 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEGISLAÇÃO

A criança compreendida como ator social e de direitos tem se destacado em pesquisas e estudos nas diversas áreas do conhecimento. Assim, também aconteceu com muitos temas, que antes nem pronunciados eram e agora estão sendo discutidos na mídia, nas instituições educativas e no meio político. Podemos destacar algumas questões como as relacionadas ao gênero, às desigualdades sociais, às discriminações raciais, à orientação sexual. Buscando nos documentos que orientam as práticas na educação infantil, a compreensão de criança como sujeito de direitos que constrói conhecimentos, que brinca, produz e recria cultura está presente nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2010). Segundo esse documento, a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações 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 (BRASIL, 2010, p. 12).

O brincar para a criança, especialmente na educação infantil, deve ser oportunizado não como uma premiação por ter realizado as “atividades pedagógicas”. Isto pode configurar o brincar como um passatempo, ou como uma estratégia para acalmar as crianças quando estão muito agitadas em sala. Semelhante a isso, a proibição do brincar pode servir como punição por indisciplina. De fato, percebemos que as brincadeiras, em suas mais variadas formas, estão presentes no cotidiano dos centros de educação infantil. O brincar representa o próprio modo como a criança expressa seus sentimentos, emoções, constituindo-se como forma de autorreconhecimento e reconhecimento do outro. Busca-se, portanto, compreender o brincar

como possibilidade para o reconhecimento da diversidade. Destacando-se que este é um direito garantido às crianças.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido por meio da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, é o resultado das conquistas políticas de movimentos sociais e da sociedade para a garantia dos direitos e deveres das crianças e adolescentes. Nesse sentido, Gislei Domingas Ramanzini Lazzarotto e Maria Livia do Nascimento (2016) apontam uma mudança de paradigma, consubstanciada no texto do ECA: “A passagem da legislação menorista¹⁰ brasileira para outra que atribui à criança a condição de cidadã se deu pela participação ativa dos movimentos sociais na década de 1980” (LAZZAROTTO; NASCIMENTO, 2016, p. 264). Segundo o ECA, no Art. 2º, considera-se criança, para os efeitos legais, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente, a pessoa até dezoito anos de idade. Conforme o artigo 3º, a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

O ECA assegura direitos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança e para a formação humana, relacionados à saúde, à educação, à cultura, ao lazer entre outros. No Art. 16, referente ao direito à liberdade, como transcrito a seguir, o brincar está contemplado:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

- I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II - opinião e expressão;
- III - crença e culto religioso;
- IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI - participar da vida política, na forma da lei;
- VII - buscar refúgio, auxílio e orientação (BRASIL, 1990).

Na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, sendo que esta “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis

¹⁰ A legislação menorista, aqui referida, é aquela fundamentada no Código de Menores, que consolida as leis de assistência e proteção a menores, estabelecido pelo Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927 e, posteriormente, reformulado nos termos da Lei nº 6.697, de 1979.

anos¹¹, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, Art. 29).

A educação infantil é direito da criança e impõe aos pais a efetivação da matrícula das crianças com quatro e cinco anos de idade nas instituições de educação específicas. É uma opção da família e dever do Estado a matrícula de crianças de zero a três anos de idade. Compete aos municípios sua oferta e implementação em creches e pré-escolas. Quando pensamos na autonomia das instituições de ensino, um dos documentos que precisam ser discutido é o Projeto Político Pedagógico (PPP). Segundo a LDB, cada escola deve construir o seu PPP. Como descreve os seguintes artigos:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

“I - elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

[...]

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

“I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”.

[...]

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

“I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (BRASIL, 1996).

Por isso sua elaboração necessita de estudos, reflexão e comprometimento por parte de todos os envolvidos nesse processo. Ao se pensar na educação como prática que propõe a emancipação do ser humano, imediatamente se pensa num processo onde as discussões e decisões se deem no coletivo. Para isso, o Projeto Político Pedagógico constitui-se um documento com uma gênese coletiva que orienta as práticas educativas e as decisões que são adotadas no contexto educativo. A construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) deve ocorrer em parceria com os diferentes segmentos da instituição, contemplando a discussão das ideias de todos os envolvidos no processo da educação.

Encontramos em Moacir Gadotti (1998) a explicitação do que significa esse documento:

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, assim, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (GADOTTI, 1998, p. 16).

¹¹ A Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou a redação deste artigo, estabelecendo a idade de atendimento para até 5 (cinco) anos.

Sua elaboração envolve a comunidade escolar, pais, estudantes, professores e direção. Sobre isso, encontramos o pensamento de Ilma Passos Veiga (2004, p. 13), ressaltando que o projeto político pedagógico, “propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania [...] uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola”. Ao trazer o PPP da instituição de educação infantil, vou fazê-lo quase que fielmente para não colocar outra interpretação que não aquela que consta no documento, bem como a expressão escola que aparece diversas vezes. Dentre seus objetivos está problematizar a educação que se deseja, orienta as ações e as práticas pedagógicas que serão realizadas no contexto da instituição.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola onde a pesquisa foi realizada teve alterações no ano de 2016, quando foi revisado juntamente com o grupo docente que lá atuava na época. Consta no documento que sua elaboração visa a construção de uma escola democrática, com participação da comunidade, sendo um espaço cultural, de socialização e que priorize um currículo interdisciplinar, propiciando a construção do conhecimento científico. Também busca contribuir com a formação de cidadãos participativos e responsáveis, visando à promoção de uma sociedade com igualdade social. Procura, pelo diálogo, ter a participação da família e de toda comunidade escolar, objetivando uma educação de qualidade e para a cidadania.

Segundo texto expresso no documento, a concepção de criança que permeia as reflexões trazidas é a de um sujeito histórico, que tenha liberdade para brincar, participar, vivenciar experiências, amar e ser amado. A infância é constituída de experiências sociais e culturais. A proposta de educação adotada, segundo o PPP, está embasada nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) e, entre as capacidades citadas para o desenvolvimento integral da criança, está contemplado o brincar. A concepção de aprendizagem que orienta as práticas pedagógicas é a concepção sócio-interacionista, direcionada para a construção de um cidadão crítico, comprometido com a sociedade.

De acordo com o PPP, o centro de educação infantil tem como objetivo promover oportunidades de aprendizagens que propiciem o desenvolvimento integral da criança. O planejamento docente tem como princípio a construção do conhecimento, oportunizando atividades lúdicas, de leituras, brincadeiras, arte, músicas, passeios, incentivo às linguagens. As atividades pedagógicas são organizadas de modo a seguir uma rotina, respeitando os momentos da acolhida e saída, higiene, repouso, alimentação.

O currículo que orienta as práticas docentes está alicerçado no Referencial Curricular Nacional e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Compreendendo que

a vida escolar tem diversos tempos e espaços, de acordo com o PPP, é importante uma prática educativa consciente, que resulte numa aprendizagem significativa, respeitando as particularidades de cada criança e oportunizando um ambiente agradável e acolhedor. Em relação a avaliação, o PPP informa que esta se efetivará sem o objetivo de promoção, servindo para o professor refletir sobre os avanços e desafios que ainda precisam ser trabalhados com o estudante.

O brincar é contemplado no documento como parte da vida da criança e do seu desenvolvimento. Assim, ela deve, nas suas vivências no CEIM, expressar seus sentimentos e emoções, desejos e necessidades e, além disso, brincar. Também, é característica da criança a possibilidade de explorar o meio em que está inserida, reconhecendo-se como parte do meio ambiente e participando de sua conservação, utilizando-se das diferentes linguagens para se comunicar, aprender e interagir com outras crianças e adultos. No texto do PPP onde a pesquisa aconteceu, o termo diversidade aparece sendo relacionado ao atendimento e respeito aos educandos. Traz a importância de se conhecer as manifestações culturais, desenvolvendo atitudes de colaboração, porém, não explicita de que forma.

Sobre a família, o documento diz que existem diversas composições familiares, não existe um único modelo de família e é nessa diversidade que a educação infantil se constitui. Segundo o documento, “essas diferenças estruturais das famílias influenciam e interferem na formação e educação da criança”. Por isso, a importância da família dialogar e participar das experiências educativas dos filhos. No PPP é mencionado o Referencial Curricular de 1998, registrando que a família, a sociedade e a escola têm compromisso com a educação, o sucesso, ou o fracasso da criança, pois a figura dos adultos serve como espelho para as crianças, no processo de construção de sua identidade e autonomia. Porém, ao procurar no Referencial Curricular, essa associação de que o adulto é o espelho para a criança, não a encontramos. Todavia, o documento diz que o processo de construção do conhecimento se dá nas interações com os outros e com o meio. “O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação” (BRASIL, 1998, p. 22).

Segundo a perspectiva adotada nessa pesquisa, as crianças não apenas reproduzem as ações dos adultos fielmente, elas são capazes de criar e reelaborar de acordo com seus interesses. A influência, portanto, vai além da relação amplamente reprodutora de padrões sugerida pelo espelho. Não há uma internalização automatizada, elas interpretam e colocam novas significações naquilo que veem e que vivenciam. Ideia presente no conceito de Corsaro (2011), ao compreendermos o que vem a ser a reprodução interpretativa.

Importante trazer para o leitor alguns apontamentos sobre a Base Nacional Comum Curricular, uma vez que é um documento normativo para a construção dos currículos das redes públicas e particulares do país. A ideia central trazida pela Base é a de definir quais são as “aprendizagens essenciais” que devem ser asseguradas a todos os alunos no decorrer das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. A Base, portanto, apresenta este conjunto de aprendizagens consideradas essenciais e que representam um modo de assegurar a todos os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 7).

As autoras Nathália Fernandes Egito Rocha e Maria Zuleide da Costa Pereira (2016), fizeram um levantamento sobre as produções científicas em torno da discussão sobre a BNCC. As autoras analisaram trinta e quatro artigos publicados nos anos de 2014 e 2015. Ressaltamos que a homologação da Base aconteceu em dezembro de 2017. A pesquisa das autoras é de grande valia por possibilitar conhecer as primeiras reflexões e discussões em torno da BNCC. Elas pesquisaram trabalhos com diferentes posicionamentos em relação ao tema. Alguns artigos em oposição à ideia da BNCC, outros contrários à constituição do documento. Dentre eles, há os favoráveis a uma base nacional curricular mas que são contrários ao formato adotado na BNCC, pois ela não é a única forma possível.

Em diálogo com os autores que se posicionam contra a BNCC, a saber, Cunha (2015); Santos (1996); Lopes (2015); Gabriel (2015); Silva (2015); Geraldi (2015), as autoras da pesquisa trazem um resumo de suas principais ideias. As críticas e problematizações estão relacionados às seguintes questões: o sentido do currículo e do conhecimento; a intenção de legitimar o currículo para servir a interesses políticos; o desconhecimento e a desconsideração da diversidade dos contextos sociais existentes, apresentando como realidade aquela própria dos grupos dominantes; a seleção de determinados conteúdos como prioritários e o controle de projetos contextuais; a centralização de um currículo, desconsiderando a pluralidade cultural; a compreensão de que a BNCC atende à política neoliberal e está ligada aos sistemas de avaliação.

Rocha e Pereira (2016) destacam que há fragilidades na construção da BNCC, uma vez que esta busca estabelecer um controle curricular e, por conseguinte, um controle acerca dos sentidos, pensamentos e ações dos sujeitos. Segundo as autoras, a BNCC objetiva elencar determinados conteúdos fundamentais, desconsiderando a diversidade cultural, os outros saberes e os “projetos contextuais”. A BNCC está vinculada à política de avaliação. O documento é visto também como uma forma de controle das ações docentes, no sentido de propiciar a reprodução das relações alienadas da sociedade capitalista.

Após apresentar algumas críticas sobre a BNCC, trazemos também as posições favoráveis à Base. As autoras acreditam que os argumentos nesse sentido compreendem aqueles segundo os quais a Base atua como um instrumento de promoção de justiça social, na medida em que viria a garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, pode representar a diminuição das desigualdades e a ascensão de uma educação de qualidade. É vista ainda como alternativa de um currículo que não seja determinado por livros didáticos. No conjunto dos autores que, nestes termos, defendem a Base estão: Burgos (2015); Campos e Barbosa (2015); Redyson e Santos (2015).

São as principais ideias defendidas por estes autores: a defesa da Base se fundamenta na equidade, pois a ausência de conteúdos mínimos obrigatórios acessíveis a todos os estudantes contribuiria para as desigualdades; a Base pensada para a educação infantil reafirma o que está contemplado nas Diretrizes curriculares, com maior clareza e organização para as atividades no contexto desse nível de educação, avançando a perspectiva de objetivos a serem atingidos; o documento traz uma concepção de educação e de currículo que pode ser identificada com clareza; a defesa está nos conteúdos obrigatórios para todos/as, no entanto, é preciso que esses conteúdos tenham finalidades e objetivos comprometidos com o respeito à diversidade.

Segundo a BNCC, a educação infantil deve garantir aprendizagens para que as crianças sejam ativas, possam tomar decisões, sejam instigadas a resolver desafios, construindo significados sobre si e sobre o mundo à sua volta. Articulada com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010), os eixos que devem nortear a práticas pedagógicas são as interações e as brincadeiras. Segundo consta na BNCC “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017, p. 35).

Assevera-se que as práticas docentes na educação infantil tenham a finalidade de assegurar o desenvolvimento integral do ser humano. Assim, consideramos que os campos de experiências não se dão de forma fragmentada, ao contrário eles se articulam com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento em todos os momentos das vivências infantis. Nesse sentido, a criança e suas experiências, sua forma de compreender o mundo, suas linguagens, suas interações com o outro, seus modos de agir e sentir são fundamentais para garantir a construção do conhecimento e a participação ativa nas diversas esferas da sociedade. Compreende-se que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – da mesma forma que os campos de experiências, devem permear as ações docentes e a organização dos tempos e espaços dos centros de educação infantil.

6 O BRINCAR E O RECONHECIMENTO DO OUTRO

Alicerçada em uma Pedagogia para a Infância, coloca-se o brincar como essencial para o reconhecimento do outro. Para tanto, fazemos uma interlocução com a pedagogia para a equidade e uma pedagogia para a multidão. Pretende-se sobretudo uma educação que se afaste de um modelo único e idealizado de criança e de infância, em que ações docentes estejam pautadas na desconstrução de binarismos. No que diz respeito à relação adulto e criança, espera-se que esta não seja pautada por situações de dominação, mas possa dar à criança oportunidades para participação e reconhecimento como sujeito, que tem ação na escola e no meio social. Assim, também, que seja respeitada a autonomia dos profissionais da educação para que possam discutir e problematizar questões que contribuam para a exclusão de atitudes discriminatórias. O brincar, nessa perspectiva, é compreendido como necessário para a formação humana, sendo ligado a cultura, à constituição histórica, com significação e compromisso sociais.

Mareli Graupe (2014) argumenta que as instituições educativas são cruciais para a formação dos sujeitos, cabendo a elas responsabilizar-se por ações que busquem fomentar o respeito ao outro, reconhecendo as diferenças e não fazendo destas, motivos para agressão. Se enfatize a necessidade de as instituições trabalharem em sentido contrário à atitude de omissão e manutenção de invisibilidade de certos temas, que acabam por reproduzir tais situações de desrespeito ao outro.

Nesse sentido a Pedagogia da Equidade contempla temas transversais e interdependentes, gênero, classe social, raça/etnia, crenças espirituais e religiosas, nível de aprendizagem, sexualidade. Graupe (2014) defende que as práticas educacionais sejam pensadas para a desconstrução de comportamentos discriminatórios, em prol de uma educação democrática e sem distinção dos direitos. Segundo ela, “A pedagogia da equidade procura combater toda a forma de discriminação, estereótipos e preconceitos que limitam o pleno desenvolvimento dos indivíduos, buscando promover a igualdade de participação das mulheres e homens em todos os seguimentos da sociedade” (GRAUPE, 2014, p. 400).

É imprescindível que a professora, em sua prática, adote uma postura de mediadora para o diálogo, ao reconhecer as diversidades da classe com que trabalha, aproximar os saberes dos estudantes, valorizar as culturas e experiências de cada um e não permitir que as diferenças sejam obstáculos para a convivência e para as aprendizagens. Para que existam cidadãos e cidadãs comprometidos com a dignidade da vida humana no futuro é importante que as mudanças aconteçam no presente. Só é possível pensar em uma sociedade sem discriminação

se houver uma educação que seja orientada para discutir, conhecer e superar todas as suas formas segregacionistas.

Quando se pensa numa educação para a equidade, o espaço de educação formal e as práticas educativas tornam-se lugares para a reflexão e a discussão. Na educação para a equidade não há lugar para a exclusão, pelas escolhas de orientação sexual, por defesa de suas crenças, por pertencer a grupos compreendidos como minoritários. A pedagogia da equidade se fundamenta na redução de atitudes de discriminação, propiciando um ambiente onde todos e todas possam ter o direito à educação sem distinção e objetivando uma educação democrática, na qual o individual e o coletivo têm o mesmo objetivo.

Eloisa Acires Candal Rocha no texto “A pedagogia e a educação infantil”, considera a possibilidade de uma pedagogia da educação infantil ou Pedagogia da Infância, “que terá como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 2001, p. 31). Em outro trabalho, a autora fala da contribuição e do diálogo com outras áreas do conhecimento para se pensar a educação das crianças, mas sem perder de vista a pedagogia. Discorre ela sobre a relação do adulto com as crianças na educação infantil, sendo este o responsável pela educação, porém, sem a necessidade de agir com dominação e coerção. Rocha (2013, p. 6) defende que “Nós, na Pedagogia, temos este compromisso de articular teoria e prática, de estudarmos para orientar a ação, e a nossa ação de investigação faz parte deste movimento permanente de articulação”.

Rodrigo Saballa de Carvalho e Paulo Sergio Fochi, no artigo “Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores” (2017), sustentados pelas contribuições da Pedagogia da Infância, defendem que a educação infantil precisa ter contemplada em suas ações com as crianças os aspectos indissociáveis de educar e cuidar para o desenvolvimento integral, a formação humana, a autonomia e o bem-estar das crianças. Em sua compreensão de currículo, defendem que a construção do conhecimento das crianças deve ocorrer com sua participação ativa. Segundo os autores:

[...] é ao protagonismo das crianças em suas pesquisas, experimentações, descobertas, invenções e teorizações, com base nas situações ordinárias vivenciadas no dia a dia da creche e da pré-escola, que se referem as diretrizes quando conferem centralidade ao cotidiano (CARVALHO; FOCHI, 2017, p.27).

Na educação infantil, nas vivências com seus pares e adultos, há a construção do conhecimento, e isto ocorre também por meio das diferentes formas de linguagens que a criança

se apropria, compreendendo o modo como a sociedade está organizada social e culturalmente. Assim, ela vai se conhecendo e conhecendo o mundo em que vive. Por meio dessas interações, a criança é capaz de reinventar os jeitos de viver a cultura da infância. Neste contexto, cabe destacar a noção de “pedagogia do cotidiano”, que segundo Carvalho e Fochi (2017, p. 166), é entendida “como uma unidade de inteireza da vida constituída por diversos fios – temporalidades, espacialidades, relações, linguagens – que se estabelecem na escola”. Certamente, levando-se em conta que muitas crianças passam uma grande parte de sua infância nos espaços e tempos da educação infantil, torna-se necessário de que esses espaços e tempos sejam pensados para uma pedagogia do cotidiano, que garanta seus direitos e priorize as experiências, aproximando as ações docentes das culturas da infância.

Segundo Carvalho e Fochi (2017), na pedagogia do cotidiano os questionamentos, as interações, as linguagens, as descobertas surgem do dia a dia, das experiências das crianças. Com base em campos de experiências, é possível propiciar as aprendizagens numa inter-relação com os jeitos de ser, perceber, sentir e comunicar das crianças. Por sua vez, contraria as atividades e práticas estáticas e conteudistas para uma escolarização precoce, com vistas ao ingresso no ensino fundamental:

[...] confrontando programações pautadas em listas de atividades, que geralmente concebem a ideia de que, para aprender, as crianças devem primeiramente sentir, depois pensar e, finalmente, comunicar, sempre do mais fácil para o mais difícil e do individual para o coletivo (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 16).

Ademais, para os autores, as DCNEI (2010) integram princípios e orientações para elaboração, execução e avaliação do contexto das instituições de educação infantil. De acordo com tais Diretrizes, as ações docentes devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos. Assim, a busca é por garantias de que a criança se aproprie do conhecimento por meio de diferentes linguagens, que seja respeitada, protegida, possa brincar, interagir com adultos e com outras crianças. O currículo deve ser pensado, organizado e colocado em prática tendo como centro a criança. Isto está expresso na definição de currículo, conforme o documento:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI). Articuladas às Diretrizes da Educação Básica, são normas

obrigatórias que orientam o planejamento curricular das instituições de ensino, determinadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Propor um currículo para a educação infantil envolve desafios, uma vez que ao se falar em currículo muitos pensam em conteúdos determinados e atividades prontas para serem executadas. Implica propiciar espaços e tempos de experiências, de autonomia, de cuidados consigo e com os outros, exige compreender o brincar como necessário para o desenvolvimento e formação humana, uma vez que o brincar está presente não só na infância, mas, acompanha a vida do ser humano. Ainda que os adultos se esqueçam desses momentos, diante dos compromissos da vida cotidiana. Quando se permitem dar vez às lembranças, os momentos da infância e mesmo da adolescência são preenchidos por imagens correspondentes às lembranças em que poderiam ser vistos correndo livremente, como o Emílio, de Rousseau (1995) ou como no poema “Meus Oito Anos” de Casimiro de Abreu:

[...] Oh ! dias de minha infância !
 Oh ! meu céu de primavera !
 Que doce a vida não era
 Nessa risonha manhã !
 Em vez de mágoas de agora,
 Eu tinha nessas delícias
 De minha mãe as carícias
 E beijos de minha irmã !
 Livre filho das montanhas,
 Eu ia bem satisfeito,
 De camisa aberta ao peito,
 – Pés descalços, braços nus –
 Correndo pelas campinas
 À roda das cachoeiras,
 Atrás das asas ligeiras
 Das borboletas azuis ![...] (ABREU, 1857, p. 14).

Talvez tenhamos em nossa memória, em um cantinho bem guardado dela, um lugar reservado para aqueles momentos em que corríamos descalços, empinando pipa, ou ainda com o carrinho feito de madeira e rodas de tampas de garrafa. Se fecharmos os olhos, somos capazes de sentir o que sentíamos quando brincávamos.

6.1 O RECONHECIMENTO DO OUTRO E O RESPEITO À DIVERSIDADE

Assumimos o brincar na educação infantil como sendo uma prática necessária para a formação da criança, voltada para a autonomia do sujeito, contribuindo para o reconhecimento do outro e a convivência social. Pontos de partida importantes para refletir sobre a contribuição do brincar, inclusive, para a desconstrução de preconceitos. Infere-se das leituras a necessidade

de oportunizar situações nas quais seja possível compreender as diferenças, reconhecendo-as sem juízo de valor. O que se busca com essa dissertação é compreender o brincar no contexto da educação infantil e suas possíveis relações com a questão da formação para o reconhecimento da diversidade.

As diferenças entre as pessoas e mesmo entre as culturas sempre existiram, no entanto, embora tenham sido percebidas, esse fato está bem distante de terem sido aceitas pelas sociedades. As relações de poder que permeiam o convívio humano determinam algumas regras para pertencimento social e cultural. É instaurada como natural a prática de estranhar o diferente, vendo isso como um elemento negativo. Todavia, é preciso problematizar a naturalização do distanciamento, da segregação decorrente do olhar sobre a diversidade. Negar a existência dos diferentes era uma prática aceitável e isso controlava o acesso dos indesejáveis, criava-se uma barreira que separava os aceitos e os não aceitos, excluídos e incluídos. Aqueles que não correspondiam aos anseios e desejos tornavam-se invisíveis. As pessoas com dificuldades para aprender, os gordos, as mulheres, as pessoas com baixa estatura ou aquelas muito altas, os negros, os pobres, os deficientes, os estrangeiros, os homossexuais, os que pensam diferente, aqueles que desenham outros cenários e os que percorrem outros caminhos, e tantos “outros”. A estes todos rotulados como diferentes foram indicadas duas possíveis jornadas a seguir: a invisibilidade ou marginalização, de modo a permanecerem do lado de fora da normalidade. Há um movimento contrário à essa lógica, entretanto, que busca a igualdade no sentido de normatização e formatação dos sujeitos. A luta é por equidade.

Nos aproximamos das ideias de Carlos Skliar (2003) para pensar as imagens do outro que constituem os espaços educativos. O autor disserta com maior ênfase sobre a questão do outro com necessidades educativas especiais. No entanto, usaremos suas ideias para pensar no reconhecimento do outro de forma ampliada. Podemos pensar, nesse sentido, que o processo de escolarização, historicamente, não reconheceu a existência do outro. Atualmente, com as mudanças na sociedade contemporânea e na educação, percebe-se alguma mudança nesse processo, algo relacionado a um discurso de inclusão. No âmbito educacional esse discurso tem sido frequente. Somos chamados a incluir o outro, a trazê-lo para a escola, no entanto, o que acontece é que a diferença, muitas vezes, produz situações de inferiorização e/ou exclusão. O outro, ao invés de ser visto como sujeito, é percebido a partir de sua marca de diferença, por aquilo que o torna “deficiente” em relação ao padrão de normalidade. Não obstante compreendermos que todos têm suas diferenças. Assim, contraditoriamente, afirmamos que incluimos, que não discriminamos, que aceitamos e respeitamos. Porém, Skliar (2003) adverte:

Não temos, nunca, compreendido o outro. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído, e, por isso, para negar a nossa invenção do outro, preferimos hoje afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito. Mas, é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmice. Porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas; se repetem exageradamente os nomes já pronunciados; são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da sua alma (SKLIAR, 2003, p. 39).

Segundo Skliar (2003), a mudança que acontece nos espaços educativos está fundamentada em leis, currículos e discursos retóricos, mas não sobre a forma como olhamos para o outro. Portanto, faz-se necessária uma desconstrução de nossos modos de agir, sentir, compreender e reconhecer o outro. Há uma inclusão, segundo o autor, que serve muitas vezes como uma classificação, exposição e banalização do outro. O outro passa a ter seu espaço com um dia a ser festejado no calendário, com atividades e comemorações que serve na maioria das vezes para prestar contas à sociedade que se vive uma certa forma de inclusão, mesmo que isso seja de forma demagógica, alicerçada em frágeis princípios que não se sustentam no cotidiano das relações sociais.

As ações educativas sempre priorizaram os iguais, os que seguem as normas, aqueles que aprendem, que se comportam, que atendem o ideal proclamado. Assim, quem não atende esses critérios seria esquecido e abandonado. Como aponta Skliar (2003), as mudanças e reformas educacionais precisam trazer esse outro para a escola, para que possa a ela pertencer, incorporado nas suas rotinas e inter-relações. Para o autor, a existência do outro é marcada pela sua presença, antes desconsiderada e escamoteada. O outro passa a existir, a ser uma marca na história e no mundo: passa a ser humano.

O outro irrompe, e nessa irrupção, nossa mesmice vê-se desamparada, destituída de sua corporalidade homogênea, de seu egoísmo; e, ainda que busque desesperadamente as máscaras com as quais inventou a si mesma e com as quais inventou o outro, o acontecimento da irrupção deixa esse corpo em carne viva, torna-o humano. O outro volta e nos devolve nossa alteridade, nosso próprio ser outro (SKLIAR, 2003, p. 44).

Skliar (2003, p. 46) defende que seja construída e vivenciada uma pedagogia do acontecimento. Alicerçada na “[...] pluralidade de todo o outro. Que desmintam um passado unicamente nostálgico, somente utópico, absurdamente elegíaco. Que conduza a um futuro incerto”. Poderíamos pensar em um caminho que não está definido, sendo feito de incertezas, em que o saber seja de possibilidades e as ações educativas sejam inovadoras e a mesmice abandonada. Que a descontinuidade esteja presente nas práticas docentes e o desconhecido seja o lugar do possível. O autor afirma que é necessário superar a pedagogia da negação, da invisibilidade, da classificação do outro que “nunca existiu como outro de sua alteridade, como

diferença. Sempre existiu como um outro do mesmo, como uma repetição da mesmidade” (SKLIAR, 2003, p. 46).

A diversidade acaba por fazer parte mais de discursos que de ações efetivas, Nilma Lino Gomes (2007, p. 19) entende a diversidade como “[...] um fenômeno que atravessa o tempo e o espaço e se torna uma questão cada vez mais séria quanto mais complexas vão se tornando as sociedades”. Assim sendo, é indispensável que as discussões sobre a diversidade estejam presentes nas práticas educativas, nos currículos e nos projetos políticos pedagógicos. Reforça a autora que, ao analisarmos propostas e documentos que tratam sobre a diversidade, provavelmente perceberemos que a diversidade geralmente está contemplada como tema a ser abordado, não como eixo norteador do currículo. Gomes defende que a diversidade conduz ao aprendizado do “imperativo ético”:

A incorporação da diversidade no currículo deve ser entendida não como uma ilustração ou modismo. Antes, deve ser compreendida no campo político e tenso no qual as diferenças são produzidas, portanto, deve ser vista como um direito. Um direito garantido a todos e não somente àqueles que são considerados diferentes. Se a convivência com a diferença já é salutar para a reeducação do nosso olhar, dos nossos sentidos, da nossa visão de mundo, quanto mais o aprendizado do imperativo ético que esse processo nos traz. Conviver com a diferença (e com os diferentes) é construir relações que se pautem no respeito, na igualdade social, na igualdade de oportunidades e no exercício de uma prática e postura democráticas (GOMES, 2007, p. 30).

Ao depreender a necessidade de se adotar a diversidade no currículo, assumimos uma prática educativa que prioriza a formação humana, levando em conta os aspectos sociais, históricos e culturais. Significa assumir uma posição política que vê na educação um importante caminho para se alcançar o respeito e a emancipação do sujeito e o reconhecimento do outro, num efetivo espaço de práticas democráticas. Gomes (2007), salienta que um avanço nas questões sobre diversidade implica na concepção de educação que orienta nossas ações educativas. Segundo a autora (2007, p. 17):

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu [...] sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos.

É válido destacar que ações que acontecem na educação infantil têm relevante interferência na vida dos sujeitos, pois os aprendizados e conhecimentos que são oferecidos compõem uma bagagem educacional, que permanece em suas vivências e os acompanham por

toda a vida. Ao permitir que se façam conexões entre o brincar, a educação e o reconhecimento do outro, o aprendizado se torna significativo e prazeroso.

Procurando saber mais sobre a definição de diversidade, encontramos na obra “Teoria cultural e educação um vocabulário crítico”, de Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 44), a seguinte interpretação:

No contexto da chamada ‘política de identidade’, o termo está associado ao movimento do multiculturalismo. Nessa perspectiva, considera-se que a sociedade contemporânea é caracterizada por sua diversidade cultural, isto é, pela coexistência de diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial. [...] (SILVA, 2000, p. 44).

Tomaz Tadeu da Silva (2000), em outro texto, “A produção social da identidade e da diferença”, afirma que mesmo não sendo dada a relevância devida, os temas diferença e multiculturalismo estão sendo discutidos na educação. No livro “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, Silva (2005) considera que o multiculturalismo é algo como a cultura contemporânea, um termo ambíguo, permeado por relações de poder, sendo um meio de luta política. Nesta pesquisa, a visão de multiculturalismo que utilizamos está vinculada a um currículo inclusivo, que reconheça que as culturas e as pessoas são diversas, que existem hábitos e costumes próprios, mas que enquanto seres humanos todos merecem ser respeitados em suas singularidades. Construir ações que possibilitem às crianças, desde cedo, perceber o outro como ele é, não como alguém que por ser diferente seja constituído de inferioridades. Dessa forma, é possível ver o outro ser humano, com suas particularidades, as quais o tornam diferente.

No artigo “A diferença e a diversidade na educação”, Anete Abramowicz, Tatiane Cosentino e Ana Cristina da Cruz (2011), discutem os termos diferença e diversidade. Segundo as autoras, no Brasil, no final da década de 1970 e início de 1980, começaram as discussões exigindo direitos iguais, formas de combate ao preconceito e a discriminação, motivadas por movimentos sociais. A década de 1990, foi um momento em que pesquisas e produções surgem em diversas áreas, e com isso as práticas que excluem e desprezam os sujeitos começam a ser proclamadas e denunciadas. Ao discutirem as concepções de diversidade e de diferença, as autoras defendem que apesar de serem termos usados como sinônimos, eles têm acepções diferentes e essa:

[...] indiferenciação conceitual entre diferença e diversidade esconde as desigualdades, e fundamentalmente as diferenças. Sob o manto da diversidade o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas, vem sob a égide da tolerância, tão em voga, pois pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico [...] (ABRAMOWICZ et al., 2011, p. 91).

Dessa forma, os/as profissionais da educação têm o compromisso de partilhar e ensinar atitudes de cuidado e respeito com a vida do outro, abrange mais que ver e aceitar o outro com tolerância, é preciso que haja o reconhecimento da pessoa. Na educação infantil, uma das formas de se trabalhar o reconhecimento do outro é pelo brincar. Atualmente, as políticas públicas referentes à infância têm como objetivo ir além de assegurar as necessidades das crianças. Compreende-se que estas devem ter oportunidades de se desenvolver integralmente.

De acordo com a percepção de Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finco (2013), para que se efetive uma Pedagogia da Infância, é importante que se compreenda que não existe uma infância, mas infâncias, sendo acontecimentos sociais. A partir disso, fica claro que deve haver, por parte dos/as docentes um movimento de desassossego, buscando outras formas de trabalhar e ver as crianças. Reconhecendo-as como alguém com capacidade de expressar opiniões, de dizer o que não gosta, de questionar, de brincar livremente. As autoras mencionadas acima apresentam pesquisas que foram desenvolvidas no Brasil com crianças na faixa etária de zero a seis anos, vivendo em diferentes culturas e com realidades sociais e econômicas diversas, na educação não formal e nos espaços coletivos de creches e pré-escolas. As pesquisas apontam que as crianças “[...] são capazes de múltiplas relações, são portadoras de história, são produtoras de culturas infantis, são sujeitos de direitos” (FARIA; FINCO, 2013, p. 120).

No artigo “Educação e Diferença: na direção da multidão”, Fabiana Oliveira e Anete Abramowicz (2013) consideram que a discussão sobre diversidade nas mídias e políticas tem estado mais presentes e consideram muito importante que isso tenha acontecido. Porém, chamam atenção para que o tema diversidade não apareça como sendo obrigatório, como algo imposto para que aconteça a aceitação do outro. É importante que as diferenças apareçam, que elas ganhem espaço para discussão e reflexão. Assim, o outro é reconhecido e não simplesmente aceito. Nesse sentido, cabe considerar uma educação que desconstrua formas de subjetivação padronizadas e homogêneas. As autoras tratam da pedagogia para a “multiplicidade e a diferença”, na qual a inquietação e os questionamentos estejam presentes, buscando a desconstrução dos binarismos. Com base nessa perspectiva, percebe-se como é importante pensar uma educação em que a diferença seja tirada do baú e venha para as discussões que estão diariamente nos contextos educativos e fora deles também, de tal modo que se possa pensar em uma Pedagogia da Infância, em sintonia com as situações vividas no cotidiano.

Oliveira e Abramowicz (2013) defendem a educação para a multidão. Nessa educação, as diferenças não colocam o sujeito à margem, sendo visto como anormal. As diferenças são compreendidas como aspecto positivo que devem ser trazidas para as relações sociais. A

pedagogia, enquanto dimensão de atuação do saber/poder, produz discursos nos quais a infância e a criança tendem a ser concebidas a partir de uma unidade e, por isso, ao se pensar em práticas docentes da educação infantil, parece razoável pensar de forma generalizada, com base em uma só diferença: “a faixa etária”. Como se todas as crianças vivessem a mesma infância. Sobre a pedagogia da colonização na infância, as autoras discorrem:

Essa pedagogia colonizadora carrega a concepção de povo em detrimento à multidão, pois está assentada em essencialismos e universalismos, produzindo uma noção de criança, de infância, de aluno, como algo essencial, genérico e idealizado, tornando-se um poderoso dispositivo de poder e controle que gera padronização e homogeneização (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2013, p. 155).

Querer uma sala onde todas as crianças sejam iguais e tenham o mesmo comportamento é desejar continuar com as práticas que dominam e criam os corpos idealizados como normal e ideal, feitos para conviver com o que é ditado pela sociedade.

Sobre a compreensão de multidão encontramos nas palavras de Michael Hardt e Antonio Negri (2001, p. 120) que “A multidão é uma multiplicidade, um plano de singularidades, um conjunto aberto de relações, que não é nem homogênea nem idêntica a si mesma, e mantém uma relação indistinta e inclusiva com os que estão fora dela”. Pensar na educação infantil para a multidão representa uma possibilidade de práticas docentes que desconstruam o modelo ideal de criança, é construir uma educação que veja as diferenças como novas formas de ser criança, é procurar fazer valer direitos que são assegurados na legislação, mas, que ainda não acontecem efetivamente para a maioria dos cidadãos. Direitos que deveriam dar a cada ser humano a dignidade e o reconhecimento, o acesso a uma educação que seja acolhedora, que a preocupação com a aprendizagem esteja atrelada aos cuidados com a vida.

No que concerne à legislação, o respeito à diversidade tem respaldo como direito garantido. A proposta pedagógica trazida nas DCNEI (2010) considera que práticas de respeito à diversidade devem estar no cotidiano da educação infantil. Destaque-se que não se discute essa questão apenas no que concerne às questões étnicas, tão amplamente exploradas pela mídia, mas às pequeninas questões, que destroem silenciosamente e vagarosamente a autoestima da criança. Escrevemos sobre a diversidade que é expressa no modo de caminhar, de olhar, de entender, de falar, de sorrir, de pensar, de compreender, de sentir. É da diversidade relacionada às cores, aos tamanhos, às formas, às sensibilidades e às inteligências que trata esse texto dissertativo. Há diversidade nas emoções e no modo como cada ser humano lida com as suas emoções e com as do outro. Portanto, é necessário discutir sobre um tipo peculiar de entender que a diversidade não está em faixas, rótulos, registros. Talvez porque mesmo quando

falamos de diversidade temos a tendência de buscar classificações e padrões é que seja tão difícil alcançar a magnitude do que esse reconhecimento representa.

Uma das formas de aprender a conviver com o outro especificamente nessas pequenas, mas altamente impactantes situações em que somos confrontados, por assim dizer, com o diverso, essa educação da sensibilidade acontece compulsoriamente nos momentos do brincar, brinquedos variados e de outras culturas ajudam a criança a perceber que há diferentes realidades e diversas formas de brincadeiras. O que se pretende ao problematizar a diversidade na educação infantil é pensar em práticas docentes que desconstruam atitudes de discriminação, que tirem do “pedestal” um modelo único de criança, compreendido como ideal, que geralmente exclui a criança negra, pobre, deficiente, inquieta ou com alguma dificuldade de aprendizagem.

Os documentos legais que tratam sobre a diversidade na educação indicam que os espaços educativos promovam o respeito às diferenças. A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), ao defender que a diferença está em cada pessoa, discorre que somos constituídos de diferenças:

Ao abordar o tema diversidade não se pode restringi-lo aos grupos considerados excluídos, caracterizados como “os diferentes”, “os diversos”, ou seja, como aqueles que não atendem à norma ou ao padrão estabelecido a partir de uma identidade hegemônica como referência. A diferença está em todos nós! Somos pessoas únicas e em constante transformação num ambiente, também, em constantes transformações (SANTA CATARINA, 2014, p. 54-55).

No entanto, não basta essa interpretação estar contemplada na legislação e nas palavras faladas e escritas de autores e da sociedade em geral, enunciando-se a defesa de uma educação para a emancipação e para o reconhecimento dos sujeitos. É preciso que esteja nas ações de cada pessoa, que cada um se sinta parte do processo, comprometido com o reconhecimento da diversidade. Sabemos que o diálogo deve estar em todos os espaços da sociedade, assim, é importante que essas ações sejam tiradas do papel e trazidas para a vida dos estudantes.

Não é suficiente falar da diversidade. Que as diferenças não sejam tomadas como motivos para a humilhação do outro, para a mutilação da autoestima, para o enfraquecimento das emoções do ser humano.

A vivência cotidiana é que institucionaliza o respeito às diferenças, não apenas por meio do discurso palestrado, mas por meio do cotidiano e sutil reconhecimento das especificidades de cada sujeito, independentemente da hierarquia escolar. Mais que falar sobre isso, é importante materializar o respeito às diferenças por meio de uma cuidadosa e consciente prática de relações que, antes de serem escolares, são humanas.

Enfatiza-se, pois, que a legislação assegura uma discussão mais elaborada sobre a temática, garantindo a constante reflexão sobre o respeito às diferenças, ditando o mínimo que se requer dos sujeitos ao se relacionarem com o outro. Todavia, é em meio a cadeiras, lápis-decor, cola branca e papel crepom... é em meio ao giz, às bolas, às histórias contadas para e ouvidas das crianças, é nesse espaço – sob orientação pensada e repensada do docente – que se fortalece a cultura do reconhecimento e do respeito às diferenças.

7 A PESQUISA DE CAMPO: O BRINCAR COMO POSSIBILIDADE PARA O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente pesquisa busca como objetivo geral compreender o brincar no contexto da educação infantil e suas possíveis relações com a questão da formação para o reconhecimento da diversidade. Como objetivos específicos, destaca-se a necessidade de apresentar diferentes percepções sobre a infância, a educação e o brincar por meio dos referenciais teóricos e dos dados coletados na etnografia; identificar os enunciados nos principais marcos legais da educação e documentos oficiais relacionados ao brincar e à diversidade; e, a partir de recursos da etnografia, registrar e analisar as vivências das crianças, com ênfase no brincar no contexto da turma pesquisada. Enfatize-se que o registro sistematizado e disciplinado foi imprescindível como instrumento para coleta de dados. Foram realizadas também, entrevistas semiestruturadas com as professoras que trabalham com a respectiva turma, a auxiliar de direção e a diretora.

A cada novo dia no campo empírico percebia que meu olhar e minhas ações enquanto pesquisadora iam se construindo com mais solidez. Os caminhos da pesquisa não são certos e lineares. Ao contrário, a sinuosidade do caminho é que constrói o pesquisador e a própria pesquisa. O caminho e o tempo que permanecemos caminhando é que permitem a imersão do pesquisador nas vivências e experiências dos sujeitos participantes da pesquisa. As interações com o outro vão contribuindo nesse processo dinâmico, para a constituição de um jeito de ser e de agir enquanto pesquisadora, na forma de como observamos e do que observamos, sobre o contexto e as relações que se estabelecem com os sujeitos pesquisados. Delgado (2005, p.11) reforça que “[...] é improvável não construir uma identidade no local de estudo, pois nas trocas estabelecidas entre adultos e crianças também sedimentam-se os papéis do investigador”.

Durante a minha presença nos contextos da educação infantil, construí com as crianças uma relação de harmonia, de alegria e de respeito. Em muitos momentos elas vieram conversar comigo, contaram segredos e diziam que esses eu não podia escrever no meu “caderno”, segredos simples para um adulto, mas muito significativos para a criança. Penso que ao dividirem comigo seus segredos estavam dividindo não somente palavras, mas emoções e sentimentos, uma parte de suas vidas.

7.1 COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS: O QUE É SER CRIANÇA?

Ao conviver com as crianças, ver e sentir seus olhares, os seus gestos e ouvir suas vozes, percebi que era necessário me colocar de modo honesto e sincero, com disposição para o ouvir

o ver e o sentir. Assim, entre uma conversa e outra, entre abraços e sorrisos, fui tecendo com elas um diálogo a fim de saber o que, para elas, significava ser criança, uma vez que essa questão estava, também, no roteiro das entrevistas com as docentes. Individualmente conversei com cada criança para obter as respostas, essa conversa aconteceu enquanto estávamos na sala, elas estavam brincando de massinha e eu me sentava ao seu lado e perguntava se elas gostariam de responder uma pergunta que também havia sido feita para suas professoras. Segue no Quadro 6 a compreensão sobre o que é ser criança:

Quadro 6 – Respostas das crianças sobre o que é ser criança

Bar	“brincar, correr e ganhar amor dos adultos”.
Pri	“ser livre, poder escolher o brinquedo que a gente quer, é ser feliz”.
Bat	“ser pequeno, tem coisas que não dá para fazer, como dirigir, mas é muito bom ser criança”.
Rob	“brincar, ser feliz, assistir TV e comer pipoca”.
Smu	“ser inteligente, alegre, viver sem preocupação, é se divertir”.
Fro	“brincar, ser feliz, cuidar da irmã. É muito bom ser criança”.
Her	“ser livre para tudo. Às vezes, a gente tem que obedecer aos adultos, mas, é preciso”.
Min	“muito bom porque a gente não tem que trabalhar, só se divertir, minha mãe diz: “aproveite enquanto você é criança porque é a melhor fase”. Acho que é mesmo”.
Din	“bem legal, porque eu brinco, eu ganho dinheiro para comprar doce e ganho brinquedos”.
Car	“poder estar com outras crianças, brincar e ser feliz”.
Lad	“muito bom, porque a gente brinca de subir nas costas do pai, pode brincar no celular enquanto vem para a escola e porque eu posso brincar com meu irmão de pocotó (cavalinho)”.
Des	“poder brincar de carrinho, de correr, andar de bicicleta dentro de casa na sala. Antes eu brincava com meu cachorro, mas agora não dá, porque ele morreu”.
Flo	“brincar, correr e se divertir”.
Bor	“um saco, os adultos só mandam na gente. Eu queria ser adulta para comprar um apartamento e dormir por seis anos”.
Sol	“ótimo, a gente brinca, ganha amor de toda família. Minha mãe fala que para ela eu vou ser sempre criança”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Diário de Campo, 06 de junho de 2018.

As respostas das crianças podem ser agrupadas em três grupos, conforme as ações e sentimentos destacado por elas: a) brincar b) sentir-se amado; c) perceber os limites.

Percebe-se que o brincar é uma constituição discursiva, apropriada pelas crianças. Existe no meio social o brincar como parte de suas vidas. Visto que em quase todas as falas o brincar apareceu como parte de ser criança.

Sol e Bar relacionam a importância de receber o amor da família, dos adultos. Bat, define que ser criança é ser pequeno e isso impede algumas ações como dirigir, mas, ainda assim, é muito bom.

Há semelhanças nas falas de quatro crianças, Pri, Rob, Fro e Car compreendem que ser feliz faz parte da constituição do que é ser criança. Sol e Min trouxeram experiências do convívio familiar, das conversas com a mãe para justificar suas respostas. Min ainda diz que é muito bom ser criança, porque não é preciso trabalhar. Percebe-se em sua fala que é desconhecida por ela a triste realidade de muitas crianças no nosso país e no mundo, que trabalham arduamente para ajudar suas famílias no sustento do lar.

Smu defende que ser criança é viver sem preocupação. No entanto, nessa mesma pesquisa houve relatos por parte de algumas crianças demonstrando preocupação em assuntos que envolviam questões familiares. Por essas respostas é possível inferir que as crianças em seus contextos sociais dialogam e interagem com os adultos, trocam experiências. A realidade vivida por esse grupo oportuniza uma infância com acesso à educação, à diversão e ao afeto.

Her falou da liberdade que se tem quando é criança, porém, há momentos em que é necessário obedecer aos adultos. A resposta de Bor foi na contramão das demais, pois, para ela ser criança é algo ruim, seu desejo é de ser adulto e poder dormir, o tempo que deseja dormir se assemelha a sua idade, segundo ela, ser criança implica obedecer às ordens dos adultos.

7.2 COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS: O BRINCAR, A INFÂNCIA E A DIVERSIDADE

Após um tempo de convívio entre a pesquisadora e docentes, as entrevistas foram feitas em local e hora definidos pelas participantes, de modo a garantir-lhes a privacidade. Seguimos as orientações de Sarmiento (2011) durante a realização das mesmas, para que se possibilitasse as entrevistadas:

[...] a máxima espontaneidade, seguindo devagar as derivas da conversa e percorrendo com atenção os seus espaços de silêncio. As entrevistas podem ser uma oportunidade para os entrevistados se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as sem-razões por que se age e vive (SARMENTO, 2011, p. 26).

Inspirada pelo trabalho da pesquisadora Marques (2013) e como categorias *a priori*, procuramos saber qual era a compreensão de infância, brincar e diversidade que as docentes entrevistadas tinham. A concepção subjacente a este estudo considera a infância como categoria

social, compreendendo as crianças como atores sociais, sujeito de direitos, que participam ativamente na sociedade. Consonante a isso, utilizamos a concepção defendida por Andréa Simões Rivero (2015, p. 61), segundo a qual, as crianças são entendidas:

[...] como atores inseridos numa realidade social que as influencia, mas que também é influenciada por elas; sujeitos reprodutores de culturas, mas que igualmente produzem cultura e, por isso, estudados pelo que são no presente e não pelo que virão a ser; enfim, concebidas como sujeitos de direitos, não somente na perspectiva da provisão e da proteção, mas também de participação.

Os dados colhidos por meio das entrevistas semiestruturadas foram analisados a fim de se construir um quadro conceitual relacionado às percepções das professoras sobre o brincar, a infância e a diversidade. Ressaltamos que a realização de entrevistas, numa pesquisa etnográfica, não precisa dispor de um roteiro previamente elaborado. No caso desta pesquisa, os dados coletados por meio de entrevistas não foram tomados como base para a análise de forma sistemática. Após a leitura das respostas, em articulação com os demais dados coletados, foram selecionadas três questões para discussão – as de número 3, 10 e 14 do roteiro (APÊNDICE C).

As professoras, em geral, deram respostas sucintas. O próprio roteiro das perguntas e o tempo disponibilizado por cada sujeito para responder as questões podem ter contribuído para isso. Indica, também, que elas falaram apenas o que consideravam mais relevante sobre o tema. Propositamente ou não, o fato é que uma atitude mais objetiva na formulação das respostas resguarda, em certo nível, os sujeitos. De qualquer forma, o ato de formular tais respostas é, em si, revelador da subjetividade das docentes, possibilitando a compreensão de como estes sujeitos se conectam com sua profissão, por meio da elaboração de conceitos articulados às suas práticas.

7.2.1 “Aqui a gente dá chance para ela brincar”

Quando a questão era sobre o brincar, há semelhanças nas falas das docentes Franzoca e Margarida. Para elas o brincar “é tudo”, para ambas, no brincar a criança cria, inventa. Para Margarida, o brincar “é o faz de conta”. Para Franzoca, no brincar há descobertas e encantamento, segundo ela o brincar “mexe com o intelectual e com o corpo”.

Nas falas das docentes Letícia e Violeta também encontramos semelhanças: o brincar para elas precisa proporcionar prazer e felicidade. Letícia diz que o brincar “não pode gerar

estresse”. Portanto, para que a brincadeira seja de qualidade é importante que aconteça nas interações com seus pares, ou, de acordo com suas palavras, “na escola com os coleguinhas”.

Violeta diz que o brincar “é você estar feliz naquilo que você está fazendo”. Porém, segundo ela, nem sempre o brincar propicia alegria. “Nem sempre deixa feliz”. Pela sua fala, há momentos em que a criança participa da brincadeira porque é preciso, não por vontade própria.

Ao abordar o brincar como atividade que promove a socialização é importante compreendê-lo como algo que não tira da criança sua autonomia, sua liberdade de escolha. A desconstrução de uma socialização imposta para a criança, como algo necessário para se adequar às regras predefinidas, seguindo uma prescrição, é trazida por Abramowicz (2009). A autora aponta que, em alguns momentos, durante o brincar, a criança participa da brincadeira para fazer parte do grupo, para estar no coletivo, não desejando ficar só. Fazer parte do grupo como uma forma de se adequar às normas exigidas pela sociedade descaracteriza as vontades do sujeito. Segundo Abramowicz e colaboradores (2009), obrigar a criança à socialização, não respeitando suas singularidades, representa uma forma de adaptação da criança aos costumes impostos pela sociedade. Sobre esse processo de assujeitamento da criança, as autoras argumentam:

Com o propósito de promover desenvolvimento e socialização, as iniciativas pedagógicas calcadas no gregarismo assujeitam e subjetivam a criança pela uniformização de seus desejos, pela pasteurização de suas singularidades, pelo apassivamento de seus talentos e pela desautorização de seu discurso (ABRAMOWICZ *et al.*, 2009, p. 187).

As falas das docentes GJ e Fernanda se assemelham em alguns pontos, ambas percebem que hoje em dia as crianças não têm um brincar livre, ficam muito presas com as tecnologias e em casa. Nesse sentido, o ambiente escolar propicia os momentos do brincar, o que fica caracterizado na fala de GJ: “aqui a gente dá chance para ela brincar e ela aprender brincando”.

Para Franzoca, GJ e Fernanda, no brincar as aprendizagens acontecem sem imposição, com liberdade. Segundo GJ: “No brincar é que você aprende as coisas espontaneamente, não é nada forçado”. Também para Fernanda, “Às vezes no brincar, na criatividade a criança aprende mais”. Franzoca se reporta às suas práticas docentes para afirmar que no brincar as crianças transformam os objetos em outras coisas, usando a criatividade para aprender. “[...] fazendo uma casinha com os lápis [...]” Brougère (2000, p. 8) afirma que “a brincadeira pode ser considerada como uma forma de interpretação dos significados contidos no brinquedo”. O

brinquedo, então, é uma possibilidade para a criança usar sua criatividade e autonomia para com ele criar o inesperado.

A fala de Fernanda nos dá indícios de um saudosismo da infância e das brincadeiras do seu tempo, aquelas que aconteciam nas ruas, com liberdade. Um desejo de que este tempo passe a fazer parte da vida das crianças de hoje em dia. Segundo ela: “A gente precisa trazer mais essas brincadeiras do nosso tempo, para que a criança possa ser mais como foi nas outras gerações”. Seria um resgate do brincar ao ar livre, com liberdade para fazer a brincadeira como queira.

As respostas de Letícia, Gi Rosa e Fernanda têm alguns pontos de encontro, para elas, o brincar promove a interação. Gi Rosa vê o brincar como oportunidade de reconhecimento do outro. Segundo ela, durante o brincar, as crianças “[...] se descobrem e aprendem a respeitar as diferenças”, nas relações entre si.

A fala da professora Gi Rosa pode ser analisada com base em Kishimoto (2015), quando argumenta que a brincadeira do faz de conta e as histórias são possibilidades para se trabalhar questões relacionadas ao respeito e reconhecimento das diferenças. Atitudes estas que devem ser discutidas na infância para não se constituírem como preconceito e motivarem atos de discriminação com o outro. Ao nos omitirmos das discussões e reflexões que tratam sobre questões étnicas, raciais, de gênero, culturais e sociais, acabamos por contribuir para que as ações que reproduzem a exclusão das pessoas se tornem frequentes na escola e na sociedade.

É importante enfatizar que o brincar constitui-se como uma das dimensões mais importantes no cotidiano da educação infantil. Como um direito de aprendizagem, o brincar é previsto, inclusive na BNCC, como elemento que possibilita o desenvolvimento das crianças em diversos níveis. Assume, portanto, assume posição privilegiada como possibilidade para as relações de reconhecimento da diversidade.

7.2.2 “O nosso cérebro não está conturbado”

Pelas respostas das docentes a compreensão de infância tem relação com o que foi apontado no referencial teórico. Assim, Franzoca, Letícia e Fernanda consideram que esta é a melhor idade, fase ou etapa da vida. Letícia, entretanto, utiliza o termo “teria que ser”, percebendo que nem sempre isso ocorre para todas as crianças. Essa ponderação pode estar vinculada à própria experiência, pois, segundo ela, “a infância foi a melhor época da vida”. Foi uma época “prazerosa, com muito amor”, com a presença do “lúdico e da alegria”. Porém, é

necessário que dê limites. Gi Rosa considera a infância uma fase marcante e, por isso, precisa ser saudável, tendo o brincar presente.

De acordo com GJ, Violeta e Gi Rosa, a infância precisa de cuidados e de proteção, precisa ter carinho e ser saudável. Defendem que estas ações repercutem na personalidade do adulto. Percebe-se que a infância, para elas, está relacionada com a formação do cidadão do futuro. GJ afirma que a infância é “base” de tudo. Violeta defende uma infância com liberdade, porém, “com cobranças”, dentro de “regrinhas”, porque a ausência de cobranças reflete na formação do adulto. Gi Rosa diz que “é na infância que começa a personalidade”.

Considerando as narrativas das docentes, encontramos reminiscências do pensamento de Rousseau, para quem a infância é o momento do desenvolvimento humano, período da vida de inocência e das descobertas. A formação do “homem natural” depende desse momento. Rousseau afirma: “É portanto no futuro que é preciso pensar zelando pela sua conservação; é contra os males da juventude que é preciso defendê-la, antes que a eles chegue” (ROUSSEAU, 1995, p. 23). Como se percebeu, a imagem que se tem de infância é considerada como a base para a formação de um ser humano feliz. É, a criança, inocente e meiga, precisando ser privada das desgraças da sociedade, uma imagem universalizada e presente no imaginário de muitas pessoas. Como já mencionamos, há resquícios do pensamento de outras épocas sobre a forma como as professoras concebem atualmente a infância.

Quando falamos sobre a infância e a criança, com vistas somente para o futuro, tratamos a criança como alguém que parece não habitar a sociedade, como se nessa etapa de sua existência ela ainda não fosse sujeito participante da mesma, precisando, por isso, ser formada para essa participação. Nesse sentido, é pertinente a afirmação de Rocha (1997, p. 25):

A função social de educar, de transformar novos seres humanos em futuros cidadãos ainda é tomada pela pedagogia como sua tarefa. A infância, como depositária das esperanças da sociedade futura, permanece no horizonte, como veremos, de uma forma ou de outra, pela preservação ou pela disciplinação.

Tendo em vista essa idealização de infância, fugir desse modelo até certa medida legitimado e concebido como adequado, pode dar a impressão de que a formação do ser humano deveria seguir esta direção ou, do contrário, estaria comprometida.

Margarida, por sua vez, considera que a infância é uma fase em que há muito controle pela sociedade. Sua fala demonstra que há uma preocupação em relação ao excesso de regras. Quando ela menciona que se “poda muito”, isso pode estar relacionado com a função

desempenhada; sendo auxiliar de direção ela tem uma percepção mais ampla das práticas educativas daquele ambiente.

As professoras apresentaram respostas que podem ser consideradas separadamente, em suas diferenças. Franzoca destaca sobre a infância uma possível ausência de malícia ou maldade. Como apontam Dornelles e Marques (2015), “As concepções que definem essa fase da vida como momento frágil e pueril foram de tal forma naturalizadas a partir de sua emergência na modernidade que ainda hoje permeiam os discursos e orientam práticas educacionais em diferentes lugares” (DORNELLES; MARQUES, 2015, p. 294). Mariano Narodowski (1994), nesse sentido, aponta que a racionalidade pedagógica moderna concebe, como princípio, que há uma ausência de juízo nas crianças, o que as sujeitaria a uma racionalidade pautada no juízo dos adultos. Essa amoralidade, tal como Narodowski (1994) percebe no projeto educacional rousseauiano, não pode ser tomado como maldade, mas como carências que fazem parte do caminho natural que antecede a idade adulta.

Com base nas respostas das docentes, verifica-se a presença de aspectos relacionados ao projeto pedagógico moderno, o qual é pautado na construção de uma sociedade de sujeitos racionais. Nesse contexto, como afirma Amadeu de Oliveira Weinmann (2008, p. 11), “[...] a infância, surge em uma posição de alteridade à razão e a educação configura-se como o instrumento por meio do qual os infantis podem realizar sua virtualidade racional”.

Tornar-se um sujeito racional é um objetivo educacional percebido na resposta de Fernanda. Ela considera que na infância a mente está limpa, pronta para receber conhecimentos, disponível para a adaptação, “o nosso cérebro não está conturbado”. Poderíamos também chamar essa adaptação de socialização, nos moldes da Sociologia tradicional. Nessa perspectiva, a criança recebe e copia o conhecimento e o comportamento transmitido pelo adulto. Segundo a antropóloga Neusa Gusmão (1999), a infância e a criança assumiam ações secundárias nas relações sociais. Eram percebidas como continuadoras das histórias dos adultos. Por isso, a importância de aprender com o modelo que a sociedade desempenhava e que deveria permanecer sem mudanças.

Para a professora Fernanda é “a melhor etapa da vida” porque se está livre das responsabilidades. No entanto, a infância, que segundo a professora Fernanda, é isenta de responsabilidades, é uma realidade distante para muitas crianças no mundo que, diante das adversidades da vida, ajudam no sustento dos lares e/ou no cuidado dos irmãos menores. A miséria e o abandono social também fazem com que as crianças sejam vítimas do trabalho infantil. E, desde muito cedo, a responsabilidade passa a fazer parte de suas vidas.

7.2.3 “Através da brincadeira você já vai colocando essa parte de respeitar as diversidades”

Foi perguntado às docentes, se o brincar na escola poderia ser relacionado com o reconhecimento da diversidade. Em consonância com Rocha (2001, p. 31), compreendemos que as aprendizagens e os conhecimentos que devem ser assumidos na educação infantil estão intrínsecos “[...] aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja... as suas cem linguagens”.

O que se confirmou em todas as repostas foi que, para as docentes, o brincar pode ser relacionado com o reconhecimento da diversidade e, por meio das brincadeiras, é possível trabalhar questões relativas às diversidades e ao reconhecimento do outro.

As professoras Gi Rosa e Franzoca dizem que são nas interações durante as brincadeiras que se propicia o respeito ao outro.

Para Gi Rosa, na brincadeira há envolvimento entre as crianças e assim, elas vão “[...] respeitando as diferenças”. A professora percebe que por meio da brincadeira acontece “a aceitação do diferente”. Pela sua fala, a aceitação do diferente implica entender a limitação da pessoa que está inserida na instituição educativa.

Em entrevista concedida à Richter, Bassani e Vaz (2015), Sarmento considera que na Pedagogia da Infância, o docente é alguém que está atento às crianças, propiciando condições para que haja interação, para que elas possam agir com criatividade e autonomia, respeitando, reconhecendo e dialogando com as culturas. A Pedagogia da Infância é a pedagogia da reciprocidade, da solidariedade. “[...] é assim, de algum modo, uma pedagogia ativa na construção da igualdade, desde que, repito, seja essa pedagogia do favorecimento das oportunidades, do reconhecimento da diferença e, portanto, da anulação das desigualdades” (RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015, p. 27).

A professora Franzoca diz que, apesar de as crianças possuírem personalidades diferentes, no brincar elas não têm preconceito formado. Não há exclusão pelas condições sociais ou de etnia. Segundo ela, as crianças “[...] brincam com todos [...] independentemente de qualquer outra coisa”. A professora Fernanda, por sua vez, percebe que são nas brincadeiras que surgem os preconceitos, de um não querer estar perto do outro, de chamar de gordo. Nesses momentos é imprescindível que as docentes trabalhem as questões relacionadas à diversidade. Segundo ela, “através da brincadeira você já vai colocando essa parte de respeitar as diversidades”.

As instituições educativas têm importante papel no combate ao preconceito, ao contribuir na formação de cidadãos e cidadãs, pode tanto colaborar para a construção de práticas preconceituosas como pode ajudar a desconstruir comportamentos que humilham. Ao reconhecermos as diferenças que constituem o ser humano, podemos ter ricas oportunidades de aprendizagem. Kishimoto (2015) reforça que é imprescindível que haja o investimento na formação inicial das docentes, bem como na formação continuada. Para abordar temas que, ocasionalmente, se tornam parte dos conteúdos, a professora precisa ter conhecimento desses temas, para saber de que forma pode abordá-los e até mesmo para poder conversar e esclarecer a família sobre porque esses temas precisam fazer parte das ações educativas.

Para a professora Violeta, o ato de estar brincando já se caracteriza como uma inclusão. Talvez por isso ela defenda a participação das crianças nas atividades, o estar junto significa incluir. Segundo ela, “desde uma vez que você está brincando você está incluindo todos”.

As falas de Margarida e Franzoca têm semelhanças, para elas “as crianças não têm maldade”. Segundo a fala da professora Margarida, quando as crianças estão brincando “não fazem distinção”, porque seriam mais inocentes, não teriam maldade e nem preconceitos. Poderíamos pensar, então, que é o brincar que evita as distinções e que, passado esses momentos a distinção acontece? Ou a distinção não acontece porque as crianças são inocentes? O campo empírico nos apresentou algumas situações em que as crianças também têm seus momentos de agir com certa maldade. Até porque, sendo reconhecidas como sujeitos plenos e de direitos, as crianças são percebidas em todas as suas dimensões e não apenas naquelas relacionadas à bondade, pureza, inocência. As crianças, portanto, são seres humanos, no exercício de todas as dimensões do que seja humano. A dificuldade que se percebe, muitas vezes, em reconhecer a complexidade constituinte das crianças demonstra a potencialidade dos discursos envolvidos nos processos de subjetivação, bem como a necessidade de se problematizar constantemente os discursos que fundamentam as práticas educacionais.

Não é fácil, todavia, problematizar certas concepções presentes – e, constantemente, reproduzidas – na educação. Nesse sentido, destacamos o modo como Franzoca percebe certos aspectos indesejáveis no comportamento das crianças. Para ela, quando a criança age com maldade, é por culpa do adulto que “às vezes coloca maldade na criança”.

Para GJ, é no brincar que a criança se apropria do mundo e o adulto é responsável por apresentar o mundo para a criança. Para ela as professoras precisam estar comprometidas com o brincar. Segundo ela “é dessa forma, brincando, que você está aprendendo, você está conhecendo o mundo”.

Poderíamos dizer que essa ideia tem semelhanças com o pensamento de Hannah Arendt (2007), pois coloca nos adultos a responsabilidade pela formação da criança. Essa geração se refaz com o nascimento de cada ser humano. A cada vida que nasce, o mundo se renova, se abre para as possibilidades. É necessário que os adultos assumam o compromisso com a criança, para orientá-la, instiga-la a conhecer o mundo no qual ela está inserida, consciente que não se vive isolado, mas nas interações com os outros, priorizando sua emancipação e desenvolvimento, sem esquecer do outro. A omissão e o abandono do adulto na educação das crianças podem ocorrer, por exemplo, quando se deixa as crianças decidirem tudo por si só. Com isso, pode-se contribuir para que aconteçam situações de discriminação entre as pessoas, nas quais as diferenças sejam critério para exclusão e desrespeito.

7.3 COM O PASSAR DOS DIAS, O QUE FOI OBSERVADO, SENTIDO E REGISTRADO: ANÁLISE DAS CATEGORIAS A POSTERIORI

31 de agosto de 2018, uma sexta-feira ensolarada. Nesse dia, decidi fazer o percurso para chegar no CEIM a pé. Fui cortando caminho por lugares onde há menos movimento de carros, um caminho com bastante árvores e muitas flores. Meu coração estava com um misto de emoções: alegria, por estar completando uma importante etapa da minha dissertação e tristeza por estar encerrando a minha etnografia. Conviver com as crianças e com os adultos daquele lugar me fizeram crescer enquanto ser humano. Há, nos olhares das crianças, em seus abraços e sorrisos, na confiança, na interação com elas, uma intensa capacidade de mobilização afetivo-cognitiva. Essa legítima relação que se estabeleceu dia a dia foi capaz de transformar o que seria um modesto exercício de pesquisa em um processo formativo humano, acadêmico e profissional a serem lembrados para muito depois do Mestrado. Dessa forma, a gratidão sentida deverá ser externada por meio de uma prática docente mais humanizada, mais atenta e mais consciente dos sujeitos com quem trabalho.

Durante a caminhada meus pensamentos foram se organizando e fui revisitando alguns momentos da etnografia, envolta em suspiros e já com saudades. Despedir-me das crianças e encerrar a pesquisa de campo era necessário, para que tivesse tempo de escrever. Tempo cronológico, para debruçar-me sobre o diário de campo, reviver os registros que ali estavam, fechar os olhos e sentir se ainda faltava algo para ser relatado e assim, continuar com a escrita da dissertação.

As categorias foram se constituindo a partir das observações, com a minha aproximação nas experiências das crianças, foi assim que eu me senti na etnografia, próxima das crianças,

vivendo as experiências com elas, não querendo me passar por uma criança, mas como alguém que teve a permissão delas para participar de suas vivências na educação infantil. Para encontrar as categorias, mais uma vez lancei mão da companhia de Agostinho (2010, p. 74) e “Segui as pistas daquilo que se repetia, padrões de comportamentos da ação que, reiteradas vezes, se apresentaram no campo empírico cruzando os dados com as teorias que apoiam o estudo [...]”.

Assim, depois de intenso mergulho nas observações registradas em diário de campo, buscando nos documentos e nas entrevistas com as docentes da turma e a equipe de direção, usei de minha subjetividade para interpretar os dados, evidenciando-os na escrita etnográfica. As categorias que emergiram das observações do cotidiano da educação infantil e se constituíram como foco de análise sobre o brincar e suas possibilidades para as relações de reconhecimento da diversidade são: Linguagens nos tempos e espaços da educação infantil; Culturas Infantis: Experiências do brincar; Conflitos e empatias entre os sujeitos.

7.4 LINGUAGENS NOS TEMPOS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As ações que permeiam os tempos e espaços das infâncias são múltiplos, acontecem em outros ambientes além das instituições educativas, como apontam Delgado e Müller (2006), os tempos e espaços das infâncias e as suas vivências ultrapassam os espaços institucionais, estão vinculadas a outras experiências onde se dão as relações educadoras.

Nessa categoria, apresentamos situações em que músicas e histórias estiveram presentes no CEIM pesquisado. Se pensarmos na música nos contextos da educação infantil perceberemos que é importante planejar, apresentar e trazer para o cotidiano das crianças cantigas, histórias cantadas, para que possam ser utilizadas como instrumentos para o bem-estar da criança, seu desenvolvimento, para a construção do conhecimento. É importante que não haja a escolha de um único estilo musical nas práticas educativas, uma vez que o contato com diversos estilos musicais auxilia a criança a compreender a multiplicidade cultural que existe na sociedade e a necessidade de se respeitar o gosto e as preferências do outro. Segundo Rosangela Duarte (2010, p. 48),

Dispomos da música como área do conhecimento que aflora as ações e os sentimentos de construir e de compartilhar experiências e respeito amenizando as diferenças e valorizando o conhecimento que cada um possui, independentemente de sua origem étnica. A música atinge diretamente o corpo, o espírito, todas as faculdades humanas. Leva o indivíduo mais além do presente imediato.

Podemos dizer que a música pode provocar na criança uma ação libertadora, criativa, de descobertas, fundamental na constituição da formação humana. Pode também potencializar a comunicação, que deve ser entendida para além da oralidade e da escrita. Ao observar as crianças envolvidas com a música, percebe-se a manifestação de sentimentos, emoções e desejos. Pode se manifestar com o movimento do corpo, com sorrisos, com lágrimas e também ao sentir a vibração que a mesma promove.

Para Huizinga (2017, p. 177-178), a ludicidade está intimamente ligada a música. Segundo o autor: “Não resta dúvida que o ritmo e a harmonia são fatores comuns, em sentido exatamente idêntico, à poesia, à música e ao jogo”. Advogamos, então, que a música deve estar diariamente presente nas relações humanas e nos contextos da educação infantil, como indispensável para o desenvolvimento integral das crianças.

As relações que acontecem entre as crianças e as professoras na educação infantil são múltiplas, há momentos em que se percebe um maior controle das ações infantis, cabendo a criança acatar e há outros em as trocas de ideias e de organização se sobressai. Dentre as situações analisadas, apresenta-se a seguir uma situação do campo empírico em que há o controle da prática docente sobre ações infantis. Os momentos que deveriam ser de prazer e bem-estar podem se caracterizar como constrangimento. A seguir apresentam-se seis relatos referentes a categoria Linguagens nos tempos e espaços da educação infantil.

7.4.1 “Eu vi que tem um amigo que não cantou”

As crianças estavam sentadas em grupos de quatro, elas conversavam enquanto aguardavam a chegada da professora Letícia. Quando ela chega na sala é recebida pelas crianças carinhosamente, da mesma forma age com reciprocidade. Ela faz a chamada e explica que a atividade do dia será sobre a aranha. Justifica-se que está sem o aparelho de som e por isso irão cantar a música sem este recurso.

Convida as crianças para cantarem a canção da Dona Aranha. Ela começa a canção “A Dona Aranha subiu pela parede...” As crianças juntamente com a professora cantam a canção. Com exceção de Des que fica com a cabeça abaixada sobre a mesa.

A professora percebe que ele não cantou, e num primeiro momento não diz nada. Convida as crianças para cantarem mais uma vez. Ela diz: “agora bem forte e com alegria”.

Ao terminarem ela comentou: “Eu vi que tem amigo que não cantou”. As crianças logo começaram a se justificar: “eu cantei, eu também...”.

A professora, então, fala: “Des, você não cantou”. Ele ouve o comentário da professora e diz alguma coisa em tom de voz baixo, não foi possível entender o que ele falou.

A professora disse que agora ela queria ouvir a voz de todas as crianças e pela terceira vez cantaram a música da aranha. Dessa vez, todas cantaram.

Sol que estava sentada ao lado de Des, olha para o amigo e fala: “Essa música é de bebê”.

Após cantarem a canção, a professora entregou atividades em folha com o desenho de uma aranha e disse que era para utilizarem lápis de cor para colorir a aranha.

Depois, entregou outra folha para completar a palavra aranha com as letras faltosas, contar as letras e associar a quantidade indicada. Ela usou o quadro branco para orientar a

atividade e passava de mesa em mesa oferecendo ajuda (Diário de campo, 23 de abril de 2018).

Percebi que Des cantou, mas, com voz baixa e sem expressão de alegria. Fez isso porque lhe foi imposto, às vezes, o poder do adulto se sobressai aos desejos das crianças. Enquanto a professora estava preocupada com a realização das atividades em folhas, as crianças comentavam entre elas sobre as curiosidades da aranha. Uma delas relatou que “existe aranha com um veneno tão perigoso que pode até matar uma pessoa”. Comentaram também que “às vezes aparece aranha lá em casa”. As crianças demonstraram interesse em descobrir curiosidades das aranhas. Segundo Paulo Sergio Forchi (2015, p. 221) “é comum nas instituições as crianças serem meras espectadoras de sequências de atividades ou ficarem refém de propostas sem sentido”.

Penso que as práticas educativas pensadas para uma Pedagogia da Infância, são alicerçadas para as aprendizagens e a construção do conhecimento da criança, em experiências significativas para elas, a partir de suas curiosidades, de seus modos de perceber os acontecimentos. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), dentre as experiências que devem ser garantidas como eixos do currículo estão as “**interações e a brincadeira**”, com a garantia de experiências que promovam a liberdade de expressão musical, a convivência com crianças de outras culturas, fomentando o diálogo e respeito pela diversidade, a interação das crianças com as inúmeras manifestações artísticas. Segundo as Diretrizes (2010), as propostas pedagógicas na educação infantil, devem estar sustentadas em três princípios: 1) éticos: que salientam a importância do respeito as outras culturas; 2) políticos: que se referem ao direito à cidadania e integridade de seus direitos assegurados; 3) estéticos: que correspondem à garantia da liberdade de expressão artísticas e culturais. As músicas e as cantigas podem também ser uma dessas formas de comunicação e interação entre as pessoas. É essencial a presença da música nos espaços da educação infantil, uma vez que ela é fundamental para a formação do ser humano.

Segundo o documento “Brinquedos e Brincadeiras de Creche – Manual de Orientação Pedagógica” (BRASIL, 2012), a música contribui para o desenvolvimento do integral das crianças, propicia a interação e a manifestação de emoções. A diversidade de ritmos, recursos e objetos para a produção de sons, que a criança ouve e manipula, amplia as experiências infantis e cria um ambiente mais prazeroso. Brincar com o movimento do corpo, da voz, das palavras, aproximar as vivências culturais da criança e acrescentar novos repertórios cria vínculos afetivos entre os adultos e as crianças e demonstra respeito pela cultura do outro. São

nas diversas formas de interação com o mundo que as crianças vão ampliando suas narrativas e experiências, construindo conhecimentos acerca de si e do mundo. Consta no referido documento que:

As manifestações artísticas criam sempre oportunidades para inúmeras brincadeiras. A diversidade de experiências culturais favorece brincadeiras coletivas e dão oportunidades para as crianças se relacionarem. Tais experiências no campo das artes devem fazer parte da vida diária das crianças na programação curricular (BRASIL, 2012, p. 49).

Segundo o Manual, as cantigas, músicas e danças podem ser instrumentos ricos para a aprendizagem das crianças, no reconhecimento da sua cultura e da cultura dos outros. O Brasil possui uma grande diversidade cultural, constituído por povos indígenas, imigrantes, povos ribeirinhos, quilombolas e tantos outros que incorporam uma rica diversidade em nosso país. Cada cultura tem seus costumes e tradições, aquilo que lhes dá uma identidade própria. Por isso, ao permitir que desde a educação infantil a criança conheça as histórias, jogos, músicas, danças de seu povo e de outros povos, está sendo garantido a ela a memória e continuidade de sua história, tão cara para as relações humanas e a convivência coletiva. Nisso consiste a formação humanizada da criança, cujas bases estejam sempre nos princípios de reconhecimento do outro e respeito à diversidade. Rosangela Duarte (2010, p. 51) reforça que ao ser trabalhado os variados estilos musicais nos espaços educativos é oportunizado que o sujeito “[...] possa subjetivamente compreender as diferenças sociais e culturais, sem necessariamente massificá-lo com crenças e expressões que muitas vezes não lhes apresentam significados”.

Cleidiane de Oliveira Silva e Paula Almeida de Castro (2016), ressaltam que as vivências na educação infantil devem ter como ação indispensável o convívio com a música, principalmente as cantigas de roda, pois, elas atuam para o desenvolvimento integral da criança. Favorecem o desenvolvimento da coordenação motora, da memória musical, da autoestima, da interação, da socialização e a cooperação entre as crianças. As cantigas de roda contribuem para a manutenção das culturas. Por meio delas é possível conhecer os costumes de um povo e, assim, promover também o respeito pelas tradições. Segundo as autoras, pode-se definir as cantigas de roda como brincadeiras, uma vez que:

[...] com elas as crianças movimentam o corpo, estimulam a memória, desenvolvem a criatividade, a autonomia e outros aspectos que também são favorecidos pela presença dessa prática. É imprescindível esclarecer que cabe ao professor propiciar e estimular o desenvolvimento dessas práticas no contexto escolar e assim disseminar e perpetuar os valores e costumes da cultura local (SILVA; CASTRO, 2016, s. p).

Também segundo as autoras, as cantigas de roda são um tipo de canção popular que é passada de uma geração para outra, fazem parte do folclore brasileiro. Geralmente é composta de coreografia e as crianças costumam brincar em grupo formando uma roda.

A professora da educação infantil pode criar oportunidades para que as crianças conheçam diferentes estilos musicais, aqueles que fazem parte de suas atividades cotidianas, presentes nas mídias, nos desenhos infantis, nas interações sociais, no convívio com a família. Pode, também, resgatar e familiarizar-se com aquelas canções que fizeram parte de um outro tempo histórico, ajudando a manter a cultura viva. Sobre isso encontramos apoio em Sarmiento (2004) ao tratar do eixo da reiteração, como sendo o tempo de possibilidades, em que a criança pode reiniciar e recriar as ações. Há aquelas canções transmitidas pelas crianças mais velhas às mais novas, mas, igualmente, com as possíveis reinvenções, num constante criar e recriar.

Segundo Luciana Esmeralda Ostetto (2003, p. 14), as ações dos adultos são fulcrais para a criação de um ambiente “[...] prazeroso, criativo, colorido, musical, dançante, repleto de movimento, aventura e trocas dependerá [...] da relação que estabelece com as diferentes linguagens, do seu repertório cultural”. Dessa forma, é necessidade que as práticas das professoras sejam pensadas e planejadas para se proporcionar um ambiente que seja promotor das experiências infantis, de descobertas, de encantamento, de alegria e também de tristeza, de ludicidade, de faz de conta, de saberes, de aprendizagens, de questionamentos, de amizades e conflitos, de sorrisos e também lágrimas, sentimentos que estão presentes em nossas vidas.

O campo empírico mostrou que o corpo infantil, muitas vezes, é silenciado pelas práticas docentes, com palavras como: “Isso não pode!”, “Sente-se direito!”, “Não é hora de dançar!”. A educação infantil passa a ser configurada como um lugar que se permite ou não viver a infância. Uma vez que, quase tudo que acontece ali, precisa estar organizado dentro de uma rotina. Algumas vezes, percebi que, durante as atividades em sala, uma criança iniciava uma canção, logo era seguida pelas demais, o corpo sentado na cadeira não impedia que o balanço e o movimento acontecessem. Porém, na maioria das vezes, a professora pedia silêncio e concentração.

7.4.2 “A borboleta dançava e cantava...”

A professora de Sustentabilidade entra na sala e acolhe as crianças com um caloroso bom dia. É um dos primeiros encontros dela com a turma. Ela afastou as mesas para o canto da sala e pediu que as crianças se sentassem no chão e formassem uma roda. Ela se apresentou e pediu que cada uma falasse seu nome.

Conversou sobre as atividades que seriam desenvolvidas no ano, explicou que seria a primeira vez que ela iria trabalhar com crianças dessa idade. Depois disso, tirou de dentro

de uma caixa de sapato decorada trabalhos manuais feitos com materiais recicláveis e mostrou para elas. Esses trabalhos foram realizados com outros estudantes em anos anteriores.

Ela falou sobre o meio ambiente e a necessidade de reaproveitar embalagens e descartar o lixo em lugares apropriados. Deixou um tempo para que as crianças fizessem perguntas.

As crianças comentaram que “no rio aqui perto, sempre tem lixo jogado” Disseram que “na rua também tem muito papel que os adultos jogam”. Das atividades que ela mostrou, despertou o interesse das crianças a casa feita com embalagem de amaciante.

Depois, a professora levou as crianças para o pátio e disse que tinha uma bela história para contar: “A borboleta”. Explicou que deveriam fazer todos os movimentos que a borboleta fizesse.

Ela tirou uma borboleta de papel do bolso e começou a história. Assim, as crianças saíram batendo os braços quando a borboleta voava à procura de flores, a borboleta dançava, a borboleta se alimentava, rodava, conversava, cantava (nesse momento ela disse que era para cada criança cantar uma música) percebi que algumas crianças cantaram funk ou temas de filmes infantis. Por fim, deitaram na calçada e fecharam os olhos quando a borboleta foi dormir.

Os gestos de imitar o que ouviam, ganhavam outros sentidos, muito além de simples atos repetidos. Cada criança se expressava de um jeito próprio, não imitavam nem a professora nem os amigos. As crianças sorriram bastante durante a expressão dos movimentos, todas participaram.

A professora acompanhou a atividade fazendo todos os gestos. Antes de retornarem para a sala, ela convidou as crianças a andarem pelo pátio e recolherem os papéis que encontrassem na grama (Diário de campo, 20 de fevereiro de 2018).

Uma prática docente voltada para a diversidade compreende, com auxílio da música, uma possibilidade de oportunizar à criança circunstâncias em que compreenda melhor a si mesma e, a partir daí, compreenda o outro em suas diferenças. Amparada nas leituras de Sarmiento e Ferreira (2008) percebe-se que as histórias, danças e músicas fazem parte do bem-estar das crianças e dos adultos. Porém, é importante aprofundar a reflexão, porque ao se pensar em uma pedagogia da diversidade, há crianças que não gostam de música ou de determinados estilos e isso, não deve ser tomado como sinônimo de estranhamento ou rotulação por parte do docente. Verifico isso com base nos anos de docência e pela etnografia realizada, quando vivenciei momentos de franca alegria e desenvolvimento por conta da utilização da música, mas também pude observar crianças que se mantinham à margem do processo, observando, se escondendo, movimentando o menos que podiam para que não fossem vistas nesses instantes em que, para os outros, havia diversão e espontaneidade.

Segundo Sarmiento e Ferreira (2008), no tocante a estudar as crianças e o seu bem-estar infantil, compreende-se como prioridade conhecê-las e reconhecê-las em suas experiências reais, em seus modos de ser e interpretar o mundo, seus sentimentos, seus conflitos e na forma como se colocam frente aos desafios diariamente. Os autores apontam, sobretudo, duas percepções distintas sobre o bem-estar: uma que está vinculada ao atendimento das necessidades essenciais “de sobrevivência e de equilíbrio nas relações do sujeito consigo

próprio e com o ambiente social e natural”. E a outra, onde o bem-estar compreende a esfera social, política econômica de inclusão social, atendimento a serviços essenciais de saúde, moradia, educação, cultura, lazer, igualdade de oportunidades. Reconhecimento de direitos e dignidade humana. De acordo com Sarmiento e Ferreira (2008, p. 70-71):

O bem-estar necessita, nesta perspectiva, de ser considerado numa visão holística que condensa, à uma, a complexidade da realidade social contemporânea com o respeito pelas identidades individuais e que observa, em simultâneo, dimensões de direitos individuais com condições colectivas de exercício de uma cidadania plena. Bem-estar é, assim, a condição de satisfação pessoal e inclusão plena, dos indivíduos e das comunidades sociais.

É importante que tenhamos a compreensão de que os sentimentos, emoções, anseios e o jeito de se perceber e participar do mundo fazem parte da história da criança e são primordiais na constituição do sujeito. Assim, tanto os aspectos biológicos, sociais, econômicos compõem o *corpus* da cultura que constitui o ser humano e que é feita por ele. Na etnografia, durante os momentos em que a professora contava histórias, ou quando as crianças estavam em posse dos livros, havia protagonismo em suas ações. As histórias eram reinventadas pelas crianças, ou elas criavam suas próprias histórias que, em determinados momentos, se misturavam com fatos reais. Às vezes, questionavam o que haviam escutado, procurando compreender se havia a possibilidade de aquele mundo imaginário das personagens ser real.

7.4.3 “Também... ela é linda todo mundo quer namorar ela”

Fro, assim que chegou ao CEIM, me mostrou um livro da Barbie que havia trazido de casa. Ela me disse: “Depois você conta a história para mim?” Eu respondi que sim, quando fôssemos para o pátio eu contaria.

Algum tempo depois, a professora levou as crianças para brincarem com os brinquedos ao ar livre.

Fro me entregou o livro e disse: “Quando for a hora de contar eu te aviso”, e saiu. Retornou com as amigas Min, Sol, Bor e Smu e sentaram-se para ouvir a história.

Perguntei para as outras crianças se gostariam de ouvir a história também, mas elas disseram que queriam brincar.

Sentamos na calçada, em círculo, e contei a história para elas. Mostrava as gravuras do livro, elas interagiram durante a contação, falavam das roupas, do corte de cabelo e do corpo da Barbie. Não estava no livro, mas elas me contaram que a Barbie namorava o Ken. Quando ouviu o comentário sobre o namoro, Min falou: “Também... ela é linda todo mundo quer namorar ela”.

Depois que terminei de contar a história, Fro me olhou e disse: “Assim é fácil ficar bonita, olha as roupas e o cabelo dela!”

Ao final da história, elas saíram para brincar, mas não convidaram a Bor.

Notei que ela ficou sozinha, procurando alguns brinquedos pela calçada. Aproximei-me e ela, sorrindo, me disse: “Olha! peguei duas bonecas. As meninas só querem as Barbies, daí sobram as outras”, e continuou: “Agora vou passear com as minhas filhas”.

Ela estava com uma boneca de pano e com uma boneca negra no colo, saiu sorrindo e conversando com as bonecas (Diário de campo, 17 de agosto de 2018).

O que se percebeu nessa narrativa entre os pares, foi que a compreensão de beleza associados pelas meninas, está atrelado as roupas, ao jeito de se vestir, ao corpo estético elogiado nas mídias e que tornam o ser humano bonito e desejado. Os padrões de beleza e estética impostos pela sociedade são incorporados nas falas infantis e no modo como se relacionam com os outros e são significativos elementos constitutivos da imagem que a criança tem de si e de seus pares. Muitas vezes, nas ações educativas essas práticas são reforçadas ainda mais, a partir de comentários ingênuos, olhares de aprovação quando a criança se apresenta de modo a reproduzir o estereótipo da beleza e do capricho, reforçando o conceito de que há apenas um jeito de ser bonita, um jeito de ser aceita, uma forma de pertencer ao grupo.

Como se trata de uma atitude essencialmente subjetiva, não há um modo fácil e rápido de modificar o que é quase tão natural como respirar. Não se pode posicionar-se criticamente ante tais práticas, a não ser adotando uma postura de autocrítica constante e reflexão diária sobre si e sobre as relações estabelecidas em ambiente escolar e, também, fora dele.

7.4.4 “Quando eu crescer eu vou ser forte”

A professora Gi Rosa, de Artes, chegou na sala e organizou as crianças em círculo, disse que iriam ouvir uma história bem legal. Tirou da bolsa um livro com gravuras, bem colorido, e alguns dedoches feitos em EVA também coloridos. Os dedoches eram de gatinhos com características físicas diferentes: alto, baixo, magro, gordo e com personalidades diferentes.

Conforme ela ia contando a história, ia retirando da bolsa os dedoches e colocando-os na mão. Os gatinhos eram: Poti, que tinha como característica ser forte, sua cor era laranja; Milane, que era rápido, sua cor era azul; Abú, o paciente, sua cor era amarela; Catí, o responsável, sua cor era roxa e o Tininho, que era frágil, sua cor era verde.

Depois de contar a história, ela partilhou que, assim como na história, há diferenças entre as pessoas, cada uma com suas características. Então, pediu que cada criança falasse com quais gatinhos se identificaram.

Fro: “Eu pareço com frágil, mas agora, sou ajudadeira também, porque ajudo a cuidar da minha irmã”.

Lad: “Eu não sou forte, mas sou responsável”.

Bor: “Eu sou forte e ajudo meu pai, mas, não tenho paciência com meu irmão”. Smu interrompe Bor e fala: “você é muito gordinha”.

Sol: “Eu gostei do rápido, porque quero fazer tudo rápido”, e acrescentou: “Minha irmã não é igual ao roxo, porque ela quer colocar tudo na minha culpa”.

Des: “Gostei do rápido”.

Car: “Eu sou como o paciente, eu sei esperar as coisas”.

Bar: “Eu sou rápida quando é para brincar”.

Her: “Quando eu crescer eu vou ser forte, agora que sou criança sou rápido e um pouquinho frágil”.

Smu: “Eu também sou paciência, porque sei esperar a mãe terminar as coisas dela para cuidar de mim”.

As outras crianças não quiseram falar.

Neste dia estavam na sala 12 crianças. Depois dessa dinâmica, a professora entregou uma folha em branco para as crianças desenharem os gatinhos e o que mais quisessem. Enquanto desenhavam e pintavam com lápis de cor, as crianças conversavam sobre diversos assuntos: doenças, desenhos da TV, notícias do jornal.

Os corpos constantemente em movimento, algumas quase que com o corpo todo sobre a mesa, outras, ajoelhadas sobre a cadeira. O toque no outro também era visível, nas mãos, nos braços, no rosto. O sorriso era percebido em quase todas as crianças (Diário de campo, 20 de agosto de 2018).

As histórias podem ser momentos ricos para partilhar com as crianças atitudes de respeito ao outro. Pelas falas das crianças elas se reconheciam com algumas características e sabiam que em outras precisavam melhorar, pois, durante a história elas iam interagindo e dizendo: “Nossa, eu faço isso e não é legal”. A professora dava oportunidade durante as aventuras vividas pelos gatinhos para que elas se colocassem na mesma situação, para que pudessem refletir. Nem todas as crianças falaram para o grupo com quais gatinhos se identificaram, mas, depois, conversaram entre si. Senti que algumas delas têm um certo receio em expor suas ideias para a professora. Foi interessante perceber o envolvimento das crianças, a atenção enquanto ouviam seus amigos e amigas falarem.

As propostas educativas na educação infantil devem objetivar a ampliação das experiências e das aprendizagens infantis. Enquanto docentes, temos o compromisso de diariamente discutir sobre as atitudes vivenciadas no ambiente escolar. Supor que somente ao ouvir as histórias as crianças vão mudar suas atitudes pode ser um equívoco. Precisamos estar atentas para ver e ouvir o que está acontecendo, o que as crianças falam entre si, longe do olhar do adulto, como tratam seus pares, como olham para os amigos, como brincam. Atitudes de respeito, de solidariedade, de responsabilidade não são assuntos para serem discutidos somente como temas de projetos ou datas comemorativas, devem estar presentes no cotidiano.

Kramer (2015) compreende a linguagem como algo que aproxima as pessoas, assim como as emoções. Nos espaços da educação infantil, nas relações familiares, ou ainda nos contextos sociais, a criança está construindo sentidos sobre o mundo, participando e interagindo. Os movimentos, os gestos, os olhares e as diferentes linguagens usadas por ela expressam sentimentos e formas de comunicação. Importante considerar que durante as observações, por mais de uma vez, as professoras trouxeram histórias e brincadeiras que promoveram a integração e o respeito entre os pares. Quando percebiam que haviam sido usadas palavras ou ações para ofender o outro, as docentes intervinham e dialogavam sobre o assunto com as crianças. O que se pretende enfatizar é que essas atitudes podem contribuir na

transformação conceitual e de ações junto das crianças. Por outro lado, a omissão acaba por representar o mudo ato de quem, ao permanecer alheio à situação, aparentou consentimento.

A etnografia propicia ouvir e sentir as narrativas das crianças, perceber como elas agem em determinadas situações, como resolvem seus conflitos, como seus corpos reagem nos contextos da educação infantil. A criança, com sua criatividade e imaginação, é sempre algo inesperado para nós, aquilo que nos surpreende e desafia. O que acontece é que nós adultos podemos nos sentir inseguros diante dos desafios provocados pelas crianças. E é mais fácil, em algumas situações, não ouvir as suas vozes. Um redirecionamento do olhar é primordial para que possamos compreender que as crianças são protagonistas na construção da história, tanto quanto somos todos nós. E esse protagonismo se torna efetivo quando o reconhecimento da diversidade ocorre, na prática, nos vários tempos e espaços da educação infantil, tanto por parte do docente em relação às crianças, como entre os pares.

7.5 CULTURAS INFANTIS: EXPERIÊNCIAS DO BRINCAR

A seleção das brincadeiras na análise dos dados deu-se pelos registros que continham maior riqueza de detalhes, apresentam-se nessa categoria seis relatos, a intenção não é separar as brincadeiras em categorias estanques, ao contrário, deseja-se mostrar como o brincar está presente nas diversas atividades realizadas pelas crianças. Uma brincadeira pode, por exemplo, iniciar em um dia e continuar em outro, ou ainda, pode ser pensada, inicialmente, só para meninos e, no seu desenrolar, acabar integrando as meninas. Nessa pesquisa observou-se o brincar de faz de conta acontecendo em diferentes contextos e enredos. Este modo de brincar esteve presente no cotidiano da educação infantil, com momentos específicos dedicados ao brincar ou em momentos em que “não era hora de brincar”.

Os relatos mostram as diversas formas como o faz de conta foi observado e registrado durante a etnografia, com a presença de elementos, gestos e ações das situações e vivências dos contextos sociais das crianças. Nas situações que integravam partes de filmes e desenhos reproduzidos pelas mídias e nas brincadeiras denominadas por Corsaro (2009) como aproximação-evitação.

Ressalta-se que, neste trabalho, procuramos evidenciar a participação da criança na produção de culturas. Nas interações com adultos e com outras crianças, atuando com protagonismo. Em suas vivências, nas atividades, nas brincadeiras, diálogos, na expressão de seus sentimentos. Segundo Kátia Agostinho (2010, p. 16) “As crianças contribuem ativamente

para a construção das suas culturas de pares e para a construção do mundo adulto, mas o desafio de dar visibilidade às suas contribuições ainda é grande”.

Ao falarmos de cultura, nos apoiamos em alguns autores como Clifford Geertz. Sobre o conceito de cultura, o autor afirma:

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis, [...] a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível, isto é, descrito com densidade (GEERTZ, 1989, p. 24).

Gusmão (1999, p. 47) compreende que a cultura se constitui a partir de acontecimentos, com permanências e rupturas, envolvendo emoções, sentimentos, conflitos, experiências de vida, em tempos e espaços sociais, propiciando a compreensão de si e do outro.

Os autores ligados à Sociologia da Infância entendem a cultura como algo dinâmico, que se constrói historicamente e que se transforma nas interações com os outros. Colocam-se contrários à ideia de que a cultura seja uma marca determinada e definitiva que se transmite de forma inalterável de uma geração para outra. Ou ainda, que a cultura seja uma herança dos antepassados, que precisa ser mantida viva, exatamente como foi um dia.

A Sociologia da Infância tem reunido estudos que buscam compreender as culturas da infância. Nesta perspectiva, a criança, ao nascer, já começa a integrar-se à sociedade, ao mundo à sua volta. Primeiramente, essa integração acontece nas relações familiares e depois amplia-se para outros contextos, este ambiente no qual a criança passa a fazer parte não é separado do mundo dos adultos, ele se apresenta já organizado, com uma certa configuração de valores sociais, materiais e morais. Entretanto, as crianças com criatividade e autonomia, interagindo com adultos e outras crianças, vão interpretando e atuando no sentido de construir novas experiências de vida e recriando culturas.

Segundo Sarmiento (2004), os adultos delegam para as crianças um mundo vivido por eles. E são as crianças, coletivamente, que irão dar continuidade a este mundo. Elas o fazem numa perspectiva de possibilidades. Não apenas reproduzindo o mundo, mas, sendo capazes de inovar, acrescentando novos sentidos. Segundo Corsaro (2011) esse processo é denominado de reprodução interpretativa.

Maria Carmem Silveira Barbosa (2014) afirma que as culturas infantis são transmitidas e permanecem na história. No entanto, esse processo é influenciado pelas interações com grupos sociais, étnicos, de gênero, sendo constantemente recriadas pelas gerações que chegam. Ainda segundo a autora, as culturas infantis surgem principalmente nas interações entre os pares.

Ao pensarmos nos espaços educativos da educação infantil, cabe levar em conta que estes espaços e as práticas docentes sejam para promover a formação integral da criança. Neles estão presentes a imaginação, a participação da criança, os questionamentos, as descobertas, a brincadeira, a expressão artística, corporal e afetiva, o desenvolvimento das linguagens etc. Rocha (2004) adverte que ainda se conhece pouco sobre as culturas infantis, por isso:

[...] precisamos tomar como ponto de partida de nossas ações **a observação das crianças**: o como brincam e sobre o que brincam; o cruzamento feliz que estabelecem entre fantasia e realidade; as expressões de seu imaginário e o como interpretam temas da vida cotidiana (ROCHA, 2004, p. 19, grifo da autora).

A maneira como as crianças conduzem suas ações e significações sobre o mundo distinguem-se da significação e das ações dos adultos. Neste sentido, encontramos em Sarmento (2002) a definição de culturas da infância:

[...] as culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade (SARMENTO, 2002, p. 4).

Para Sarmento (2004), há quatro eixos que estruturam as culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Esses eixos se mostraram bastante presentes durante a etnografia, nas brincadeiras e em outras atividades que envolviam as crianças. A seguir procuramos trazer a definição de cada eixo.

A **interatividade** diz respeito às interações das crianças com outras pessoas, que acontecem em diversos ambientes, sejam escolares, familiares ou sociais. A criança vai aprendendo a se conhecer e a conhecer o mundo, contribuindo na formação da sua identidade pessoal e social. As aprendizagens acontecem também nas interações das crianças com seus pares. Nessas interações, as crianças, conversam, dançam cantam, partilham ações. Aprendem a lidar melhor com seus anseios, suas emoções e sentimentos. Desenvolve capacidades para defender e também partilhar seus espaços de brincadeiras, para obedecer e questionar as regras impostas pelos adultos. Ela brinca, cria e recria.

Dentro do eixo **ludicidade**, o brincar é fundamental, sendo vital para as culturas infantis e decisivo para manter as culturas da infância, para a aprendizagem das crianças, para as interações sociais e para o reconhecimento do outro. Brincar não é somente ação das crianças, faz parte da vida do ser humano. Porém, para as crianças, o brincar é algo sério. Já para os adultos, é algo que se faz quando não há nada sério para se fazer. O brinquedo e o brincar são essenciais na imaginação das crianças e na reinvenção do mundo. Sendo assim, é importante

que a educação infantil tenha tempos e espaços para que aconteça o brincar. Ademais, precisa ser uma atividade diversificada, que tenha brinquedos em bom estado, bem como de outras culturas, sejam eles brinquedos industrializados ou brinquedos tradicionais (pipa, pião, bola de gude, boneca de pano, amarelinha etc.). É importante promover também momentos de brincadeiras sem o recurso dos brinquedos, em que as crianças brinquem a sós e em grupo, propiciando as brincadeiras do mundo de faz de conta.

Sarmiento (2004, p. 26) considera que a expressão “[...] ‘faz de conta’ é inapropriada para referir o modo específico como as crianças transpõem o real imediato e o reconstruem criativamente pelo imaginário[...]”. Há momentos em que a criança traz situações e personagens do imaginário para a realidade, ora ela faz o contrário. A **fantasia do real**, termo usado pelo autor, é, para a criança, uma forma de dar significado e sentido às coisas e ao mundo.

Nas culturas infantis, esse processo entre a realidade e a fantasia estão associados, e têm papel fundamental para ajudar a criança a resolver conflitos, suportar tragédias, enfrentar doenças e outras situações dolorosas pelas quais as crianças passam. A fantasia do real permite que a criança reinvente o mundo e o torne um lugar melhor para viver.

Sobre a **reiteração**, pode-se dizer que o tempo vivido pela criança difere do tempo vivido pelo adulto, diz respeito a um tempo em que o antes e o depois são relativizados em função de múltiplas possibilidades, um tempo que pode ser repetido ou reinventado. Nas atividades desenvolvidas com seus pares, o tempo do brincar, por exemplo, é sempre um tempo que parece muito curto. Para a criança, uma hora brincando pode parecer pouco tempo para brincar. O amanhã e o ontem se confundem na continuação da brincadeira, que pode ser reinventada em relação ao dia anterior.

As rotinas, os acordos, as regras das brincadeiras, são construídas em um tempo que faz sentido para as crianças que estão brincando, sendo renovadas e recriadas em tempos diversos. Sarmiento (2004, p. 29) diz que o tempo recursivo da infância contempla a recriação das ações e das rotinas. Como também, a manutenção de brincadeiras e jogos que são passadas “[...] das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo”. E nesse processo há continuamente a renovação das ações das crianças, e por sua vez, a renovação também no mundo.

Foi possível perceber que as brincadeiras de faz de conta aconteciam também nos espaços internos da sala, com ou sem brinquedos. Tais brincadeiras podem utilizar o corpo, peças de encaixe ou mesmo os objetos escolares – como a massa de modelar... com o livro de

história, cujas ilustrações ganhavam voz e enredos inusitados... a colher usada na refeição e a escova de dentes também eram transformadas nas mãos das crianças.

Segundo Fernanda Müller, Aline Nascimento Freitas e Ingrid Dittrich Wiggers (2015), as brincadeiras são uma maneira de a criança experimentar, dominar e compreender o mundo de forma simbólica. Sobre a brincadeira de faz de conta Kishimoto (2011) defende que esta é a brincadeira que mais propicia o uso da imaginação, e isso se deve às experiências vividas pela criança anteriormente, em diferentes contextos.

O brincar sociodramático, segundo Corsaro (2002), está relacionado com as experiências reais vivenciadas pelas crianças. E foi observado nessa pesquisa. Percebeu-se, também, que algumas brincadeiras tinham uma continuação. Porém, nada era estático, cada vez que esse brincar se repetia, as brincadeiras eram enriquecidas, a criatividade estava presente, as crianças, mesmo em posse dos mesmos brinquedos e realizando a mesma brincadeira, alteravam suas ações, seus gestos e suas narrativas. Segundo Benjamin (2014), para a criança, ao brincar novamente da mesma coisa, repetidas vezes, experimentam-se novas sensações. Isso porque “A essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’[...]” (BENJAMIN, 2014, p. 102).

Durante as observações, foi possível registrar a fluidez e agilidade com que as crianças mudavam os personagens que assumiam, tornando uma aventura acompanhar a rapidez de raciocínio e os enredos que rapidamente criavam e abandonavam, de maneira que a brincadeira era construída enquanto brincavam. Alteravam suas falas, seus movimentos, a filha que ainda não caminhava, mudava para a professora, para a dona da empresa, para a heroína. Entre os meninos a mudança de personagens também foi visível, os acontecimentos não eram lineares. Uma “boa ideia” vinda de um amigo ou amiga poderia ser aceita pelo grupo e logo se transformavam os diálogos, renovando-se a brincadeira. Para a criança, o tempo do brincar não terminava quando a professora chamava para a sala, uma vez que, como foi percebido durante a pesquisa, as crianças vivem nesse tempo.

7.5.1 “Mas marido é para essas coisas !”

A brincadeira a seguir apresenta o faz de conta com presença de situações cotidianas, envolveu duas crianças e aconteceu dentro da sala. Bat e Lad estavam brincando com os brinquedos, montaram uma casa em cima de duas mesas que estavam colocadas lado a lado. Colocaram panelas, copos de iogurte vazios, duas bonecas, um pente e uma mamadeira. Bat cuidava de uma boneca e Lad de outra.

A boneca dela estava sem roupa, então ela pede a ele: “Veja se você acha uma roupa para ela”. Ele sai e procura uma roupa para a boneca entre os brinquedos espalhados. Enquanto isso, ela conversa com a boneca: “Teu pai foi achar um vestido para você”.

Bat retorna sem nada nas mãos e diz para ela: “Não achei”.

Lad estava penteando o cabelo da boneca e responde: “Vamos fazer de conta que você vai comprar um novo”. Dá um sorriso e continua o diálogo: “Olhe como a filha cresceu, precisa comprar um vestido”.

Bat argumenta: “Mas assim você vai gastar todo o meu dinheiro! ”.

Ela lhe diz: “Mas marido é para essas coisas! ”

Ele encerra a conversa dizendo: “Bom, hoje vou receber”.

Enquanto eles conversavam, seus corpos ficavam bem próximos, sorriam bastante, ambos assumiam os papéis de cuidar das filhas. Brincaram juntos até a professora pedir para recolherem os brinquedos. (Diário de campo, 18 de maio de 2018).

Esse excerto descrito tem relação com o próximo relato, algumas ações são retomadas pelas crianças, porém, com inovações. Após a descrição da brincadeira será feito a análise.

Em 17 de agosto de 2018 fazia um dia maravilhoso, temperatura agradável. Nesse dia, compareceram treze crianças da turma observada. A professora regente estava terminando de organizar as atividades e avaliações das crianças, que seriam entregues para os responsáveis no dia seguinte, quando seria realizado o Dia da Família na Escola¹².

Após terminar a organização dessas atividades e antes de entregar a caixa de brinquedos, a professora Franzoca fez a seguinte recomendação: “Quando é para correr eu digo que é para correr, mas agora, vou entregar os brinquedos, e é para brincar sem correr, e se tiver brigas por causa de disputa de brinquedos eu vou tirar quem estiver brigando da brincadeira”.

Percebo que enquanto a professora passa as recomendações, as crianças já se reúnem para combinar do que e com quem vão brincar. Esta situação remete àqueles momentos em que o adulto está falando para as crianças, mas elas ignoram tais falas e planejam suas próprias ações. Nesse dia, as crianças foram brincar na área coberta.

Na sala, escutei Lad e Bat combinando para brincarem de família.

Assim que chegam no pátio, a professora virou a caixa de brinquedos sobre a calçada. Depois que as crianças pegaram os brinquedos e escolheram seus pares para brincar, percebo que Lad e Bat pegam a mesinha de plástico e duas cadeiras também de plástico.

Sou atraída pelas gargalhadas altas entre eles. Depois de colocar a mesinha e cadeiras onde queriam, foram pegar a prateleira de madeira que, apesar de ser pesada para o seu deslocamento, costuma ser levada de um lado para o outro durante as brincadeiras. Após o esforço feito, colocaram-na ao lado da mesinha.

Din, que estava há algum tempo observando a organização do cenário, se aproxima deles e diz: “Posso brincar?”.

Bat rapidamente respondeu: “Não queremos mais ninguém na brincadeira”.

Aproximei-me para observar o modo como brincavam. Eles se sentam de frente, um para o outro, e sobre a mesinha haviam colocado copinhos de plástico, um para cada.

Lad tinha uma boneca grande no colo. Os dois levaram os copinhos até a boca e conversaram.

Bat disse para ela: “Eu não quero ser o marido, quero ser só o pai. É melhor”.

Ela perguntou: “Porque você não quer ser o marido?”.

¹² Sendo docente da mesma rede municipal em que realizo a pesquisa, é do meu conhecimento que no Dia da Família na Escola são organizadas atividades diversificadas que envolvem a participação da família. Conta também com a exposição de atividades realizadas pelas crianças e outras ações que são definidas pelos docentes e direção da escola.

Ele continuou: “Porque tem que fazer muitas coisas, pagar contas, não pode sair para jogar futebol sossegado”.

Depois disso, Bat se levantou, pegou os copinhos da mesa e os colocou na prateleira.

Eu estava em pé, encostada no pilar, observando-os.

Lad me olhou, sorriu para mim e propôs: “Você pode ser a nossa visita”. Eu disse que tudo bem e perguntei: “O que a visita faz?”

Lad respondeu: “Você entra, cumprimenta a gente com beijos, pede para pegar a filha no colo e conversamos sobre ‘as coisas’”.

Eu fiz exatamente como ela orientou. Entrei e cumprimentei com beijos.

Procurando descobrir que função desempenharia a visita, falei para ela que não sabia sobre que coisas conversar.

Ela me ensinou: “Vamos falar de trabalho, da escola, do que a nossa filha já consegue fazer, ‘essas coisas’”.

Somos interrompidas por Bat, que diz: “Já coloquei a louça em cima da pia”.

Lad, sentada à minha frente e de costas para ele, continuou a conversar comigo dizendo: “A nossa filha já tá começando a falar!” E sussurrou para mim: “‘Mama’ é mamãe”.

Eu sorri para ela. Aproveitei para perguntar: “Quem vai lavar a louça?”

Bat, rapidamente, respondeu: “Ela!”, apontando para Lad.

Lad, na mesma hora se virou para ele, com expressão séria e exclamou: “Eu estou conversando com a Claudia!”

Bat, então, deu uma explicação: “Meu pai ajuda a fazer o almoço, depois ele vai deitar e a mãe lava a louça”.

Lad, aumentando o tom de voz, argumentou: “Eu estou cuidando da filha e conversando, e você não tá fazendo nada!”

Bat, buscando encerrar a conversa, declarou: “Já cansei de brincar!” e retira-se dali. Foi ao encontro dos meninos.

Lad me olhou e fez um gesto, balançando a cabeça negativamente. Sem falar nada.

Nisso, Fro se aproximou de nós, provocando uma reação em Lad, que disse: “Que bom, mais uma visita!” Fomos, neste instante, interrompidas pela voz da professora, chamando para recolher os brinquedos e entrar pra sala. (Diário de campo, 17 de agosto de 2018).

Analisando esses excertos e conforme as observações feitas nos momentos do brincar, concordamos com Gisela Wajskop (2012), ao destacar a importância do faz de conta, uma vez que, ao assumirem outros papéis, as crianças usam a imaginação, aprendem sobre regras de convivência, dão significado aos gestos, expressões e linguagens. Conforme a autora, a criança, nos momentos em que está brincando com seus pares ou mesmo sozinha, procura compreender as ações humanas e a realidade em que ela está inserida.

Nessa situação do brincar de faz de conta, podemos dizer que foi uma brincadeira na qual, além do uso de brinquedos, o diálogo foi imprescindível. Vale lembrar que, como dito anteriormente, os brinquedos que a turma tem acesso são os brinquedos que foram doados pelos familiares das crianças e pelas professoras: são bonecas, bonecos de super-heróis, carrinhos, joguinhos de panela e utensílios de casa, como talheres de plástico, xícaras, utensílios de beleza, como secador de cabelo, pente, espelho, pulseiras e até mesmo uma flecha de plástico, que quebrou na primeira semana de uso, mas que não foi retirada da caixa de brinquedos e continuou sendo objeto de desejo tanto para os meninos quanto para as meninas. Sobre essa flecha, foi

interessante observar que, assim que alguém a pegava para brincar, no momento em que a professora via, recolhia o brinquedo e o devolvia para a caixa, com o alerta: “Não é para brincar com a flecha!”. São esses brinquedos que, na imaginação das crianças, ganham diversos significados, a partir da criatividade delas.

Penso que algumas interpretações podem ser feitas ao analisar as brincadeiras acima descritas. Poderia começar pela argumentação de Bat, que não queria ser o marido, somente o pai. Segundo ele, ser o marido implica algumas obrigações, como “pagar contas” e algumas restrições às atividades que ele considera importantes, como “jogar futebol sossegado”. A figura do marido como o responsável pelas despesas familiares ainda faz parte da realidade de muitas famílias. Ainda que as mulheres venham assumindo cada vez mais esse papel ou compartilhando as mesmas responsabilidades com os homens.

No momento em que Din se aproxima e pede para brincar e lhe é negada a participação, pode-se entender a recusa deles como um sinal de que a brincadeira já estava completa e organizada, não precisando de mais ninguém.

Deixar Din participar poderia desconfigurar o que havia sido planejado por eles. Como afirma Borba (2006, p. 11) “A criança que está de fora do grupo é vista como alguém que não sabe o que está acontecendo e, por isso, pode causar problemas e atrapalhar a brincadeira em curso, construída com o esforço interativo conjunto”. Corsaro (2011, p. 132) descreve essa ação como proteção do espaço interativo, segundo ele “[...] as crianças tentam estabelecer propriedade conjunta dos objetos e do jogo em si por um pequeno grupo, e para proteger seu compartilhamento do jogo contra invasões de outros”.

Na realização dessa pesquisa, entre as meninas, a aceitação de deixar mais alguém entrar na brincadeira foi mais presente. Já entre os meninos, percebi que geralmente havia uma troca de algum brinquedo. Era preciso uma “permuta” para entrar no grupo, como a partilha do carrinho, ou até mesmo ameaças como: “Se não deixar eu brincar não sou mais teu amigo”. Segundo Borba (2006), as crianças utilizam de diferentes estratégias para serem aceitas na brincadeira.

Ângela Maria Scalabrin Coutinho (2002) defende que as crianças têm uma cultura própria, que está relacionada com o que lhe é proporcionado na convivência em sociedade, sendo reelaborados, ao fazerem isso, recriam as situações anteriormente vivenciadas, com isso, há a criação da cultura infantil. De acordo com Coutinho (2002, p. 104), “Suas expressões, nas variadas linguagens, decorrem da relação com a cultura que as cerca, ou seja, com os bens culturais que a sociedade disponibiliza para elas”. Isso pôde ser confirmado durante a pesquisa, nas brincadeiras das crianças: foi percebido a incorporação das experiências cotidianas no

brincar, à semelhança com as vivências sociais dos adultos. Neste caso, como o episódio da brincadeira em que se estabelecia uma conversa entre a visita e a dona da casa. Não estávamos em um ambiente com portas ou paredes, mas ali, no espaço onde foram colocadas a mesa e a prateleira ‘era’ uma casa. Portanto, era necessário convite para entrar. Ao chegar, era preciso cumprimentar com beijo, algo que demonstra o afeto entre as pessoas. As ‘coisas’ que deveríamos conversar, segundo a orientação da criança, envolviam as ações diárias dos adultos na sociedade, como as relações de trabalho e os assuntos relacionados às instituições educativas. A criança, ao contar para a visita sobre as experiências que a filha (boneca) estava vivendo, o seu desenvolvimento, pode ter relação com as situações vivenciadas em outros contextos sociais ou pode ter sido também oportunizado pelas mídias.

Outro aspecto a ser analisado refere-se à representação de papéis assumidos na brincadeira. A escolha de Lad em ser a mãe e estar com a filha o tempo todo no colo nos mostra o papel que a mãe representa na brincadeira, alguém que cuida e protege. A representação expressa pela criança está relacionada à percepção da mesma sobre as ações que, em nossa sociedade, são desempenhadas, em geral, pelas mães. Portanto, nessa brincadeira, as crianças não agiram como cópias do que foi aprendido com os adultos. Pode-se dizer que há apropriação criativa das vivências com os adultos, possibilitando que as crianças realizem sua interpretação de mundo. Assim, como abordado anteriormente, trazemos novamente as contribuições de Corsaro (2011), como a reprodução interpretativa que acontece nas brincadeiras. Segundo ele:

A reprodução interpretativa encara a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. [...]. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares (CORSARO, 2011, p. 36).

Quando Bat não concorda em lavar a louça, podemos ver que são trazidas para a brincadeira suas experiências do mundo adulto, como justificado por ele. A distribuição das tarefas domésticas, vivenciadas por ele, coloca o pai como alguém que colabora nas atividades diárias de uma casa, como o preparo das refeições, entretanto, ele não lava a louça. Em nossa sociedade ainda é comum que algumas atividades sejam consideradas atribuições femininas, tais como a função de lavar a louça, passar roupa, cuidar da casa e dos filhos. Mesmo quando há colaboração masculina na realização dessas tarefas, na maior parte das vezes, considera-se uma “ajuda”, algo que extrapola as atribuições culturalmente estabelecidas.

Durante os diálogos das crianças, nos momentos do brincar de faz de conta, foi possível verificar que elas interpretam as rotinas de família. As crianças atuam desempenhando papéis sociais, “[...] numa integração social dual, no mundo adulto e num mundo de crianças

(FERREIRA, 2006, p. 30). Considerando que as brincadeiras e os brinquedos podem ser recursos para desconstruir atitudes discriminatórias e excludentes, Gilles Brougère (2000, p. 72) afirma, de maneira mais específica, que “as diferenças de gênero podem se exprimir e ser ultrapassadas, ao mesmo tempo, na relação com um brinquedo. Existe não só uma apropriação diferenciada, mas, também, uma possibilidade aberta para partilhar os mesmos conteúdos lúdicos”. Pensar em partilhar práticas de respeito com a criança significa pensar na construção de uma sociedade acolhedora, pois as práticas que construirmos no presente poderão ter reflexos em ações futuras. O que se pode verificar é que durante o brincar as representações sociais são claramente construídas, desconstruídas e reformuladas a partir das práticas de interação entre as crianças.

Nessa pesquisa o brincar com elementos da cultura simbólica infantil também esteve presente, trata-se de uma característica presente nas brincadeiras que tem relação com personagens de desenhos, filmes infantis e literatura infantil. Traremos alguns relatos das brincadeiras de lutas, aquelas que tiveram influência das mídias. No entanto, muitas outras brincadeiras aconteceram com elementos que fazem parte da cultura simbólica da infância.

A turma pesquisada, ao final do período, costumava assistir desenhos no aparelho de DVD, enquanto aguardavam os responsáveis ou o transporte escolar. As crianças envolvem-se nesse universo, retratando-o no brincar. Há que se dizer, também, que da mesma forma que esses elementos são introduzidos na brincadeira, eles são também ressignificados pelas crianças. Em consonância a isso Andréa Rivero Simões (2015, p. 234) pondera:

Mas, se por um lado, em suas diversas brincadeiras, as crianças estão consumindo brinquedos, artefatos e elementos variados provenientes das mídias; por outro, estão simultaneamente compondo novas combinações através das quais outros sentidos e significados são construídos e compartilhados.

Os desenhos animados infantis são apontados por Corsaro (2011, p. 134), como componentes da **cultura simbólica** da infância. Segundo ele há “[...] três fontes primárias da cultura simbólica da infância: a mídia dirigida à infância (desenhos, filmes e outros), a literatura infantil (especialmente os contos de fadas) e os valores míticos e lendas (Papai Noel, a Fada do Dente e outros)”.

Sarmento (2004) discute sobre o mercado de consumo pensado para a infância, como: brinquedos, acessórios, roupas, materiais escolares entre outros. As crianças ainda não têm condições de pagar pelas suas aquisições, mas têm influência sobre os adultos. Tornam-se indiretamente consumidoras desde muito cedo. Durante a pesquisa, isso foi verificado em

diversas ocasiões: ao chegarem à escola com alguma roupa, acessório, brinquedo ou material escolar novo, com personagens estampados, percebi que as meninas demonstravam muita alegria ao mostrarem para as colegas as novas aquisições. Já os meninos, não se mostravam tão empolgados com as roupas ou calçados de personagens, eles demonstravam maior satisfação quando traziam algum brinquedo de personagem que haviam ganhado.

Nas interações com seus pares, as crianças levam as informações dos desenhos, filmes e histórias para as suas brincadeiras e, à medida que brincam, as narrativas e os gestos vão dando novos significados aos personagens, compartilhando com os pares não somente uma imitação, mas ações criativas. Nesse sentido, a criança não é vista como alguém passivo, mas um protagonista, que se expressa no brincar por meio de gestos, expressões verbais e não verbais. Assim, ela vai interpretando e transformando o roteiro.

Brougère (2000, p. 50) aponta que a mídia serve de referência tanto para adultos quanto para as crianças. Para o autor, principalmente a televisão¹³ tem influência na cultura das crianças ou **cultura lúdica**. O autor define **cultura lúdica** como “uma estrutura complexa e hierarquizada” constituída por brincadeiras simbólicas, tradicionais, coletivas ou não, pouco conhecidas ou universais. Dela também fazem parte os brinquedos, as ações durante o brincar, os elementos externos, as tradições, o meio social e cultural que influenciam a brincadeira. Os jogos eletrônicos ou não. A cultura lúdica tem relação com a cultura mais ampla em que a criança está inserida, porém, com possibilidades de ser renovada. O autor afirma que a criança não apenas replica os conteúdos transmitidos pela televisão. Ela é capaz de reinventar ou até mesmo fazer tudo diferente por meio das brincadeiras.

Algumas brincadeiras observadas na pesquisa apresentaram influência das culturas simbólicas infantis. Uma constatação disso ocorre quando os personagens, os super-heróis, as fadas e princesas são integrados na brincadeira. No entanto, a criança coloca também novas significações. As falas, os gestos e as ações são incorporados conforme o papel que será assumido. Durante as brincadeiras de faz de conta há imaginação e criatividade. Há, também, o reconhecimento de algumas regras, e, assim, a criança vai tomando consciência daquilo que pode ou não fazer.

Uma das brincadeiras observadas envolveu dois meninos – Des e Her. Provavelmente, ela surgiu pela influência do desenho animado “O Touro Ferdinando¹⁴”, que as crianças

¹³ Cabe considerar que atualmente as crianças têm acesso também a diversos dispositivos eletrônicos, como smartphones, tablets entre outros.

¹⁴ TOURO Ferdinando, O. Direção de Carlos Saldanha, [Burbank, EUA]: Warner Home Video, 2017. 1 DVD (107 min), son., color.

assistiram no CEIM e também em outros ambientes, como relatados por algumas. Na referida brincadeira, as crianças trouxeram elementos do filme e enriqueceram com sua criatividade. Foi percebido, também, que a criança se coloca como alguém que questiona as ações do adulto e que procura fugir do olhar adultocêntrico.

7.5.2 “Por que você contou que íamos brincar de luta?”

As crianças foram brincar no pátio, com a caixa de brinquedos. Antes de entregar os brinquedos, a professora Franzoca falou: “Aproveitem, vocês sabem que esses brinquedos são entregues só na sexta-feira”.

Rapidamente, cada criança foi escolhendo seus brinquedos e companheiros para brincar, enquanto comentavam sobre o que iriam brincar. Nesse momento, Des e Her se aproximam de mim, percebo que eles estão sem brinquedos, mas muito sorridentes.

Des me fala em tom de voz baixo: “Nós vamos brincar de luta de touro, ver o chifre que aguenta”. Provavelmente ele falou baixo para que a professora, que estava próxima, não escutasse. Isso porque, pelas orientações da professora, não era permitido brincar de luta.

Os dois saem animados. Procuram ficar atrás de uma árvore grande que há no pátio, possivelmente para se esconder do olhar da professora.

Eu tento chegar mais perto para observar os movimentos deles.

Os diálogos quase não acontecem, mas os gestos são rápidos, tentando segurar as mãos do outro, encostavam as testas como se pudessem quebrar os chifres, tudo para “ver o chifre que aguenta”.

Ao se movimentarem, não perceberam que saíram de trás da árvore.

A professora vê a brincadeira de luta e pede que brinquem de outra coisa, pois podem se machucar.

Des, pensando que eu havia contado para a professora sobre a brincadeira, aproxima-se de mim aborrecido e fala: “Por que você contou que íamos brincar de luta?”

Surpreendi-me com a indagação dele e a sua postura decidida em questionar um adulto. Senti que ele estava desapontado comigo, pensando que eu havia contado para a professora. Eu respondi para ele: “Você está enganado, eu não contei nada para a professora. Ela deve ter enxergado vocês brincando”.

A professora Franzoca escutou quando ele veio me questionar e interveio dizendo: “A Claudia não me contou nada, de onde eu estava sentada pude ver vocês brincando de luta. E só pedi para pararem por medo de se machucarem”.

Depois de ouvir isso, Des olha para mim e dá um sorriso, não se desculpa, porém, penso que o sorriso foi como um pedido de desculpas (Diário de campo, 06 de abril de 2018).

Ao observar e participar das experiências das crianças foi possível perceber as relações de poder entre elas e os adultos. Por vezes, a criança se coloca na posição de quem obedece às regras, ora de quem as dribla e questiona. Como no caso da indagação feita por elas sobre o porquê da professora ficar trocando os lugares das crianças na sala. Ou no caso dela pedir para trocarem de brincadeira. Essas situações aconteciam com frequência. Segundo Ferreira:

Nesta medida, a ordem institucional é uma arena onde ambos os actores tomam decisões permanentemente, se disputam e onde as regras formais e informais canalizam e regularizam, em simultâneo, as estratégias de poder dos diferentes

participantes. Em suma, é um espaço de cooperação entre interesses conflituais (FERREIRA, 2002, p. 145).

Geralmente, as professoras, ao verem as brincadeiras de lutas acontecendo, pedem para que as crianças parem, a brincadeira de luta é frequentemente associada à agressividade e ao incentivo à formação de adultos violentos. Nessa etnografia, observou-se que o brincar de luta tinha a influência da mídia. As crianças, ao organizarem sua brincadeira, remetiam ao desenho ou filme assistido. Constatou-se, no campo empírico, a frequente presença das meninas nessas brincadeiras, quase sempre, desafiando os meninos em relação à força.

Rivero (2015, p. 190) em sua pesquisa de doutorado, também observou as brincadeiras de lutas, no entanto, “As brincadeiras cujos enredos envolviam lutas, combates, força, poderes, estratégias de ataque e defesa ocorriam frequentemente no contexto pesquisado, e costumavam ser produzidas pelos meninos”. Segundo a autora, quando as crianças brincavam de lutas, havia entre elas a preocupação de que os movimentos não machucassem o amigo. Fato esse, que foi bem marcante também em nossas observações, mesmo com gestos aparentemente vigorosos, as crianças cuidavam para não machucar o amigo ou a amiga. Havia um compromisso verbal entre eles: “É sem machucar!”, essa fala foi pronunciada quase sempre antes de começarem a brincadeira.

7.5.3 “Eu vou vencer, sou menino e tenho mais força”

Nesse dia estavam na sala quatorze crianças. Fazia um dia frio. Depois da aula de Sustentabilidade, a professora Franzoca assumiu as atividades e levou as crianças para tomarem um pouco de Sol e se esquentarem.

Essa brincadeira inicia com algumas meninas: Smu; Bar; Sol e Lad, elas correm atrás de dois meninos: Bat e Car. Elas queriam passar batom neles.

Eles dizem: “Deus me livre passar batom! ”. Havia muitas risadas entre as crianças. Após um tempo correndo, as crianças se sentam na grama.

Lad se dirige até onde Car está e o convida para brincar.

Ela diz para ele: “Vamos brincar de disputa entre heróis, como a gente vê na TV. A gente luta e vê quem é mais forte”.

Car aceita a disputa e responde: “Eu vou vencer, sou menino e tenho mais força”.

Lad inicia a luta com movimentos balançando o corpo. Ela franze a testa e faz uma expressão de imponência. Ergue as mangas da blusa. O corpo parece dançar, num movimento entre pernas e braços mudando de posição.

Os dois começam, então, a se movimentar, primeiro, com movimentos sem tocar no corpo do outro.

De repente, Lad dá uma cambalhota na grama e parte para cima dele, segura seus braços, empurrando ele para trás.

Car não esperava a ação dela, se desequilibra e cai.

Nisso, Lad diz para ele: “Eu venci, te derrubei”.

Ele se justifica, dizendo: “Não valeu, eu me assustei com a cambalhota que você deu”.

Ao ouvir a justificativa dele, ela responde: “Então vamos de novo”.

Ele responde que não quer mais brincar e sai do gramado.

É possível perceber que ele sai da brincadeira visivelmente chateado. Ao terminar a luta, ela e as outras meninas comemoram a vitória (Diário de campo, 19 de junho de 2018).

Nos momentos que foram observadas as brincadeiras de lutas, estas aconteceram sem a presença de outros objetos. O corpo e os gestos davam sentido ao brincar. A seguir outra brincadeira de luta, em que novamente, há a interação entre menino e menina. Porém, não há a intenção de enfatizar aqui a recorrência do estereótipo das relações de gênero em que prepondera a força masculina, gerando desde cedo a consciência de que a mulher é frágil e deve entender que não deve competir porque pode perder para o homem, submetendo-se a ele.

7.5.4 “Você é corajosa, eu queria brincar de lutar, mas minha mãe disse que não é brincadeira de menina”

Pri convida Des para brincarem de “lutinha”. Ele aceita e os dois procuram um lugar com grama para brincarem. Eles fazem movimentos de chutes. Mas, com distância segura para não encostarem um no outro. Des, no entanto, desiste logo da “lutinha”, diz para ela que vai brincar de outra coisa.

Ela, então, olha em volta e convida Her para brincar. “Venha lutar comigo, vou derrotar você, como eu fiz com o Des.

A expressão do rosto, a entonação na voz e o sorriso dela apontam que ela estava levando a brincadeira a sério.

Her fala: “Só que eu vou ganhar de você, eu sou acostumado a lutar”.

Os dois estavam felizes com a brincadeira. Antes de começar a luta, Des chama Her e fala alguma no ouvido dele. Logo se afasta e fica observando.

Pri e Her fazem gestos de chutes, movimentando o corpo. Depois se aproximam e seguram as mãos um do outro no alto. Caem na grama e continuam de lado, segurando as mãos.

Ela pede “tempo” para que pudesse se levantar. Em pé, os dois continuam a lutar.

De repente, havia se formado uma torcida. As meninas gritam o nome dela e os meninos, o nome dele.

A luta foi interrompida antes de alguém vencer. A professora chama para entrar. Nesse momento, os dois sorriem e comentam que outro dia iriam continuar.

Enquanto as crianças se dirigem para a sala, Bar se aproxima de Pri e diz: “Você é corajosa, eu queria brincar de lutar, mas minha mãe disse que não é brincadeira de menina”.

Me aproximo de Des e pergunto a ele o que ele falou no ouvido de Her. Ele me respondeu: “Eu avisei ele que a Pri é bem forte”.

Enquanto se dirigem para a sala as meninas comentam sobre as heroínas dos desenhos da televisão (Diário de campo, 08 de junho de 2018).

Ao analisar os diálogos nessa brincadeira, podemos perceber que a figura da menina, como alguém frágil, que não consegue desempenhar algumas atividades, não está presente no pensamento de todos os meninos, uma vez que Des vai avisar o amigo que a Pri é bem forte. Talvez, isso tenha provocado nele a reação de deixar a brincadeira de lutar, porque não queria perder para uma menina. Há uma construção social que compreende que o homem consegue

resolver melhor algumas ações. Essa diferença, entretanto, é uma marca cultural, e como tal, pode e deve ser problematizada, como aponta Chimamanda Ngozi Adichie (2017, p. 47): “Tem gente que diz que a mulher é subordinada ao homem porque isso faz parte da nossa cultura. Mas a cultura está sempre em transformação”.

Nesse sentido, uma “simples” brincadeira tem o potencial de indicar certos limites ao desejo das crianças. Limites delimitados pela cultura na qual elas estão inseridas. Percebe-se, com isso, que o brincar não é algo tão “simples” como aparenta. Brincando as crianças aprendem sobre a cultura e sobre as possibilidades de transformação dessa cultura. No caso relatado, o desejo de uma das meninas em brincar de lutar esbarra no pensamento dos adultos, segundo a fala de Bar, sua mãe diz que brincar de lutar “não é brincadeira de menina”. Tanto que a amiga a considera “corajosa” por realizar tal ação, porque faz aquilo que não é coisa para menina fazer.

Essa brincadeira também teve a mídia como influência. Isso porque as crianças comentavam sobre as personagens que lutam para salvar o mundo. As brincadeiras de luta, como se pôde verificar, estavam inseridas numa perspectiva de cuidado com o outro, tanto que seus movimentos eram contidos; se havia contato corporal, este ocorria de modo conscientemente cuidadoso. Essa ação representa também um exercício de consciência corporal, sempre que terminava a luta, era comum a pergunta “Não se machucou, né?”.

Além disso, pelo que foi visto nessa etnografia, em relação às questões de gênero, os desenhos e filmes infantis tiveram influência nas brincadeiras infantis. A boneca Barbie era muito disputada, segundo uma das crianças respondeu: “Todo mundo quer ser a Barbie, ela é linda”. Já alguns brinquedos eram deixados de lado, como a boneca negra, que dificilmente era escolhida. Existe uma relação muito próxima entre os brinquedos preferidos pelas crianças e as estratégias utilizadas pelo mercado para vender produtos para o público infantil. O fato de a Barbie ser considerada linda é um aspecto da indústria cultural, que explora certos padrões culturais para tornar certos brinquedos atraentes para os consumidores (crianças). Assim, o brinquedo que representa o padrão cultural mais valorizado é mais propenso de ser desejado pelas crianças.

Essa fórmula também se aplica a todos os produtos direcionados ao público infantil, sendo que essa indústria é movida pelo lucro e não pela responsabilidade ética na formação dos sujeitos. Segundo Sarmiento (2002, p. 5), “É no vai-vém entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância”.

Cabe, portanto, aos profissionais da educação compreenderem a dimensão de tais políticas de subjetivação para serem capazes de atuar como problematizadores da cultura, concebendo as crianças para além do papel de consumidores, mas, sobretudo, como sujeitos que participam da constituição cultural.

7.5.5 “Eu vou ser o águia”: brincadeira de aproximação e evitação

Esse relato foi extraído de uma brincadeira ao ar livre, sem o recurso dos brinquedos. Neste dia estavam presentes dez crianças, o frio intenso deve ter sido o motivo de tantas ausências. Depois de serem realizadas as atividades em sala, a professora levou a turma para tomar um pouco de Sol. Percebi que, assim que chegaram ao pátio, as crianças se dividiram em dois grupos, meninos e meninas. Fiquei próxima dos meninos, eles estavam conversando para decidir quem iria correr atrás deles para pegá-los.

Her disse: “Eu vou ser o águia”. Todos concordaram e, em seguida, definiram o lugar da barra. A barra era o lugar de segurança. Quem conseguisse chegar até a barra não poderia ser pego.

As meninas se aproximaram dos meninos e disseram que queriam brincar também. Eles concordaram.

Her avisou a todos: “Quem eu capturar eu vou comer uma parte da pessoa e ela vai se transformar em águia também”.

Para que eu pudesse acompanhar a brincadeira de perto, fiz o que eu ainda não tinha feito durante as minhas vivências com a turma. Pedi para participar da brincadeira. Em outros momentos eu esperava ser convidada. Como essa brincadeira exigiria correr para fugir da águia, senti que eu precisava me integrar. Após meu pedido fui aceita no grupo.

De repente, um som muito alto e estridente começa. Her assume a personagem do águia, ele abre os braços e começa a perseguir as crianças.

Din, ao ver o amigo fazendo aquele som, começa a fazer também.

Porém, Her para de correr e diz: “Só eu, que sou o águia, posso fazer esse som!”.

Din entendeu que naquele momento ele não atendia aos critérios para agir como o capturador.

Foi uma correria, ao mesmo tempo em que as crianças davam risadas, percebia-se ansiedade e euforia, era uma mistura de sensações.

Ninguém queria ser capturado, os diálogos verbais eram poucos, havia a presença de emoções e expressões. Durante a correria algumas crianças entraram em uma parte estreita que separa a quadra fechada de grama do pátio, meninos e meninas estavam em interação. O águia percebeu a oportunidade de capturar algumas crianças e se dirigiu para essa parte estreita. Havia nove crianças fugindo do águia. Her não parava de fazer o som estridente. Ele não usou palavras enquanto estava correndo atrás das crianças. Seus gestos, expressões e movimentos foram os elementos que deram vida à águia e à brincadeira. Quanto mais próximo a águia chegava da passagem estreita, mais gritos se ouvia.

A adrenalina era tanta que duas crianças tentaram pular a cerca de madeira para fugir. A professora Franzoca, que observava a brincadeira, gritou para que elas descessem ou se machucariam.

Bat, percebendo que estávamos todos encurralados, comentou: “Não temos para onde fugir. Só tem um jeito. Eu vou segurar os braços do águia enquanto vocês passam abaixados pelo chão”.

Quase todos conseguimos fugir e chegar até a barra. Mas Bat foi “mordido” pelo águia e se transformou também, passando a fazer os mesmos sons e gestos de Her.

A professora avisa que é hora de entrar para almoçar. As crianças saem conversando, dizendo que foi ótimo fugir do águia. Planejaram continuar outro dia.

Quando estamos voltando para a sala, pergunto para Her que som era aquele feito por ele. Ele me responde: “É um som agudo, a águia faz esse som” (Diário de campo, 25 de maio de 2018).

A intenção da professora era somente levar as crianças para se aquecerem, contudo, muito mais aconteceu. A brincadeira criada envolveu a participação de todas as crianças. Teve uma organização, distribuição de papéis. O enredo, repleto de gargalhadas, sentimentos e alegria. A criatividade, companheirismo e a imaginação se mostraram como constituintes dos tempos e espaços da educação infantil.

O faz de conta também tem situações que implicam a permissão ou não de determinadas atitudes. Assim, como falado pelo águia. Só ele e, quem ele capturasse podia assumir aquelas ações. Segundo Brougère (2000), em relação às regras contidas no brincar, a própria brincadeira imaginária tem regras de comportamento. As situações retratadas pelas crianças durante as brincadeiras envolvem elementos e comportamentos da realidade. Ao brincar de médico e paciente, por exemplo, o médico assumirá a postura de dar as recomendações e o paciente, de aceitar o que lhe foi dito. A mãe, por sua vez, dita as regras para a filha, que deverá cumprir o que lhe foi falado.

Corsaro (2009) levanta a possibilidade de que essa rotina faz parte do universo das culturas de pares, visto que, alguns aspectos essenciais da sua organização são verificados na realização das brincadeiras que acontecem em diferentes lugares do mundo. Segundo o autor esse tipo de brincadeira – aproximação e evitação – inclui quatro fases: identificação; aproximação; evitação e retorno à base segura.

Na fase de identificação, há a criação ou descoberta de uma agente ameaçador. Assim, é preciso que haja a fuga, evitando-se a captura. Na fase de aproximação, há uma provocação das crianças, com gestos e palavras direcionadas ao agente ameaçador. Na fase de evitação, o agente ameaçador persegue as crianças que, parecendo assustadas, fogem para não serem capturadas. Nesse momento, elas tentam chegar até a base de segurança. Na quarta e última fase, a base de segurança é alcançada. Essa base garante proteção aos “perseguidos”. Ela neutraliza o poder do agente ameaçador.

Corsaro (2009, p. 33-34) considera que nessas brincadeiras há reprodução interpretativa, uma vez que:

As crianças produzem coletivamente uma rotina na qual compartilham a acumulação de tensão, a excitação de ameaça, e o alívio e alegria da fuga. As representações sociais de perigo, mal, desconhecido e outras ambiguidades, que estão se desenvolvendo nas crianças, são mais firmemente apreendidas e controladas.

Segundo o autor, nessa rotina a criança libera emoções e tensões. As crianças, ao se aproximarem e provocarem o agente ameaçador, estão se apropriando de uma ação no enredo. Quando as crianças conseguem fugir e alcançar a base de segurança, o agente ameaçador é contido. As crianças podem, então, começar novamente a rotina.

7.6 CONFLITOS E EMPATIAS ENTRE OS SUJEITOS

As conversas entre as crianças têm suas nuances imprevisíveis, elas divergem e também concordam em muitos assuntos. Inventam e criam situações, dão dicas de moda, falam sobre músicas, desenhos, partilham segredos. As crianças estavam sempre interagindo, dialogando e expressando suas opiniões. As professoras propiciavam esses momentos de liberdade, de diálogo, de expressão, em que a razão única da conversa era a troca de experiências, ideias e percepções acerca dos mais variados assuntos.

7.6.1 “Eu sou do tipo assim, não gosto e pronto”

Uma dessas conversas que constituíram essa categoria, começou no início da etnografia. Apresento trechos do diálogo entre a professora e uma criança. Dois dias antes do relato que será apresentado na íntegra posteriormente, enquanto a professora Franzoca organizava as mesas e cadeiras.

Min se aproximou da professora e em tom de voz alto proclamou que não queria se sentar com a Lad. Ela continua a falar: “Eu sou do tipo assim, não gosto e pronto”. Todas as crianças escutaram o comentário, porém, nesse momento nenhuma se manifestou. Percebi pela expressão da professora que ela ficou surpresa com o que Min havia dito. No mesmo instante a professora deixou de organizar as mesas, foi até a frente da sala onde pudesse ser vista por todas as crianças e conversou sobre nossas ações, sobre o respeito que devemos ter para tratar as pessoas. Depois da conversa ela retoma a organização das mesas e dos grupos que se sentariam juntos, sem colocar Min e Lad próximas (Diário de Campo, 21 de março de 2018).

Recordo-me que nos primeiros dias de observação Min e Lad brincavam juntas. Conviviam em harmonia e de repente, começaram a se afastar, uma colocava defeito nas escolhas da outra, percebi que a forma como uma olhava para a outra tinha uma expressão de desaprovação. Talvez essa manifestação de conflito, se dê ao fato de as duas crianças gostarem de liderar as ações no brincar, nomear papéis e decidir quem faz o quê.

7.6.2 “Eu não fiz nada, não sei porque ela não gosta de mim”

Depois da acolhida a professora Franzoca foi organizar as crianças para lancharem e iniciarem as atividades. Ela estava colocando as crianças sentadas em duplas quando surge a narrativa a seguir, feita por uma das crianças.

Min diz à professora: “ Eu não quero sentar com a Lad”.

Lad ergue a mão, pedindo a vez para falar, e diz: “Eu não fiz nada, não sei porque ela não gosta de mim”.

A professora sentiu que era importante novamente conversar com as crianças. Falou sobre o respeito que deve haver entre as pessoas, mesmo discordando das ideias... Continuou ela: “É preciso procurar conhecer melhor as pessoas”. Depois de encerrar a conversa com a turma ela organizou as duplas e entregou o lanche (Diário de campo, 23 de março de 2018).

Durante a convivência com as crianças percebo que os conflitos causados entre elas são muitas vezes por discordarem dos papéis nas brincadeiras, ou da escolha do que brincar. Porém, são situações que elas mesmas costumavam resolver.

Enfatize-se a relação de poder existente entre as duas crianças. Enquanto que uma aparenta ser mais comedida e tímida, a outra mostra ter um perfil de liderança. Ocorre que, em face da conduta adotada por esta última, que implicava em distanciamento e exclusão da colega, as companheiras assumiram uma postura crítica e reflexiva, demonstrando solidariedade para quem, na opinião delas, estava sendo injustiçada.

Sem estabelecer juízo de valor, é necessário descrever que ambas as crianças tinham a admiração do grupo. Porém, o controle conquistado com base na dominação cedeu espaço para a análise crítica do comportamento das crianças.

Os desentendimentos entre Min e Lad voltaram a acontecer em outra ocasião. Conforme relato a seguir.

7.6.3 “Ela quer sempre mandar, sempre ser líder...”

As crianças estavam no pátio brincando com os brinquedos e vinham com frequência dizer para a professora Franzoca que fulano/a havia dito uma palavra feia, que tinha pegado a boneca ou o carrinho. Mas elas nem esperavam a professora dar uma resposta, viravam as costas e iam brincar novamente. Quase sempre voltavam a brincar com os mesmos parceiros.

Ao retornarmos para a sala a professora esperou as crianças sentarem e se acalmarem, a conversa continuava animada sobre o que iriam brincar no outro dia. Gestos e sorrisos estavam presentes em todas as crianças, não parecia que havia acontecido desentendimentos no pátio.

A professora chamou a atenção das meninas que ficavam só reclamando, que uma disse isso, outra disse aquilo. “Brincar é para se divertir”, lembrou a professora.

Fro ergue a mão para falar: “O problema é a Min”.

Nesse momento Min olha para Fro, com a expressão séria, franzindo a testa, uma expressão de desaprovação do que estava escutando.

Fro continua a falar: “Ela quer sempre mandar, sempre ser líder, quer dizer com quem a gente pode e quem a gente não pode brincar”.

A sala está em silêncio total. As outras crianças escutam a discussão.

Lad vê que surgiu uma oportunidade para expor suas angústias. Ergue a mão e a professora dá a vez para ela falar.

Ela, então, desabafa: “A Min só sabe dizer não pra mim, se eu peço para brincar junto, ela diz não, se eu peço um brinquedo emprestado ela diz não”.

Min nesse momento escuta tudo de braços cruzados e com a expressão facial muito séria responde: “A questão é que eu não gosto da Lad. E todo mundo quer que eu brinque com ela, mas eu não quero”

Bar interveio em favor de Lad. Tomou partido pela amiga e disse com uma voz firme: “Min, você não pode ser assim”.

Houve um silêncio. Lad ficou corada, seus olhos se entristeceram. Ela se levantou e pediu para ir ao banheiro.

A professora pede a palavra e retoma as atividades, explicando o que seria feito na folha de papel que estava sendo entregue. Ao retornar do banheiro, Lad vai para seu lugar e começa a escrever seu nome na folha (Diário de campo, 18 de maio de 2018).

Compreendi naquele momento que o pedido repentino para ir ao banheiro poderia ser uma fuga. Uma forma de fugir dos olhares e do constrangimento das outras crianças. A atitude de Bar, ao dizer que Lad não podia agir daquela maneira, nos mostra que as crianças compreendem quando as ações ferem o outro e quando são erradas, como no caso de ofender as pessoas. Nesse momento, ela agiu em defesa. Entretanto ela mesma, em outros momentos de observação na pesquisa já ocupou o papel de quem ofendeu e magoou uma das meninas, ao se referir que a blusa usada era horrível. Entende-se que existe uma dificuldade em perceber que, assim como o outro pode errar, nós também podemos agir de forma errada. Esta dificuldade só pode ser superada se for exercitada a capacidade de sentir empatia pelo outro, de tentar sentir o que o outro sente.

Min e Lad se afastaram cada vez mais, não conversavam, não se aproximavam uma da outra. Isso permaneceu assim por mais algum tempo.

O que a pesquisa tem proporcionado é que “não basta ter sido designado e classificado pelos adultos como criança para imediatamente se seja capaz de desenvolver ações comuns com outras crianças e se seja por elas reconhecido” (FERREIRA, 2004, p. 68).

A participação das crianças nas atividades, movimentos, encontros e brincadeiras entre os pares na educação infantil, tem mostrado que esse processo se constrói a cada dia.

7.6.4 “Então você vai brincar com ela? ”.

O relato a seguir tem mais uma narrativa que envolvem os conflitos e empatias nos contextos da educação infantil. Essa conversa aconteceu depois que as crianças retornaram

do parque, na hora do almoço. As crianças conversavam entre si enquanto a professora servia os pratos.

Min está sentada ao lado da Fro e comenta: “Eu vi você brincando com a Lad no parque”. A conversa entre elas acontecia quase que em sussurro para que ninguém escutasse. Até mesmo eu, que estava ao lado, tive dificuldade para entender algumas palavras.

Fro respondeu algo que não consegui compreender. Ela questionava Min por ter contado para a professora que ela gostava de um menino. Quando elas perceberam que eu tentava me aproximar mais, para escutar o diálogo, Fro deu um sorriso. Compreendi, por esse gesto, que era uma permissão para que eu continuasse ali.

Fro cruza os braços e diz: “Eu já te falei que eu gosto da Lad e vou ser amiga dela”. Ouvir isso deixou Min insatisfeita. Pude perceber pela expressão em seu rosto. Quando ela abre a boca para dar uma resposta, a professora, sem perceber o que estava acontecendo, chega à mesa delas e entrega os pratos com a refeição. A conversa é suspensa por uns momentos. Minutos depois, enquanto almoçam, Min olha para Fro e pergunta: “Então, você vai brincar com ela?”.

Fro, rapidamente, responde: “É claro que vou!”.

Sem trocar mais nenhuma palavra elas terminam a refeição. Vão escovar os dentes, uma de cada vez, e sentam para assistir ao desenho animado. Não conversam até irem para casa (Diário de campo, 31 de julho de 2018).

Neste ponto, percebe-se um elemento de ruptura atitudinal que, evidentemente, implica em reflexão sobre as atitudes anteriormente adotadas. Fro decidiu estabelecer vínculos com a colega que, outrora, estava deixando de lado. Sua prática apontava para o afastamento da amiguinha. Mas ela, ao contrário, não queria ser afastada do grupo.

Além disso, é importante destacar a autonomia das crianças ao resolverem questões de relacionamento entre seus pares sem estar constantemente solicitando a intervenção da professora. Distantes da imagem de pura dependência e incapacidade reflexiva, essas crianças dão mostras de uma profunda reflexão em que decisões são tomadas, avaliadas e revistas, com base na interação entre os pares. A educação do pensar, do agir e do sentir se deu de maneira subjetiva, em que as relações de poder se modificaram a partir do olhar do outro. O reconhecimento da diversidade, nesse caso, é fortalecido a partir da intervenção do outro e da alteridade.

7.6.5 “Ah! Eu andei pensando melhor”.

Uma sexta feira muito fria e com garoa contínua não tirou o ânimo das nove crianças que vieram nesse dia. Quando cheguei fui acolhida com um caloroso bom dia, procurei um lugar para me sentar, o lanche já havia sido servido e as crianças estavam com massa de modelar. Brincavam de concurso do *Master Chef*, para ver quem fazia a comida mais gostosa, imaginando criar com a massa de modelar cachorro-quente, brigadeiros e pastéis recheados com vários recheios (carne, banana, morango). As forminhas de plásticos vasadas com

desenhos de flor, árvores, bichinhos eram usadas para dar formas na massinha. Algumas crianças preferiam usar as mãos para livremente criar os desenhos. Utilizavam também palitos de picolé para fazer pirulito, trilhos, estradas. Esse próximo relato me incluiu no contexto das experiências infantis. Traduz a autonomia e a capacidade de as crianças tomarem suas próprias decisões.

Estou sentada conversando com uma das crianças quando Min se aproxima, me cumprimenta e diz: “Você escutou aquele dia eu e a Fro falando da Lad?”

Eu respondi que sim, que eu tinha ouvido uma parte da conversa.

Ela continuou: “Amanhã, se a Lad vier na aula, vou pedir para sentar com ela”. E retornou para o seu lugar sem dar maiores detalhes.

Eu, movida pela curiosidade, dirigi-me até onde ela estava e perguntei: “O que levou você decidir isso?”

Ela me respondeu: “Ah! Eu andei pensando melhor”, e retornou para o seu lugar.

Neste dia, ficamos dentro da sala, estava muito frio, a professora Franzoca fez as atividades e entregou os brinquedos depois.

Fiquei a manhã toda refletindo sobre a conversa com Min. Ela estava disposta a sentar com Lad, isso já mostrava uma abertura para um possível entendimento. Essa decisão seria porque Fro disse que não deixaria de ser amiga de Lad? (Diário de Campo, 03 de agosto de 2018).

Eu não esperava que Min viesse me perguntar ou comentar sobre aquele dia. Não sei se fiz o correto em questioná-la sobre o que levou a essa decisão, talvez eu esperasse uma resposta que me ajudasse a compreender as linguagens, as experiências, os conflitos e empatias que permeiam as interações das culturas infantis. Quando estamos na etnografia, somos surpreendidas por muitas ações inesperadas e nem sempre temos tempo para processar determinadas informações e reagir da forma mais adequada, se é que podemos pensar que existam reações, falas e ações “corretas”. Ainda assim, é possível conduzir a pesquisa a partir de um padrão ético. Por isso, ter clareza sobre os princípios éticos é imprescindível para que o direito das crianças nunca seja ameaçado durante a pesquisa.

Cabe considerar que quando Min diz que pensou melhor, ela nos mostra uma postura reflexiva. A criança é alguém que pensa e reflete. Distante da noção segundo a qual a infância é um período de ausências. A criança tem iniciativa e criatividade. Não são, portanto, meras copadoras dos comportamentos dos adultos.

Nessa perspectiva, as práticas educativas que viam a criança na educação infantil como receptora e a professora como conhecedora e transmissora das certezas, são abandonadas. As crianças fazem parte do processo educativo, por isso, é preciso dar oportunidade para escutá-las e com elas aprender e ensinar, numa relação de reciprocidade. O que se pretende é pensar a socialização não como algo que condicione, mas que dê a possibilidades à criança para se

expressar. O que se deseja é que novas práticas educativas sejam adotadas, e que estas sejam pautadas pelo respeito mútuo, em que as crianças tenham oportunidade de negociações, podendo discordar e/ou questionar. Sendo reconhecidas como participantes de todos os espaços sociais e educativos. Agostinho (2010) defende a igualdade de direitos e diálogo na educação, segundo ela:

Pensemos na importância da construção da equidade pela presença e garantia do respeito mútuo, aberto à diferença e impulsionador da efetiva participação dos sujeitos que constituem seus quadros, crianças e adultos, para a construção da educação democrática e justa (AGOSTINHO, 2010, p. 24).

Essa possibilidade de expressão, participação e respeito para com as crianças podem ser efetivadas ao permitir o direito à escolha das brincadeiras, ao propiciar momentos de diálogos entre seus pares, fazendo desses momentos oportunidades para discordar ou não do outro. Pensar numa educação para a equidade implica respeitar as diferenças que permeiam as relações nos espaços sociais e educativos, compreendendo que cada ser humano é único e necessita ser respeitado.

7.6.6 “Estamos bem. Eu pensei bem e decidi melhorar...”

Mais um dia frio. Vieram para o CEIM quinze crianças. A professora Fernanda aproveita materiais reciclados em suas atividades, materiais que as próprias crianças costumam trazer, como tampinhas, rolinhos de papel. Nesse dia, ela entregou rolinhos de papel higiênico para serem coloridos com o lápis de cor, seria o tronco da árvore, disse que era para cada um pintar da cor que desejasse. Depois, ela mesma riscou com o lápis preto em um pedaço de EVA verde, o contorno de uma copa de árvore, todas iguais e entregou para cada criança recortar a partir do risco feito.

As crianças conversam animadas enquanto realizavam a atividade. Vejo que Lad e Min estão sentadas uma ao lado da outra e conversando.

Aproximo-me delas e pergunto: “Como vocês estão? ”.

A resposta poderia ter sido simplesmente, estamos bem. No entanto, Min responde: “Estamos bem. Eu pensei bem e decidi melhorar. Porque quando eu crescer, não quero ter uma amiga só na vida. Por isso, eu me acertei com a Lad e agora a gente vai ser amigas”.

Apesar de Lad não ter dito uma palavra sobre o entendimento entre elas, vi que as duas estavam sorridentes. Min pegou na mão da amiga enquanto me falava sobre sua decisão. Os olhos brilhavam, como se tivessem resolvido algo que era desconfortável para ambas (Diário de campo, 14 de agosto de 2018).

As relações humanas são compostas de conflitos e de empatias. Penso no tempo cronológico que as crianças envolvidas nessas narrativas levaram para chegar a um entendimento. Penso na postura da professora Franzoca e das demais docentes que, com frequentes conversas e histórias infantis, partilhavam sobre o respeito com o outro e a

importância de conviver em harmonia. Procuo compreender se as histórias e as conversas das docentes tiveram influência na decisão de uma das crianças em reconhecer que era preciso melhorar. Pergunto-me, ainda, se o que levou Min a se “acertar” com Lad tem relação com a postura de Fro, sua amiga inseparável nas brincadeiras quando disse: “Eu já te falei que eu gosto da Lad e vou ser amiga dela”. Teria sido o brincar capaz de ter mobilizado sua ação em se desculpar? Ou o medo de ficar sozinha? É possível que sim, pelo menos em parte, ainda que não possamos responder com certeza.

Manuela Ferreira nos indica que as redes de amizades são “importantes contributos para o processo de reprodução cultural dentro do grupo, porque é com outras crianças que a criança brinca, conversa, troca ideias, constrói e expande a sua cultura” (FERREIRA, 2004, p. 77). Nesse sentido, podemos dizer sobre as situações de conflitos e empatias, envoltas em atitudes de cooperação e também de disputa de poder no ambiente da educação infantil, é que elas também servem para a construção das relações de amizades.

7.6.7 “Nós vamos vencer, porque a Bor é gorda...”

Algumas situações de conflito, que acabam por causar exclusão de algumas crianças, são sutis, acontecem com gestos, olhares, com a recusa, mesmo discreta, em brincar juntos. Outras vezes, é verbalizado. A pessoa é vítima sem compreender o porquê, formam-se discursos sobre alguém e espalham-se entre as crianças, e acabam sendo reproduzidos entre os pares.

Neste dia, a sala estava cheia, vieram dezesseis crianças. É dia de Educação Física, a professora Violeta chega na sala e cumprimenta as crianças. Algumas vão ao seu encontro para abraçá-la, carinhosamente, ela retribui o abraço. Faz a chamada, se dirige até a porta e vai chamando as crianças pelo nome para formarem a fila. Ao chegar no pátio as crianças fazem uma grande roda e, sob a orientação da professora, fazem o exercício de alongamento. A professora explica que irão fazer uma atividade bem legal, primeiro ela vai chamando os nomes, intercalando meninos com meninas e forma duas equipes.

Cada equipe fica em lados opostos na quadra de grama. As crianças devem correr fazendo um percurso com obstáculos. A primeira criança da fila corre até o final da fila da sua equipe, passa por baixo das pernas das outras crianças da fila. Dá uma volta, correndo ao redor da outra equipe, e retorna até o cone que foi colocado no centro da quadra, tocando-o com a mão e voltando ao final da fila de sua equipe.

A professora realizou uma vez o circuito para que as crianças compreendessem como ele deveria ser feito. Ela pede que eu fique próxima de uma das equipes para auxiliar, caso necessário.

Sol, após ver como seria a atividade, se dirige até a professora chorando e diz: “Eu não quero brincar”. A professora, preocupada com a participação e interação dela, se ofereceu para realizar a atividade com ela, de mãos dadas. E assim, Sol realizou o percurso, de mãos dadas com a professora.

No entanto, ao retornar para a sua equipe, ela chora novamente e comenta com a amiga: “Eu não queria ter ido”.

Bat, ao ver que Bor havia ficado na outra equipe, comenta com Her: “Nós vamos vencer, porque a Bor é gorda, quase não consegue correr”. Os dois, rindo, bateram as mãos no ar. Bat não procurou falar baixo. As outras crianças não ouviram porque estavam fazendo torcida para os amigos.

No momento em que a Bor foi realizar o circuito, fiquei atenta para ver se eles fariam algum comentário. Porém, apenas observaram ela correr.

Quando a criança da equipe deles chegou antes no cone, Bat olhou para Her e comentou: “Eu não disse!”.

Quando terminaram, a equipe vencedora comemorou a vitória. Porém, a professora disse que o importante foi a brincadeira e não quem venceu (Diário de campo, 11 de abril de 2018).

Os adultos, com os seus discursos de um padrão de homogeneidade é que constituem processos de exclusão. Esse discurso acaba se tornando um traço cultural, o qual se materializa nas políticas de subjetividade, como por exemplo, os processos de escolarização. Os defeitos, então, são colocados no corpo do gordo, na pessoa muito baixa, ou muito alta, naquela pessoa cuja crença é diferente da minha, enfim, naquele que pensa diferente de mim. A culpa passa a ser da pessoa que foge ao padrão, como no caso da situação observada.

Cabe considerar que nossas ações são envoltas pelas relações de poder e de dominação e nem sempre acolhemos a diversidade como processos que enriquecem a convivência humana e coletiva. Para Nilma Lino Gomes (2007) a diversidade faz parte da constituição humana. Contudo, há uma inclinação para se defender como ideal e melhor o que pertence a própria cultura dos sujeitos, ocasionando a exclusão e desprezo pelo que é diferente.

Neusa Maria Mendes de Gusmão (1999) aponta um aspecto problemático em nossa cultura. Segundo a autora, “O caminho do imaginário ocidental que contempla o outro, mas não o vê, que vê o corpo dos sujeitos sociais, mas não sua alma e que constrói um conhecimento compartimentado que ora vê uma coisa e não vê outra [...]” (GUSMÃO, 1999, p. 43).

Nessa acepção, as nossas ações docentes e as nossas atitudes pessoais, devem ser de olhar além do que está visível aos olhos, como modelo único e ideal. Promover atitudes de reconhecimento do outro e a valorização da vida humana.

7.6.8 “Ela tinha razão, a minha blusa era horrível”

Apesar de fazer um frio intenso, quinze crianças vieram para o CEIM. Estavam animadas, se ouvia burburinhos delas constantemente, mesmo com a professora Franzoca pedindo silêncio, pois tinha um assunto muito sério para tratar. Depois de alguns pedidos da professora, as crianças foram silenciando. Franzoca começou falando sobre as maneiras de tratar as pessoas, que devemos respeitar a forma de se vestir de cada um, as palavras que

devemos dizer aos outros. Ela continua falando, diz que não vai citar nomes. Mas quer que quem ofendeu um amigo ou amiga sobre a forma de se vestir, vá se desculpar.

Ela encerra dizendo: “Aquilo que a gente não gosta de ouvir a gente não diz para os outros”. Eu estava sentada no fundo da sala, na última mesa. Bor estava na minha frente. Ela se virou para mim e disse baixinho: “Foi a Bar que fez isso comigo. Eu me magoei, mas, no fundo, ela tinha razão, a minha blusa era horrível”.

Depois da conversa, a professora levou as crianças para correrem um pouco no pátio. Franzoca contou-me o que havia acontecido. Ela ficou no pátio cuidando para ver se Bar iria atender suas orientações e se desculpar com a amiga.

Depois de uns minutos, a professora foi se certificar e perguntou para Bor se a amiga tinha vindo se desculpar.

Como isso ainda não tinha acontecido, ela chamou Bar e disse: “Vamos pedir desculpas para a Bor”. E saiu caminhando ao lado dela.

Foram ao encontro de Bor, para que houvesse o pedido de desculpas. Pude escutar quando Bar pediu desculpas (Diário de campo, 14 de agosto de 2018).

A expressão de tristeza no rosto de Bor, e sua voz trêmula ao me dizer o que havia acontecido, me surpreenderam. São aquelas situações que nos paralisam, porque não esperamos tamanha consciência de uma criança, que compreende que está sendo excluída, catalogada, rotulada por questões específicas que se tornam maiores do que quem elas são.

Como o outro nos olha, os sentimentos e as formas como o outro se relaciona conosco, pode influenciar na nossa autoestima e no nosso desenvolvimento. Penso que quando Bor aceita como verdadeiro o comentário da amiga, pode ter relação com o que escutamos sobre nós repetidas vezes, o efeito em nossas vidas da imagem que o outro faz da gente, tais situações podem nos levar a acreditar no que o outro diz ou faz conosco, tanto no sentido de nos motivar como no de nos inferiorizar. O que se faz, comumente, é calar, guardar para si. A criança percebe exatamente o que ocorre com ela, tanto em termos de exclusão como em termos de inclusão no grupo ao qual deveria sentir-se pertencente. Como afirma Gusmão (1999), “A interação a um só tempo complementar e conflitiva de três temas: linguagem, cultura e alteridade”.

Torna-se crucial que o docente se mantenha alerta para os pequenos sinais que se tornam visíveis ou perceptíveis a partir das relações estabelecidas na infância. Não raro foi possível observar que a indisposição para as atividades, a tristeza que oprime e diminui, ou a alegria que fortalece, essas manifestações da subjetividade do sujeito se deram a partir do olhar do outro. De outro modo, diz-se que o modo como eu vejo e ajo com meu colega contribui para que ele forme a imagem de si mesmo. A responsabilidade dessa composição é imensurável, se compreendermos a grandiosidade da constituição sócio histórica do sujeito, não somos sozinhos no mundo. Não significa que a aceitação tenha que ser maciça, nem que todos – sem exceção –, contribuirão para a autoestima elevada. Todavia, o tempo todo a criança está se formando e se

transformando a partir das relações que mantém ou rompe em sociedade e, de maneira muito significativa, em ambiente escolar.

Há que se considerar que a educação infantil é complexa, muitas narrativas entre as crianças e entre os adultos são construídas e são essas narrativas que procuramos trazer nesse trabalho. Nesses relatos não se teve a pretensão de colocar a criança como alguém com maldade. Mas discutir e refletir sobre os conflitos e empatias que povoam as relações infantis. São diálogos sussurrados, escamoteados, olhares e gestos que acontecem sem nos darmos conta que estão excluindo e discriminando o outro. Acontecimentos que muitas vezes as professoras não percebem e a vítima nem sempre vem anunciar o que aconteceu.

Assim, como o que se viu nessa pesquisa, a mesma criança frequentemente sendo vítima das outras, na exclusão do brincar, dos grupinhos das meninas, do momento de passar batom. Alguém que estava à margem dos encontros. Podemos pensar nas ideias de Hannah Arendt, que afirma que a autoridade do adulto, individualmente, não é tão severa para a criança quanto a autoridade do grupo. De acordo com a autora, “A autoridade de um grupo, mesmo que este seja de um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado” (ARENDR, 2007, p. 230).

Ainda que Arendt esteja preocupada com um traço cultural mais genérico, buscando compreender como se constituem os processos de opressão, é possível trazer sua reflexão para o âmbito educacional. Nesse sentido, a pesquisa realizada contribui para descrever situações de conflitos e empatias. Tal descrição possibilita diversas reflexões sobre como se dão as relações humanas num ambiente de formação, um centro de educação infantil, implicando os profissionais que atuam nestes espaços a problematizarem quaisquer situações que sejam culturalmente naturalizadas e que possam produzir constrangimentos e prejudicar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Arendt também atribui grande importância à confiança que as crianças depositam nos adultos, o que se pode perceber quando a autora afirma que “[...] toda a criança procura instintivamente as autoridades para guia-la nesse mundo em que ela é ainda uma estranha, em que não pode se orientar pelo próprio julgamento” (ARENDR, 2004, p. 280). Ressaltamos que isso não representa uma incapacidade para julgar ou uma dependência da criança em relação ao adulto. A autora reflete, na verdade, sobre o direito à igualdade – e não discriminação – que todos têm ao utilizarem serviços públicos. Essa reflexão podemos, a nosso ver, estender ao direito à proteção que as crianças têm no espaço público da instituição educacional.

Nos amparamos também no pensamento de Skliar (2003), quando afirma ser importante que se efetive uma pedagogia que está sempre em movimento, de possibilidades onde as

reflexões que nunca se encerram. Uma pedagogia que não escamoteie e não seja conivente com as crueldades que o outro sofre, que a voz, os gestos e a vida do outro não seja silenciada. A educação e formação humana constituem um processo que acontece continuamente em nossas vidas. Estende-se além dos espaços educativos formais, acontece nas interações sociais e nos encontros informais. São nessas interações que vamos construindo nossas aprendizagens, nossas linguagens e nossos valores. Com o outro temos a possibilidade de compreender que os seres humanos são repletos de diferenças, e são as diferenças que oportunizam a partilha de saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a educação infantil permite ter olhares diferentes a cada dia, pois as crianças, repletas de curiosidades, com um mundo de possibilidades e interesses trazem para os contextos educativos vivências da família e de outros espaços educativos e sociais. O interesse dessa pesquisa é dar visibilidade ao brincar como sendo uma possibilidade para o reconhecimento da diversidade e, conseqüentemente, uma maneira de contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com uma sociedade que respeite as diferenças, não somente como aceitação, mas como reconhecimento do outro, em suas singularidades. Isso foi o que impulsionou essa pesquisa.

A pesquisa etnográfica foi tecida juntamente com quinze crianças de uma turma de pré-escola de um centro de educação infantil municipal, na faixa etária de cinco e seis anos, tendo como problemática investigar se o brincar na educação infantil contribui para o reconhecimento da diversidade. A minha construção enquanto pesquisadora exigiu um movimento constante de estranhamento e proximidade, de comprometimento, ética e sensibilidade. Esses elementos foram se costurando com os desafios, as emoções, lágrimas e alegrias da etnografia.

As docentes que trabalham com a turma, a auxiliar de direção e a diretora fizeram parte do estudo com entrevistas semiestruturadas. Sobre as entrevistas, registre-se que elas aconteceram após um tempo de convivência com as professoras. Senti que antes de eu realizar as entrevistas com as mesmas, elas tinham uma certa insegurança sobre minha presença nas suas práticas educativas. Talvez, a figura de pesquisadora representasse uma preocupação, alguém que se coloca numa posição de observadora, procurando defeitos e fragilidades. Depois, nossa relação se estreitou, elas tinham liberdade para falar e mostrar seus planejamentos, conversar sobre os desafios da docência, como se, depois das respostas registradas, uma barreira tivesse sido derrubada.

Essa dissertação se fundamentou nos pressupostos da Pedagogia da Infância, que priorizam reconhecer as singularidades da educação infantil, considerando o educar e o cuidar como aspectos indissociáveis das práticas educativas. As crianças são compreendidas como protagonistas, as experiências e os contextos sociais, culturais e históricos em que elas vivem fazem parte do fazer pedagógico.

Foi possível verificar, durante a realização dessa pesquisa, a presença dos conteúdos das mídias nas culturas infantis, principalmente nas brincadeiras. Os desenhos animados infantis eram retratados sem, no entanto, serem cópias exatas. Havia criatividade nas falas, nos gestos, nas interações das crianças. As categorias que emergiram no campo apresentaram as

experiências que as crianças vivenciam nos contextos da educação infantil, sendo constituídas, não separadamente, mas entrelaçadas. Sendo elas: Linguagens nos tempos e espaços da educação infantil; Conflitos e empatias entre os sujeitos; Culturas Infantis: Experiências do brincar.

A pesquisa mostrou que as relações no brincar são diversas. Há situações em que o brinquedo dirige a ação da criança. Entretanto, em outras, a criança extrapola o que seria esperado ao utilizar o objeto brinquedo. Pode-se dizer, com base nas observações do campo empírico que, pela ação do brincar, há organização e tomada de decisões entre as crianças. Elas são capazes de definir regras e papéis. Sendo assim, uma das possibilidades do brincar é o desenvolvimento da autonomia infantil.

O brincar de faz de conta se mostrou como uma atividade de criatividade, de aprendizagem e socialização, no sentido mais enriquecedor dos termos. Havia uma maior interação entre os pares quando as brincadeiras aconteciam ao ar livre. Ressalte-se, também, que sem o uso dos objetos brinquedos, meninos e meninas interagiam com maior tranquilidade. As brincadeiras registradas durante a etnografia mostraram que as crianças se apropriam das culturas dos adultos, principalmente nas interações com as famílias, reproduzem-nas durante as brincadeiras, atribuindo novos sentidos, sendo capazes de construir diálogos complexos.

Considero que os tempos e espaços da educação infantil e sua organização oportunizaram ricos momentos de aprendizado e uma constante necessidade de refletir sobre as experiências infantis coletivas e individuais que ali acontecem. No entanto, muitas vezes, são usados para silenciar os corpos infantis, com frequentes expressões das professoras relacionadas à interdição dos tempos e espaços, do tipo “aqui não é hora e nem lugar”.

As crianças, juntamente com seus pares e adultos, vivem situações de conflitos, de empatias, de questionamentos, de desejos, de descontentamento e também de enfrentamento. O ponto de vista adotado foi o de reconhecer a criança como protagonista do próprio processo de desenvolvimento, sujeito de direitos, que pensa, que tem ação no mundo presente, não é um vir a ser. As experiências vividas nos contextos da educação infantil são, portanto, essenciais no processo de constituição do ser humano integral.

Percebeu-se, também, durante essa etnografia a ocorrência de situações em que as crianças manifestaram atitudes de discriminação e exclusão, como menosprezar as roupas do outro, falar palavras que inferiorizavam o corpo. Entretanto, percebeu-se, que as intervenções das professoras com conversas, a utilização das histórias contadas e os momentos do brincar motivaram as crianças a pedir desculpas e reconhecer que somos pessoas com diferenças. O

desejo de brincar com os pares possibilitou algumas situações em que os preconceitos foram colocados em suspensão.

Entretanto, seria uma utopia afirmar que é possível haver o reconhecimento da diversidade de maneira universalizada, do mesmo modo para todas as crianças, em todas as escolas e na sociedade em geral. Isso iria diretamente na contramão do que temos escrito até essas derradeiras páginas. Mas é preciso começar. É preciso movimentar-se rumo ao reconhecimento. Caso contrário, estaremos sempre discursando e apenas isso. Quando se trata de crianças, não se pode deixar para amanhã qualquer atitude importante para o respeito com o outro e a garantia dos direitos que compete a cada ser humano.

Os documentos pesquisados trazem a concepção de que a diversidade deve ser reconhecida. Isso pode ser efetivado com nossas ações e compromisso enquanto docentes, assumindo uma postura que problematize e discuta as situações em que a discriminação e a exclusão se apresente. Busquemos nos pautar por este horizonte: o horizonte que acena para o reconhecimento da diversidade. É importante e, mais que isso, vital, que práticas educativas sejam concretizadas para as mudanças, buscando compreender o cotidiano e instigar reflexões sobre o brincar e sua importância nesse contexto.

Espera-se, ao concluir um estudo que tenha envolvido seres humanos – e seres humanos em uma etapa tão rica e tão peculiar como é a infância, que tenha havido a reflexão sobre o tema que motivou a mobilização no sentido de responder às questões da pesquisa. O que não se esperava, diga-se a verdade, é tamanho processo transformador para a pesquisadora: Eu me reconheço outra pessoa, outra profissional, após todo o processo que culminou com a escrita dessas derradeiras linhas.

Sempre intrigada pelas questões da diversidade e do brincar, pude observar durante todo o tempo em que estive em campo e a cada vez que retomo meus escritos – seja no Diário de Campo -, seja no corpo da dissertação, a importância do brincar como elemento de inclusão ou exclusão, como empoderamento ou apagamento do sujeito, como estreitador ou afastador do outro, na incrível teia das relações sociais e, como fio que entremeia todas essas questões, está o brincar como possibilidade de reconhecimento (ou não) do outro.

O discurso, evidentemente, constrói ou desconstrói padrões. A fala, aquilo que é externalizado por meio das palavras ditas, isso nos firma enquanto sujeitos ativos, participativos na sociedade. Mas, no âmbito da educação infantil, não é possível menosprezar os silêncios, os olhares, os acenos, os toques de apoio ou a repulsa desvelada.

Presenciar e observar as relações de conflito que se estabelecem por conta de disputas por poder, já na educação infantil, provocou uma preocupante reflexão: o professor é, por vezes,

soterrado em meio a protocolos, papéis e currículos e é impedido, por força das contingências emergentes do cotidiano escolar, de observar a construção da personalidade do sujeito, o processo de desenvolvimento de seu estudante, que se dá o tempo todo, nas relações com seus pares.

Assim, o que deveria fazer parte da cultura do grupo corre o risco de tornar-se um discurso vazio para ser repetido, embora pouco vivenciado.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 20, n. 3, p. 179-197, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2018.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, p. 85-97, 2011, n. 2. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/%20article/download/38/20>. Acesso em: 01 fev. 2019.

ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (org.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas: Papirus, 2013.

ABRAMOWICZ, Anete (org.). **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: UFSCar, 2015. *Compact Disc* anexo.

ABREU, Casimiro. **As Primaveras: 1855-1858**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000163.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) – Universidade do Minho. Braga, 2010. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11195/1/Tese.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2018.

_____. Etnografia com crianças: quatro atos de uma vivência. *In*: XI REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 2016, Curitiba. **Trabalhos completos...** Curitiba: ANPED, 2016. 14 p. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_K%C3%81TIA-ADAIR-AGOSTINHO.pdf. Acesso em: 01 fev. 2019.

_____. A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 69-85, mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722016000100005. Acesso em: 16 out. 2018.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. Tradução Christina Baum. 1. ed. 5. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 220-247.

_____. Reflexões sobre Little Rock. *In*: ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 260-281.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução Dora Flaksman, Rio de Janeiro: LTC, 1981

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/rt/captureCite/1870>. Acesso em: 29 out. 2018.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2014.

BORBA, Angela Meyer. As 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. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2006. [16] p. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2229--Int.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf. Acesso em: 01 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão homologada em 20 dezembro 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versao_final.pdf. Acesso em: 08 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 08 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: introdução V. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 08 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: introdução V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol3.pdf. Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 08 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:

<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2019.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 37-59, jan./abr. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2275/219>. Acesso em: 16 ago. 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil (org.). **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017.

Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Pedagogia+do+Cotidiano+na+%28e+da%29+Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil/09c7d63e-1698-405a-893b-09423e812ffc?version=1.1>. Acesso em: 08 dez. 2018.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935>. Acesso em: 30 set. 2018.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2018.

_____. **Sociologia da infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. E-book.

_____. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, Portugal, n. 17, p. 113-134, 2002. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31- 50.

_____. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. *In*: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/83136>. Acesso em: 24 fev. 2019.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Apresentação: Sociologia da Infância: Pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

_____. Apresentação: Tempos e Espaços das Infâncias. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 5-14, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/intro.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. *In*: 28. Reunião Anual da ANPEd. 2005. **GT 7- Educação de Crianças de 0 a 6 anos**. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 11 jan. 2019.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 84-106.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. Mas o que é infância? – atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores. **Educação**. Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 289-298, maio-ago. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/19601/13667>. Acesso em: 08 jun. 2018.

DRESCH, Jaime Farias. **A impressão do consenso: uma análise político-epistemológica do SARESP na Folha de S. Paulo e no Jornal da APEOESP**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7812>. Acesso em: 01 fev. 2019.

DUARTE, Rosangela. **A construção da musicalidade do professor de educação infantil: um estudo em Roraima**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/26297?show=full>. Acesso em: 06 dez. 2018.

EARP, Maria de Lourdes Sá. **Assistência ou educação: o projeto alunos-residentes de CIEPs**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Janeiro. Rio de Janeiro, 1996.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Creches e pré- escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças. *In*: ABRAMOWICZ, Anete, VANDENBROECK, Michel (org.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas: Papirus, 2013. p. 109-124.

FERREIRA, Manuela. “- ELA é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/1524/1932>. Acesso em: 27 jun. 2018.

_____. “- Tá na hora d’ir pr’à escola!”; “- Eu não sei fazer esta, senhor professor!” Ou... brincar às escolas na escola (JI) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. **Revista Interações**, Santarém, v. 2, n. 2, p. 27-58, 2006.

Disponível em: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=84858. Acesso em: 24 de fev. 2019.

FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004. p. 55-104.

FERREIRA, Manuela; SARMENTO, Manuel Jacinto. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 60-91, 2008. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/19>. Acesso em: 29 nov. 2018.

FERREIRA, Manuela; NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/12424/8645>. Acesso em: 06 ago. 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999. Disponível em: https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf. Acesso em: 01 ago. 2018

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Tradução Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. *In*: SALTO para o futuro. **Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998. p. 15-22. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002687.pdf>. Acesso: 08 jun. 2018.

GHIRALDELLI, Paulo. **O que é filosofia da educação?** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 41-78, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a02.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GRAUPE, Mareli Eliane. Pedagogia da equidade: gênero e diversidade no contexto escolar. *In*: MINELLA, Luzinete Simões; ASSIS, Gláucia de Oliveira; FUNK, Susana Bornéo (org.). **Políticas e fronteiras**. Desafios Feministas, v. 2. Tubarão: Ed. Copiart, 2014. p. 389-410.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Tradução de Berilo Vargas. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução: João Paulo Monteiro. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

KANT, Immanuel. Introdução. *In*: KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora da Unimep, 1999. p. 7- 80.

KRAMER, Sonia. [Entrevista cedida à Anete Abramowicz]. *In*: ABRAMOWICZ, Anete. (org.) **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: UFSCar, 2015. Entrevista transcrita e armazenada em *Compact Disc* anexo ao livro.

_____. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/0D/cp/n116/14398.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2018.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-48.

_____. [Entrevista cedida à Anete Abramowicz]. *In*: ABRAMOWICZ, Anete (org.). **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: UFSCar, 2015. Entrevista transcrita e armazenada em *Compact Disc* anexo ao livro.

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

_____. Infância e Filosofia. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 40-61.

LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; NASCIMENTO, Maria Livia do. Infância e cidade: inventar espaços e modos de viver. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 257-265, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v28n2/1984-0292-fractal-28-2-0257.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

MARCHI, Rita de Cassia. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-43-02-727.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2018.

MARQUES, Circe Mara. **Experiência com bonecas anormais no curso de pedagogia: construindo modos de ser professora**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal

do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72782/000886111.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 jan. 2019.

MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires. **O Brincar Do Ponto De Vista Das Crianças: Uma Análise Das Dissertações E Teses Do Portal Capes (2007 a 2012)**. Universidade Federal de Pelotas, 2014. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/ri/2810>. Acesso em: 22 jan. 2019.

MÜLLER, Fernanda; FREITAS, Aline Nascimento; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Brincadeiras de faz de conta. Desafios às práticas docentes. **Retratos da escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 199-212, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/494/607>. Acesso em: 15 out. 2018.

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

NARODOWSKI, Mariano. **Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna**. Aique, 1994.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODOCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 633-648, set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892012000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 jan. 2019.

NICOLIELO, Maria Elisa. **“Empresta, por favor”?: processos de ensinar e de aprender em brincadeiras de crianças na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7100>. Acesso em: 17 out. 2017.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Educação e diferença: na direção da multidão. In: ABRAMOWICZ, Anete, VANDENBROECK, Michel (org.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas: Papyrus, 2013. p. 149-167.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. “Mas as crianças gostam!” ou, sobre gostos e repertórios musicais. 26ª REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 2003. **Trabalhos completos...** Poços de Caldas: ANPED, 17 p.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 2, p. 215-236, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/29922>. Acesso em: 12 jan. 2019.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; TOSATTO, Carla Cristina. A criança e o brincar como experiência de cultura. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 737-758, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/1927/1828>. Acesso em: 25 nov. 2018.

RICHTER, Ana Cristina; BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmiento: infância, corpo e educação física. **Cadernos de Formação**

RBCE, v. 6, n. 2, p. 11-37, set. 2015. Disponível em:
<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2182>. Acesso em: 21 set. 2018.

RIVERO, Andréa Simões. **O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/157345>. Acesso em: 08 jun. 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Entrevista concedida pela professora Eloísa Acires Candal Rocha para Luciane Pandini Simiano. **Poiésis**, Tubarão. v. 7, n. 11, jan./jun. 2013. 7 p. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1639>. Acesso em: 08 jun. 2018.

_____. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 21-33, jan. 1997. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10628>. Acesso em: 08 jun. 2018.

_____. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 27-34, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>. Acesso em: 08 jun. de 2018.

_____. Crianças e infâncias: uma categoria social em debate. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 6, n. 9, p. 15-20, jan. 2004. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/10152>. Acesso em: 05 nov. 2018.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 9, n. 2, p. 215-236, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.v9i2.29922/16104>. Acesso em: 20 jan. 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. [Entrevista cedida à Anete Abramowicz]. In: ABRAMOWICZ, Anete (org.). **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: UFSCar, 2015. Entrevista transcrita e armazenada em *Compact Disc* anexo ao livro.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Livro primeiro. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 3. ed. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1995.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156/4326-proposta-curricular-final>. Acesso em: 08 jun. 2018.

SANTOS, Larissa Aparecida Trindade dos. **O brinquedo na educação infantil como promotor das culturas da infância e humanização**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2010. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92256>. Acesso em: 12 set. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691>. Acesso em: 14 set. 2018.

_____. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *In*:

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. *In*: ZAGO, Nadir.; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179. Disponível em:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36757>. Acesso em: 26 ago. 2018.

_____. **Imaginário e culturas da infância**. [2002], p.1-18. Disponível em:
http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004. p. 9-34.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102.

_____. **Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Cleidiane de Oliveira; CASTRO, Paula Almeida de. As cantigas de roda no contexto da educação infantil. 2016. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Campina Grande. **Anais III CONEDU**. Editora Realize, 2016. 10 p. Disponível em:
https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA17_ID1304_04082016091518.pdf. Acesso em: 06 dez. 2018.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003. Disponível em :
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>. Acesso em: 02 dez. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2003.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. 6. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil: uma história que se repete**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. **Infância**: um dos nomes da não razão. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14826/000668496.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 fev. 2019.

WINNITCOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se o(a) Senhor(a) não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo. Se o(a) Senhor(a) concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigada pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, _____
residente e domiciliado _____,
portador(a) da Carteira de Identidade, RG _____, nascido(a) em
___/___/_____, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) da
pesquisa _____ ou com a participação do(a) menor
_____, por quem sou responsável legal.

“O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO POSSIBILIDADE PARA AS RELAÇÕES DE RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. O estudo se refere ao brincar na educação infantil. O interesse dessa pesquisa é dar visibilidade ao brincar como sendo uma possibilidade para o reconhecimento da diversidade, e conseqüentemente uma maneira contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com uma sociedade que respeite as diferenças, não somente como aceitação, mas, como reconhecimento do sujeito, em suas singularidades, é o que tem movimentado essa pesquisa.
2. Participarão da pesquisa professores que trabalham com a turma escolhida para a realização da pesquisa, auxiliar de direção e diretora. Será feita entrevista semiestruturada individual com aqueles que quiserem participar. E observação participante com registro em caderno de campo dos momentos vivenciados pelas crianças que frequentam a turma escolhida para a observação.
3. Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada mediante entrevista semiestruturada, com os sujeitos que concordarem com as entrevistas, sendo, os professores da turma a ser pesquisada, a auxiliar de direção e diretora, as entrevistas serão gravadas com gravador digital, adquirido pela pesquisadora, e ficará sob sua guarda e responsabilidade, após, a entrevista será apresentada aos sujeitos para revisão e aprovação pelos mesmos, depois de aprovada pelos entrevistados, a pesquisadora fará a transcrição do material na íntegra. A entrevista possibilita conhecer o perfil do sujeito da pesquisa em consonância com os objetivos do referido estudo.
4. Para conseguir os resultados desejados as entrevistas acontecerão em dia, local e horário a serem combinado/agendado com os sujeitos da pesquisa, mediante a disponibilidade dos mesmos.
5. A observação participante acontecerá em dois da semana durante todo o período de aula, com presença da pesquisadora em sala de aula e nas outras atividades realizadas pelas crianças da turma. A observação dar-se-á também nos momentos de aulas com outros professores que trabalham com a respectiva turma. Por exemplo, aulas de artes, educação física, literatura, sustentabilidade, sendo registradas no caderno de campo que estará sob guarda da pesquisadora. As crianças que não desejarem a presença da pesquisadora ou cujos responsáveis não autorizarem a participação na pesquisa, serão excluídas das observações.

6. Os riscos ao participar dessa pesquisa são mínimos, porém se durante sua participação surgirem lembranças que provoquem sentimentos como: constrangimento, melancolia, tristeza ou até mesmo desconforto com relação à abordagem de algum assunto, você será encaminhado pelo pesquisador para o setor de Psicologia da Uniplac de forma GRATUITA, para que assim, receba todos os atendimentos necessários, além do apoio e atenção do pesquisador durante todo o processo.
7. O Senhor (a) tem a liberdade de não participar ou mesmo interromper a autorização concedida ao menor para a participação neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a sua saúde ou bem estar físico.
8. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e em caso de divulgação em publicações científicas, os seus dados pessoais não serão mencionados. As entrevistas respondidas serão arquivadas pela pesquisadora por um período de quatro (04) anos, sendo que, posteriormente, ao término deste prazo, o material será destinado para incineração.
9. Caso desejar, poderá pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa, na UNIPLAC: Av. Castelo Branco, 170 – PPGE (CCJ), setor de apoio a Pós-graduação, ou pelo contato da pesquisadora: [consta número de telefone no original].

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar (ou que meu dependente legal participe) desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, _____ de _____ de _____.

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

(nome e assinatura da Pesquisadora)

Responsável pelo projeto: Cláudia Teresinha Pagno Puerari
 E-mail: claudiatpuerari@gmail.com Fone: [consta no original]
 Endereço para contato: UNIPLAC: Av. Castelo Branco, bloco do CCJ.
 Bairro Universitário
 Cep: 88.509-900, Lages- SC
 (49) 32511022
 CEP UNIPLAC
 Endereço: Endereço para contato: UNIPLAC: Av. Castelo Branco, bloco I- Sala 1226.
 Bairro Universitário
 Cep: 88.509-900, Lages- SC
 (49) 3251-1086
 Email: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Título da pesquisa: **“O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO POSSIBILIDADE PARA AS RELAÇÕES DE RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE.”**

Pesquisadora: Claudia Teresinha Pagno Puerari.

Sua mãe/Seu pai, ou o(a) responsável legal por você -----
-----, autorizou você, -----,
a conversar, brincar e interagir comigo, durante a realização da pesquisa. E você? Vai querer?



Sim



Não

Lages, SC, -----

Pesquisadora: Claudia Teresinha Pagno Puerari.

E-mail: claudiatpuerari@gmail.com Fone: [consta no original]

Endereço para contato: UNIPLAC: Av. Castelo Branco, bloco do CCJ.

Bairro Universitário

CEP UNIPLAC

Endereço para contato: UNIPLAC: Av. Castelo Branco, bloco I- Sala 1226.

Bairro Universitário

Cep: 88.509-900, Lages- SC

(49) 3251-1086 Email: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com

APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Caracterização do sujeito da pesquisa:

- 1) Tempo de atuação
- 2) Na carreira, na escola e na educação infantil
- 3) Formação profissional
- 4) Idade
- 5) Sexo

Sobre o brincar:

- 1) Para você, qual é a função da escola durante a etapa da Educação Infantil?
- 2) De acordo com a sua resposta, que práticas você realiza para que essa função se efetive?
- 3) O que é o brincar?
- 4) Comente sobre as suas memórias relacionadas ao brincar.
- 5) Pensando sobre o brincar na escola, que memórias você poderia contar sobre essa etapa da sua vida?
- 6) Para você, o que é o brincar na escola?
- 7) Como ocorre o brincar nas suas práticas pedagógicas?
- 8) Existem aspectos que dificultam suas práticas relacionadas com o brincar na escola?
- 9) Para você, o que é diversidade e diferença?
- 10) Para você, o brincar na escola pode ser relacionado com o reconhecimento da diversidade? Por favor, explique.
- 11) Durante o brincar na escola, o que você poderia relatar que tenha lhe chamado atenção? Explique.
- 12) Na sua opinião, o brincar contribui para o processo de socialização das crianças? Como isso ocorre?
- 13) Em sua opinião as práticas de reconhecimento da diversidade acontecem na educação infantil? Poderia explicar como isso acontece.
- 14) O que é a infância para você?
- 15) Para você o que é criança?

Observação: Foram incluídas as perguntas números 14 e 15. E a pergunta nº 9 foi reelaborada, visto que o referencial teórico trazia essas questões. Para isso, foi feita uma emenda e submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense, sendo aprovada no dia 16/05/2018 sob o parecer de número: 2.658.439.