



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED



DANIELA DA MOTA PORTO

**“ESSA É MINHA ESCOLA!”: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA EMEI DE
GUANAMBI A PARTIR DO OLHAR DAS CRIANÇAS**

Vitória da Conquista/Bahia

2023

DANIELA DA MOTA PORTO

**“ESSA É MINHA ESCOLA!”: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA EMEI DE
GUANAMBI A PARTIR DO OLHAR DAS CRIANÇAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito para a qualificação de Dissertação de Mestrado
Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.
Orientadora: Prof.^a Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis.

Vitória da Conquista/Bahia

2023

P881e

Porto, Daniela da Mota.

“Essa é minha escola!”: as práticas educativas em uma EMEI de Guanambi a partir do olhar das crianças. \ Daniela da Mota Porto, 2024. 166f.

Orientador (a): Dr. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2024.

Inclui referências. 142 – 153.

1. Pesquisa com crianças. 2. Práticas educativas na Educação Infantil. 3. Olhar das crianças - Percepção. I. Reis, Sônia Maria Alves de Oliveira. II. Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 372.2

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

**“ESSA É MINHA ESCOLA!”: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA EMEI DE
GUANAMBI A PARTIR DO OLHAR DAS CRIANÇAS**

DANIELA DA MOTA PORTO

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis (Uesb) – (Orientadora)

Prof. Dr. Sandro Vinicius Sales dos Santos (UFMG) – (Examinador Externo)

Prof.^a Dra. Edmacy Quirina de Souza (Uesb) – (Examinadora Interna)

Em verdade vos digo: quem não receber o reino de Deus como uma criança de maneira nenhuma entrará nele (Marcos 10:15).

AGRADECIMENTOS

Porque Deus é o que opera em vós tanto o querer como o efetuar, segundo a sua boa vontade (Filipenses 2. 13).

Neste momento significativo de minha jornada acadêmica, é com profunda humildade que expresso minha sincera gratidão a todos que tornaram possível a realização desta dissertação. Este período de realização do Mestrado Acadêmico em Educação foi uma experiência enriquecedora e transformadora, e não poderia ter sido realizada sem o apoio, orientação e contribuições generosas de muitos.

Primeiro, quero agradecer a Deus pelos sonhos que Ele tem alimentado em mim. Como disposto acima, é de Deus tanto o querer quanto o efetuar, Ele fez meu coração queimar por essa formação acadêmica e, com sua infinita bondade, forneceu meios para sua realização e conclusão, abençoando-me com força e inspiração durante a pesquisa e redação desta dissertação bem como me reunindo às pessoas maravilhosas que agregaram e facilitaram minha caminhada. Suas bênçãos e graça foram fundamentais para superar os desafios e alcançar este marco acadêmico. Reconheço humildemente a mão divina em todo o processo e agradeço a Deus por Sua benevolência.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a minha orientadora, a Prof.^a Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, nossa querida Soninha, cuja orientação, sabedoria e paciência foram inestimáveis. Suas valiosas contribuições foram importantíssimas para esta pesquisa e para meu desenvolvimento como pesquisadora. Serei eternamente grata por sua orientação gentil, amorosa, competente, inspiradora e humanizada.

Aos membros da banca examinadora de qualificação e defesa, Prof. Dr. Sandro Vinicius Sales dos Santos, da UFMG (Examinador Externo), e Prof.^a Dra. Edmacy Quirina de Souza, da Uesb (Examinadora Interna), agradeço por dedicarem seu tempo e conhecimento à avaliação deste trabalho e por suas análises críticas e *insights* valiosos. Suas sugestões aprimoraram este trabalho de maneira inestimável.

À Uesb, universidade pública, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em especial, à linha de Currículo, Práticas Educativas e Diferença e todo seu corpo docente que contribuiu significativamente para minha formação.

Aos grupos de estudos e pesquisas das infâncias Nepe/Uneb e Obei/Uneb, principalmente às professoras Elenice Brito, Jany Prado e Larissa Monique pelas leituras sensíveis e colaborações precisas a meu trabalho.

Minha família merece todo meu reconhecimento e amor. Seu apoio incansável e sua compreensão ao longo deste desafiador percurso acadêmico foram fundamentais para minha perseverança. Vocês sempre estiveram a meu lado, proporcionando amor, incentivo e suporte emocional. A minha mãe, Dona Tônia, pela vida, pelo incentivo constante e por ser uma excelente rede de apoio. A meus irmãos, Daiana e Rodrigo, por me apoiar, ajudar, acreditar e sonhar comigo. A minhas filhas, Júlia e Jade, pela compreensão das horas ausentes e pela força motriz, que me fez não desistir. A meu esposo, Mazinho, pela paciência, parceria, motivação e suporte nas aulas *on-line* e nos momentos de estudo e escrita. Minha eterna gratidão. Vocês foram minha fonte constante de inspiração.

Às amigas e colegas da Escola Beneval, especialmente a minha diretora e querida professora, Tia Leila, que compartilharam os altos e baixos deste percurso, obrigado por suas palavras de encorajamento e apoio moral em momentos desafiadores. Muito me orgulho por trabalhar na escola de minha primeira infância.

Aos amigos, amigas e colegas do mestrado, pelas partilhas de conhecimentos e solidariedade em nossos encontros virtuais. Apesar de não nos encontrarmos, presencialmente, nenhuma vez, durante o processo, nossa camaradagem tornou esta jornada mais rica e significativa mesmo que *on-line*.

À Emei em que foi realizada a pesquisa, à diretora Alciene, às professoras da turma investigada Edna, Zenilda, Carlos e Iza e às mães e responsáveis pela confiança, minha gratidão pela oportunidade de realização dessa pesquisa.

Às crianças do quinto período, participantes ilustres da pesquisa, cuja contribuição generosa e valiosa tornou este estudo possível. Às 15 crianças, minha sincera gratidão, respeito e admiração!

Esta dedicação é uma homenagem a todos que fizeram parte desta jornada mesmo as que não mencionei, mas que direta ou indiretamente são parte desta pesquisa e de minha formação. Mais uma vez, obrigada a cada um de vocês por seu papel em minha trajetória acadêmica e pelo apoio incansável.

Com profunda gratidão,

Daniela da Mota Porto.

RESUMO

Este estudo parte da seguinte pergunta: como, a partir das experiências das crianças, percebe-se e compreende-se a escola de Educação Infantil e as práticas educativas desenvolvidas nesse espaço? Na perspectiva de responder a essa pergunta de pesquisa, delineou-se como objetivo geral entender as percepções das crianças sobre a escola de Educação Infantil, destacando o olhar delas sobre as práticas educativas desenvolvidas nesses espaços. Como objetivos específicos, o estudo visa a mapear a produção acadêmica no Brasil, a partir dos anos de 2010, que trata do olhar da criança a cerca da escola de Educação Infantil, caracterizar o cotidiano escolar experimentado pelas crianças de 4 e 5 anos em uma instituição de Educação Infantil pública, destacando as práticas educativas desenvolvidas nesses espaços e identificar como as crianças expressam percepções sobre a escola e as práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil. É uma pesquisa com crianças, de abordagem qualitativa. A pesquisa de campo foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) localizada em Guanambi, Bahia, Brasil, com crianças de 5 anos de idade. Criou-se contextos de experiência para que as crianças percebessem a escola, em vez de perguntar diretamente a elas. Todo o material empírico foi gerado por meio de observações do cotidiano desses alunos, registrado com recursos de videogravação, fotografias, desenhos, registros no diário de campo e entrevista dialógica aos pares e em grupos. Para discutir as concepções de infância, criança e Educação Infantil, este estudo se apoiou na base teórica da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância, pois são áreas que defendem que as crianças não são apenas reprodutoras, mas também construtoras de cultura e de saberes, e, perante essas características, precisam ser ouvidas e reconhecidas enquanto sujeitos ativos na sociedade e, principalmente, como sujeitos de direitos. Para a discussão em torno das práticas educativas, pautou-se nas ideias de Paulo Freire. Apesar de ele não escrever especificamente para o público da Educação Infantil, suas considerações sobre práticas educativas são válidas para todas as etapas da educação. Os dados empíricos obtidos nesta pesquisa, a princípio, foram organizados em três categorias de análise emergidas ao longo do estudo de campo: a primeira evidencia a visão das crianças sobre a escola, os sentidos que as crianças dão aos espaços da Emei e como elas se relacionam com ele; a segunda contempla uma discussão sobre a brincadeira como prática educativa e o brincar como o *modus operandi* da criança, e destaca a preferência unânime das crianças do quinto período da Emei pelo brincar; a terceira traz apontamentos sobre a importância do planejamento a partir do centro de interesses das crianças, ou seja, planejar com as crianças, escutar seus anseios e notar como as crianças percebem e impõem juízo de valor sobre essas práticas. Durante a pesquisa, ficou clara a preferência delas pelo brincar e pelas ações lúdicas nos movimentos, nas ações propostas e espontâneas, nas relações estabelecidas com seus pares.

Palavras-chave: Pesquisa com crianças. Práticas educativas na Educação Infantil. Olhar das crianças.

ABSTRACT:

This study starts from the following question: how, based on children's experiences, do we perceive and understand the Early Childhood Education school and the educational practices developed in this space? In order to answer this research question, the general objective was to understand children's perceptions about the Early Childhood Education school, highlighting their view of the educational practices developed in these spaces. As specific objectives, the study aims to map academic production in Brazil, from the 2010s onwards, which deals with the child's view of the Early Childhood Education school, characterize the daily school life experienced by children aged 4 and 5 in a public Early Childhood Education institution, highlighting the educational practices developed in these spaces and identifying how children express perceptions about the school and educational practices developed in Early Childhood Education. It is research with children, with a qualitative approach. Field research was carried out in a Municipal Early Childhood Education School (Emei) located in Guanambi, Bahia, Brazil, with children aged 5 years old. Experience contexts were created so that children could understand the school, instead of asking them directly. All empirical material was generated through observations of these students' daily lives, recorded using video recording resources, photographs, drawings, field diary entries and dialogic interviews in pairs and groups. To discuss the concepts of childhood, children and Early Childhood Education, this study was based on the theoretical basis of the Sociology of Childhood and Childhood Pedagogy, as they are areas that argue that children are not only reproducers, but also builders of culture and knowledge. , and, given these characteristics, they need to be heard and recognized as active subjects in society and, mainly, as subjects of rights. For the discussion around educational practices, Paulo Freire's ideas were guided. Although he does not write specifically for the Early Childhood Education audience, his considerations on educational practices are valid for all stages of education. The empirical data obtained in this research, in principle, were organized into three categories of analysis that emerged throughout the field study: the first highlights the children's view of the school, the meanings that children give to Emei's spaces and how they interact with each other. relate to it; the second includes a discussion about play as an educational practice and playing as a child's modus operandi, and highlights the unanimous preference of children in Emei's fifth period for playing; the third brings notes on the importance of planning from the center of children's interests, that is, planning with children, listening to their desires and noticing how children perceive and impose value judgments on these practices. During the research, their preference for playing and playful actions in movements, proposed and spontaneous actions, and relationships established with their peers became clear.

Keywords: Research with children. Educational practices in Early Childhood Education. Children's gaze.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto do cartaz: termo de assentimento livre esclarecido, após o carimbo das mãos	31
Figura 2 – Registro fotográfico do momento representado no diálogo	33
Figura 3 – Foto de Marcelo S. com as pedrinhas que juntou no pátio, após pedir para que eu tirasse a foto para pôr na pesquisa	35
Figura 4 – Mapa do município de Guanambi	37
Figura 5 – Mapa da localização da Emei no bairro BNH	38
Figura 6 – Faixada da Emei: instituição onde a pesquisa foi desenvolvida	39
Figura 7 – Planta baixa com sinalização da localização da sala do 5º período “B”	42
Figura 8 – Espaços da Emei	42
Figura 9 – Cartazes da sala de aula do 5º período “B”	43
Figura 10 – Representação do Refeitório feito por Layla, na brincadeira	50
Figura 11 – Fotos tiradas por Andressa das estagiárias da Uneb	55
Figura 12 – Fotos tiradas pelas estagiárias da Uneb a pedido de Andressa	56
Figura 13 – Registro da abordagem de Andressa	56
Figura 14 – Sequência de fotos tiradas por Andressa de sua coleguinha Bia	57
Figura 15 – Cartaz elaborado com as fotos dos espaços preferidos das crianças.	58
Figura 16 – Desenho da escola de Thales	109
Figura 17 – Foto do refeitório tirada por Emanuely	111
Figura 18 – Desenho do refeitório de Marcelo S. para representar a Emei	112
Figura 19 – Fotos da sala de aula tiradas por Emanuely	113
Figura 20 – Fotos das árvores tiradas por Gabriel e Luiz Gustavo	115
Figura 21 – Registro de um dos momentos apontados nos diálogos de como as crianças fazem uso do espaço das árvores	116
Figura 22 – Gabriel em cima da árvore	117
Figura 23 – Fotos da banca de areia tiradas por Maria Isis	117
Figura 24 – Maria Isis brincando na banca de Areia	118
Figura 25 – Foto do anfiteatro tirada por Andressa	119
Figura 26 – Sequência de fotos das crianças brincando na sala e no parquinho	122
Figura 27 – Guilherme brincando de soldado dirigindo um tanque de guerra	124
Figura 28 – Foto do escorregador tirada por Marcelo C.	125
Figura 29 – Desenho do escorregador feito por Luiz Gustavo	126
Figura 30 – Sequência de fotos de Maria Isis	126
Figura 31 – Montagem da documentação pedagógica: brincadeira do caça ao tesouro	129
Figura 32 - Cartaz da documentação pedagógica: brincadeira do caça ao tesouro.	130
Figura 33 – Os bichinhos do Jardim desenhado por Guilherme	131
Figura 34 – Diferentes reações das crianças à contação de história	132
Figura 35 – Do que Maria Isis menos gosta na escola	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização das turmas e número de crianças matriculadas na Emei.....	40
Quadro 2 – Identificação dos nomes das crianças participantes da pesquisa	46
Quadro 3 – Nomenclatura e situação dos professores que passaram pela turma durante a pesquisa	48
Quadro 4 – Entrevista dialógica: primeiro dia (24/05/2022)	60
Quadro 5 – Entrevista dialógica: segundo dia (30/05/2022).....	61
Quadro 6 – Organização dos grupos: desenho.....	62
Quadro 11 – Produções científicas das Reuniões da Anped/GT07, 2010 a 2019.	90
Quadro 12 – Produções Científicas dos trabalhos encontrados na BDTD e no IBICT	95
Quadro 13 – Produções científicas dos trabalhos encontrados na Capes	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

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

BA - Bahia

BNH - Banco Nacional da Habitação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BMCG - Base Municipal Curricular de Guanambi

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EaD - Ensino à Distância

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FIP – Faculdades Integradas Padrão

GT - Grupo de Trabalho

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IEL - Instituto Euvaldo Lodi

IF Baiano - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPGEd - Programa de Pós-Graduação em Educação

OMS- Organização Mundial de Saúde

PPP - Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SFH - Sistema Financeiro da Habitação

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UniFG – Centro Universitário Faculdade Guanambi

URBIS - Habitação e Urbanização da Bahia S.A.

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 A menina de dona Tônia	13
1.2 Eu criança: revisitando minha infância	14
1.3 O despertar de minha vocação para o exercício da docência	15
1.4 Por que pesquisar sobre Educação Infantil?	17
1.5 Por que fazer pesquisa com crianças?	23
1.6 Panorama da dissertação	24
2 FAZENDO PESQUISA COM CRIANÇAS: PERCURSOS METODOLÓGICOS	27
2.1 O encontro com as crianças: um acordo firmado	28
2.2 Construindo dados e formando vínculos	32
2.3 Campo empírico: lócus da pesquisa	36
2.4 Campo empírico: um olhar para a escola	39
2.5 Participante da pesquisa: as crianças do 5º período “B”	45
2.6 Procedimento de construção e registro dos dados	48
2.6.1 Observação participante	50
2.6.2 Fotos e filmagens.....	53
2.6.3 Entrevista dialógica aos pares e a grupos.....	59
2.6.4 Desenhos	61
2.7 Análise dos dados	63
3 A EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRIMEIRA INFÂNCIA NAS ESCOLAS	65
3.1 Criança, Infância e Educação Infantil	65
3.2 Aproximando Freire da Educação Infantil: contribuições para pensar as práticas educativas	73
4.1 A produção acadêmica no Brasil: o olhar da criança acerca da escola na Educação Infantil 83	
4.1.1 Mapeamento das produções científicas: PPGEd e Revista <i>Práxis Educacional</i>	86
4.1.2 Mapeamento das produções científicas: Anped	89
4.1.3 Mapeamento das produções científicas: BDTD/IBICT	95
4.1.4 Mapeamento das produções científicas: Capes	97
4.3 Cenário legal das temáticas dos bancos de dados da Anped, da BDTD/IBICT e da Capes 103	
4.3 Apontamentos da pesquisa: avanços e possibilidades	106
5 O QUE DIZEM AS CRIANÇAS? COMPREENDENDO AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EMEI	109
5.1 “A minha escola é muito bonita!”: a Emei vista pelas crianças	109
5.2 “A gente brinca muito!”: as brincadeiras como prática educativa	121

5.3 “Eu gosto mais é de brincar e de historinhas”: as práticas educativas a partir do interesse das crianças.....	128
6 CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SÃO FINAIS	137
REFERÊNCIAS	142

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresento um pouco de minha história de vida. Além disso, exponho como cheguei até o tema da pesquisa. Introduzo também a estrutura da investigação.

1.1 A menina de dona Tônia

- *Você é a menina de dona Tônia, não é? A professora do grupo¹?*
- *Sou sim!*
- *Ah, minha filha, com essas máscaras a gente quase não conhece mais ninguém. Você vai dar aula aqui agora?*
- *Não, só vou desenvolver uma pesquisa com as crianças aqui.*
- *Ah tá! Manda lembranças pra sua mãe!*
- *Pode deixar, mando sim!*(Diário de Campo, 19 abr. 2022)

Esse diálogo aconteceu no dia que fui apresentar o projeto de pesquisa para os pais, as mães e/ou os responsáveis pelas crianças que estudam na Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) em que faria a investigação e pedir a permissão deles para desenvolver o estudo com seus filhos e filhas. Eu aproveitei um dia de reunião que os/as professores/as da turma já haviam agendado. A reunião estava marcada para as 17 horas. Cheguei uns 30 minutos mais cedo que o combinado, que coincidiu com o horário em que a escola libera as crianças do regime integral. E acabei encontrando essa senhora que estava lá para buscar seu neto.

Na verdade, esse título de “a menina de dona Tônia” não foi exclusivo desse momento, e sim uma identificação que permeou minha história na comunidade em que cresci. Sempre fui uma criança muito envolvida nas ações comunitárias de meu bairro, nas apresentações organizadas pelo clube de mães Abelha Rainha do bairro BNH² para o dia das crianças, na catequese como catequisanda e posteriormente como catequista, nas apresentações da escola e outros. Assim, vira e mexe, alguém se referia a mim como “a menina de dona Tônia”. Quando me tornei parte do quadro de professores e professoras da escola de minha primeira infância, nesse mesmo bairro, muitos responsáveis por meus alunos, principalmente os avós, ou seja, as mães de meus colegas de escola e amigos do bairro que me viram crescer e permear esses

¹ Na comunidade, usamos termos particulares para nos referirmos às instituições escolares do bairro. Para denominar a escola que atende a pré-escola da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, usamos termos como a *escola* ou o *grupo*. Anteriormente, as Escolas municipais tinham a nomenclatura de Grupos escolares; então, os mais velhos ainda se referem à escola como o grupo. E para a Emei, utilizamos a palavra *creche*. Por isso, nos textos que representam os diálogos, esses termos serão utilizados para se referir a uma ou a outra instituição.

² BNH é o nome do bairro. Esse nome foi dado devido ao fato de o bairro surgir dos conjuntos habitacionais financiados pelo Sistema Financeiro da Habitação (SFH), via Banco Nacional da Habitação (BNH), e promovidos pela Habitação e Urbanização da Bahia S.A. (Urbis). Oficialmente, nas contas de luz e água, o bairro era nomeado como Urbis 1; popularmente, o bairro ficou conhecido como BNH, sigla do banco que financiou o conjunto habitacional. Porém, posteriormente, o nome do bairro se consolidou oficialmente como BNH.

espaços, quando vinham à escola para poder conversar comigo, enquanto professora de seus netos e netas, identificavam-me como “a professora menina de dona Tônia”.

As muitas de mim fazem o eu que sou, numa constituição mútua de saberes, mobilizado nas experiências dos papéis assumidos durante minha formação escolar, pessoal, profissional e acadêmica. Assim sendo, sou a filha caçula dos três filhos de dona Tônia, também sou irmã, mãe e esposa, sou cristã, sou aluna, sou pesquisadora das Infâncias e também professora, aliás, uma professora que quer falar com e para outras/os professoras/es, em defesa das crianças, de suas Infâncias e dos modos sensíveis de organizar e Educação Infantil a partir dos interesses das crianças.

1.2 Eu criança: revisitando minha infância

Voltar-me sobre minha infância remota é um ato de curiosidade necessário (Freire, 2015, p. 41).

Trago em minhas lembranças momentos muito felizes de minha infância. Tenho consciência do privilégio de ter tido a oportunidade de vivenciar uma infância cheia de amigos e brincadeiras.

Em minha primeira infância, morei no meio rural. Tinha um quintal bem grande para correr e brincar com meus irmãos, principalmente com minha irmã, já que temos pouco mais de dois anos de diferença de idade. Apesar de nossa grande diferença de personalidade, ela sempre muito quieta, tímida e obediente, eu curiosa, conversadeira e chorona, brincávamos muito juntas.

Lembro-me das brincadeiras por entre a roça de feijão ou debaixo dos pés de juazeiros, que minha mãe limpava com muito cuidado antes de ir plantar ou catar feijão. Sempre fomos muito poupadas por minha mãe, que se desdobrava para dar conta dos afazeres de casa, do trabalho da roça e ainda das muitas costuras que pegava para complementar a renda, mas não passava nenhuma dessas responsabilidades para nós, para que, em suas palavras, “pudéssemos ser criança de verdade” diferente dela que, por ser a irmã mais velha, teve que cuidar dos irmãos e da casa desde muito novinha.

Após os meus 4 anos, viemos morar na cidade por conta dos estudos de meu irmão mais velho. Aqui meu círculo social aumentou, não era mais só eu, meus irmãos e alguns primos que porventura nos visitavam na roça, agora estava rodeada de crianças da vizinhança e da escola. Brincar na rua de casa era programação diária, muitas brincadeiras eram desenvolvidas por nós — baleado, pula corda, bandeirinha, amarelinha, elástico, pega-pega, entre outras. Ficávamos

ansiosas pelas festas de aniversário uns dos outros, que eram, a nosso ver, festanças, com bolos enormes e caldeirão de suco de pacotinho³, sem grandes ornamentações ou presentes chiques, mas com muita alegria e diversão.

Na escola, que é na rua do fundo da casa de minha mãe, fazíamos planos das brincadeiras da tarde, quem levaria os materiais necessários para a brincadeira da vez, os quais, em grande parte, eram sucatas ou brinquedos não estruturados, tais como latas de óleo, cabo de vassoura, elástico de roupa, vasilhas de manteiga e até mesmo as próprias sandálias. Revisitar essas lembranças se faz necessário para entender algumas nuances de minha vida adulta, com a clareza de que cada um de nós, ao longo de nossa existência, esteve ou está imerso em papéis e lugares sociais carregados de significados. E a natureza de nossas lembranças, apesar de singular é social, são memórias que fazem parte de determinado grupo e período social, que emerge de um emaranhado de memórias afetivas. Assim, revisitar e refletir sobre minhas próprias memórias da infância acessa um período muito feliz de minha história.

1.3 O despertar de minha vocação para o exercício da docência

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).

Ao intitular esta subseção como “O despertar de minha vocação para o exercício da docência”, não faço isso por acreditar que o ser humano já nasce com habilidades inatas que uma pessoa precisa ter para assumir tal cargo ou profissão, como se fosse algo mágico. Porém, faço isso no sentido de relatar o momento que me percebi como educadora. Quando me permiti ser tocada pela arte e pela ciência do educar, dispus-me a uma reflexão constante e busca permanente por aperfeiçoamento de minhas práticas e de me tornar melhor a cada dia.

Acredito que todo o caminho percorrido por mim, em minha infância, adolescência e vida adulta, os relacionamentos regados de muito respeito e afeto com meus professores, a admiração que minha mãe tinha e tem pelos profissionais da educação e pela própria educação, as crianças que passaram por minha sala de aula, formaram e constituíram a educadora que sou. Sempre estudei em escola pública e, como disse, mantive um relacionamento de afetividade

³ É como chamamos o suco em pó, que, por sua vez, é uma mistura em pó para o preparo de suco de origem americana.

com meus professores, principalmente, da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Esse período de minha escolarização despertou em mim uma admiração pelos professores e a crença de que, por meio da educação, aconteceria a transformação social de minha vida, crença essa transmitida, principalmente, por minha mãe, que, apesar de não ter tido a oportunidade de estudar, devido às muitas dificuldades de sua época de infância e juventude, sempre reforçava a importância de se dedicar aos estudos para garantir melhores oportunidades e condições de vida. Essa idealização de educação que transforma a realidade, trago comigo até os dias atuais e tento repassar tanto para minhas filhas quanto para as crianças que estão em minha sala.

Em meus anos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, sempre estava inserida nas apresentações dos eventos escolares, em jogos, gincanas e outras atividades extracurriculares. Quando estava no terceiro ano do Ensino Médio, houve a necessidade de começar a trabalhar devido às dificuldades financeiras que minha família enfrentava, causadas, sobretudo com a saída de meu pai de casa. Então, comecei a trabalhar aos 16 anos de idade como babá.

Concluí o Ensino Médio em 2008 e tirei um ano sabático em relação aos estudos, pois resolvi não prestar o vestibular naquele momento. Nesse período, trabalhei como vendedora e secretária, nenhum desses ofícios conseguiram me tocar de alguma forma. Então, comecei, meio que por acaso, a atuar como monitora em uma escola particular e, depois, por causa da necessidade desse espaço, tornei-me professora de uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental, no turno vespertino, com oito alunos. Lembro-me de cada rostinho de meus primeiros alunos, lembro-me das sensações, expectativas e alegrias que essa turma me oportunizou. Fui tocada de uma forma tão profunda pelo exercício do ensino que decidi prestar vestibular para o curso de Pedagogia no *Campus XII* da Universidade Estadual da Bahia (Uneb).

No dia 10 de maio de 2010, acontecia minha primeira aula no curso de Pedagogia e se iniciava uma nova jornada em minha vida, com muitas realizações, frustrações, alegrias e choros. Embora eu estivesse na faculdade, não parei de trabalhar como professora, confesso que foi muito difícil conciliar os trabalhos, pesquisas, relatórios e todas as demandas acadêmicas, com os projetos e planejamento da escola. Apesar dessas dificuldades e de outras que surgiram durante o desenvolvimento do curso, fui me apaixonando cada vez mais pela Pedagogia e pelo ofício de ser professora. Dediquei meu máximo, estudei muito, participei de eventos como semana acadêmica, simpósios, congressos e seminários, apresentei trabalhos,

ministrei oficinas e minicursos com temas relacionados à Educação Infantil e aos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Trabalhar como professora durante todo o curso de Pedagogia possibilitou-me fazer realmente a ponte entre teoria e prática, refletir sobre elas, senti-las e compreendê-las como realmente se processam. Foi enriquecedora a vivência dessa experiência para minha construção de conhecimentos entre o ser docente e o ser discente, e, como diz Freire (1996), não há educador que não seja educando, nem educando que não seja educador.

Em 2013, um novo ciclo profissional se iniciou, quando saí da escola particular onde trabalhava e comecei a atuar como estagiária do Instituto Euvaldo Lodi (IEL)⁴ para auxiliar a direção e professores de uma escola pública, que, coincidentemente, é a mesma escola em que estudei em minha infância. Realizei os estágios curriculares do curso de Pedagogia e, em meados do ano de 2013, passei a fazer parte do quadro de professores/as dessa escola do município de Guanambi por meio da aprovação no processo seletivo. E agora, com muita alegria, digo que faço parte do quadro efetivo de docentes, pois passei no concurso para professor no ano de 2022.

Assim, vou me constituindo professora, em um percurso de um pouco mais 14 anos de exercício docente, em sua maioria, na Educação Infantil da escola pública, adquirindo e vivenciando conhecimentos por meio dos cursos de especialização realizados, tais como: *Educação Infantil*, pela Uniasselvi, concluído em 2016; *Educação do Campo*, pela Uneb, Campus XII, concluído em 2018; e *Gestão e Organização da Escola com Ênfase em Coordenação e Orientação Escolar*, pela Unopar, concluído em 2021; e por fim, o *Mestrado Acadêmico em Educação* pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/Uesb), de Vitória da Conquista. Em todas as experiências de formação inicial e continuada, as discussões sobre a Educação Infantil tiveram um destaque como objeto de estudo.

1.4 Por que pesquisar sobre Educação Infantil?

Pensar sobre a Educação Infantil nos tempos atuais é considerar que se faz necessário um espaço com função educativa que seja reconhecido como escola para a infância, por

⁴ O Instituto Euvaldo Lodi (IEL) faz parte do Sistema Confederação Nacional da Indústria (CNI). Foi criado em 1969 com o objetivo de promover a interação entre a Indústria e a Universidade. Para saber mais, consulte o *site*: <https://ielbahia.com.br/>

considerar aspectos específicos dessa faixa etária que estão em desenvolvimento. São eles aspectos cognitivos, emocionais e sociais, devendo também haver um olhar cuidadoso sobre a importância de se integrar o educar e o cuidar, fatores indissociáveis na infância.

Segundo Marques e Sperb (2013), a maioria das crianças brasileiras passa parte de seu tempo em escolas de Educação Infantil e é crescente, também, o número dessas instituições, bem como a quantidade de profissionais que se dedicam a essa etapa da educação. Isso se deve, entre outros fatores, ao reconhecimento de que o acesso a uma educação de qualidade nos primeiros anos de vida auxilia no desenvolvimento infantil.

Assim sendo, no âmbito da Educação Infantil, houve um aumento da preocupação relacionada às práticas educativas com as crianças de 0 a 5 anos em geral no Brasil. Por isso e pelos diversos movimentos sociais⁵ e lutas pela redemocratização do país, no início da década de 1980, este passou por uma série de marcos legais na área da Educação Infantil que contribuíram com a evolução das políticas públicas e a valorização da educação na primeira infância.

Vale ressaltar que a Educação Infantil ganhou estatuto de direito com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Foi efetivada como etapa inicial da Educação Básica. Além disso, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, estabeleceram-se diretrizes para sua organização, seu funcionamento e seu financiamento (Brasil, 1996).

A partir daí, várias outras leis importantes que moldaram a Educação Infantil no Brasil foram sendo estabelecidas, tais como: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), conhecido como RCNEI, documento produzido para atender aos interesses do governo com propostas que visam à sistematização da escrita, evidenciando uma concepção preparatória para a alfabetização. Ele é criticado por muitos estudiosos, entre eles, Cerisara (2005), Palhares e Martinez (2005), que identificaram problemas na linguagem e no conteúdo, e afirmam que o referido documento não era apropriado para Educação Infantil. Nesse sentido, percebemos que os RCNEI desconsideraram as orientações apresentadas no Parecer n.º 22/98, primeira versão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), que foram produzidas na mesma ocasião e tinham as diversas linguagens como proposta pedagógica para a Educação Infantil.

isa que investigasse a opinião da criança (fala de uma das mães durante a apresentação) e, por isso, acharam muito interessante o fato de o filho ou filha participar de uma pesquisa assim; 2) pela curiosidade, as próprias mães queriam saber o que seus filhos e filhas achavam da escola que frequentavam, principalmente, quando essa pergunta fosse feita por uma pessoa sem ligação direta para que a criança não se sinta coagida a responder aquilo que acha que vai agradar tanto a família quanto a professora (também é uma fala de uma das mães).

Porém, as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no Brasil só foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 7 de abril de 1999, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 01. Essas Diretrizes (Brasil, 1999) estabeleceram as bases para a organização e o desenvolvimento dos currículos da Educação Infantil em todo o país e receberam algumas críticas também, mas cumprem uma função para aquele momento vivido no âmbito da Educação Infantil, abrindo pressuposto para as DCNEI de 2010.

Esses são alguns dos principais marcos legais e programas que influenciaram a Educação Infantil no Brasil durante a década de 1990. Eles contribuíram para a expansão da oferta de creches e pré-escolas bem como para a melhoria da qualidade da Educação Infantil no país.

Por falar em qualidade na Educação Infantil, em 2006, foram elaborados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQ) para garantir o atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade de acordo com padrões mínimos de qualidade, respeitando seus direitos (Brasil, 2006). Os PNQ (Brasil, 2006) são uma referência importante para nortear a formulação de políticas públicas e a prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil no Brasil. Os principais tópicos abordados incluem: “a criança como sujeito de direitos”; “a organização da Educação Infantil”; “o trabalho dos profissionais”; “o currículo na educação infantil: a avaliação na educação infantil: a participação das famílias”; e “a articulação com outros serviços” (Brasil, 2006).

Em 2009, foi estabelecido o Parecer n.º 20/09, e foram promulgadas, em 2010, as novas DCNEI (Brasil, 2010), um documento de caráter mandatório que orienta os sistemas e as unidades educacionais a construir com autonomia suas práticas com crianças de 0 a 5 anos de idade, que destaca a ação mediadora das instituições de Educação Infantil com articuladores das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura e que despertam o interesse das crianças. As DCNEI (Brasil, 2010) contemplam definições que visam a formalizar tanto a concepção de Educação Infantil quanto aspectos relativos à criança, ao currículo, à avaliação e à proposta pedagógica dessas instituições.

Assim, essas Diretrizes (Brasil, 2010) contribuíram para endossar novos olhares para a criança, fortalecendo a ideia da Educação Infantil como uma fase específica e não como uma preparação para o Ensino Fundamental, buscando a valorização da infância e de suas peculiaridades. Os pressupostos dessas Diretrizes foram fundamentais para posterior estruturação da etapa da Educação Infantil no documento normativo atual, denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC (Brasil, 2017) regulamenta o currículo e as práticas educativas da Educação Infantil brasileira pública e particular. A BNCC da Educação Infantil (Brasil, 2017) define uma forma organizacional própria para as creches e pré-escolas, diferente das demais etapas da Educação Básica, estruturando-as por campos de experiência, a saber: 1) Eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações - que reúnem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para essa etapa escolar. Segundo a BNCC, os campos de experiências “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 40). Sobre os tensionamentos das versões da BNCC de 2017, Santos e Bento (2023) afirmam:

É preciso considerar que a versão da BNCC, homologada em 2017, apresenta inúmeras contradições e, sobretudo, desconsidera o processo de construção coletiva que envolveu profissionais, militantes, pesquisadores e intelectuais da área – o que também não é de toda uma novidade, pois isso vem se tornando comum na construção histórica da política curricular para a Educação Infantil de nosso país. Mas a despeito dessas questões, ainda que tais incongruências estejam presentes no texto da Base, no caso de creches e pré-escolas, os campos de experiências constituem o grande diferencial e o grande desafio imposto pela construção de um currículo nacional. E mais: ainda que a política curricular de Educação Infantil tenha sido “deturpada” por setores conservadores e comprometidos com o mercado econômico, a compreensão dos campos de experiência que constituem a Base pode se configurar como estratégia de resistência em defesa dos direitos das crianças (Santos; Bento, 2022, p. 125).

Os autores ainda afirmam que o currículo por campos de experiências trata-se de uma política de currículo inovadora, já que propõe um modo de organizar o cotidiano pedagógico que se contrapõe a formulações curriculares centradas nos conteúdos e que o distancia do contexto de vida mais amplo das crianças. Nesse sentido, um currículo por campos de experiência implica concepções; e, por parte dos/as profissionais de Educação Infantil, demanda a promoção de uma verdadeira revolução no campo pedagógico na medida em que possibilitem a “emergência de novos discursos; novos conceitos e, sobretudo, novas formas de subjetivação dos indivíduos que se encontram na ação pedagógica, com efeitos sobre as crianças, sobre a docência e sobre as experiências desses sujeitos no contexto escolar” (Santos; Bento, 2023, p. 125).

Nos marcos legais supracitados, percebemos o destaque em afirmar que as instituições educativas que contemplam a Educação Infantil têm uma responsabilidade para com as crianças

pequenas, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que reclama um trabalho intencional e de qualidade. Nessa perspectiva, a escola de Educação Infantil deve ser um espaço onde as práticas educativas sejam planejadas para estimular as aprendizagens significativas, desenvolvendo atividades desafiadoras que estimulem o pensamento, por meio do levantamento de hipóteses e soluções de problemas propostos, atividades estas planejadas com o objetivo de que as crianças progridam e construam estruturas mentais elaboradas, tornando o pensamento mais complexo, podendo cada vez mais agir e resolver situações conflitantes com maior independência, tanto do ponto de vista cognitivo como das relações sociais.

Contudo, na visão de Marques e Sperb (2013), ainda que as crianças façam parte da escola e esta se destine principalmente a elas, a maior parte das ideias e diretrizes acerca dessa instituição é uma construção dos adultos, que se dá sem o envolvimento das crianças. Escutar suas opiniões torna-se importante quando se considera que elas possuem um papel ativo enquanto membros de seu grupo cultural.

Para discutir as concepções de Infância, Criança e Educação Infantil, este estudo fundamentou-se na base teórica da Sociologia da Infância (Corsaro, 2011; Corsino, 2012; Kuhlmann Junior, 2015; Sarmiento, 2002, 2005, 2008; Sarmiento; Pinto, 1997) e da Pedagogia da Infância (Abramowicz; Oliveira, 2010; Barbosa, 2010; Bujes, 2001; Kramer, 2002; Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007), pois são áreas que defendem que as crianças não são apenas reprodutoras, mas também construtoras de cultura e de saberes, e, perante essas características, precisam ser ouvidas e reconhecidas enquanto sujeitos ativos na sociedade e principalmente como sujeito de direitos. Para a discussão em torno das práticas educativas, esta dissertação se pautará nas ideias de Paulo Freire, apesar de ele não escrever especificamente para o público da Educação Infantil, suas considerações sobre práticas educativas são válidas para todas as etapas da educação.

Desde o início da graduação, em relação a trabalhos acadêmicos, sempre que possível, tendia minhas pesquisas para o campo da Educação Infantil, pois era uma área em que já atuava e buscava sempre me aprimorar em relação a ela. Tanto é que, em 2011, apresentei meu primeiro trabalho em formato de comunicação oral, intitulado “O planejamento na Educação Infantil: estudo numa escola da rede municipal de ensino de Guanambi-BA”, durante a XVI semana acadêmica, promovida pela Uneb, *Campus XII*, de Guanambi (Porto *et al.*, 2011). Por conta desse interesse relacionado aos processos educativos da Educação Infantil, a coordenadora pedagógica da escola em que eu trabalhava até então pediu para eu ministrar um

minicurso durante a jornada pedagógica do ano de 2013 sobre esse mesmo tema, foi uma experiência maravilhosa para mim na época.

Ainda considerando a necessidade de permanente investimento em qualificação, durante minha trajetória profissional, tenho realizado vários cursos extracurriculares. Tais cursos cobriram, sobretudo, as áreas em que mais atuei como docente e, conseqüentemente, o tema com que mais me identifico, a saber: as práticas educativas na Educação Infantil.

Essa vontade de sempre me aprimorar me levou a fazer a pós-graduação em Educação Infantil, *on-line*, por uma instituição particular, que foi muito relevante para minha formação e minha atuação profissional, pois o trabalho de conclusão de curso dessa especialização me rendeu muitos frutos. Ele tem como título “A importância e os percursos metodológicos da práxis no planejamento educativo na Educação Infantil” e foi aceito para apresentação no IX Colóquio Internacional de Filosofia e Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e publicado nos anais do referido evento (Porto, 2018). Em seguida, recebi o convite para publicá-lo como capítulo no livro intitulado *Educação no Brasil: experiências, desafios e perspectivas* (Porto, 2019).

Mesmo assim, ainda me deparei com muitos desafios na docência, sobretudo por receber alunos do campo e não saber articular o currículo da escola com a realidade do meio rural e essa dificuldade causar um distanciamento entre o que se aprende na escola e o que meus alunos do campo vivenciavam em sua realidade, ou seja, uma educação que não reafirmava sua identidade. Por isso, decidi me candidatar a uma vaga no curso de pós-graduação em Educação do Campo (2017-2018). Essa especialização me levou de volta para a Uneb, *Campus XII*, onde reencontrei antigos professores da graduação e conheci novos. Isso plantou em mim a semente de ir além das pós-graduações *lato sensu* e procurar fazer um mestrado.

O curso foi excelente, com atividades e momentos de discussão muito proveitosos, que, seguramente, ampliaram minha visão e capacidade para a prática pedagógica. Tínhamos encontros presenciais mensais. O último deles foi reservado às defesas dos trabalhos finais. No trabalho de conclusão de curso, pesquisei sobre *Infância na Educação Infantil do Campo nas produções científicas brasileiras* (2013-2017). A partir desse estudo, tive a oportunidade de conhecer o que acontecia no campo científico em relação às temáticas das infâncias e percebi que era possível fazer pesquisas com crianças participando ativamente do processo.

Assim, surgiu o interesse de fazer uma pesquisa em que os/as participantes fossem crianças. As vivências acadêmicas na graduação e nos cursos de especialização *lato sensu*, assim como a experiência docente na Educação Infantil, despertaram em mim o interesse de

estudar, pesquisar de forma mais aprofundada a primeira etapa da Educação Básica, por acreditar que, obtendo maiores conhecimentos acerca da infância, das necessidades e das potencialidades das crianças, seria possível melhorar a prática enquanto educadora da Educação Infantil. Sendo assim, é evidente e instigante a necessidade de ampliar o debate da Educação Infantil e os conhecimentos compartilhados e já adquiridos sobre essa etapa de educação, por outras perspectivas, como a das crianças.

1.5 Por que fazer pesquisa com crianças?

Após apresentar os caminhos que justificam minha escolha pelo tema da pesquisa, vale ressaltar que esta pesquisa tem como objetivo central: compreender as percepções das crianças sobre a escola de Educação Infantil, destacando o olhar delas sobre as práticas educativas desenvolvidas nesses espaços.

Quando penso sobre esse objetivo, a questão que rege esta pesquisa se delinea deste modo: como, a partir das experiências das crianças, percebe-se e compreende-se a escola de Educação Infantil, bem como as práticas educativas desenvolvidas nesses espaços? Quanto aos objetivos específicos, intento: 1) mapear a produção acadêmica no Brasil, a partir dos anos de 2010, que trata do olhar da criança acerca da escola de Educação Infantil; 2) caracterizar o cotidiano escolar experimentado pelas crianças de 4 e 5 anos em uma instituição de Educação Infantil pública, destacando as práticas educativas desenvolvidas nesses espaços; e 3) identificar como as crianças expressam percepções sobre a escola e as práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil.

O próprio interesse pela investigação das práticas educativas no contexto da escola de Educação Infantil, a partir do olhar das crianças, revela elementos para entender a dinâmica, a complexidade e a relevância do tema, já que ele tem como ponto de partida a busca de um jeito de ver as ações educativas, sob ângulos poucos explorados, e a busca do diálogo com as crianças sobre as questões que envolvem seu cotidiano escolar. Por isso, este projeto de pesquisa vem para somar com a afirmação de Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) ao alegarem que é necessário valorizar o direito que as crianças pequenas têm de serem vistas, ouvidas e escutadas na investigação.

Outro aspecto relevante diz respeito ao conhecimento produzido na área de Educação Infantil, que, apesar de obter alguns avanços, ainda conta com um relativamente pequeno e incipiente número de trabalhos cujo objeto de estudo seja a rotina de atendimento às crianças

de até 5 anos de idade, na perspectiva das próprias crianças. Já que a característica comum às pesquisas desenvolvidas na área é a predominância da perspectiva do adulto sobre a criança.

Nesse contexto, com o objetivo de mapear e identificar pesquisas de mestrado realizadas no PPGED da Uesb, acerca do olhar das crianças nas pesquisas que tratam sobre práticas educativas na Educação Infantil, de modo a justificar a relevância desta pesquisa para o programa de pós-graduação, realizou-se um levantamento no banco de dissertações/teses no *site* do PPGEd/Uesb, *Campus* de Vitória da Conquista, e na Revista *Práxis Educacional*, um periódico eletrônico do referido programa, com periodicidade de publicação de fluxo contínuo. Os resultados das buscas pesquisas revelaram a lacuna de estudos sobre a temática e ratificaram a relevância e a necessidade dessa pesquisa, pontos que serão mais bem abordados na subseção “Mapeamento das produções científicas: PPGEd e Revista Práxis Educacional”.

Nesse sentido, a escuta das crianças, neste projeto de pesquisa, constitui uma tentativa de ampliar o conhecimento que vem sendo construído sobre as rotinas em Educação Infantil. Tal intuito tem como pressuposto a imagem de criança como alguém que é, desde que nasce, um ser competente, ativo, crítico e comunicativo; portanto, capaz de posicionar-se sobre as situações que mais diretamente lhe afetam. Assim, as informações decorrentes da escuta desses sujeitos podem contribuir tanto para conhecer melhor o que se passa no interior das instituições a que eles têm acesso — as quais deveriam educar e cuidar, com respeito, todas as crianças que a frequentam — como também para entender como eles se veem e se sentem na escola diante da rotina que lhes é imposta. A compreensão e a integração dessas vozes com a dos adultos, especialmente a dos professores, é fundamental para que creches e pré-escolas constituam-se espaços significativos de enriquecimento, desenvolvimento, aprendizagem e prazer para as crianças.

1.6 Panorama da dissertação

A criança enxerga algo ordinário com olhos extraordinários (Loris Malaguzzi).

Enxergar com os olhos de criança para nós, adultos, é complexo, de certa maneira impossível, porque perdemos a capacidade de perceber o extraordinário como as crianças. Não tenho o intuito de romantizar o ser criança, mas de apontar que aquilo que, para o adulto, é comum, para as crianças, é novidade, o olhar delas é movido pela curiosidade, apesar de perceber e representar o mundo de maneira diferente, porque também vivem infâncias diferentes, em contextos socioculturais distintos. Nessa perspectiva, destaca-se a importância

da cultura da infância, a qual, segundo Sarmiento (2002, p. 3-4), é “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção”. Ou seja, as crianças possuem um jeito próprio de entender o mundo a sua volta e de se apropriar dos novos saberes, cabendo, aos adultos, conhecer e respeitar essa característica tão peculiar da infância.

E por acreditar nas contribuições desse modo de enxergar das crianças para a investigação das práticas educativas nas escolas de Educação Infantil, faço esta pesquisa com as crianças como protagonistas. Suas percepções aparecem ao longo das seções, organizadas de modo a compor um diálogo a partir das diferentes linguagens: fotografias, vídeos, desenhos e falas desses sujeitos.

Em relação à organização, este texto está disposto em seis seções. Na primeira, que se trata da introdução, a partir de uma narrativa quase que autobiográfica, relato minhas memórias e aponto elementos formativos que, de alguma forma, podem ter ajudado a elucidar os possíveis caminhos teórico-metodológicos e procedimentos a serem seguidos no decorrer da pesquisa. Nesta seção, subdivido em passagens importantes essa trajetória, até chegar a este roteiro breve da dissertação.

Na seção 2, intitulada “Fazendo pesquisa com crianças: percursos metodológicos”, apresento os caminhos metodológicos de uma pesquisa qualitativa com crianças, bem como aspectos éticos que envolvem esse tipo de pesquisa. Nela, intentei descrever detalhadamente todo o percurso e estratégias utilizadas na pesquisa, bem como apresentar a Emei, que acolheu as crianças de 5 anos de idade, sujeitos desta pesquisa. Vale lembrar que as crianças, protagonistas da pesquisa, aparecerão no decorrer deste trecho da investigação por meio dos registros pessoais do diário de campo.

Já a terceira seção, intitulada “Educação Infantil: a primeira Infância nas escolas”, apresenta os estudos realizados no campo acadêmico sobre Criança, Infância, Educação Infantil e Práticas Educativas. Ela foi dividida em duas subseções. A primeira faz uma relação entre as concepções de Criança, Infância e Educação Infantil fundamentando em autores da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância. A segunda realiza uma aproximação do autor Paulo Freire com a Educação Infantil, traçando contribuições para pensar as práticas educativas.

A quarta seção aponta os achados da investigação das produções acadêmicas no Brasil que discutem a escola de Educação Infantil a partir do olhar da criança. Para isso, usa como base a pesquisa bibliográfica do tipo Estado da Arte segundo as autoras Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006), nos bancos do PPGEd da Uesb, da Revista *Práxis Educacional*, no

banco de teses e dissertações Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência da Tecnologia (Ibict) e nas publicações encontradas nos *sites* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), especificamente, no GT07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos.

A seção 5, a qual chamei de “O que dizem as crianças? Compreendendo as Práticas Educativas na EMEI”, discorre, por meio de observações literalmente participantes e dos registros desses momentos, sobre um conjunto de temas que emergiu das experiências vividas pelas crianças dentro da Emei que faz parte da referida pesquisa. Tais temas permitiram a descrição e compreensão das práticas educativas na Emei a partir do olhar das crianças, a exemplo: sua visão sobre a escola e a relação com os espaços da EMEI e as brincadeiras como práticas educativas. Dessa forma, possibilitou compreender também a infância no contexto escolar e o protagonismo infantil nas práticas educativas nos contextos das escolas de Educação Infantil.

A última seção trata das considerações finais, que não são tão finais assim, pois muito há para se pesquisar com crianças (e eu, como professora e pesquisadora das infâncias, pretendo continuar sempre desbravando os sentidos e significados que as crianças dão às práticas educativas das escolas em que estão inseridas). Retomo, nela, a questão-problema e os objetivos da pesquisa com o intuito de traçar um paralelo sobre os resultados da pesquisa e o atendimento dos pressupostos delas. Aponto também alguns realces teórico-metodológicos baseados na experiência assinalando uma série de outras questões que podem contribuir com os debates sobre a Infância e Educação Infantil, tomando as crianças como atores principais para a eleição de ações, mudanças e projetos que considerem as vozes delas.

2 FAZENDO PESQUISA COM CRIANÇAS: PERCURSOS METODOLÓGICOS

Após a Criança e a Infância serem consolidadas como objeto de estudo da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância a partir da década de 1990 aqui no Brasil, sua presença tornou-se cada vez mais comum nas pesquisas. Porém, a participação ativa da criança na pesquisa e todo o debate que gira em torno dessa condição como parte da investigação científica são uma novidade. Sobre isso, Campos (2008) aborda que muitos grupos que vinham sendo excluídos das pesquisas durante muito tempo já haviam sido inseridos nesse campo; contudo, as crianças foram provavelmente o último grupo dominado a ingressar nesse movimento de revisão dos modelos de pesquisa.

Campos (2008) cita algumas preocupações com os aspectos éticos e os desafios teórico-metodológicos na pesquisa com crianças como as dificuldades relativas ao desenvolvimento da linguagem e à capacidade de expressão das crianças pequenas, fruto da extrema desigualdade social brasileira, o pobre repertório cultural no meio em que a criança convive a maior parte do tempo, inclusive das creches ou pré-escolas precárias onde as crianças pobres são atendidas. Por isso, evidencia-se a necessidade de saber relacionar as respostas das crianças com seu cotidiano.

Sobre isso, Martins Filho e Barbosa (2010) dizem que, além da necessária participação ativa das crianças nas pesquisas, é primordial que o pesquisador tenha uma consciência política, pedagógica e teórico-metodológica em relação ao mundo social e cultural das crianças, principalmente, para não correr o risco de as práticas metodológicas não estarem interligadas aos anseios, desejos e necessidades das próprias crianças. “Isto fortalece e preenche a defesa das crianças como atores sociais e sujeitos ativos nas investigações, pois lhes atribui uma relevância própria com participação direta durante a coleta dos dados nas pesquisas” (Martins Filho; Barbosa, 2010, p. 10).

Nessa perspectiva, a pesquisa com crianças acarreta alguns desafios teórico-metodológicos, pois falar e ouvir sobre as experiências da infância e interpretá-las com a participação desses sujeitos exige do pesquisador um aprofundamento e conhecimento sobre a infância e o papel da criança, ressignificando as hierarquias geracionais dos papéis sociais estabelecidos tanto na sociedade quanto na ciência. Segundo Ramos (2012, p. 24),

meninos e meninas só aparecerão efetiva e legitimamente nas pesquisas quando o pesquisador conseguir conferir a eles o lugar de intérpretes competentes de seus mundos sociais, o que depende fundamentalmente da sua própria capacidade de imersão nos contextos de vida infantis.

Nessa perspectiva, esta pesquisa visou a compreender as percepções das crianças sobre a escola de Educação Infantil, destacando o olhar delas sobre as práticas educativas desenvolvidas nesses espaços. Nesse contexto, realizei uma pesquisa qualitativa e de cunho interpretativo. De acordo com Godoy (1995, p. 58), a pesquisa qualitativa

não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

A pesquisa qualitativa de cunho interpretativo é uma forma de pesquisar que dá possibilidade de analisar dados e fatos de forma abundante e que evidencia a riqueza dos detalhes do cotidiano. Portanto, busca apontar nos estudos posicionamentos dialógicos com a realidade pesquisada. Graue e Walsh (2003, p. 54) afirmam que “considerar a investigação como interpretativa lembra-nos também que toda a investigação compreende a interpretação de registros de dados e a publicação dessas interpretações”.

Martins Filho e Barbosa (2010, p. 18-19) afirmam que é necessário fazer uso de construções teóricas que consigam apreender basicamente o que a vida nas instituições de educação reúne, “desvelando as tramas reais que se armam a partir de histórias cotidianas, em que se constrói a atividade educacional, social e cultural dos sujeitos pesquisados”. Dessa forma, a pesquisa qualitativa interpretativa foi de grande valor, pois me possibilitou, na condição de pesquisadora, aproximar-me de uma forma mais concreta em relação ao ambiente investigado e ao objeto de estudo. E se tratando de pesquisa com crianças e suas relações com a escola de Educação Infantil, a pesquisa qualitativa também está implicada com a qualidade de vida da infância e das crianças como um todo.

2.1 O encontro com as crianças: um acordo firmado

As mães⁶ e responsáveis das crianças receberam bem a proposta de pesquisa e deram

⁶ Pelo fato de os responsáveis presentes na reunião serem constituídos apenas por mulheres (mães, tias, avós), usarei a expressão “mães e responsáveis” para me referir a elas.

sua permissão com alegria⁷. O acesso foi facilitado devido ao conhecimento que a maioria delas já tinha sobre mim. Algumas me conhecem por terem sido minhas colegas de escola, ou pela proximidade com minha mãe, outras pelo fato de eu já ter sido professora de seus outros filhos (as) e/ou sobrinhos(as) na escola em que trabalho.

Após o aval das mães e responsáveis, chegou a hora de meu encontro com as crianças da turma do quinto período “B” da Emei pesquisada, em que eu me apresentaria para eles e faria o convite para participar da pesquisa comigo. Isso aconteceu no dia 25 de abril de 2022.

Apesar de ser acostumada a lidar com crianças pequenas, a ansiedade tomou conta de mim. No dia que antecedeu essa data, lembrei-me dos questionamentos que ouvi de meus colegas de mestrado e até mesmo colegas da rede municipal de educação, quando informava que faria uma pesquisa com crianças: “*será que esse tipo de pesquisa te dará dados suficientes? Será que os dados gerados podem ser considerados válidos? Será que as crianças vão conseguir dizer o que elas pensam?*”.

Esses questionamentos evidenciam como tanto o adulto, de uma forma geral, quanto a academia ainda são preconceituosos diante da capacidade de as crianças falarem em seu próprio mérito. Alderson (2005) informa que esse preconceito é um dos possíveis obstáculos enfrentados nas pesquisas com crianças, pois demonstra o quanto os adultos tendem a tratar o infantil como uma ideia de incompetência, por isso a ausência das crianças na pesquisa está intrinsicamente medida pelas faltas/limitações que as crianças apresentam em relação ao adulto.

Esse desconforto foi causado pelo preconceito dos adultos a minha volta e por minhas questões pessoais, como: *será que as crianças vão aceitar com interesse fazer essa pesquisa? Será que vou conseguir criar vínculo suficiente com as crianças para elas se sentirem seguras e se expressarem para mim? E, criando esse vínculo, será que a pesquisa perde a credibilidade?* Confesso que essas dúvidas me deixaram com um pouco de receio, apesar de meu grande desejo de fazer pesquisa com crianças. Mesmo assim, nunca duvidei do potencial que as crianças têm em perceber e evidenciar suas percepções, meu medo se referia ao modo como as crianças me receberiam, se elas confiariam em mim o suficiente para se expressarem.

Mas esse sentimento se desfez quando entrei na sala de aula e fui recebida com muito

⁷ Todas as mães se empolgaram com a pesquisa por dois motivos, a saber: 1) pela novidade, elas nunca haviam ouvido falar de uma pesquisa que investigasse a opinião da criança (fala de uma das mães durante a apresentação) e, por isso, acharam muito interessante o fato de o filho ou filha participar de uma pesquisa assim; 2) pela curiosidade, as próprias mães queriam saber o que seus filhos e filhas achavam da escola que frequentavam, principalmente, quando essa pergunta fosse feita por uma pessoa sem ligação direta para que a criança não se sentisse coagida a responder aquilo que achasse que agradaria tanto a família quanto a professora (essa foi a fala de uma das mães).

carinho e alegria pelas crianças. Assim, todos nós — eu, a pesquisadora, e as crianças, participantes da pesquisa — fomos construindo vínculos e aprendemos a lidar com as interpretações acerca um do outro, a lidar com uma nova relação que se estabeleceria a partir do momento em que nos conhecemos.

Adentrei a sala, conversei com a professora do dia e procurei um cantinho para me sentar e observar, enquanto as crianças brincavam nos espaços preparados pela docente. Volta e meia esse momento de observação era “interrompido” por uma criança curiosa em saber quem era eu e ansiosa em construir laços com essa nova pessoa que estava lá.

Após esse momento de brincadeiras das crianças, a professora fez uma rodinha e me convidou para participar. Nesse momento, ela me apresentou para as crianças, disse que eu era uma amiga e que ficaria um período com eles e elas.

Quando ela me passou a palavra, informei para eles e elas novamente meu nome, e pedi para que cada um me dissesse o nome. Alguns me reconheceram como a “tia⁸ Dani”, professora do irmão/irmã ou do primo/prima, confirmei dizendo a eles que sou professora, mas ali, naquele lugar, cumpria uma exigência como estudante.

- Então, crianças, além de ser professora, eu também sou estudante, sou estudante de mestrado.

- O que é mestrado, tia?

- Mestrado, é uma etapa do estudo da gente, por exemplo: vocês estudam aqui na creche, depois vão para a escola aqui do fundo, onde sou professora, depois vão para o colégio e, quando terminarem o Ensino Médio, vocês irão pra faculdade, depois que terminar a faculdade, se quiser continuar estudando, vocês podem fazer mestrado, que é o que faço.

- E que você faz lá no mestrado?

- Eu estudo sobre as práticas educativas das escolas de Educação Infantil, faço pesquisa, escrevo textos e leio bastante.

- E você não faz tarefa lá não?

- Faço sim!

- Tarefa de casa também?

- Então, é por isso que eu estou aqui, eu tenho que fazer uma tarefa de casa, e essa tarefa é fazer uma pesquisa aqui na escola, e descobrir o que vocês crianças acham dessa escola e das coisas que vocês realizam aqui. Quem vai me ajudar fazer essa tarefa?

- Eu vou!

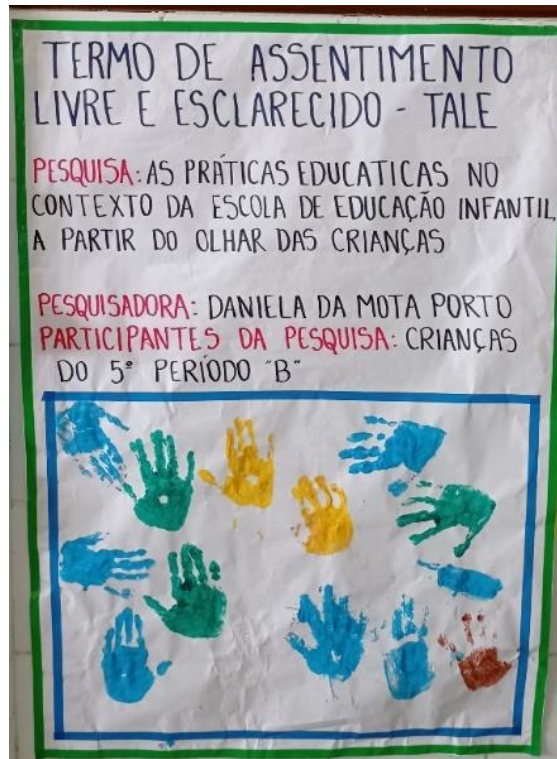
(Diário de campo, 25 abr. 2022)

Após esse diálogo, informei a eles e elas que já havia tido uma conversa com as mães e/ou responsáveis e que elas me deram permissão para perguntar se queriam participar desta pesquisa comigo. Com as respostas positivas, mostrei para eles e elas o cartaz com o termo de

⁸ “Tia” é um termo que as crianças usam para se referir aos professores e profissionais da educação.

assentimento livre e esclarecido⁹, li o que estava escrito e perguntei mais uma vez se queriam participar da pesquisa, todos aceitaram. Então, como forma de aceite e o modo de firmar nosso acordo, carimbamos nossas mãos no espaço reservado do cartaz, em seguida, o fixamos na parede da sala, onde permaneceu durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

Figura 1 – Foto do cartaz: termo de assentimento livre esclarecido, após o carimbo das mãos



Fonte: Registro da autora (2022).

O acordo é extremamente necessário quando se trata de pesquisa com crianças, pois as crianças são seres sociais, capazes de produzir cultura e conhecimento, como companheiras de pesquisa que falam, conversam e opinam sobre o que acontece a seu redor. Nessa direção, Delgado e Müller (2008) dizem que as crianças devem ser consultadas, pois a própria dimensão ética garante a elas o direito de consentirem ou não a respeito de sua participação em pesquisas científicas.

Por isso, é preciso ir além do consentimento esclarecido das mães e/ou responsáveis; embora necessário, não seria coerente realizar uma pesquisa qualitativa fenomenológica, que

⁹ “I.24 - Termo de Assentimento - documento elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais; e II.25 - vulnerabilidade - estado de pessoas ou grupos que, por quaisquer razões ou motivos, tenham a sua capacidade de autodeterminação reduzida ou impedida, ou de qualquer forma estejam impedidos de opor resistência, sobretudo no que se refere ao consentimento livre e esclarecido” (Brasil, 2012).

pretende ouvir a fala das crianças, sem perguntar a elas se querem ou não participar. Além de isso ser contraditório, seria um desrespeito às crianças.

Assim, nosso acordo foi firmado dando o pontapé inicial em uma relação entre pesquisadora e participantes da pesquisa, dando passos juntos para construir o caminho rumo ao método. O contrato assumido diante da proposta apresentada explicita a sensibilização do olhar e da escuta para com as crianças, sem descuidar da ética necessária.

Sobre isso, Oliveira-Formosinho (2008) destaca alguns cuidados que precisam ser tomados ao propor o desenvolvimento de pesquisas com as crianças. O pesquisador deve possuir o consentimento escrito dos pais ou responsáveis, autorizando a participação das crianças. Além disso, deve: garantir o diálogo presente na pesquisa com as crianças, explicando sobre todos os procedimentos realizados; respeitar, durante o processo, se as crianças não quiserem continuar a participar; tomar o devido cuidado com a linguagem utilizada no diálogo com as crianças e com as condições do espaço físico proposto para a escuta, o qual precisa oferecer plenas condições para a segurança das crianças.

2.2 Construindo dados e formando vínculos

Observei que os procedimentos do cotidiano escolar da Educação Infantil como a hora da chegada, acolhida, as mochilas na sala, as conversas entre pais, mães e professores na porta da sala para tirar alguma dúvida rápida. Notei os olhos atentos das crianças, de alguns familiares, até mesmo de outros professores e profissionais da instituição a meu respeito. É impossível não interferir na rotina, ou despertar curiosidade mesmo com todos cientes de meu papel naquele espaço, eu, naquele momento, era um corpo estranho. Isso me incomodava, pois sempre ouvi de meus colegas de profissão que não gostavam de receber estagiário na sala por conta dessa interferência, por essa razão tive receio de interferir demais na rotina.

Mas não há como ser apenas observação, a não ser a observação participante, pois, automaticamente, as crianças nos envolvem em suas inquietações e em seu dia a dia. Convidam-nos a ver o que tem sem muitos preconceitos e ressalvas. As professoras e as assistentes, também bastante receptivas, encaminharam naturalmente sua rotina da qual, durante a pesquisa, fui convidada a participar.

Fiquei com receio no início, pois achei que me envolvi demais, não tinha como ser diferente, as crianças exigem isso do adulto, tanto que uma das crianças me convidou a sentar com ela e sua coleguinha:

- *Vem tia, senta perto de mim e de Manu*¹⁰ (Layla).

Atendendo ao pedido, peguei minha cadeira e sentei ao lado delas, elas estavam realizando, a pedido da professora, uma atividade de colagem. Enquanto isso, Layla e Emanuely observavam e os adesivos do caderno de Manu e comentavam sobre eles, cada uma escolheu o mais bonito e colou na mão.

- *Ei, Manu, dá um adesivo pra colar na mão de tia Dani.*

- *Não, Layla, tia não quer não, obrigada, tá!*

- *Não, tia, é pra você fazer parte do nosso clube!*

- *Ahh! Então assim eu quero.*

(Diário de campo, 3 maio 2022)

Figura 2 – Registro fotográfico do momento representado no diálogo



Fonte: Registro da autora (2022).

Fazer parte do clube dessas meninas, baixou minha guarda quanto a não me envolver, entendi que criar vínculos era inevitável, já que somos seres sociais. E a consolidação desse vínculo foi sendo constituída durante toda a pesquisa, em diversos momentos, por exemplo, na hora do lanche, feito no refeitório, que está mais para praça de alimentação e convivência, já que é um espaço aberto com o pátio, e no momento em que estão lanchando outras crianças já estão brincando e hora ou outra socializam com os que estão comendo. Nesse momento, algumas crianças pediam para que eu me sentasse ao lado delas e comentavam sobre o lanche que comiam. Em uma situação, em que me sentei do lado de Andressa, aconteceu o seguinte diálogo:

- *Ah, tia, eu gosto tanto quando o lanche é torta, eu amo torta!* (Andressa)

- *Que legal, e essa torta aí está com cara de muito gostosa!*

¹⁰ Como todos chamam Emanuely.

- *Tá muito gostosa mesmo, quer um pedaço?*
 - *Não, muito obrigada! Qual outra merenda você gosta de comer aqui na escola?*
 - *Hum, eu gosto de sopa, caldo, canjica, eu não gosto quando é feijão!*
 - *Por que você não gosta de feijão?*
 - *Eu não, feijão a gente come na comida.*
 - *Como assim na comida? No almoço?*
 - *É, mas, mesmo assim, eu não gosto. Mas, tia, você não vai comer nada, toma um pedaço da minha torta, eu deixo você tirar uma mordida.*
 - *Obrigada, Andressa, depois eu vou comer alguma coisa, pode comer sua torta tranquila, mas obrigada mesmo assim.*
- (Diário de campo, 9 maio 2022).

Entendi, com isso, que eu passei a ser uma figura importante para Andressa, que estava disposta a dividir comigo seu lanche preferido para que eu não ficasse sem comer nada. Em outro momento, a ideia de cooperação mútua foi essencial para a formação desse vínculo. Em uma atividade em que professora listava no quadro, com ajuda das crianças, palavras que iniciavam com L e pedia que os alunos as transcrevessem no caderno, percebi que um deles estava com dificuldade de realizar o registro das palavras no caderno. Visto isso, fui até ele e perguntei se queria minha ajuda. Com um sorriso largo, disse que sim. Sendo assim, ajudei a concretizar a solicitação da professora, ele, ao final da atividade, disse-me:

- *Ei, tia, você me ajudou a fazer a tarefa agora eu vou te ajudar quando você for fazer sua tarefa lá do mestrado (Marcelo S.).*
 - *Verdade, Marcelo S., hoje eu te ajudei, e você também me ajudou a fazer a tarefa, vou ali escrever no meu caderno o quanto que você me ajudou.*
 - *Você vai escrever no seu caderno, “perai” que vou te ajudar [Disse ele vindo atrás de mim].*
- Ao escrever, pedi a ele que me ajudasse a escrever seu nome, ele ditava as letras, e eu escrevia. Quando terminamos, ele saiu todo contente dizendo aos colegas que tinha me ajudado.
- (Diário de campo, 17 maio 2022).

A partir desse momento, Marcelo S. se empenhou em me ajudar a fazer minha tarefa do mestrado. Algumas vezes, ele aparecia quando eu escrevia no diário de campo, outras vezes, com alguma coisa na mão falando: “*Tia, tira uma foto pra você pôr na sua tarefa de mestrado*”. Assim, nossa relação foi se constituindo. No momento do recreio, sempre era convidada a brincar com eles e elas, no gira a gira do parquinho, dentro da casinha ou até mesmo nas brincadeiras de roda que eles organizavam com tanta autonomia.

Figura 3 – Foto de Marcelo S. com as pedrinhas que juntou no pátio, após pedir para que eu tirasse a foto para pôr na pesquisa



Fonte: Registro da autora (2022).

Ao andar com as crianças, estar com elas, deixar-se levar por elas também, deixar-se levar pela ludicidade que as envolve plenamente, pela espontaneidade, pela curiosidade, por suas peculiaridades, não tem como não estabelecer um vínculo, pois elas são envolventes e nos convidam a fazer parte do mundo delas, sem restrições. Ressalto que não pretendo concebê-las de maneira romântica, ingênua, mas busco atribuir um sentido aos gestos, aos olhares, ao corpo que fala, às linguagens variadas que utilizam para representar e construir suas aproximações sociais e afetivas com quem as cerca em seu mundo.

Quando elas informam minha função naquele ambiente, detalham sua compreensão sobre meu estar ali naquele espaço e o modo como compreendem o sentido de algumas ações que eu realizo no contexto da Emei. Entre elas, destaco as anotações no diário de campo, os momentos que registro por meio das fotos, os pedidos para que eu faça uma foto de algum episódio ou produção feita por eles, as indagações sobre o porquê de eu tirar foto de tudo ou sobre a possibilidade de eu tirar foto de determinada situação, episódio, acontecimento.

Confesso que, ao me relacionar com as crianças para esta pesquisa, surgiram várias preocupações e questionamentos sobre minhas ações pedagógicas. É preciso ficar atenta para evitar o olhar contaminado da professora e práticas educativas infantilizadas para não

desconsiderar as crianças como sujeitos produtores de cultura, sujeitos de direitos, mas que, historicamente, foram submetidas aos adultos numa relação de controle.

2.3 Campo empírico: lócus da pesquisa

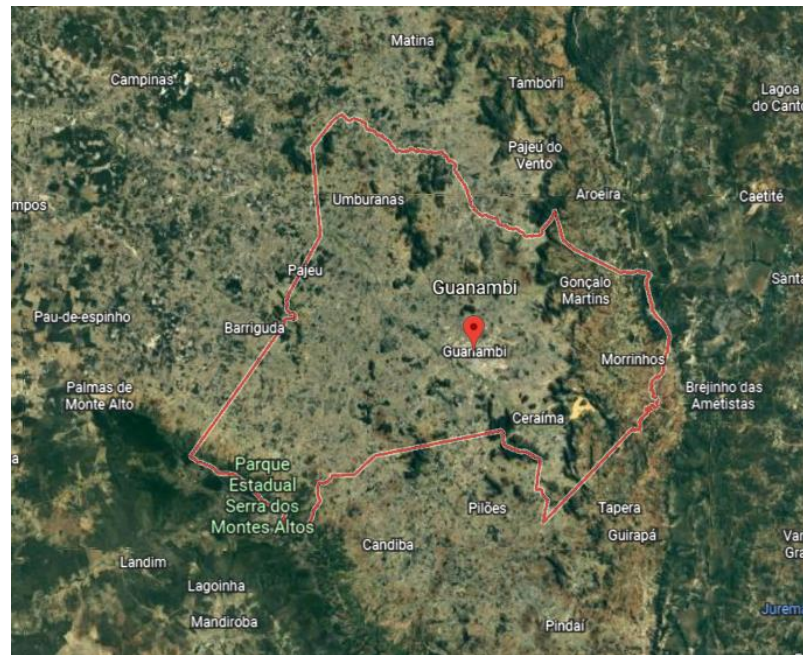
A pesquisa foi realizada em uma das Emei que faz parte dos Centros de Educação Infantil da cidade de Guanambi, Bahia, localizada a 796 km da capital, Salvador. Esses Centros foram implantados em três bairros considerados periféricos da cidade (Bairro BNH, Pôr do Sol e Conjunto Habitacional Monte Azul) e atendem crianças de seus arredores e de bairros vizinhos, em sua maioria, de famílias de baixa renda. São unidades que receberam investimentos do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), inauguradas dia 29 de abril de 2016, pelo Governador Rui Costa numa parceria com o Governo Federal e a Prefeitura Municipal de Guanambi (Guanambi, 2021; Latinha, 2016).

Sobre o município de Guanambi, é importante elucidar alguns dados, pois eles produzem um maior conhecimento da realidade de que estamos falando. O município de Guanambi integra o Território de Identidade Sertão Produtivo da Bahia, segundo a Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG), o território Sertão Produtivo possui cerca de 24.273,80 Km² e é formado por 20 municípios (Guanambi, 2020a). O município tem uma extensão em torno de 1.297 km², ocupando cerca de 5,34% do espaço desse Território de Identidade.

Ainda segundo a BMCG (Guanambi, 2020a), a cidade de Guanambi tem a maior população entre os municípios do Território Sertão Produtivo, sendo estimado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, um total de 84.928 habitantes¹¹. Cartograficamente, faz limite com Caetité, Palmas de Monte Alto, Pindaí e Candiba e pode ser representado como vemos na Figura 4.

¹¹ De acordo com a prévia da população, calculada com base nos resultados do Censo Demográfico 2022, até 25 de dezembro de 2022, a população de Guanambi, Bahia, era de 87.580 (IBGE, 2022).

Figura 4 – Mapa do município de Guanambi



Fonte: Google Earth (2022).

O município de Guanambi, nas últimas décadas, constituiu-se como polo educacional da região, pois, além de ter um maior número de matrículas do território, tem se destacado como sede de instituições públicas e privadas de Ensino Superior. Em relação à rede pública, Guanambi conta com o *campus* XII da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), o *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) e um polo da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Sobre as instituições privadas, tem-se a UniFG e a Faculdade Integrada Padrão (FIP) Guanambi, que contam com aulas presenciais, além de várias outras que ofertam Ensino a Distância (EaD).

A Emei selecionada para a realização desta pesquisa fica localizada no bairro BNH. Foi escolhida por atender aos critérios de adesão da instituição, condições de acesso pela pesquisadora, e pelo vínculo afetivo com a comunidade em que está inserida.

Figura 5 – Mapa da localização da Emei no bairro BNH



Fonte: Google Earth (2022).

Carrego um apego muito grande por essa comunidade local, pois morei nela até os 25 anos de idade e trabalho em uma escola nessa mesma comunidade. Apesar de não morar no bairro, vivo mais nele do que onde moro atualmente, pois minha mãe continua residindo nele; então, passo o dia na casa dela e só retorno à noite para minha residência.

Vale ressaltar que esse bairro é localizado em uma zona periférica da cidade. Tendo isso em vista, meu trabalho como professora, exercito com grande afinco e dedicação, pois a atuação com crianças, principalmente de áreas desfavorecidas socialmente, exige conhecimentos referentes ao desenvolvimento infantil, às concepções de infância, ao processo de aprendizagem, à relação entre escola, cultura, família e comunidade, além de uma postura política diante da função social e cultural da escola. Essa área da profissão requer também um professor comprometido não só com a Educação Básica em si, mas com a Escola Pública, capaz de fazer mediações significativas entre as crianças e os meios natural, cultural e social.

Posto isso, justifico que a escolha da Emei do BNH para fazer o estudo se deu por acreditar que, por meio da pesquisa, podemos compreender e ressignificar de alguma forma as práticas educativas desenvolvidas na instituição e, em seguida, contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem e mudança social das crianças e famílias da comunidade. Trabalho com uma prática educativa que visa a um olhar que se entrelaça com vários outros olhares, que privilegia um ambiente acolhedor que perceba a criança como um sujeito sócio-

histórico na construção de um ambiente que possibilite interações, explorações e aprendizagens significativas para o desenvolvimento de um ser humano consciente e crítico de suas atitudes.

2.4 Campo empírico: um olhar para a escola

Figura 6 – Faixada da Emei: instituição onde a pesquisa foi desenvolvida



Fonte: Latinha (2016).

A Emei compreende uma das escolas do Proinfância. Lançado em 2007, o Proinfância é um programa do Governo Federal criado para prestar assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos municípios que assinaram o termo de adesão ao plano de metas “Compromisso Todos pela Educação”. Os recursos destinam-se à construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas (FNDE, [20--]).

Sobre a implementação das escolas do Proinfância no município de Guanambi, Carvalho (2019) diz que ganham um *status* de grande relevância, pois essas unidades se tornaram para o município o primeiro espaço que integra as crianças de 0 a 6 anos em um ambiente com a identidade de Emei. Para ratificar essa informação, a autora, afirma que,

em termos de caracterização identitária, as escolas do Proinfância tornam-se lugar privilegiado para se constituir um lugar com concepção de criança e infância bem definidos, com projeto pedagógico, organização de espaços internos e externos, materiais e tempos próprios para atender às crianças de zero a seis anos (Carvalho, 2019, p. 32).

Dada a importância dessas unidades para a identidade da Educação Infantil no município e sua abrangência em termo de matrícula, a Emei pesquisada passou a, a partir do ano de 2022, atender em período integral as crianças da creche, um anseio da comunidade desde a inauguração da instituição, em 2016. As crianças da pré-escola ainda são atendidas em regime parcial, no turno matutino e vespertino.

Durante o período da realização da pesquisa (março a dezembro de 2022), a Emei tinha 193 crianças matriculadas, organizadas em turmas do primeiro ao quinto período, conforme pode ser observado no Quadro 1. Pode-se também identificar a organização das turmas e o respectivo número de crianças em cada uma delas.

Quadro 1 – Organização das turmas e número de crianças matriculadas na Emei

TURMAS	NÚMERO DE CRIANÇAS	IDADE
1º período	18	12 meses completos até 31/03
2º período	32	2 anos completos até 31/03
3º período	60	3 anos completos até 31/03
4º período	40	4 anos completos até 31/03
5º período	43	5 anos completos até 31/03
Total de crianças matriculadas	193	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela gestora da Emei.

Em relação à estrutura física da Emei, seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) 2017/2018 está dentro dos padrões estabelecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Assim, atende às exigências do Ministério da Educação quanto ao dimensionamento dos espaços educacionais, respeitando critérios elementares de acessibilidade, ventilação e iluminação. Com 1.118,48 m² de área construída, formada por salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, cozinha, sala de leitura, parque infantil, banheiro adequado à Educação Infantil, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto, pátio descoberto e área verde. Segundo o PPP da Emei do BNH (2017-2018), o espaço está distribuído da seguinte forma:

Área Administrativa:

Recepção: hall/Sala de espera, secretaria, sala de direção, sala de professor/coordenação/reuniões, sanitários, masculino e feminino e almoxarifado.

Área de serviços: Cozinha/despensa (depósito de estocagem de não perecíveis), depósito de material de limpeza, rouparia, lavanderia, banheiros feminino e masculino para funcionários do setor.

Área Pedagógica:

8 (oito) salas com solário, 6 (seis) com divisórias para atividades e repouso, 2 (duas) com banheiro, 1 (uma) sala de leitura, 1 (uma) sala de vídeo, (música, artes e brinquedos pedagógicos).

Área Externa:

Estacionamento e área verde.

Área interna:

Pátio coberto para lazer e refeitório, lactário, 4 (quatro) banheiros (masculino e feminino e dois banheiros com acessibilidade), jardim coberto e anfiteatro. (EMEI [...],2018, p. 49).

Vale ressaltar que houve algumas mudanças do projeto original da estrutura física com o passar dos anos. Por exemplo, a área destinada ao jardim coberto foi cimentada, bem como outros espaços destinados à área verde; as divisórias para atividades e repouso das salas que tinham foram retiradas. Na Figura 7, visualizamos a planta baixa da escola, planejada conforme a estrutura do Proinfância, tipo B, como aponta o PPP da Emei. É sinalizada em amarelo a sala de aula pertencente à turma do quinto período “B”, que acolhe as crianças participantes desta pesquisa. Já na Figura 8, há alguns espaços da Emei, entre eles: o anfiteatro; o pátio coberto para lazer, onde fica os brinquedos do parquinho; a banca de areia; o pátio descoberto, onde seria a área verde; e a sala de aula. Esses registros fotográficos foram feitos por mim durante a observação.

Figura 7 – Planta baixa com sinalização da localização da sala do 5º período “B”



Fonte: Emei [...] (2018), registro feito pela autora.

Figura 8 – Espaços da Emei



Fonte: Registrado pela autora (2022).

O espaço físico da instituição é bem arejado. Percebo também que é um ambiente bem preservado. De todos os ambientes, só o balanço fixo, da banca de areia, está quebrado e desativado, mas a forma de brincar com ele foi ressignificada, pois anexaram à estrutura uma frente de casinha de brinquedo; com isso as crianças continuam interagindo com esse objeto, só que com uma proposta diferente da original.

A sala de aula possui ventilador de teto. Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi instalado ar-condicionado. A limpeza do espaço físico é feita com frequência; em todos os dias que estive na instituição, observei a limpeza sendo realizada. O mobiliário da sala é composto por 25 mesas e 25 cadeiras, 1 estante de materiais, 1 bancada de granito usada para guardar as caixas de brinquedos estruturados e não estruturados, 1 armário de aço com portas *lockers*, dois quadros, 1 menor com quadro de horário dos professores da turma e 1 maior, usado pelos professores durante a aula. A decoração da sala é feita com cartazes com produções das crianças ou como documentação pedagógica¹² de algumas aulas, conforme pode ser observado na Figura 9.

Figura 9 – Cartazes da sala de aula do 5º período “B”



Fonte: Registrado pela autora (2022).

Pude observar, durante a realização da pesquisa, que a família tem livre acesso à instituição; ao levar e buscar seus filhos, pode ir até as salas de aulas, tendo, também, a liberdade de entrar para conversar com os professores. Essa situação confirma o que o PPP (EMEI [...], 2018, p. 52) acredita ser “um trabalho de ensino-aprendizagem que segue a linha diálogo - ação - compreensão, participação baseada em relações diretas da experiência da criança com outras crianças e com os adultos mediadores do seu cuidar e educar”. Respeita-se, assim, o princípio apontado pelo mesmo documento ao dizer que a Emei acredita que a relação entre escola e

família será orientada por espaços favoráveis ao diálogo entre muitas estratégias, entre as quais se destaca o convívio cotidiano.

O objetivo da Emei, segundo o PPP (EMEI [...], 2018, p. 25), é “promover uma educação comprometida com a formação integral e emancipação das crianças através de práticas pedagógicas que contemplem os direitos e princípios fundamentais ao atendimento de crianças de zero a cinco anos e onze meses”. Para tanto, concorda-se com os princípios e fins da educação nacional na LDB n.º 9394/96, pautado principalmente, pelo artigo 3º¹³.

Sobre a concepção de criança, o PPP da instituição dispõe que a criança seja entendida como “um sujeito histórico, capaz de criar e reproduzir sua cultura” (EMEI [...], 2018, p. 25) que está em concordância com a Sociologia da Infância. Esta, segundo Corsaro (2011), defende que as crianças não são passivas em seu desenvolvimento, mas sim atores sociais ativos que desempenham um papel fundamental na construção de suas próprias experiências infantis e identidades. O autor argumenta que as crianças podem moldar suas interações sociais, formar amizades, criar culturas infantis e compreender o mundo a seu redor de maneira única.

Sobre a concepção de escola, o PPP da Emei do BNH acredita que

a escola enquanto uma instituição organizada para a socialização e produção do conhecimento faz-se necessário pensar que dentre as diferentes perspectivas e tendências pedagógicas, a nossa instituição busca trabalhar com a tendência crítica, considerando a creche e pré-escola como lugar de trabalho coletivo, a criança e o professor como cidadãos de direitos e a educação como fator de transformação da prática social (EMEI [...], 2018, p. 37).

As concepções de criança e de escola, apresentadas pelo documento, tornam-se complementares, pois, para as crianças construírem suas identidades, faz-se necessário o desenvolvimento de práticas educativas críticas, proporcionando-lhes um pensamento reflexivo a partir da realização de diversas experiências, aprendizagens, conhecimentos e culturas.

¹³ LDB - Lei nº 9.394 : Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

“Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013); XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018); XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)” (Brasil, 1996).

2.5 Participante da pesquisa: as crianças do 5º período “B”

Desde o início da pesquisa, foram selecionadas como participantes da pesquisa crianças da pré-escola (4 a 5 anos). A escolha por essa faixa etária decorre, principalmente, de, em 2013, ter sido aprovada a Lei n.º 12.796/ 2013 (Brasil, 2013), que tornou obrigatório o ingresso das crianças na Educação Básica aos 4 anos de idade.

O primeiro contato com a Emei do BNH foi realizado com a diretora, que, após apresentar os objetivos, o percurso e os princípios éticos da pesquisa, demonstrou-se contente, segura e confiante para autorizar a efetivação da pesquisa na instituição. Feito isso, sinalizei minha disponibilidade para o turno vespertino; sendo assim, sugeri que a pesquisa fosse realizada com as crianças da turma do quinto período “B”. Expliquei que escolhi essa turma devido ao fato de que estamos vindo da pandemia da Covid-19, que causou o fechamento das escolas por dois anos, na qual as aulas aconteceram via mediação tecnológica, no formato de ensino remoto¹⁴.

Segundo a diretora, nesse cenário, crianças do quinto período (5 anos) estavam em vantagem em relação às do quarto (4 anos), visto que elas vivenciaram a escola até o início dos 3 anos, passaram pelo período remoto e retornaram naquele momento, logo tiveram a oportunidade de passar mais tempo na escola, em relação às demais. No mesmo dia, fui apresentada a uma das professoras da turma, após uma conversa informal sobre a pesquisa, ela me acolheu com carinho e alegria; em seguida, agendamos uma data para eu apresentar o projeto de pesquisa para os/as demais professores/as da turma, gestores/as da escola, servidores/as e as famílias e/ ou responsáveis pelas crianças. Por sugestão da direção da escola

¹⁴ Vale ressaltar o momento de caos que o mundo viveu e ainda vive, afetando vários aspectos da sociedade principalmente saúde e educação. Esse momento foi causado pela disseminação do novo coronavírus, com a Covid-19. Assim sendo, em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu o surto da doença como pandemia. No Brasil, após o primeiro caso confirmado de paciente infectado no país, configurou-se um contexto de instabilidades que alterou completamente a ordem social vigente, instituindo novas formas de socialização e impactando diretamente a esfera escolar/educacional. Uma das primeiras medidas tomadas, foi o fechamento das escolas. Com isso, o Conselho Nacional de Educação, visando a orientar a integração curricular e a prática das ações educacionais em nível nacional, na condição de órgão normativo e de atividade permanente na estrutura da educação nacional, emitiu alguns documentos pertinentes, entre eles: o Parecer CNE/CP n.º 5, de 28 abril de 2020 (Brasil, 2020a), que tratou da “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19”; o Parecer CNE/CP n.º 9, de 8 de junho de 2020 (Brasil, 2020b), que retomou essa temática, com o reexame do Parecer CNE/CP n.º 5/2020; e o Parecer CNE/CP n.º 11, de 7 de julho de 2020 (Brasil, 2020c), que definiu “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia”. Em Guanambi, não foi diferente, em 17 de março de 2020, o então prefeito baixou decreto com várias medidas preventivas, sendo uma delas a suspensão das aulas na rede municipal de ensino. Sendo assim, as aulas foram ministradas no formato remoto no período de julho de 2020 a dezembro de 2021.

e das professoras, conversei com as mães e responsáveis no dia da reunião de pais e mestres, agendada *a priori* no calendário da escola.

Após o contato inicial com os participantes da pesquisa, especificamente durante a escrita, surgiu um dilema: como serão nomeadas as crianças, usar ou não seus nomes reais. Em relação a isso, Kramer (2002) afirma que o anonimato tem seu lado positivo somente quando protege as crianças em casos específicos, tais como: violência da família diante de seus relatos, relações em que existem conflitos entre professor e aluno ou exposição negativa das instituições nas quais elas se encontram. A autora enfatiza a contradição de utilizar um referencial teórico que ressalta as crianças como atores sociais, produtores de cultura e, ao mesmo tempo, negar ou encobrir sua autoria. Por isso, nesta pesquisa, os nomes das crianças participantes são seus nomes verdadeiros.

Quadro 2 – Identificação dos nomes das crianças participantes da pesquisa

	NOME	IDADE*
1	Alysson	5 anos e 5 meses
2	Andressa	5 anos e 3 meses
3	Dulce	5 anos e 1 meses
4	Emanuelly (Manu)	5 anos e 4 meses
5	Erick	5 anos e 3 meses
6	Gabriel	5 anos e 2 meses
7	Guilherme	5 anos e 4 meses
8	Géliton	5 anos e 9 meses
9	Layla	5 anos e 10 meses
10	Luiz Gustavo	5 anos e 4 meses
11	Marcelo C.	5 anos e 6 meses
12	Marcelo S.	5 anos e 9 meses
13	Maria Isis	5 anos e 9 meses
14	Ravi	5 anos e 10 meses
15	Thales	5 anos e 1 meses

Legenda: *mês de referência abril/2022, mês em que dei início à pesquisa na Emei.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O quinto período atende crianças de até 5 anos de idade e se trata da última turma da Educação Infantil. No caso dessa escola, que só atende à Educação Infantil, é a turma com crianças maiores da escola, que, a partir do próximo ano, ocuparam outros espaços escolares.

A turma contava, no início da pesquisa, com 18 crianças, porém, durante o desenvolvimento do trabalho de campo, 1 delas deixou de frequentar e outra criança foi matriculada, sendo a princípio 12 meninos e 6 meninas. Depois, com a saída e entrada dessas crianças, ficaram 11 meninos e 7 meninas.

No entanto, participaram desta pesquisa 15 crianças, 10 meninos e 5 meninas. Um aluno, devido ao número de faltas, não teve seu termo de consentimento assinado pelas mães. Outra criança manteve-se matriculada, porém não frequentou a instituição durante a pesquisa. Teve outra que foi matriculada recentemente, com isso também não integrou o estudo. Algumas crianças estão na instituição desde o segundo período, outras foram matriculadas recentemente; algumas são bem frequentes, outras apresentam bastante faltas.

Dessas crianças, três são da Educação Especial e precisam de assistente, uma foi diagnosticada com Transtorno do Espectro Autismo (TEA), ainda não fala e não segue comando direto; outro tem Síndrome de *Down*, é muito participativo nas aulas, especialmente nas atividades que envolvem brincadeiras; e outro está em diagnóstico, mas suspeita-se também de TEA. Durante o desenvolvimento da pesquisa, na parte do desenho e da fotografia, dois deles não participaram, não por falta de convite, mas por manifestarem o não interesse em participar.

Esta pesquisa é com crianças; e as participantes foram crianças na idade de 5 anos. Informo que as práticas educativas desenvolvidas pelas professoras adultas foram investigadas por meio de um estudo interpretativo a partir do olhar das crianças.

No início da pesquisa, a turma do quinto período B da Emei investigada, tinha duas professoras e um professor. Vale ressaltar que, durante a pesquisa, houve várias trocas de docentes: uma delas foi substituída em decorrência da licença à maternidade; outros/as foram substituídos devido ao fato de o município de Guanambi, no momento da pesquisa, realizar um processo seletivo por tempo determinado. Isso gerou várias trocas de professores/as na turma, até acomodar todos os/as professores/as aprovados/as. Do início da pesquisa ao final, passaram, ao todo, cinco professores/as na turma. Para a identificação dos/as professores/as, serão utilizadas as seguintes nomenclaturas: professora 1, professora 2, professor 3, professora 4 e professora 5. Isso pode ser observado no Quadro 3.

Quadro 3 – Nomenclatura e situação dos professores que passaram pela turma durante a pesquisa

PROFESSORES	SITUAÇÃO
Professora 1	Professora efetiva, com 10 horas/aulas na turma, grávida.
Professora 2	Professora contratada, com 8 horas/aulas na turma, que não participou do processo seletivo.
Professor 3	Professor contratado, com 2 horas/aulas na turma, que participou do processo seletivo, porém foi lotado em outra escola.
Professora 4	Professora do processo seletivo, ficou 2 semanas na turma.
Professora 5	Professora do processo seletivo, entrou na última semana da pesquisa na turma.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Apesar dessa rotatividade de professores/as na turma e da situação de cada um influenciar as percepções das crianças sobre a Emei, ela não se tornou uma problemática discutida ou debatida neste texto. Ela é explicitada aqui para a contextualização dos fatos abordados e possíveis estudos posteriores.

2.6 Procedimento de construção e registro dos dados

A pesquisa de campo ocorreu durante os meses de abril, maio e junho de 2022. Os dados construídos e registrados possibilitaram o desenvolvimento de reflexões, descobertas e novas indagações acerca da problemática apresentada.

Enfatizo que esta pesquisa buscou construir dados a partir de minha interação com os sujeitos e os contextos envolvidos e registrá-los, em vez de apenas coletá-los. Pois coletar dados denota o ato de colher, de angariar, como se estivessem lá prontos e acabados, e sinaliza que minha tarefa como pesquisadora seria encontrá-los e apenas recolhê-los. Graue e Walsh (2003) afirmam que os dados não andam por aí à espera de serem encontrados, mas sim provêm das interações do investigador num contexto local, por meio das relações estabelecidas com os participantes e das interpretações do que é importante para as questões de interesse.

Para isso, foi importante combinar vários procedimentos de construção de material empírico criando contextos para perceber como as crianças atribuíam sentido às práticas educativas vivenciadas nas Emei. Sobre isso, Leite (1996) diz que, quando nos dispomos a

pesquisar com as crianças, essa característica há de ser levada em conta, pois as opções de expressões disponibilizadas na pesquisa influenciarão as informações que elas trarão e as possibilidades de ouvi-las.

Graue e Walsh (2003, p. 149) afirmam que a seleção dos instrumentos a serem utilizados é um detalhe que precisa ser tratado com destaque, uma vez que

são ferramentas importantes de geração de dados e maneiras importantes de garantir que o processo de geração de dados abranja uma multiplicidade de perspectivas. Os instrumentos são coisas, coisas utilizadas para auxiliar na descrição sistemática, quer da medição, quer da narrativa. Um bom instrumento torna mais fácil um tipo particular de descrição sistemática.

Enfim, como estratégias metodológicas para a geração de dados dessa pesquisa, lancei mão de alguns recursos, tais como: observação participante, fotos e filmagens, desenho e pesquisa dialógica com os pares ou grupos.

Além dessas estratégias metodológicas, houve momentos, principalmente durante minha presença na sala, em que precisei usar da intuição e criatividade para entender o momento certo de abordar as crianças e, assim, acolher e envolver suas percepções, sempre respeitando os limites das estratégias e o desejo delas de participar ou não. Por exemplo, um dia, no contexto diário¹⁵ denominado *acolhida da turma*, momento que pode acontecer com brinquedos estruturados ou não estruturados, ou com livros de literatura, a professora dispôs pela sala brinquedos estruturados, tais como: blocos lógicos, blocos de madeira (Xalingo – brincando de engenheiro), lego, engrenagens de montar e outros brinquedos de montar. Layla fez com esses brinquedos uma representação do refeitório da escola e com os dedinhos brincava como se fossem crianças à espera do lanche, nessa brincadeira ela comentava sobre as comidas que “as crianças” mais gostavam ou não. Eu fiquei observando de longe; depois que ela terminou a brincadeira, aproximei-me e perguntei:

- Layla, do que você está brincando?
- De comidinha, tia.
- De comidinha? Mas cadê a comida?
- A comida é de mentirinha, tia!
- Ah, tá! E que lugar é esse que você está comendo?

¹⁵ A escola tenta organizar o planejamento a partir de contextos de experiências denominado contextos diários. São eles: acolhida da turma; roda de organização da rotina; atividade coletiva; higienização, lanche, recreação; atividades em pequenos grupos; atividades ao ar livre. Esses momentos aparecem no planejamento diário, mas sem a obrigatoriedade de contemplar todos na rotina diária.

- Não sou eu não, tia, são os meus alunos, eles estão comendo no refeitório, isso aqui é o refeitório [disse apontando os brinquedos], aqui é a porta e aqui é as mesas.
 - Hum! Que legal! Ficou muito bonito o refeitório que você fez!
 - Você gostou, tia? Ficou legal, não ficou? Tira uma foto aí!
- (Diário de Campo, 16 maio 2022)

Figura 10 – Representação do Refeitório feito por Layla, na brincadeira



Fonte: Fotografia da autora (2022).

Situações como a representada no diálogo acima e na Figura 10 me possibilitaram inúmeras observações com um universo infinito de elementos para reflexão. Essas foram as saídas de infiltração que encontrei para facilitar minha participação em conversas nos bastidores da escola, conversas informais em pequenos grupos e até mesmo individualmente.

Essa liberdade de poder trilhar novos caminhos durante a pesquisa é uma característica da abordagem qualitativa mencionada por André (2013). Na pesquisa com crianças, essa perspectiva se faz essencial, já que elas se relacionam, criam vínculos e dialogam com facilidade. Assim, possibilitam minha aproximação com o cotidiano e com as ações que desenvolvem na instituição.

2.6.1 Observação participante

A observação participante foi fundamental nesta pesquisa. Como podemos observar na subseção 2.2, e no decorrer de todo texto até aqui, nos diálogos apresentados, esse instrumento metodológico me possibilitou criar vínculos com as crianças. Facilitou, assim, o

desenvolvimento da escuta, da confiança e da reciprocidade entre pesquisadora e participantes da pesquisa.

Sobre a observação participante, Azevedo e Betti (2014) negam que ela se trate apenas de um “método” de pesquisa, pois, segundo os autores, seu conceito transcende ao método e passa ser mais um contexto comportamental e um estilo pessoal que o pesquisador adota ao adentrar no campo de pesquisa. Esses autores ainda dizem que,

além de questionar concepções que durante muito tempo nos fizeram pensar que as crianças não são capazes de opinar e falar sobre o mundo ao seu redor, a observação participante contribuiu para a busca de novas formas de ouvir e observar as crianças. A postura do pesquisador, que antes ficava distante, observando e anotando sem interagir com as crianças, não corresponde mais às exigências acadêmicas necessárias para que uma pesquisa educacional feita com as crianças logre reconhecê-las como sujeitos, produtoras de cultura e de conhecimento (Azevedo; Betti, 2014, p. 298).

Por isso justifico o uso da observação participante tanto como uma estratégia que facilita a coleta e interpretação dos dados coletados quanto como uma postura minha de pesquisadora aceita pelo grupo estudado, o que se ampara de maneiras variadas e específicas para construir dados com as crianças.

Na sala de aula, não tinha como ocupar apenas o *status* de observadora, assumi alguns “papeis”, ora sugeridos pela própria professora, ora provenientes de uma iniciativa minha, ora solicitados pelas próprias crianças, como ajudar na realização da atividade proposta em sala, acompanhar e auxiliar as crianças durante a lavagem das mãos, entre outros. Esses “papeis” assumidos me permitiram conhecer o grupo e saber como me aproximar cada vez mais deles. Foi de muita valia para a pesquisa essa permissão.

Minha participação no contexto da pesquisa foi se estabelecendo gradativamente, conforme as interações estabelecidas nos diversos momentos em que estive na escola. E a facilitação e mediação provida pelas professoras da turma e demais profissionais da escola foi primordial para a consolidação dessa participação e o relacionamento com as crianças. Graue e Walsh (2003, p. 98) afirmam que “o investigador não é a única pessoa a tomar decisões sobre posições e papéis. Os participantes também tomam e retomam decisões à medida que vão conhecendo melhor a situação e se apercebem de vantagens e dificuldades”.

Ouvi falas como: “*Tia, vem brincar comigo!*”; “*Que dia você vem de novo?*”; “*Senta perto de mim hoje, tia?*”; “*Tia, me ajuda aqui!*”. Variadas demonstrações de carinho por parte das crianças permearam minha presença no campo da pesquisa. Como podemos observar com esses pedidos e demonstrações, as crianças foram compondo meu caminhar enquanto

pesquisadora e reivindicando, intencionalmente ou não, seu direito de participação. Nessa perspectiva, Graue e Walsh (2003, p. 101) afirmam que “os adultos nunca são participantes totais nas vidas daqueles que investigam. Esta fronteira é ainda mais impermeável quando se trata de crianças: os adultos não podem pôr de lado todos os marcadores de diferença e tornarem-se participantes totais nas vidas das crianças”.

A observação teve início em abril e término em junho do ano de 2022. Os dias determinados para as observações foram as segundas-feiras e terças-feiras, no turno vespertino. Durante esse período, contei com um recurso de suma importância para o desenvolvimento desta pesquisa: o diário de campo. Segundo Kroef, Gavillon e Ramm (2020, p. 466), o diário de campo é uma ferramenta de investigação que

possibilita visibilizar aspectos da implicação do(a) pesquisador(a) com o campo estudado. Tal modalidade de escrita compreende a descrição dos procedimentos do estudo, do desenvolvimento das atividades realizadas e também de possíveis alterações realizadas ao longo do percurso da pesquisa, além de servir como uma narrativa textual das impressões do(a) pesquisador(a).

Assim, o diário de campo foi um recurso que viabilizou o registro dos fatos que aconteciam no cotidiano da instituição e que vinham ao encontro da problemática desta pesquisa. No entanto, em alguns momentos, esses registros foram realizados após a observação, já que, em muitas ações, eu interagia com o grupo.

Os registros feitos no diário de campo precisam ser organizados e ordenados. Graue e Walsh (2003) abordam a diferença existente entre os dados brutos (notas de campo) e os registros de dados, afirmando que somente quando as notas de campo escritas às pressas se expandem, transformando-se em narrativas completas, é que se tornam parte do registro de dados. Nesse sentido, busquei fazer anotações reflexivas que priorizam aspectos como: descrição do espaço físico, dos sujeitos, do cotidiano, das reações e alterações no comportamento das crianças, dos diálogos estabelecidos entre mim e as crianças, dos movimentos de entradas e saídas dos locais pesquisados e das situações inusitadas que vez por outra aconteceram nos locais.

A observação participante teve inicialmente o principal intuito de ser utilizada como recurso para a elaboração dos roteiros de entrevistas e dos outros instrumentos metodológicos abordados por essa pesquisa, mas, no frígir dos ovos, tornou-se um importante método científico. Isso porque facilitou a criação de vínculos com as crianças, assim como me

possibilitou conhecer e analisar o cotidiano vivido pelas crianças na Emei, aspectos que facilitaram a escuta e a análise dos dados da pesquisa.

2.6.2 Fotos e filmagens

A fotografia se fez presente no cotidiano da pesquisa. Aliás, essa ferramenta em muito me ajudou a olhar o que no movimento da rotina meus olhos não conseguiam enxergar. Foram muitos registros, principalmente os feitos pelas crianças, que perceberam esse recurso como minha forma de estar com elas. Era comum ouvir: “*Tira uma foto minha, tia!*”; “*Deixa eu tirar uma foto sua, tia?!?*”.

Não poupei registros, o que me rendeu desafios para a escolha das imagens que se tornariam públicas, pois, mesmo com a anuência dos familiares e adultos da instituição (com termo de uso de imagens), não me sentia livre para mostrar seus rostos. Porém, após muitas leituras e reflexões, decidi não ocultar o rosto das crianças daquelas fotos que o evidenciavam diretamente e/ou escolher fotos que não estivessem tecnicamente boas, pois o critério de escolha das fotos foi: fotos que ilustravam os eventos vividos. O registro eternizou momentos, o que a memória poderia se incumbir de apagar, e se mesclou com as anotações no diário de campo, de modo que se facilitou a reflexão.

A produção e o uso de imagens nas pesquisas da infância têm sido revelados por Kramer (2002) como um dos grandes potenciais na coleta dos dados e na produção de conhecimento. Apesar de ser muito comum vermos registros de imagens (fotos e filmagens) sendo realizados por adultos, tendo em vista nossos propósitos fundamentados nas tendências metodológicas recentes apontadas pela literatura, consideramos a possibilidade de as próprias crianças produzirem fotos e filmagens. Kramer (2002) ainda fala da importância de as próprias crianças fotografarem, porque a fotografia ajuda a reconstruir o próprio olhar do observador. Se quisermos observar pelo olhar do outro, nada melhor que disponibilizar máquinas digitais às crianças, para que elas registrem por si mesmas imagens daquilo que acham interessante.

Assim sendo, após uma aproximação e explicação das ações e objetivos para as crianças, foi disponibilizada para elas uma câmera digital¹⁶ para que registrassem em fotografias os espaços de que mais gostavam na escola. Esse momento aconteceu em forma de escala, ou seja, a câmera ficou um determinado tempo com cada criança, acordado previamente com elas.

¹⁶ Modelo Samsung ES80.

Os registros fotográficos feitos pelas crianças ocorreram em três dias — 09, 10 e 16 de maio de 2022 —, durante a hora do recreio. A princípio, foram planejados dois dias para esse momento, porém, em virtude de alguns acontecimentos que demandaram mais tempo foi necessário acrescentar mais um dia para que todas as crianças, ou a maioria delas, tivessem a oportunidade de registrar sua foto.

É importante salientar que uma criança, Thales, não quis registrar nenhuma foto; quando fiz o convite, ele recusou.

Dia 1:

- *Thales, você pode tirar foto de um lugar da escola que você mais gosta?*

- *Eu não quero não, tia!*

e saiu correndo para brincar com os colegas, sem nem esperar minhas indagações, do porquê da recusa].

Dia 2:

- *Ei, Thales, e hoje você quer tirar a foto do lugar que você mais gosta daqui da escola?*

- *Quero não, tia!*

- *Por quê você não quer?*

- *Eu quero brincar com os meninos!*

- *Entendi, mas, se você mudar de ideia, você me fala, tá bom?!*

- *Sim!*

[E lá foi ele mais uma vez, brincar com os colegas].

Dia 2:

(Dessa vez, aproveitei outro momento diferente do recreio para perguntar a Thales se ele queria tirar a foto, fiz isso com a autorização da professora)

- *Ei, Thales, eu perguntei para tia e ela deixou você sair da sala para tirar aquela foto, se você quiser.*

- *Eu não quero não, tia, não gosto de tirar foto.*

- *Certo, então tá bom, mas, se você mudar de ideia, é só me falar, tá?!*

- *Tá bom!*

(Diário de Campo, 9-10 maio 2022)

Em nenhuma das tentativas, Thales mudou de ideia. No terceiro dia da atividade com fotografias, resolvi não o abordar mais e respeitar sua recusa em não tirar a foto, para ele não entender essa outra abordagem como uma tentativa de coagi-lo a tirar a foto. Expliquei que não tinha problema nenhum não querer tirar a foto nem se ele mudasse de ideia quanto a isso.

As outras crianças tiveram um comportamento contrário ao de Thales, mostraram-se bem animadas com a ideia de tirar a foto. Ficaram aguardando ansiosas pela vez delas, ou pedindo para terem outro momento com a câmera.

Às 15 horas, as crianças lavam as mãos e se dirigem ao refeitório, em seguida é servido o lanche. Observei que algumas crianças comem bem rapidinho para aproveitar ao máximo o tempo de brincar que vai até as 16 horas. Nesse momento da rotina, à medida que terminavam

de lanchar, eu as chamava para dar as orientações e solicitar que tirassem uma foto do lugar da escola que mais gostavam. Além disso, expliquei como manusear a câmera digital (passei as instruções de como ligar, em que botão apertar para capturar a foto). Percebi que todas as crianças sabiam manusear bem a câmera digital. Enquanto passeavam pela escola tentando decidir o lugar de que mais gostavam para registrar, eu as observava, às vezes de longe, às vezes de perto; às vezes, eu fazia meus próprios registros fotográficos com o celular, simultâneos aos registros das crianças. Às vezes, esses registros eram acompanhados por diálogos entre mim e a criança, entre as próprias crianças, ou entre as crianças e os demais profissionais da Emei.

Cabe destacar aqui algumas situações que me chamaram bastante a atenção durante a execução desse instrumento metodológico. Elas demonstram o que Müller (2004, p. 2) afirma quando diz que “a consideração das crianças como sujeitos de pleno direito, ativos, conectados à trama social, aponta para a capacidade de produção simbólica das crianças e a ‘constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas’”.

Atualmente, estamos vivendo a cultura da *self*, ato de se autofotografar, e da fotografia para postar nas redes sociais, e as crianças estão inseridas nessa cultura. Podemos ver isso em duas situações. Na primeira, foi quando chegou a vez de Marcelo C. tirar as fotos do espaço de que mais gostava, sua primeira atitude foi ir para um lugar reservado e tirar várias fotos de si mesmo. Na segunda situação, aconteceu com Andressa, antes de tirar as fotos do local preferido dela, ela abordava crianças e adultos para que eles posarem para suas fotos ou para que eles tirassem uma foto dela.

Nas Figuras 11, 12 e 13, podemos ver como houve essa interação com as estagiárias¹⁷ da Uneb.

Figura 11 – Fotos tiradas por Andressa das estagiárias da Uneb



Fonte: Fotografia de Andressa (2022)

Coincidiu que, no período da pesquisa, a escola recebia estagiárias da disciplina *Pesquisa e Estágio II: Estágio na Educação Infantil* do curso de Pedagogia do *Campus XII* da Uneb.

Figura 12 – Fotos tiradas pelas estagiárias da Uneb a pedido de Andressa



Fonte: Fotografia das estagiárias (2022).

Figura 13 – Registro da abordagem de Andressa



Fonte: Fotografia da autora (2022)

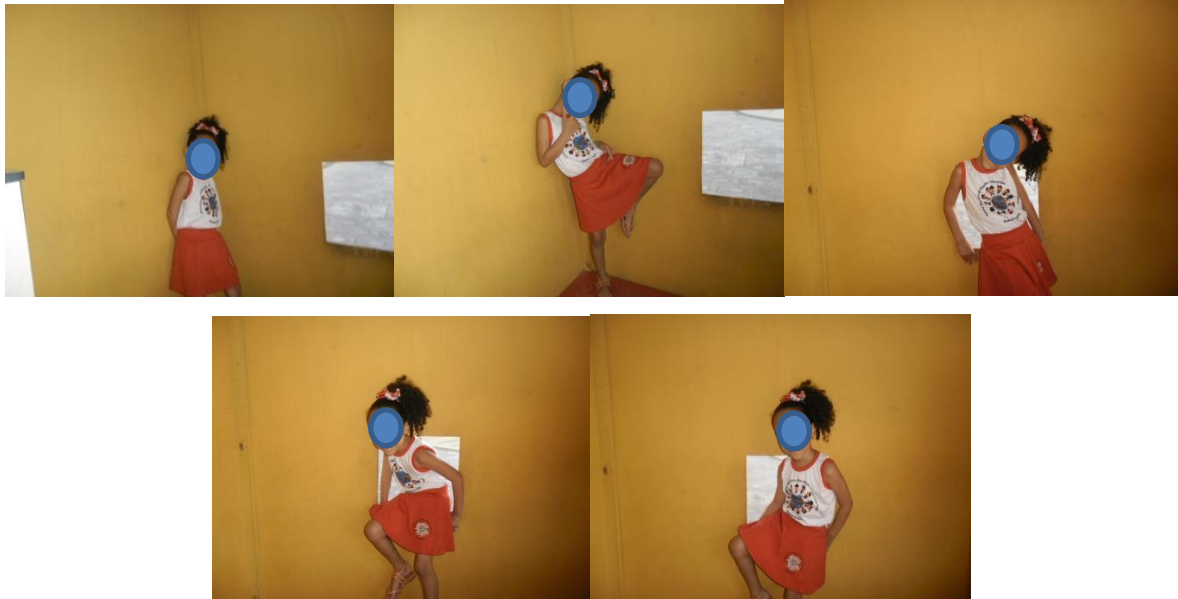
Em outro momento, nessa mesma situação, Andressa chamou uma coleguinha de outra turma para ser sua modelo. As duas foram para a casinha de madeira que tem na escola e fizeram uma verdadeira sessão de fotos. Durante esse momento, pude ouvir o diálogo que as duas travavam e percebi que elas usavam uma linguagem de redes sociais como *likes* e seguidores, como podemos observar no diálogo 7, a seguir.

- *Muito bem, Bia¹⁸! Agora põe o dedo na boca. Isso! Você vai ter muitos likes!*
- *Agora senta na janela e sorri.*
- *Nossa, que bonita! Você vai ter muitos seguidores.*

¹⁸ Para preservar a identidade da coleguinha da escola, citada por uma das crianças entrevistadas, usei nome fictício, por não fazer parte da turma investigada, não tenho nem a permissão, nem a concordância de participação da criança ou das mães e responsáveis dela.

- *Deixa eu ver se ficou bonita mesmo. Depois você envia pra mim, tá!* (Bia)
(Diário de Campo, 16 maio 2022)

Figura 14 – Sequência de fotos tiradas por Andressa de sua coleguinha Bia¹⁹



Fonte: Fotografia de Andressa (2022).

Diante da situação que acontece no diálogo 7, percebo que, as crianças apesar de estarem inseridas em contextos socioculturais, geográficos e econômicos diversos, já nasceram em um mundo digital. São o que Furtado (2020) chama de Geração Alpha²⁰ ou nativos digitais, que já nasceram imersos nos ambientes em que as mídias e as redes sociais estão presentes na vivência em sociedade.

Depois das fotos tiradas pelas crianças, fiz uma seleção dos lugares que apareceram de maneira recorrente e coleí no cartaz, como podemos observar na Figura 15. Levei-o para as crianças observarem e falarem sobre esses lugares durante a entrevista dialógica. E depois da entrevista, coleí esse cartaz na parede na sala.

Essa metodologia de utilizar as fotografias para fomentar o debate durante a entrevista é conhecida como foto-elecitação, Marcelo e Soares (2021) dizem que a foto-elicitação é uma estratégia que envolve o uso de fotografias ou mesmo, mais amplamente, de imagens para suscitar comentários, memórias e discussões no decorrer de uma entrevista. As autoras ainda

¹⁹ Essa sequência de fotos é a única em que o rosto da criança está omitido, isso porque essa criança não faz parte da turma investigada, logo seus responsáveis não assinaram a autorização do uso de imagem. Porém, essa sequência ilustra o comportamento habitual da Geração Alpha.

²⁰ “A chamada Geração Alpha é a primeira geração nascida no conjunto da tecnologia digital, o que, em termos cronológicos, esbarra em meados dos anos 2010” (Furtado, 2020, p. 423).

afirmam que a foto-elicitação mostra-se um método particularmente apropriado para o debate com crianças pelo fato de as fotografias (ou imagens diversas) ajudarem a conferir certa materialidade ao diálogo entre criança e pesquisador/a.

Figura 15 – Cartaz elaborado com as fotos dos espaços preferidos das crianças.



Fonte: Elaborado pela autora a partir das fotos das crianças (2022).

Na Figura 15, apareceram os seguintes locais da Emei: o pátio descoberto, os brinquedos do parquinho, a sala de aula, o anfiteatro, a banca de areia, o refeitório e as árvores da área verde. Considero que o uso do registro fotográfico e da foto-elicitação como procedimento metodológico nesta pesquisa tenha sido bastante enriquecedor, uma vez que possibilitou ouvir as crianças sobre seus espaços preferidos da instituição e reconhecer que elas têm muito a dizer; ouvi-las pode ajudar na organização e no planejamento da instituição educativa.

2.6.3 Entrevista dialógica aos pares e a grupos

A entrevista *dialógica*²¹ aos pares e aos grupos também foi outro instrumento metodológico utilizado nessa pesquisa com crianças. Segundo Graue e Walsh (2003), as crianças se descontraem quando estão com amigos em vez de sós, sentem-se estimuladas a falar e acabam vigiando umas às outras com relação às mentiras que podem surgir durante a conversa. Os autores ainda sugerem que, com crianças pequenas, sejam levados alguns objetos que possam ajudar, pois a atenção assim será maior.

No mesmo sentido, Souza e Castro (2008) sugerem como alternativa as entrevistas dialógicas, que tem como objetivo considerar o diálogo como experiência singular e única. Além disso, o ir e vir de perguntas e respostas promove a leitura e a interpretação delas.

Os objetos levados para a entrevista dialógica foram as fotos tiradas pelas crianças e por mim. As fotos tiradas pelas crianças, eu coleí em um cartaz, como representado na Figura 15, e a partir dele, nossa conversa foi orientada. As fotos que tirei de momentos que me chamaram atenção ou despertaram curiosidade em mim, apresentei de forma avulsa, impressa num papel e fui dirigindo as perguntas de acordo com essas imagens.

Como já abordado na seção anterior, essa metodologia de utilizar as próprias fotografias para orientar a entrevista chama-se foto-elicitación. E essa estratégia metodológica foi utilizada por entender que esse seria o melhor método numa pesquisa com criança. Marcelo e Soares (2021) elegem algumas vantagens da foto-elicitación como metodologia de pesquisa. Elas consideram: “1) o tensionamento da dinâmica de poder entre o/a pesquisador/a e a criança; 2) a contribuição das crianças na elaboração do roteiro para as entrevistas; 3) o envolvimento e a participação das crianças nas entrevistas” (Marcelo; Soares, 2021, p. 10).

Em relação à primeira vantagem, as autoras afirmam existir em toda pesquisa uma dinâmica de poder que, em grande parte das vezes, privilegia o pesquisador ou pesquisadora, por este ser o especialista na situação. Porém, o fato de as crianças serem as próprias autoras e produtoras das imagens, de algum modo, capacita-as também como especialistas, tencionando, assim, essa lógica hierárquica.

A segunda vantagem listada pelas autoras é o fato de que essa metodologia pode auxiliar na construção dos roteiros das entrevistas. Marcelo e Soares (2021, p. 11) afirmam que “ao utilizarmos a foto-elicitación, a organização da própria entrevista pode ser, de algum modo,

²¹ Estou chamando de dialógica essa entrevista para evidenciar que esse recurso não se trata de um “bate-bola” ou pergunta e responde, mas trata-se de um diálogo em que as perguntas e as respostas, em sua maioria, surgem a partir de uma conversa a partir dos recursos utilizados no caso, foto-elicitación.

delineada, uma vez que as fotos – e as narrativas a partir delas – fornecem uma contribuição decisiva para a estrutura das perguntas e mesmo para as intervenções durante a conversa”. No caso desta pesquisa, apesar de haver um roteiro pré-estabelecido, as imagens acabaram implicando os rumos de discussão pertinentes à investigação durante a entrevista dialógica.

A terceira e última vantagem do uso da foto-elicitación, apontada por Marcelo e Soares (2021), relaciona-se à ampliação da participação dos sujeitos. Nessa pesquisa, quando solicitei às crianças que fizessem fotografias com a máquina digital antiga, o que foi despertado *a priori* foi a curiosidade para verem o resultado, em imagens, do que havia sido por elas registrado, que se teceram como experiências bastante singulares e que favoreceram, na relação com as crianças, a criação de vínculos mais estreitos.

Porém, após trazermos elementos pessoais para as conversas, por exemplo, as narrativas individuais de algumas crianças enquanto tiravam as fotos, quando perguntei sobre as fotos para elas, o diálogo se mostrou extremamente fértil em nossa entrevista. Marcelo e Soares (2021, p. 13) apontam

que há algo da familiaridade (com o universo visual, por exemplo), mas também e especialmente do estranhamento (com um tipo específico de imagem, com determinada forma de se relacionar em pesquisa com as crianças) que permite outros níveis de envolvimento e que merecem ser desenvolvidos.

As entrevistas dialógicas ocorreram um mês depois do primeiro dia que adentrei o campo da pesquisa e aconteceram em dois dias diferentes, em pequenos grupos com quatro e cinco crianças. Deram-se no espaço do refeitório e foram filmadas. No primeiro dia, foi utilizado o cartaz com as fotos tiradas pelas crianças dos lugares preferidos na Emei, e a separação dos grupos e das crianças se deu conforme demonstrados no Quadro 4.

Quadro 4 – Entrevista dialógica: primeiro dia (24/05/2022)

	CRIANÇAS
GRUPO 1	Emanuelly, Thales, Gabriel e Marcelo C.
GRUPO 2	Andressa, Geliton, Alysson, Luiz Gustavo e Marcelo S.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No segundo dia, foram utilizadas as fotos tiradas por mim, de alguns momentos, durante a observação participante, e a separação dos grupos e das crianças aconteceu conforme demonstrado no Quadro 5.

Quadro 5 – Entrevista dialógica: segundo dia (30/05/2022)

	CRIANÇAS
GRUPO 1	Ravi, Gabriel., Géilton e Marcelo C.
GRUPO 2	Emanuelly, Andressa, Guilherme, Luiz Gustavo e Maria Isis

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As conversas com as crianças, além das fotos, foram apoiadas pelos questionamentos, concomitantes, mas não necessariamente nessa ordem linear, nem de importância: a) por que você vem para escola? b) Você gosta de vir à escola? c) O que você mais gosta em sua escola? d) O que você menos gosta na sua escola?

As entrevistas dialógicas foram bastante positivas. Por meio dos diálogos favorecidos por elas, as opiniões das crianças acerca da Emei foram registradas, o que enriqueceu, ainda mais, esta pesquisa, possibilitando-me novos olhares sobre as práticas educativas na Educação Infantil.

2.6.4 Desenhos

Outro recurso metodológico utilizado foi o *desenho*. Gobbi (2005) considera os desenhos infantis um canal por meio do qual as crianças expressam suas ideias, suas vontades, suas emoções e o modo como leem e observam a realidade a sua volta.

Nessa perspectiva, o desenho é uma linguagem usada pelas crianças para se comunicar. Ele mostrou-se, então, uma importante ferramenta para esta pesquisa, pois possibilitou novos caminhos para conhecer melhor as percepções, representações, pensamentos e sentimentos das crianças. Segundo Sarmiento (2011, p. 28-29),

o desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. Desde logo, porque o desenho precede a comunicação escrita (na verdade, precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebês rabiscam antes ainda de articularem as primeiras palavras). Depois, porque o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão do mundo – no duplo sentido que esta expressão permite de “incorporação” pela criança da realidade externa e de “aprisionamento” do mundo pelo acto de inscrição – articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural. Nesse sentido, o desenho infantil comunica, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer.

Apesar de o desenho anteceder a oralidade, Gobbi (2005) afirma que temos de atentar também para o que é dito enquanto se produz o desenho. Para a autora, a interpretação mais fiel de um desenho não pode ocorrer separadamente da fala, pois permite perceber a expressão de quem o produziu. O desenho e a oralidade são percebidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos sobre seu contexto social e cultural.

Para a realização desse recurso, também foram necessários dois dias. E em quatro pequenos grupos de até cinco crianças, as crianças durante esse recurso participaram de mais grupos, como observado no Quadro 6. Em todos grupos, os desenhos e as conversas foram filmados.

Quadro 6 – Organização dos grupos: desenho

PRIMEIRO DIA (31/05/2022)	
Crianças	
GRUPO 1	Marcelo C., Emanuely, Marcelo S., Gabriel e Guilherme
GRUPO 2	Maria Isis, Andressa, Luiz Gustavo e Layla
SEGUNDO DIA (06/06/2022)	
Crianças	
GRUPO 3	Marcelo S., Thales, Marcelo C. e Guilherme
GRUPO 4	Géliton, Luiz Gustavo, Layla e Allyson

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com isso, propus às crianças que desenhassem conforme suas concepções acerca da escola baseados em algumas questões problematizadoras, a saber: a) desenhe sua escola; b) O que mais gosta da/na escola? c) O que mais gosta de fazer na escola?

Destaco, assim, o desenho como um importante instrumento metodológico para essa pesquisa, pois permitiu dar visibilidade e evidenciar as crianças como participantes do processo e produtoras de novos conhecimentos. Dessa forma, foi possível conhecer melhor o universo infantil e desvelar seu olhar, considerando suas vozes sobre suas produções gráficas a respeito da Emei em que estão inseridas.

Todas as crianças participaram da ação e desenvolveram os desenhos, porém algumas não demonstraram interesse em finalizá-los e entregaram-nos assim que acharam necessário. Do mesmo modo, percebi que algumas crianças explicavam claramente sobre seus registros, já outras não demonstraram muito interesse em apresentá-lo.

2.7 Análise dos dados

Como apontado no início desta seção, esta pesquisa tem como abordagem metodológica o viés qualitativo. Diante do exposto até aqui, de meu encontro com as crianças, do vínculo criado, de minha inserção, do envolvimento no campo empírico e das vivências na construção de dados, fica evidente a necessidade do exercício da alteridade e da ética, haja vista que se trata de uma pesquisa que intenta trazer o sentido e significados que as crianças dão às práticas educativas vivenciadas por elas na Emei que frequentam.

Assim, as temáticas a serem discutidas e interpretadas nesta dissertação surgiram após o desenvolvimento da pesquisa. Ao buscar a compreensão dos dados gerados no contexto investigado, procurei interpretá-los fazendo uso dos materiais construídos nas diversas estratégias empregadas.

Assim sendo, para a análise dos dados, esta pesquisa segue a metodologia interpretativa. Isso ocorre por conta de minha posição enquanto adulta e de minha concordância com Graue e Walsh (2003, p. 56), que defendem que “jamais vemos o mundo através dos olhos das crianças, veremos sempre o mundo através de uma multiplicidade de camadas de experiências das crianças e nossas, de uma multiplicidade de camadas de teoria”.

Por isso os autores preferem o termo *interpretativa*, pois este aponta para o foco de interesse comum às abordagens do significado humano da vida social e sua elucidação e exposição por investigador. Eles destacam, ainda, que “o objetivo da investigação interpretativa é compreender o significado que as crianças constroem nas suas ações situadas num contexto cultural e nos estados mutuamente intencionais de interação dos participantes” (Graue; Walsh, 2003, p. 59).

Para melhor interpretar os dados, foi necessário organizá-los em temáticas; e, para evidenciar cada temática, foi necessária a realização de diversas leituras e análises dos dados produzidos ao longo da pesquisa. Parti de um olhar minucioso sobre as observações registradas no diário de campo, as fotografias capturadas tanto por mim quanto pelas crianças, nos desenhos e nas falas e manifestações das crianças, as convergências e divergências sobre determinado assunto. Ressalto que as temáticas foram elencadas por meio de uma combinação entre os dados produzidos e os objetivos traçados para a pesquisa.

Crusoé e Santos (2020, p. 11) ratificam esse movimento de análise citado acima, quando dizem: “A tarefa do pesquisador consiste, justamente no exercício do ‘olhar em lupa’.

Olhar imbuído de teoria e método, para que possa numa atitude de alteridade ver pelo olhar do outro”. Diante disso, é importante evidenciar que toda a construção de dados não representa fielmente a realidade tal como apareceu. Uma geração de dados, bem como seus registros e interpretações, são sempre representações do fato ocorrido. Graue e Walsh (2003, p. 192) comentam que “a interpretação depende do ponto de vista do observador e é regulada por tradições disciplinares e perspectivas sobre o que realmente significa compreender a realidade”.

Sei que interpretar e contar sobre o que as crianças nos apresentam também é uma tarefa complexa e trabalhosa. Por isso fui garimpando cada momento vivido, tentando articular o visto e vivido, o narrado e ouvido para assim articular também outros conhecimentos, para além do que as crianças apresentavam e dialogar com outros autores/autoras e linguagens variadas para tornar públicas as descobertas da pesquisa, sejam elas inusitadas ou não.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRIMEIRA INFÂNCIA NAS ESCOLAS

A história da Educação Infantil, segundo Porto (2019), teve origem na França do século XVIII — um refluxo da revolução industrial. Com a ida das famílias para o trabalho nas fábricas, fundições e minas de carvão, houve a necessidade de escolas para as crianças pequenas (0 a 6 anos de idade). “Assim, como as mães tinham que trabalhar por uma longa jornada, foram criadas instituições que mantivessem as crianças longe das ruas. Estas instituições não tinham caráter educativo e sim assistencialista” (Porto, 2019, p. 11). De acordo com a autora, no Brasil, não foi diferente, pois, a princípio, o atendimento às crianças teve como principal objetivo a sobrevivência delas e o suporte para as mães trabalharem.

A partir daí, a história da Educação Infantil sofreu influência de vários debates e tendências pedagógicas até chegar à conceituação contemporânea. Entender a Educação Infantil de qualidade como direito das crianças, reconhecendo a importância que essa etapa representa para o desenvolvimento infantil, relaciona-se com a concepção que se tem de criança e infância e com o que se acredita como práticas educativas. Nesse sentido, compreender a concepção de criança e infância influencia como se dará a organização da sociedade e as relações que nela se estabelecem a respeito do atendimento às crianças e o desenvolvimento das práticas educativas na Educação Infantil.

3.1 Criança, Infância e Educação Infantil

Esta subseção relaciona e visita autores cujos estudos tratam das concepções sobre criança, Infância e Educação Infantil. Dessa forma, apresentam-se olhares sobre essas categorias a partir da perspectiva da Sociologia da Infância, da Pedagogia da Infância e das Políticas públicas para a Infância. Essa relação se faz necessária devido à complexidade que marcou a construção da infância e as diferentes concepções atribuídas às crianças, ao longo dos anos, sem contar os percursos da construção da Educação Infantil e das ações de atendimento às crianças no Brasil.

Sarmiento e Pinto (1997) definem a criança como sujeito, ator social, integrante da sociedade e produtor de cultura. Já a infância, para esses autores, define-se como uma categoria social, marcada pela heterogeneidade, a qual se constrói socialmente a partir de classes, etnias, gêneros e culturas.

Sobre o reconhecimento das crianças como sujeitos históricos, Kuhlmann Junior (2015, p. 31) diz:

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos.

Nesse sentido, as crianças como sujeitos históricos interagem, se relacionam e vivenciam as práticas de seu cotidiano construindo, assim, sentidos e significados sobre a natureza e a sociedade, e produzindo cultura. Kuhlmann Junior (2015) também considera que, como sujeitos históricos, as crianças fazem parte de um período histórico e social marcado por diferentes momentos. Para compreendê-las no presente, faz-se necessário analisar esses contextos e as diferentes mudanças neles ocorridas.

As concepções sobre criança e infância são construções sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas, a partir de múltiplas variáveis e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte. Sobre como essas construções afetam a concepção de criança e infância, Corsaro (2011, p. 32) afirma: “a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas”. As mudanças que aconteceram ainda acontecem e, provavelmente, continuarão acontecendo; já o modo de conceber a criança e a infância decorre de um processo lento e muito complexo, pois está, intrinsecamente, relacionado à mudança dos constructos da sociedade.

Percebemos, com isso, que a concepção de criança que se tem hoje, como sujeitos sociais e de direitos, nem sempre foi assim, já que ela foi representada ao longo do tempo por diversos olhares e perspectivas, dentro de diferentes contextos históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais e intelectuais que perpassaram o desenvolvimento da sociedade. As transformações na compreensão de criança se deram à medida que a sociedade foi criando configurações e, com isso, novos conhecimentos foram sendo construídos.

As crianças, durante muito tempo, foram reconhecidas apenas por seus aspectos biológicos, ou seja, definia-se a criança pelos fatores cronológicos, desconsiderando sua identidade, suas características como sujeito em desenvolvimento que, por isso, precisava de um atendimento a partir de suas especificidades. Como exemplo, o conceito de criança que se encontra no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é que, criança é a pessoa com até 12 anos incompletos, o documento não nega a condição de criança como sujeitos de direitos, mas

a própria demarcação da faixa etária é resquício da época em que as crianças eram somente definidas apenas por sua faixa etária, sem considerar as particularidades e as diversidades presentes nessa categoria de desenvolvimento (Brasil, 1990).

Sobre isso, Kuhlmann Junior (2015, p. 16) afirma:

Etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim, significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os sete anos, que representariam a passagem para a idade da razão.

Confirma, assim, a *etariidade* como limiar para conceituar criança apenas como um período definido biologicamente e indica que, durante muito tempo, a criança teve sua identidade desconsiderada. Por consequência, a infância não é reconhecida como uma categoria de desenvolvimento pela qual toda criança passa, vive e se desenvolve.

Nessa perspectiva, a definição de criança esteve ligada, como bem afirma Sarmiento (2002, p. 2-3), ao sujeito “que não fala (*infans*), o que não tem luz (o a-luno), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão, etc.”. Então, na etimologia, a palavra *infância* tem origem no latim *infantia*, do verbo *fari* = falar, onde *fan* = falante e *in* constitui a negação do verbo. Portanto, *infans* refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Desse modo, as crianças foram, por um longo tempo, vistas como seres incapazes, totalmente dependentes e invisíveis aos olhos dos adultos, não sendo percebidas em suas particularidades.

De sujeito sem voz e vez, a criança passou a ser respeitada e valorizada enquanto sujeito da cultura infantil. A concepção de criança sustentada nas DCNEI (2009) coloca-a como sujeito de direitos que se desenvolve nas múltiplas interações que ela está experimentando no mundo social. Nessa direção, compreende-se que, desde o nascimento, a criança é capaz de interagir e se comunicar com parceiros mais próximos, como pais, irmãos, avós e professores. Além disso, podem desenvolver nesse processo afetividade, motricidade, linguagem, cognição e um sentido de si como pessoa única, mas historicamente marcada.

Nesse sentido, Kuhlmann Junior (2015, p. 30) aborda que

é preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.

Para isso, é necessário que haja uma constante busca em compreender as características da infância e suas necessidades, prestando atenção nas crianças, interagindo com elas e, principalmente, ouvindo-as. É preciso pensar a criança em diferentes contextos como sujeito histórico e social e considerar a infância como experiência humana e não apenas um momento transitório da vida.

Sobre isso, de acordo com Sarmiento (2005, p. 361), “a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social”. Dessa maneira, os diversos ambientes nos quais vivem as crianças precisam ser considerados e respeitados.

Assim, no atual contexto sócio-histórico, a criança passou a ser entendida em sua peculiaridade. Entretanto, cabe ainda refletir sobre a ideia que temos da infância e das particularidades de cada criança. Afinal, não podemos nos esquecer de que nem todas as crianças vivem nas grandes cidades, assim como nem todas vivem a infância como período de brincadeiras e fantasia, pois, infelizmente, a carência, o trabalho infantil e a violência, muitas vezes, fazem parte da vida da criança.

De acordo com essa perspectiva, Abramowicz e Oliveira (2010) dizem que a infância não pode ser vista de forma homogênea. Deve-se desconsiderar a ideia uniforme de um único modelo de criança, tendo em vista que fatores como classe social, gênero, etnia, raça, religião e tempo marcam e diferenciam as crianças e precisam ser considerados nas formas de atendimento a essa categoria.

Por isso, faz-se necessário encarar que há tipos diversos de infância, reconhecendo a pluralidade de práticas culturais e de modos de vida que configuram a vida das crianças em diferentes contextos sociais, geográficos e políticos. Isso porque as diferenças estruturais incidem diretamente na diferença cultural das crianças.

Diante disso, percebe-se que a infância foi marginalizada, por muito tempo, e é quase recente seu reconhecimento a partir de sua completude, visando a suas particularidades sociais e culturais. A Sociologia da Infância e a Pedagogia da Infância, base deste estudo, para conceituar a Criança e Infância buscam uma nova forma de ver a Infância e as crianças.

A Sociologia da Infância é uma abordagem da Sociologia que se concentra na compreensão das crianças como atores sociais ativos, em vez de vê-las apenas como objetos de pesquisa. Essa abordagem tem evoluído ao longo do tempo e resultou em uma concepção particular de Criança e Infância na perspectiva sociológica.

Para Sarmiento (2008), apesar de as crianças não terem sido nunca um tema ausente do pensamento sociológico, desde os primeiros tempos da disciplina, o estatuto de objetivo sociológico e a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveram no final do século XX, com um significado incrementado a partir do início da década de 1990. Nesse sentido, embora as crianças se façam presentes já há um longo tempo como uma categoria abordada de viés nas problemáticas de investigação das Ciências Sociais, apenas recentemente são elevadas ao *status* de objeto sociológico, particularmente pelos estudos e pesquisas realizados pela Sociologia da Infância e com acréscimo importante a partir do início da década de 1990. Sobre isso, Sarmiento (2008, p. 18-19) indica que “as dimensões estruturais e interativas da infância, a Sociologia da infância desenvolve-se contemporaneamente, em boa parte, por necessidade de compreensão do que é um dos mais importantes”.

Em resumo, a Sociologia da Infância reconhece as crianças como agentes sociais ativos, enfatiza a importância das culturas infantis e das interações entre pares, e argumenta que a infância é uma construção social que varia em diferentes contextos culturais e históricos. Essa abordagem tem contribuído significativamente para uma compreensão mais completa e sensível das experiências e perspectivas das crianças na sociedade.

Concernente a esse pensamento, temos a Pedagogia da Infância, uma abordagem educacional que se concentra na compreensão e na prática do ensino voltado para crianças na primeira infância. Ela valoriza o brincar como forma de aprendizado, promove o desenvolvimento holístico e enfatiza a qualidade das relações afetivas e a colaboração com as famílias. Essa abordagem visa a criar um ambiente educacional que seja sensível às necessidades e aos interesses individuais das crianças na primeira infância.

Segundo Barbosa (2010), a Pedagogia da Infância teve sua elaboração teórica iniciada no Brasil logo após a aprovação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica na Constituição Nacional (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Essa autora diz que essa área da Pedagogia compreende que toda e qualquer prática educativa deve considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua Infância. Assume a criança como um ser humano dotado de ação social, portadora de história, capaz de múltiplas relações, produtora de cultura construída principalmente com seus pares, que são afetadas pelas culturas e sociedades das quais fazem parte.

A autora ainda afirma que essa pedagogia considera a Infância uma categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia. Além disso, pressupõe a criança como um sujeito de direitos,

que condiz com o que é pontuado nas Leis da Criança, como o ECA (Brasil, 1990), a LDB (Brasil, 1996) e a Constituição de 1988 (Brasil, 1988).

A compreensão de que as instituições de Educação Infantil têm como função educar e cuidar de forma indissociável e complementar às famílias das crianças de 0 a 5 anos é relativamente recente. Até porque a Educação Infantil foi implantada para atender filhos de mulheres que precisavam trabalhar. Como nos diz Bujes (2001, p. 14), “as creches e pré-escolas surgiram depois das escolas e o seu aparecimento tem sido muito associado com o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial”.

A história do atendimento às crianças brasileiras se estruturou a partir da inserção da mulher no mercado de trabalho e da necessidade de desenvolvimento econômico do país. Nesse contexto, é preciso considerar que as ações foram pensadas e planejadas para suprir as demandas dos adultos e do país, e não para atender às especificidades das crianças durante a infância.

Isso, segundo Bujes (2001, p. 13), “nos permite dizer que a Educação Infantil, como nós a conhecemos hoje, realizada de forma complementar a família, é inédita. Nem sempre ocorreu do mesmo modo, tem, portanto, uma história”. Essa história sofreu influência de vários debates e tendências pedagógicas, com participação dos movimentos sociais e trabalhistas em embates políticos na luta por uma educação de qualidade e acessível a todos. A partir desse cenário, surge a preocupação e necessidade de políticas públicas voltadas para a educação da criança como direito que oferecessem maior estrutura e qualidade.

O primeiro marco para o avanço da Educação Infantil foi a publicação da Constituição Federal de 1988, pois, pela primeira vez na história brasileira, registra-se em lei a obrigatoriedade da oferta de vagas em creches e pré-escolas a todas as crianças de 0 a 6 anos de idade, até então. A mudança de faixa etária para o atendimento na Educação Infantil mudou com a implementação da Lei n.º 11.274/2006 (Brasil, 2006), quando as crianças de 6 anos passam a ser obrigatoriamente matriculadas no Ensino Fundamental de 9 Anos.

Assim sendo, a Constituição Federal de 1988 inaugurou uma nova fase em relação à criança. Foi a primeira constituição brasileira que considerou explicitamente a criança como sujeito de direitos e foi a primeira constituição brasileira que falou em creches e pré-escolas como direito das crianças e de pais e mães trabalhadores. Conferiu à criança o papel de um cidadão de direitos, assegurado pela lei, e garantiu a responsabilidade da família, do Estado e da sociedade para com elas. Nesse caso, o Estado, que por longo tempo via-se desobrigado a

prestar serviços a essa população, passa a se responsabilizar com uma nova concepção de educação.

Com o intuito de reafirmar e garantir os direitos das crianças, em 1990, houve a publicação da Lei Federal n.º 8.069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Embora ele não seja específico para a Educação Infantil, estabelece direitos fundamentais das crianças. O ECA avigorou o conceito da oferta educacional a todas as crianças de 0 a 5 anos, além de destacar, recomendar e procurar garantir a proteção e assistência plena da criança e do adolescente.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei de n.º 9.394/96, foi aprovada. Uma de suas conceituações mais precisas está referida no Artigo 29, no qual lemos: “a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Essas mudanças legais e sociais e a institucionalização da primeira infância afirmaram a compreensão da criança com suas características e necessidades próprias. Os autores Vercelli, Alcântara e Barbosa (2019, p. 36) afirmam que,

ao longo dos anos, a ampliação da obrigatoriedade da educação e a busca da qualidade escolar acabaram propondo o desenvolvimento de um processo, desencadeado pela União e em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, que estabelecesse competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (EM), que norteariam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. Iniciou-se, assim, no Conselho Federal de Educação, a redefinição das Diretrizes Curriculares Nacionais de toda a Educação Básica.

Os autores consideram as DCNEI (Brasil, 2009) um documento avançado que dá ao/a professor/a condições necessárias para desenvolver práticas pedagógicas criativas, de modo que todos os aspectos mencionados no documento sejam aprendidos pelas crianças de forma interativa, lúdica e não prescritiva. Para Vercelli, Alcântara e Barbosa (2019, p. 37),

o debate e o processo de implementação das DCNEIs (2009) foram o ponto de culminância desse longo processo político e pedagógico que estabeleceu os princípios e o campo de ação da EI, sinalizando as possibilidades das redes de educação e escolas para estruturar PPPs autônomos, mas alinhados às definições estabelecidas para todo o território nacional pelas DCNEIs e potencializando as diversidades e histórias locais. No entanto, ainda faltava a conexão da proposta política e pedagógica com o direito à aprendizagem das

crianças na escola. Assim, ainda em cumprimento ao definido na Constituição Federal, iniciou-se o processo de debate da BNCC.

Desse modo, os autores apontam que as Diretrizes marcavam o sentido político da escola de Educação Infantil, mas se tornava necessário estabelecer claramente e, de modo igualitário, o direito de bebês e crianças ao aprendizado escolar. Assim, do ponto de vista pedagógico, chegávamos a uma etapa mais complexa, como discutir a garantia da igualdade e equidade ao direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de todas as crianças.

Nesse sentido, para a Educação Infantil, houve a necessidade de visar ao desenvolvimento integral das crianças em seu tempo presente, o que é preciso considerar ao pensar e planejar as ações do cotidiano das instituições educativas. Sobre isso, Corsino (2012) ressalta que a Educação Infantil precisa ser considerada como um

lugar de socialização, de convivência, de trocas e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e de subjetividades. Lugar onde partilham situações, experiências, culturas, rotinas, cerimônias institucionais, regras de convivência; onde estão sujeitas a tempo e espaços coletivos, bem como a graus diferentes de restrições e controle dos adultos (Corsino, 2012, p. 3).

Para suprir essa necessidade das escolas que atendem à primeira infância e o objetivo de normatizar o currículo da Educação Infantil, no ano de 2017, foi aprovada a BNCC²² (Brasil, 2017). Esse documento traz os princípios orientadores do trabalho educativo ao longo de toda a Educação Básica, desde a primeira etapa. Porém, como não propõe a denominação de “currículo”, a Base visa a garantir a flexibilidade no modo de organizar o trabalho pedagógico, constituindo-se como um documento norteador das práticas educativas. No contexto da Educação Infantil, a BNCC se coloca de modo complementar às DCNEI, além de considerar os demais marcos legais que, como elucidado anteriormente, foram fundamentais para a estruturação da educação brasileira e, de modo específico, da Educação Infantil.

A BNCC (Brasil, 2017) mantém os eixos estruturantes das DCNEI (Brasil, 2009) e apresenta seis direitos de aprendizagem que, de acordo com o documento, precisam ser priorizados nas práticas educativas. Sobre isso, Santos e Bento (2022, p. 134) afirmam:

²² Vale destacar que a BNCC foi elaborada a partir de um processo intenso e polêmico de reflexões e debates, sendo que muitas discussões ainda ocorrem sobre esse percurso, assinalando tanto os avanços como as lacunas do documento. Entre as tensões explicitadas por vários pesquisadores, destaca-se a verticalidade na elaboração da BNCC, o caráter conservador de alguns pressupostos, assim como a participação reduzida de professores nessa trajetória.

Para além do que sugere o texto da BNCC, que preconiza que o currículo organizado por campos de experiência orienta-se pelos direitos de aprendizagem das crianças, é preciso considerar, também, no âmbito da organização dos momentos e situações de aprendizagem, os desejos de aprendizagem de meninos e meninas, manifestos em seus agenciamentos, em seus enunciados, não podendo, portanto serem previstos ou organizados de modo apriorístico, fator que sugere a importância do planejamento e da organização do/a profissional de Educação infantil.

É necessário entender o quão importante é essa fase para o desenvolvimento das crianças, tendo em vista que é nessa etapa de ensino que se vive a principal fase de desenvolvimento humano, quando se estabelece o contato, a aproximação e interação com o mundo. Mas também é importante levar em consideração os interesses das crianças na organização das práticas educativas da Educação Infantil.

3.2 Aproximando Freire da Educação Infantil: contribuições para pensar as práticas educativas

Esta seção visa a aproximar as ideias de Paulo Freire acerca das discussões sobre as práticas educativas na Educação Infantil. A escolha de Paulo Freire como referencial desta seção é pelo fato de ele acreditar numa prática educativa que desenvolvesse a criticidade dos alunos, embora ele não escrevesse especificamente sobre as práticas educativas nos contextos de Educação Infantil, porém deixou um grande legado de contribuições que podem orientar as práticas educativas da educação como um todo. Kohan (2019, p. 15) assevera:

Seus contribuições não se limitam a uma obra escrita, muito menos ao método, sequer a um paradigma teórico, mas dizem respeito também a uma prática e, de um modo mais geral, a uma vida dedicada à educação, uma vida feita escola, uma escola de vida, ou seja, uma maneira de ocupar o espaço de educador que o levou de viagem pelo mundo inteiro fazendo escola, educando em países da América Latina, nos Estados Unidos, na Europa, na África de língua portuguesa, na Ásia e na Oceania.

Nessa perspectiva, Kohan (2019) ainda fala da necessidade de buscar na vida de Paulo Freire, seus pensamentos, forças, inspirações a partir das quais poderemos pensar e enfrentar alguns dos desafios e problemas atuais na educação do Brasil, pois Paulo Freire é uma personalidade extraordinária não só para a educação brasileira, mas também para a educação mundial. Assim sendo, deixou um legado rico de condições essenciais para a realização plena e consciente do sujeito. E seus fundamentos geraram impactos e contribuíram para que pensemos também a Educação Infantil não mais como resultado de iniciativas espontâneas ou assistencialistas, mas numa perspectiva crítica, como consequência de políticas públicas.

No campo da Educação Infantil, como abordado anteriormente, a concepção de Criança, Infância e Educação Infantil que se tem hoje foi constituída por um processo e subsidiada por importantes elementos fornecidos pela Sociologia da Infância, principalmente no que se refere à “força da estrutura social na determinação das oportunidades cotidianas das crianças, e a forma como, culturas diferentes elaboram suas concepções e práticas educativas, abriu caminhos para uma maior flexibilização e inovação dos modelos de Educação Infantil” (Oliveira, 2002, p. 80).

Dessa forma, as mudanças políticas, econômicas e culturais que ocorreram na sociedade e o grande volume de informações ocasionado pelos estudos no campo da Educação Infantil foram se refletindo no ensino, exigindo que a escola seja um ambiente estimulante, que possibilite à criança adquirir o conhecimento de maneira mais motivada em movimentos de parceria, de trocas de experiências, de afetividade, do ato de aprender a desenvolver o pensamento crítico reflexivo.

Ainda sobre o impacto da concepção que se tem de Criança, Infância e Educação Infantil, no modo em que se entende até legalmente e como se dará a prática educativa na Educação Infantil, Silva (2021, p. 306) explica:

A BNCC da Educação Infantil, assentada em uma concepção de criança como sujeito de direitos de aprendizagem e desenvolvimento (quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), propõe um arranjo curricular que possa acolher e ampliar suas experiências concretas por meio do entrelaçamento com os saberes do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Os campos de experiência referem-se a experiências sociais diversas, incluindo a percepção do eu e dos outros, do corpo, das manifestações artísticas, culturais e científicas, da linguagem e comunicação, da compreensão da escrita como sistema de representação, dos fenômenos naturais e socioculturais, das dimensões de espaço e tempo. Essas experiências são traduzidas em aprendizagens essenciais desdobradas em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por agrupamento etário.

Como a autora aponta, a BNCC da Educação Infantil está ancorada em uma concepção de criança como sujeito de direitos. A partir dessa concepção, ela orienta as práticas educativas na Educação Infantil, no sentido de respeitar esses direitos que as crianças têm. Sobre isso, Freire (1996, p. 50) alega: “ensinar exige consciência do inacabamento”. Com a mudança da concepção de criança pelos documentos mobilizadores da educação, os professores, em sua prática educativa, precisam acompanhar essa mudança, e isso só é possível se eles internalizarem essa consciência do inacabamento enquanto ser cultural e histórico. Por isso, faz-se necessário estar em constante formação, pois só é possível entender

e considerar as mudanças em relação à concepção de Criança, Infância e Educação Infantil por meio do conhecimento alcançado pela formação pessoal e profissional, e pela acadêmica inicial e continuada.

E, como já apontado, as principais mudanças da Educação Infantil brasileira ocorreram com a constituição de 1988, ao ser reconhecida pela legislação nacional como parte do sistema educacional, a primeira etapa da Educação Básica. Com a LDBN n.º 9394/96, a Educação Infantil ganhou efetividade e passou a assegurar o direito à educação para todas as crianças dessa etapa de ensino, sendo os municípios responsáveis por sua implementação e gestão.

Nunes e Kramer (2013) ressaltam que a Educação Infantil já avançou muito, porém, é preciso avançar mais. Faz-se necessário às instituições que oferecem essa etapa de ensino pensar, articular de forma mais clara os rumos do trabalho educativo com as crianças pequenas, tendo em vista a complexidade desse trabalho e os inúmeros desafios que ainda se fazem presentes. Com isso, não basta ter o direito garantido pela constituição ou pela LDB, é primordial ter políticas públicas que possibilitem uma educação de qualidade.

Paulo Freire pensa a educação como um ato político, como ato de conhecimento, remetendo-nos a uma nova concepção de educação crítica e libertadora. E essa educação política, segundo Kohan (2019), não diz respeito a uma política partidária, e sim às formas de exercer o poder, de organizar um coletivo, de fazer uma comunidade. Sobre a educação política, evidencia que,

numa educação política, não se trata apenas (ou sobretudo) de formar a infância, mas de estar atento a ela, de escutá-la, cuidá-la, mantê-la viva, vivê-la. A infância atravessa a vida toda como uma forma que lhe outorga curiosidade, alegria, vitalidade. Uma educação política é uma educação na infância: na sua atenção, sensibilidade, curiosidade, inquietude, presença (Kohan, 2019, p. 161).

Educar é contribuir para que docentes e discentes transformem suas vidas em um processo de aprendizagem permanente. Assim, ensinar e aprender são duas facetas de um mesmo processo, exigindo flexibilidade, tanto pessoal quanto de grupo.

Em relação à forma de educar, Paulo Freire destaca duas concepções: a Educação Bancária e a Educação Libertadora. A primeira nega o diálogo, pois, segundo Freire (1987, p. 68), “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados”. Desse modo, o professor deposita os conteúdos nas cabeças das crianças, como se fossem recipientes a serem

preenchidos.

A educação bancária não liberta, mas sim oprime, já que não busca a conscientização de seus educandos. A prática pedagógica dos educadores é permeada pelo autoritarismo, dizendo aos educandos o que devem fazer e responder; portanto, eles vivenciam uma pedagogia da resposta. Nesse caso, Freire (2000, p. 101) considera a educação como “puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo”.

Como contraponto à pedagogia bancária, Paulo Freire anuncia a libertadora. Freire (1987) diz que uma verdadeira libertação dos homens e sua humanização não pode ser realizada por meio de depósitos, tal qual a educação bancária faz. Mas sim de uma educação libertadora, pois, nessa concepção, os educandos são investigadores críticos que possuem um diálogo constante com o professor. São vistos como seres reflexivos, críticos e criadores. Portanto, argumenta o autor, a educação libertadora é diferente de uma educação domesticadora, pois não aceita o homem solto e desligado do mundo, já que a realidade é feita por seus próprios homens. Assim,

a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. [...] O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação (Freire, 1987, p. 78).

Nesse sentido, Paulo Freire contribui com reflexões e práticas acerca da libertação dos oprimidos, negados e interditados. Por isso, encontramos presente em suas obras a importância do diálogo, da conscientização, do homem-sujeito, e não do homem-objeto, mas do indivíduo histórico que pode e deve interferir no rumo de sua história.

Em consonância com essas duas concepções de educação, uma que transmite conhecimento, ou seja, a educação bancária, e outra que oportuniza a participação, educação libertadora, Oliveira-Formosinho (2007) afirma que entre as Pedagogias da Infância tem dois modos de fazer pedagógico. Um deles ignora os direitos da criança de ser vista como competente e ter espaço de participação, o que ela chama de modo pedagógico transmissivo ou pedagogia transmissiva. Um modo alternativo a esse é, de fato, uma pedagogia da infância que reclama uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante, e não como um ser em espera de participação, que ela chama de pedagogia participativa.

A pedagogia transmissiva, segundo Oliveira-Formosinho (2007, p. 17), é aquela que

se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir.

A autora afirma que esse modo pedagógico é equivalente ao organizacional, baseado na burocracia, pois se embasa na simplificação do juízo que fundamenta a ação, na pré-decisão no centro da ação a ser desenvolvida pela periferia. Ela ainda diz que a persistência e a resistência desse modo têm a ver com a simplicidade, a previsibilidade e a segurança de sua concretização, pois ele representa uma simplificação centrada na regulação e no controle de práticas desligadas da interação.

Lembremos que as DCNEI (Brasil, 2009), em seu artigo 9º, destacam que

os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e as brincadeiras, vivências nas quais as crianças se apropriam dos conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e os adultos, possibilitando aprendizagem, desenvolvimento e socialização (Brasil, 2009).

Então, se um dos eixos que estruturam as práticas da Educação Infantil é a interação, ela não pode ser negligenciada pelo modo pedagógico transmissivo. Assim, Paulo Freire anuncia a educação libertadora como alternativa para a bancária. Oliveira-Formosinho (2007) contribui para a libertação da opressão da pedagogia da transmissão, a pedagogia participativa. Segundo a autora, esta última

centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 18-19).

Nessa perspectiva, a participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade desse modo pedagógico. Para a autora, esse modo de fazer pedagógico configura a ambiguidade, a emergência, o imprevisto como critério do fazer e do pensar, produzindo possibilidades múltiplas que definem uma pedagogia transformativa.

A principal semelhança entre a educação bancária de Paulo Freire (1987) e a transmissiva de Oliveira-Formosinho (2007) é a ênfase na passividade dos alunos e na transmissão unidirecional do conhecimento, com o professor desempenhando um papel central na instrução. Ambas as abordagens são frequentemente criticadas por não permitirem o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos alunos.

Já o que se assemelha à educação libertadora e à pedagogia participativa dos autores supracitados é a ênfase na participação ativa dos alunos, no diálogo, na colaboração e na construção coletiva do conhecimento. Essa analogia sobre a Educação defendida por Paulo Freire (1987) e a pedagogia que Oliveira-Formosinho (2007) reforça nos mostra a necessidade de compreendermos o currículo da Educação Infantil a partir dos saberes que emergem dos bebês e crianças, pois somente dessa forma é possível garantir que elas tenham acesso a uma aprendizagem/desenvolvimento significativo, cheia de sentidos e significados.

Sobre isso, Santos, Cordeiro e Porto (2023, p. 68) afirmam:

Se acreditamos que o nosso papel é garantir condições necessárias para que todas as crianças possam viver experiências significativas que as levem, futuramente, a promover o exercício da cidadania por meio da compreensão da realidade que estão inseridas, então, o nosso fazer pedagógico não cabe dentro de uma pedagogia qualquer, muito pelo contrário, ele deve estar intrinsecamente articulado com o diálogo constante pela defesa das infâncias plurais, pela defesa dos direitos das crianças de se expressarem, de falarem por si mesmas, de questionarem, de se posicionarem no que lhes diz respeito. Em suma, é a pedagogia do diálogo defendida por Freire.

O planejamento na Educação Infantil se constitui num valioso recurso para alcançar essa dialogicidade e participação.

O ato de planejar no contexto educacional, principalmente na Educação Infantil, vai além do simples fato de se estabelecer metas e caminhos a seguir. Para Malaguzzi (1999), o professor, em seu planejamento, precisa entender a criança como um dos protagonistas, pois, ao seguir as crianças, e não planos previamente estabelecidos, permite que emerjam do contexto escolar possíveis curiosidades, dúvidas e questionamentos das crianças em relação ao mundo que as cerca. Nesse sentido, a partir da atenção ao que elas trazem e de sua percepção como protagonistas ativas de seu próprio conhecimento, o professor passa a problematizar as questões elencadas pelas crianças, planejando sua prática educativa de modo que possibilite o envolvimento delas na resolução dos problemas.

O planejamento engloba também o conhecimento acerca dos valores e concepções da educação atual. Para que ele verdadeiramente esteja em conformidade com seu potencial,

precisa ter criticidade.

Para Freire (1996, p. 38), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Nesse sentido, o educador afirma que a prática docente exige uma reflexão crítica sobre ela, alguns conceitos diferentes integram o pensamento crítico do professor; e estes são: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Assim, surge a práxis, a ação-reflexão-ação. A práxis remete à ideia de prática, mas vai além. A prática é puro fazer, a práxis é uma ação acompanhada da reflexão sobre ação praticada. É ainda a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Por essa característica, a ação docente deve constituir-se em práxis, mais do que pura prática. Até porque a práxis refere-se a um elevado grau de consciência envolvido na atividade prática; supõe a “reflexão sobre a prática”; é consciência da práxis; e tem caráter transformador.

Em relação a isso, Crusoé, Pina e Moreira (2014, p. 49) afirmam:

Pensar em práxis é entender o processo de prática social fundamentada numa teoria que se alimentam mutuamente. Não há uma relação hierárquica, embora a prática assuma em vários momentos uma autonomia relativa em relação à teoria, já que pauta e impõe um repensar constante daquela.

Nessa perspectiva, a relação teoria e prática perpassa o compromisso existente dos sujeitos na construção de saberes com a transformação da sociedade. Dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática. Na concepção de Paulo Freire, teoria e prática são inseparáveis, tornando-se, por meio de sua relação, uma práxis que possibilita aos sujeitos reflexão sobre a ação, proporcionando educação para a liberdade. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (Freire, 1987, p. 38). Segundo Reis (2021, p. 244), “o termo práxis, em Freire, envolve outras categorias, como dialogicidade, autonomia, ação-reflexão”.

Diante do exposto, posso afirmar que a reflexão sobre e na ação é que produz conhecimentos competentes, autênticos, o saber fazer oriundo de realidades flexíveis e incertas. A prática social humana é permeada de intencionalidades. Para Ghedin e Franco (2008, p. 40), ela “é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias”.

Nesse contexto, Freire (1996) assinala que, para tornar os estudantes autônomos críticos e livres, as práticas educativas devem partir da vontade e do interesse deles. A

educação precisa extrapolar os muros da sala de aula e entrar nas experiências vividas pelos estudantes em seu meio social.

As crianças precisam ser reconhecidas e respeitadas como parceiras do professor e da professora na construção da prática educativa a ser realizada com elas, a fim de que protagonizem a construção de suas aprendizagens a partir dos próprios interesses. Nesse contexto, Reis (2021) evidencia que Paulo Freire nos ensinou que é preciso respeitar o saber do educando, pois, para ele, um professor e uma professora devem ser capazes não só de ensinar, mas também de aprender com as experiências levadas pelos alunos para a sala de aula.

Para Barbosa (2010), a afirmação das crianças como sujeitos de direitos, exige a definição de indicadores pedagógicos que possibilitem às crianças uma experiência da infância que tome parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, familiares e educadores).

Entendo que, quanto mais ricas forem as oportunidades de interação, maior será o desenvolvimento afetivo, emocional, cognitivo e psicomotor das crianças na Educação Infantil. Sobre isso, Kramer (2006, p. 37) ressalta que é preciso que a escola “reconheça e valorize as diferenças existentes entre as crianças e, dessa forma, beneficie a todas no que diz respeito a seu desenvolvimento e a construção dos seus conhecimentos”. Assim, a prática pedagógica crítica reconhece as crianças como indivíduos que pertencem a diferentes grupos sociais.

Uma importante ferramenta para a pesquisa do professor é a observação atenta, que lhe possibilita conhecer a significação que cada criança empresta a elementos do meio. Para tanto, ele necessita observar as reações das crianças, conhecer suas preferências, incentivá-las a expor sua forma de perceber determinada situação ou conceito, na efetivação das atividades anteriormente planejadas e refletir sobre suas observações e intervenções durante a realização dessas atividades para, se necessário, reconstruir, refazer, reorientar seu planejamento. Nessa perspectiva, Ostetto (2000) considera o planejamento uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente, motivo pelo qual o planejamento é flexível, o que permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática educativa.

Desse modo, neste modelo de prática educativa, a criança não é mais vista como um adulto em potencial; tanto a criança quanto o adulto têm vez e voz. O professor tem, pois,

um papel de destaque na educação; cabe a ele estimular nas crianças novas significações do que é ensinado na escola, relacionando esse aprendizado a outros contextos fora da escola.

4 O OLHAR DAS CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZ A PRODUÇÃO ACADÊMICA NO BRASIL?

Inicialmente, foi realizado um mapeamento da produção acadêmica no Brasil, a partir dos anos de 2010, que tratam do olhar da criança acerca da escola na Educação Infantil. Esse levantamento de pesquisas, no formato de Estado da Arte, possibilitou identificar o conhecimento ou reconhecimento da produção acadêmica e científica sobre a temática mencionada anteriormente, a partir de 2010 em diferentes lugares do Brasil. Segundo Ferreira (2002, p. 258), o Estado da Arte são pesquisas

reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

O Estado da Arte, na perspectiva de Romanowski e Ens (2006, p. 39),

pode significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procura identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Este é um mapeamento das pesquisas científicas que abordam a temática *as práticas educativas em escola de Educação Infantil a partir do olhar das crianças*. Assim, para o levantamento dos dados, foram analisados os títulos e os resumos das dissertações e das teses no banco do PPGEd da Uesb e na Revista *Práxis Educacional*, periódico do referido programa, que possibilitou identificar uma lacuna de estudos no campo investigado. A seguir, foi feito um levantamento na biblioteca de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), nos anais das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), especificamente no GT07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict).

4.1 A produção acadêmica no Brasil: o olhar da criança acerca da escola na Educação Infantil

Esta subseção propõe-se a apresentar o resultado das buscas realizadas nas supracitadas bases de dados. Nesses ambientes, temos acesso às pesquisas já desenvolvidas sobre a temática deste estudo e, assim, podemos delinear o campo de produções teórico-acadêmicas. O Estado da Arte possibilitou a compreensão sobre as formas de participação das crianças nas pesquisas, pois, apesar de atualmente já haver diversas pesquisas tanto em nível de mestrado como de doutorado, nas quais as crianças são ouvidas e consideradas como sujeitos participantes da pesquisa, observei que ainda predominam, nos bancos de dados analisados, as investigações sobre as crianças e não com as crianças. Por exemplo, isso ocorreu no mapeamento realizado no banco de dissertações e teses do PPGEd e na Revista *Práxis Educacional* da Uesb, o que também justifica a relevância do estudo proposto por esta pesquisa para a área acadêmica, principalmente, para o programa de mestrado ao qual estou vinculada.

Nesse contexto, informo que o mapeamento feito no repositório do PPGED/Uesb identificou somente duas pesquisas (Almeida, 2016; Canda; Soares; Zen, 2018) em que as crianças são participantes do estudo. Em uma delas (Almeida, 2016), as crianças escutadas não faziam parte do público da Educação Infantil, as demais pesquisas tratavam da visão dos adultos sobre as crianças²³.

De acordo com Delgado e Muller (2008), a falta de participação das crianças nas pesquisas é decorrente da história da infância, abordada na seção anterior, na qual a criança não era reconhecida como sujeito de direitos, ou seja, aqueles que não falam, ficando sempre à mercê dos adultos. Buscando romper com essa visão que muito perdurou, em relação às crianças, é que esta pesquisa se desenvolve, defendendo o protagonismo infantil e a participação ativa das crianças.

Este mapeamento ocorreu no estilo Estado da Arte, segundo Romanowski e Ens (2006) e Ferreira (2002), um tipo de pesquisa interessante, pois possibilita uma abrangência de estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos abordados em detrimento de outros. Assim, contribui com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais.

²³ As informações sobre a metodologia usada e a escolhas das produções será detalhada e argumentada nas subseções de cada banco de dados.

Para isso, segundo as autoras, é necessário que sejam definidos primeiramente os termos que contemplem adequadamente a temática pesquisada. Sendo assim, foram utilizadas como descritores algumas terminologias e/ou nomenclaturas de uso mais específicos de pesquisas que discutem as práticas educativas no contexto da Educação Infantil a partir do olhar das crianças, tais como: Criança, Infância, Educação Infantil, práticas educativas, olhar das crianças. A escolha dessas palavras-chave possibilitou um significativo acesso às pesquisas da temática em estudo.

Como pode ser observado, na Tabela 1, na busca inicial nos diferentes repositórios mencionados anteriormente, foram identificados 298 trabalhos sobre a temática em estudo, a saber: as práticas educativas no contexto da Educação Infantil a partir do olhar das crianças. Após a leitura dos títulos, das palavras-chave e dos resumos, foram selecionados 32 trabalhos para uma análise mais aprofundada.

Tabela 1 – Quantidade de pesquisas encontrada nas plataformas investigadas

PLATAFORMA	QUANTIDADES DE PRODUÇÕES ENCONTRADAS	QUANTIDADE DE PRODUÇÕES ANALISADAS
PPGED-UESB	26	00
Revista Práxis Educacional (PPGED-UESB)	109	00
Anped – GT 07	10	10
IBICT – BDTD	113	04
Capes	40	17
Total	298	32

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pela autora (2021).

Vale ressaltar que o recorte temporal a partir de 2010 foi escolhido pelo fato de a última década ter sido um período de maior fluxo de investimentos no âmbito das políticas educacionais na Educação Infantil, especialmente após a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), da Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009a), dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009b), da Lei n.º 12.796, em 2013 (Brasil, 2013), que tornou obrigatório o ingresso das crianças na Educação Básica aos 4 anos de idade e, ainda mais recente, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Isso possivelmente contribuiu para a intensificação e ampliação dos debates, das discussões e da realização de estudos e pesquisas neste campo.

Com as pesquisas selecionadas, partiu-se para a verificação de que estudos e abordagens as pesquisas usam como aporte teórico. Nessa direção, observamos a existência de uma variedade de bases teóricas de conhecimento sobre o objeto desse estudo, tais como: as perspectivas wallonianas, a Antropologia da Infância, a Sociologia da Infância, a Pedagogia da Infância, as abordagens freireanas, as teorias histórico-culturais, as teorias pós-estruturalistas e os olhares de Foucault. Algumas apoiavam-se em mais de um aporte teórico para realizar seu embasamento, mas a maioria se fundamentou, exclusivamente, em uma base teórica. As teorias relacionadas à Sociologia da Infância e à Histórico-Cultural foram predominantes no conjunto dos trabalhos analisados.

A Sociologia da Infância, como já abordado neste estudo, enquanto campo teórico precursor da infância, cada vez mais, incentiva a participação e o protagonismo infantil nas pesquisas e motivam que as crianças sejam reconhecidas enquanto sujeitos históricos, sociais e culturais. Com base na Sociologia da Infância, Soares, Sarmiento e Tomás (2005, p. 49) afirmam que as crianças precisam ser ouvidas, pois “são actores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem”.

As pesquisas selecionadas neste estudo que utilizam a teoria histórico-cultural, também denominada psicologia histórico-cultural e/ou sócio histórica, como aporte teórico asseguram que essa teoria está fundamentada na abordagem materialista dialética e foi elaborada por Vygotsky. Para essa teoria, o homem é um ser social que supera sua condição biológica ao produzir os meios de sua existência e ao criar necessidades que ultrapassam a satisfação de exigências biológicas da espécie. Dentro dos pressupostos materialistas da Teoria Histórico-Cultural, a cultura é um elemento social determinante para o desenvolvimento do ser humano.

Assis e Mello (2013) asseveram que a concepção de criança como ser social na perspectiva teórica histórico-cultural distingue-se da Sociologia da Infância. Pois, em relação à dimensão cultural, a Teoria Histórico-Cultural está na gênese da formação do indivíduo, como pertencente ao gênero humano, uma vez que o homem é um ser social em sua essência. Já a interpretação sobre a cultura da Sociologia da Infância é bastante subjetiva, pois compreende que os significados da realidade e sobre a realidade são produzidos individualmente pelas crianças.

Continuando com as análises das pesquisas encontradas, foram observadas as abordagens metodológicas utilizadas pelas pesquisas, todas se tratavam de uma pesquisa qualitativa. Os tipos variavam, mas a maioria delas era do tipo etnográfica ou com perspectiva

etnográfica, usando, principalmente, como estratégias de geração de dados a observação participante, o diário de campo e as entrevistas coletivas.

A respeito da etnografia, Fonseca (1999) assinala que essa metodologia é um guia de viagem possibilitado pela imersão em determinado meio. É uma abertura para a possibilidade de outras lógicas, de outras dinâmicas culturais, serve como dispositivo de resistência contra a massificação.

A etnografia depende das qualidades de observação, do conhecimento sobre o contexto estudado, do olhar e escuta sensíveis do pesquisador para com o outro. Além disso, em pesquisas com crianças, Delgado e Müller (2008) opinam que, inicialmente, o pesquisador precisa ser aceito no grupo investigado; isso requer que ele participe da vida do grupo estudado. Para tanto, é preciso que o pesquisador adote uma postura de imersão no mundo dos sujeitos pesquisados, seja aceito no grupo e torne-se um deles.

Dando continuidade ao mapeamento bibliográfico, foi observada a temática a que cada pesquisa se direcionou; então, identificou-se trabalhos que abordam a perspectiva do protagonismo infantil nas práticas educativas da escola de Educação Infantil, as relações étnico-raciais, a educação do campo, as formas regulatórias, a docência masculina, a organização do espaço tempo, os direitos da criança à Educação Infantil, os impactos do Ensino Fundamental de nove anos para as turmas de pré-escola, a cultura surda, os desafios da pesquisa com crianças, entre outros. Essas temáticas serão discutidas nas subseções posteriores conforme seu banco de dados de origem.

Vale ressaltar que, até agora, a inclusão das crianças nas pesquisas não significa que elas já tenham alcançado o lugar esperado na sociedade. Houve sim um progresso quanto à participação das crianças e à possibilidade de elas serem ouvidas; no entanto, ao comparar o número de trabalhos que são desenvolvidos sobre as crianças e os que apresentam sua efetiva participação, estes ainda são menores.

4.1.1 Mapeamento das produções científicas: PPGEd e Revista *Práxis Educacional*

Nesta subseção, discorro sobre o mapeamento das produções acadêmicas na biblioteca de dissertações do PPGEd²⁴, ofertado pela Uesb, e na Revista *Práxis Educacional*²⁵, um

²⁴ Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Acesso em: 13 mar. 2021.

²⁵ Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/index>. Acesso em: 19 mar. 2021.

periódico do referido programa. Para este levantamento, utilizei como termos de pesquisa os seguintes descritores: prática educativa; criança; Educação Infantil; Infância; Pesquisa com crianças; pré-escola e creche. Com isso, obtive, no total, 26 dissertações na biblioteca virtual do PPGED/Uesb e 109 artigos na Revista *Práxis Educacional*, como vemos na Tabela 2:

Tabela 2 – Quantidades encontradas no banco de dissertações/teses do PPGED e na Revista *Práxis Educacional* de acordo com os descritores utilizados

	Biblioteca de dissertações do PPGED	Revista <i>Práxis Educacional</i>
DESCRITOR	QUANTIDADE	QUANTIDADE
Prática educativa	8	17
Criança	3	36**
Educação infantil	11*	49**
Infância	3*	31**
Pesquisa com crianças	0	3
Creche	2	6**
Pré-escola	0	4
	26	109

Legenda: *Uma dissertação apareceu em dois descritores

**37 dissertações apareceram em mais de um descritor.

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pela autora (2021).

Em relação ao mapeamento realizado no repositório de dissertações do PPGED, é importante frisar que surgiram, durante as buscas, pesquisas que abordam o tema *práticas educativas e criança*, mas não necessariamente na Educação Infantil. Identifiquei estudos sobre Educação Infantil, mas não em relação à prática educativa. Outras pesquisas tratavam da temática da infância. Porém, somente uma aborda a perspectiva das crianças; no entanto, foi realizada no primeiro ano do Ensino Fundamental. Vejamos a Tabela 3.

Tabela 3 – Quantidade encontrada no banco de dissertações/teses do PPGED de acordo com os descritores utilizados e temática

DESCRITOR	TEMÁTICA	QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES
Prática educativa	Emancipação humana	2
	Teatro do oprimido	1
	Jovens e adultos	1
	Filosofia	1
	Movimento Social	1
	Língua espanhola	1
	Música	1
Criança	Crianças órfãs – Lar Santa Catarina	1

	Docente do gênero masculino no ensino fundamental	1
	Concepção de passado na educação fundamental	1
Educação infantil	Diversidade cultural	1
	Currículo	1
	Políticas públicas	3*
	Condição do trabalho docente	1
	Formação continuada	1
	Escolas do campo	1
	Gestão	2
Infância	Políticas públicas	1*
	Jovens e adultos	1
	Ensino fundamental	1
Pesquisa com criança	-	0
Pré-escola	-	0
Creche	Políticas públicas	1
	Formação de professores	1

Legenda: *Uma dissertação apareceu em dois descritores
 Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pela autora (2021).

A referida pesquisa é uma dissertação que tem como título *Criações brincantes: a infância nos movimentos curriculares do Ensino Fundamental de Nove Anos*, de autoria de Larissa Monique de Souza Almeida (2016). Apresenta como um de seus objetivos específicos ouvir, conversar, sentir e produzir com os sujeitos praticantes da escola: as professoras, a diretora/coordenadora e, principalmente, as crianças. Como suporte metodológico, inspirou-se na pesquisa cartográfica, realizada com a ajuda dos dispositivos de pesquisa, o diário de campo, as conversas e as oficinas de criação de histórias. O trabalho debate o lugar da infância nas instituições escolares, geralmente marcada por uma concepção linear e cronológica. Compreende a importância de pensar a infância também na perspectiva da criança.

Já em relação ao mapeamento na Revista *Práxis Educacional* da Uesb, foi necessária, após a triagem inicial, uma nova seleção, mais detalhada, pelo fato de surgirem nas buscas 109 trabalhos, como disposto na Tabela 2. Realizei a leitura dos títulos de todos os trabalhos encontrados e escolhi aqueles que indicavam estudos sobre práticas educativas escolares a partir do olhar das crianças, ficando apenas 16 produções.

Dessas 16 produções, foi feita a leitura dos resumos, a fim de conhecer as especificidades dos estudos e verificar em que medida eles dialogavam com esta pesquisa. Como apresentado na Tabela 4, 1 pesquisa discutia a importância do protagonismo infantil nas pesquisas acadêmicas; 1 levava a discussão para o reconhecimento da participação das crianças

na cultura e sociedade; 2 foram com crianças, mas como forma de experimento, pois se tratava do olhar do pesquisador sobre as ações das crianças; 11 discorriam sobre questões específicas sobre criança, infância e/ou Educação Infantil; e somente 1 foi realizada na perspectiva das crianças, mas direcionada à temática do brincar.

Tabela 4 – Caminhos percorridos para a seleção das pesquisas e quantidade encontrada na Revista *Práxis Educacional*

Quantidade de pesquisas encontrada na triagem inicial		Quantidade de pesquisas selecionada após a leitura do título		
109		16		
Temática das discussões das pesquisas após a leitura dos resumos				
Protagonismo infantil nas pesquisas acadêmicas	Reconhecimento da participação das crianças na cultura e na sociedade	Olhar do pesquisador sobre as ações da criança	Questões específicas da Criança, Infância e/ou Educação Infantil	Perspectiva das crianças, mas direcionada a temática do brincar.
1	1	2	11	1

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pela autora (2021).

Dos trabalhos que surgiram, uma pesquisa foi realizada na perspectiva das crianças, como dito acima numa direção da temática do brincar. É um texto que aborda a experiência de extensão universitária, intitulado “Vozes, sentidos e experiências na extensão universitária: o que dizem as crianças sobre o brincar” (Canda; Soares; Zen, 2018), e tem como objeto de estudo a análise das falas das crianças em uma mesa redonda sobre o brincar, o lugar em que se brinca e a forma como este brincar influencia as representações e entendimentos do lugar onde vivem.

Com esse mapeamento, percebo que o tema desse projeto se faz necessário, pois tem um caráter inovador para as discussões acadêmicas. Isso porque, apesar de ter encontrado duas pesquisas, uma na biblioteca de dissertações do PPGEd e uma na Revista *Práxis* da UESB, nenhuma delas, como descrito acima, aborda as práticas educativas no contexto da escola de Educação Infantil a partir do olhar das crianças.

4.1.2 Mapeamento das produções científicas: Anped

Esta subseção apresenta o mapeamento das produções acadêmicas no Brasil a partir dos anos de 2010 que tratam do olhar da criança a cerca da escola na Educação Infantil apresentadas nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação (Anped)²⁶, que é caracterizada como uma entidade sem fins lucrativos que congrega os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Surgida na década de 1970, objetiva o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, promovendo o ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação. A Anped é organizada em Grupos de Trabalho (GT), num total de 23. Como dito na seção anterior, o grupo de trabalho utilizado neste Estado da Arte corresponde ao GT07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos. A partir da utilização dos descritores *criança*, *infância*, *Educação Infantil*, *práticas educativas* e *olhar das crianças*, foram selecionadas 10 produções científicas publicadas nos anais da Anped a partir do ano de 2010.

Quadro 7 – Produções científicas das Reuniões da Anped/GT07, 2010 a 2019.

AUTOR (ES)	TÍTULO	GT 07 Reunião	Modalidade (Comunicação oral /pôster)	ANO
Bianca Cristina Correa Lorenza Bucci	“A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças”	35 ^a	Comunicação oral	2012
Lucilaine Maria da Silva Reis	“Inserção e vivências cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na Educação Infantil?”	36 ^a	Comunicação oral	2013
Eduarda Souza Gaudio	“Dimensão étnico-racial na Educação Infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças”	37 ^a	Comunicação oral	2015
José Edilmar de Sousa	“Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de Educação Infantil”	37 ^a	Comunicação oral	2015
Leandro Henrique de Jesus Tavares	“‘Meu irmão tem 3 anos e não estuda porque ele é criancinha’ – o que dizem as crianças sobre a Educação Infantil e o direito?”	37 ^a	Comunicação oral	2015
Lorenza Bucci	“Os desafios da pesquisa com crianças – diálogo entre teoria e prática”	37 ^a	Pôster	2015
Aline Helena Mafra Rebelo Márcia Buss- Simão	“Formas regulatórias na Educação Infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças”	38 ^a	Comunicação oral	2017

²⁶ Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 30 jan. 2021.

Pedro Neto Oliveira de Aquino Silvia Helena Vieira Cruz	“A percepção de crianças de uma turma de creche acerca do pertencimento étnico-racial, numa comunidade de remanescentes de quilombolas”	39 ^a	Comunicação oral	2019
Simone do Nascimento Nogueira	“Escuta pedagógica: um caminho possível para ressignificar o currículo da Educação Infantil”	39 ^a	Pôster	2019
Yamilli Karen Rodrigues de Pinho da Matta	“As experiências das crianças do campo: um estudo a partir da gramática das culturas da infância”	39 ^a	Pôster	2019

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pela autora (2021).

Dessas produções, três foram publicações em formato de pôsteres e sete em formato de comunicação oral, como pode ser observado no quadro 11. Vale frisar que, para submeter o texto/proposta de trabalho no formato de comunicação oral, nas Reuniões Nacionais da Anped, exige-se que apresentem resultados parciais ou finais de pesquisas, que evidenciem elaboração teórica e rigor conceitual na análise, não sendo aceitos textos que se restrinjam a capítulos de teses ou dissertações, revisões bibliográficas ou relatos de experiências. Já no formato de pôster aceitam-se trabalhos que exponham pesquisas em andamento.

Como nesse mapeamento a maioria dos trabalhos selecionados foi no formato comunicação oral, as análises foram realizadas a partir de dados de pesquisas já em fase de conclusão. Esse dado é importante, pois, segundo Romanowski e Ens (2006) e Ferreira (2002), o Estado da Arte é, de forma geral, um mapeamento de toda a produção acadêmica sobre um assunto específico, ou seja, é uma das partes mais importantes do trabalho, porque reúne as conclusões a que outras pesquisas científicas chegaram sobre o assunto. Assim sendo, o Estado da Arte não só destaca os aspectos de outras pesquisas, mas também identifica as lacunas que existem nessas pesquisas. Analisa o que as pesquisas apontaram e o que não abordaram sobre o tema e em qual temática o estudo focalizou.

Os temas a que as pesquisas selecionadas dessa plataforma se direcionaram foram: relações étnico-raciais, impactos da implementação do Ensino Fundamental de nove anos nas práticas educativas da pré escola, educação do campo, currículo na Educação Infantil, formas regulatórias, docência masculina, inserção e adaptação escolar, direito à Educação Infantil e desafios da pesquisa com crianças. A temática sobre as relações étnico-raciais, foi abordada em duas pesquisas, intituladas “Dimensão étnico-racial na Educação Infantil: um olhar sobre a

perspectiva das crianças” (Gaudio, 2015) e “A percepção de crianças de uma turma de creche acerca do pertencimento étnico-racial, numa comunidade de remanescentes de quilombolas” (Aquino; Cruz, 2019).

Gaudio (2015) busca apresentar uma análise da pesquisa de mestrado que investigou as relações sociais entre crianças quanto às diferenças étnico-raciais numa instituição de Educação Infantil pública. O grupo pesquisado era formado por crianças de 4 e 5 anos de idade, sendo 12 meninas e 12 meninos. Ao analisar essas relações sociais das crianças, percebe-se que elementos que envolvem a dimensão étnico-racial, permeando e estruturando relações, reforçando de modo próprio muitos dos estereótipos e preconceitos existentes no contexto social que vivenciam.

Já Aquino e Cruz (2019) analisam no estudo como crianças que frequentam a creche de uma comunidade de remanescentes de quilombolas percebem as semelhanças físicas decorrentes do pertencimento étnico-racial e reagem a ela. Participaram do estudo 15 crianças de 3 a 4 anos de idade, majoritariamente negras. Assim, percebo, com essa pesquisa, que os traços fenotípicos foram efetivamente impregnados de conteúdo positivo ou negativo para diferentes crianças e que a possibilidade de identificarem diferenças decorrentes do pertencimento étnico-racial e atribuírem qualidades a pessoas negras encontrava-se em desenvolvimento na maioria das crianças.

Em relação à temática impactos da implementação do Ensino Fundamental de 9 anos nas práticas educativas da pré-escola, a pesquisa “A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças” (Correa; Bucci, 2012) analisa o impacto da implantação do Ensino Fundamental de nove anos sobre a organização do trabalho pedagógico tanto nesta etapa quanto na pré-escola. Os resultados ora apresentados se referem à visão de crianças de 5 anos de idade de uma pré-escola pública sobre sua vivência nesta instituição e sobre suas expectativas em relação ao Ensino Fundamental. A análise evidencia semelhanças entre o que as crianças vivenciam na pré-escola e o que, conforme estudos da área, é experimentado na etapa subsequente: rotinas rígidas, castigos, ausência da brincadeira, tarefas de escrita voltadas ao treino viso-motor. As crianças identificam a professora da pré-escola como alguém que dá ordens, “passa lição para copiar” e é pouco afetiva.

No tocante à temática *educação do campo*, o artigo intitulado “As experiências das crianças do campo: um estudo a partir da gramática das culturas da infância” (Matta, 2019)

investiga como a gramática das culturas da Infância revela o lugar social que as crianças constroem por meio de suas experiências dentro e fora da instituição de Educação Infantil, em uma classe multisseriada, em uma escola pública, localizada no contexto rural do município de Guarapari/Espírito Santo (ES). Observa-se, com essa pesquisa em andamento, que, ao analisar as culturas infantis, por meio de sua gramática, pode-se constituir em um importante objeto para compreender o lugar social que as crianças constroem por meio de suas culturas de pares.

A temática *currículo da Educação Infantil* é abordada pelo artigo intitulado: “Escuta pedagógica: um caminho possível para ressignificar o currículo da Educação Infantil” (Nogueira, 2019). Ela é considerada na perspectiva freireana uma metodologia formativa que tem o objetivo de compreender a criança sob seu próprio olhar, representando um caminho possível para a adoção de uma prática docente mais adequada para as crianças pequenas e consequentemente oportunizar uma ressignificação do currículo da Educação Infantil. Nesse movimento, a pesquisa em andamento compreende que a reflexão coletiva permite que os docentes se vejam como são, como estão, individual e coletivamente, e que a prática docente crítica contribua para a construção de um currículo, no âmbito das escolas, compatível com as necessidades das crianças da Educação Infantil.

Quanto à temática de formas regulatórias na Educação Infantil, a pesquisa “Formas regulatórias na Educação Infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças” (Mafra-Rebello, 2017) investiga as formas regulatórias inerentes ao funcionamento de uma instituição de Educação Infantil de uma rede pública municipal a partir do ponto de vista das crianças. Os dados gerados revelam que há regras elaboradas para as crianças de todos os grupos da instituição de Educação Infantil que visam a organizar o cotidiano educativo, no qual as crianças são submetidas de forma hierárquica. Contata-se nesse trabalho também que, constringidas às imposições de regras elaboradas pelos adultos, as crianças ora reproduzem ora subvertem essa lógica e manifestam seus desejos, explicitando seus universos culturais.

A respeito da temática sobre a docência masculina na Educação Infantil, o trabalho intitulado “Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de Educação Infantil” (Sousa, 2015) discute a visão de crianças de uma turma de um Centro de Educação Infantil sobre o ingresso e a trajetória de um professor na instituição. Constata-se, por meio da pesquisa, que o modo de as crianças verem o professor varia conforme a positividade da experiência que tiveram nas interações com o professor no cotidiano pedagógico na instituição.

Sobre a temática *inserção e adaptação das crianças na escola de Educação Infantil*, o

trabalho “Inserção e vivências cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na Educação Infantil?” (Reis, 2013) objetiva entender como um grupo de crianças de dois anos vivenciou sua entrada/inserção em uma instituição de Educação Infantil. Assim, percebe-se que a inserção não é positiva ou negativa em si mesma e que é preciso ter sensibilidade para compreender como cada criança vivencia esse momento, acompanhando-a e auxiliando-a quando for necessário.

O trabalho “‘Meu irmão tem 3 anos e não estuda porque ele é criancinha’ – o que dizem as crianças sobre a Educação Infantil e o direito?” (Tavares, 2015) aborda a temática do direito à Educação Infantil sob a ótica das crianças e tem como objetivo compreender e refletir a respeito da perspectiva delas sobre o que constitui esse direito e suas visões sobre a escola. O trabalho pretende contribuir para que os adultos percebam a importância de garantir a expressão infantil e sua escuta sobre a temática do direito.

A temática *desafios da pesquisa com crianças* é abordada pelo texto “Os desafios da pesquisa com crianças – diálogo entre teoria e prática” (Bucci, 2015) e propõe uma reflexão sobre os desafios de realizar pesquisa com crianças a partir do que apontam os estudos na área e a experiência em ouvir crianças sobre o que pensam do trabalho da diretora em uma pré-escola municipal. O texto afirma que o desafio inicial e talvez o mais instigante seja na construção de uma relação de confiança entre o pesquisador e as crianças. Com ele, está o que compreende o discernimento que as crianças possuem sobre o que devem ou não dizer a um adulto. Além desses dois importantes desafios, há outro tão delicado quanto os primeiros, que é o modo como ouvir as crianças. Por fim, diz que o desafio que estará sempre presente é como não enviesar o olhar do pesquisador sobre a fala das crianças.

Nessa perspectiva, nas pesquisas selecionadas na plataforma da Anped, há uma variedade de temáticas, já que das 11 produções só 2 abordaram uma mesma temática, no caso a temática relações étnico-raciais. Nesse sentido, GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos das reuniões nacionais investigadas engloba um conjunto de produções que problematizam questões relacionadas às práticas educativas na Educação Infantil. Os estudos apontados nos parágrafos anteriores evidenciam que a análise e a descrição das práticas educativas na Educação Infantil a partir do olhar das crianças é uma temática que requer investimentos de pesquisas com crianças.

4.1.3 Mapeamento das produções científicas: BDTD/IBICT

Aqui apresento os resultados do mapeamento das produções no banco de dados da BDTD, vinculada ao IBICT, órgão brasileiro de informação, unidade de pesquisa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, que tem por objetivo disponibilizar pela *internet* o catálogo nacional de teses e dissertações de forma textualmente integral.

Como dito anteriormente, foram encontradas nesse repositório, no período de 2010 a 2021, quatro dissertações de mestrado referentes à temática deste estudo, conforme vemos no Quadro 12.

Quadro 8 – Produções Científicas dos trabalhos encontrados na BDTD e no IBICT

AUTOR/A	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	TIPO DE TRABALHO	ANO
Graziele Gonçalves Fülber	<i>Cartografando com uma criança surda sua infância e suas experiências educacionais</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação	2012
Elisângela Alves de Araújo	<i>Tecendo sentidos: a Educação Infantil na perspectiva das crianças, famílias e educadores(as)</i>	Universidade de São Paulo	Dissertação	2015
Ellen Cristine Campos de Souza Coelho	<i>Narrativas infantis e processo formativo: estudo sobre as significações de crianças sobre suas experiências na Educação Infantil</i>	Universidade Federal de Mato Grosso	Dissertação	2016
Jeriane da Silva Rabelo	<i>A organização do espaço na Educação Infantil e o desenvolvimento integral da criança: sentimentos e ações em turmas de pré-escola</i>	Universidade Federal do Ceará	Dissertação	2017

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pela autora (2021).

Identificando as temáticas trabalhadas pelas dissertações encontradas na plataforma da BDTD/IBICT, verifico que não há recorrência de temáticas. Cada uma das quatro dissertações encontradas discorre sobre um aspecto diferente sobre as práticas educativas na Educação Infantil no olhar das crianças. São elas: organização dos espaços na escola de Educação Infantil,

cultura surda, vivência e experiência na Educação Infantil e currículo na escola de Educação Infantil.

A pesquisa de mestrado intitulada *A organização do espaço na Educação Infantil e o desenvolvimento integral da criança: sentimentos e ações em turmas de Pré-Escola* (Rabelo, 2017) aponta subsídios para o estabelecimento de critérios e parâmetros para a realização de programas educativos de qualidade, atentos às necessidades de uma educação integral da criança. Teve como objetivo conhecer a organização dos espaços na Educação Infantil e as possibilidades de promoção do desenvolvimento da criança em duas instituições de Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza. O estudo conclui que as práticas educativas são bastante influenciadas pela realidade familiar e pelo contexto social das crianças. A qualidade da afetividade no espaço escolar percebida, principalmente, no olhar de cima para baixo das professoras para as crianças não favorece o desenvolvimento integral da criança. O distanciamento contribui para o conformismo, a desmotivação, o fracasso e a evasão escolar, com danos que ultrapassam a dimensão cognitiva de cada criança.

A dissertação *Cartografando com uma criança surda sua infância e suas experiências educacionais* (Fülber, 2012) objetiva acompanhar, por meio do método da cartografia, a infância e as experiências educacionais de uma criança surda, mediante imagens produzidas e escolhidas por ela em uma escola de surdos, uma escola infantil comum e no contexto onde vive com sua família. Com a pesquisa, foi possível perceber que a criança surda, para ser criança, subverte a ordem do que é “melhor para a criança surda” a partir da necessidade de ir à escola, onde tem suas refeições garantidas, sua higiene, o cuidado e o educar intrínsecos à Educação Infantil.

Sobre a vivência e experiência na Educação Infantil, a dissertação *Narrativa infantis e processos formativos: estudo sobre as significações de crianças sobre suas experiências na Educação Infantil* (Coelho, 2016) apresenta um olhar voltado às narrativas infantis como fonte de conhecimento e caminho investigativo para a compreensão de experiências das crianças no contexto da Educação Infantil. Tem como finalidade compreender os processos de significação da vivência educacional das crianças, mediante a produção de suas narrativas. Os resultados apontam que pensar sobre infância é buscar, em todo o contexto histórico, a construção de sentidos atribuídos a ela, que em vários períodos deixaram indícios da maneira como foi e, na atualidade, como é compreendida pela sociedade. Aponta-se também a necessidade de compreender que as crianças possuem uma cultura própria na qual significam e constroem sentidos sobre suas vivências no contexto da Educação Infantil.

A temática *currículo na escola de Educação Infantil* é abordada pela dissertação *Tecendo sentidos: a Educação Infantil na perspectiva das crianças, famílias e educadores(as)* (Araújo, 2015), que tem como intuito compreender como as crianças, suas famílias e educadores(as) atribuem sentidos à Educação Infantil. A autora realiza uma pesquisa cartográfica em que revisita as experiências como diretora de escola infantil. Com isso, chega à conclusão de que não há um único caminho a percorrer, e sim vários, cujos sentidos apontam para repensar a formação docente bem como para incluir as vozes das crianças na construção do currículo educacional.

Na plataforma da BDTD/IBICT, encontramos menos pesquisas sobre práticas educativas no contexto da escola de Educação Infantil a partir do olhar das crianças. Porém, as que foram localizadas promoveram importantes contribuições para pensar a temática em estudo.

4.1.4 Mapeamento das produções científicas: Capes

No levantamento realizado no repositório da Capes, no período de 2010 a 2021, identificamos 17 produções, sendo 6 teses de doutorado e 11 dissertações de mestrado, como apresentado no Quadro 13.

Quadro 9 – Produções científicas dos trabalhos encontrados na Capes

AUTOR/A	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	TIPO DE TRABALHO	ANO
Suselaine Aparecida Zaniolo Mascioli	<i>Cotidiano Escolar e Infância: interfaces da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas vozes de seus protagonistas</i>	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara	Tese	2012
Daliana Loffler	<i>Educação Infantil na escola do campo: o que as crianças no sinalizam sobre este contexto'</i>	Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação	2013
Gleisy Vieira Campos	<i>Culturas infantis: crianças plurais, plural da infância no cotidiano da Educação Infantil</i>	Universidade Federal de Uberlândia	Dissertação	2013
Eduarda Souza Gaudio	<i>Relações sociais Na Educação Infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero</i>	Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação	2013

Leomarcia Caffé de Oliveira Uzeda	<i>O Que Você Descobriu sobre a Gente? A escola de Educação Infantil do campo a partir do olhar das crianças</i>	Universidade Federal da Bahia	Tese	2013
Elaine de Paula	<i>“Vem brincar na rua!”: entre o quilombo e a Educação Infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças, quilombolas no entremeio desse contexto</i>	Universidade Federal de Santa Catarina	Tese	2014
Diana Vandreia Dal Soto	<i>O protagonismo das crianças nas práticas educativas da Educação Infantil: investigando com as crianças da pré-escola</i>	Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação	2014
Aline Helena Mafra	<i>“Aqui a gente tem regra pra tudo”: formas regulatórias na educação das crianças pequenas</i>	Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação	2015
Debora Silva do Nascimento	<i>Tempos e espaços do brincar no contexto da Educação Infantil: a voz das crianças</i>	Universidade do Estado do Pará	Dissertação	2015
Ariadne de Sousa Evangelista	<i>Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na Educação Infantil</i>	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Dissertação	2016
Fernando Ferrão	<i>Tempo de quê?: as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da Educação Infantil para os anos iniciais</i>	Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação	2016
Edmacy Quirina de Souza	<i>Crianças negras em escolas de “alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na Educação Infantil</i>	Universidade Federal de São Carlos	Tese	2016
Ellen Cristine Campos de Souza Coelho	<i>Narrativas infantis e processo formativos: estudo sobre as significações de crianças na Educação Infantil</i>	Universidade Federal de Mato Grosso	Dissertação	2016
Lajara Janaina Lopes Corrêa	<i>Um estudo sobre as relações étnicorraciais na</i>	Universidade Federal de São Carlos	Tese	2017

	<i>perspectiva das crianças pequenas</i>			
Giselle Silva Machado de Vasconcelos	<i>Participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de Educação Infantil pública</i>	Universidade Federal de Santa Catarina	Tese	2017
Ana Paula Zaikievicz	<i>A Educação Infantil e seu cotidiano: ouvindo o que dizem as crianças da pré-escola sobre a instituição educativa</i>	Universidade Católica Dom Bosco	Dissertação	2017
Manuela Azevedo Queiroz	<i>Infância digital: elaborações de crianças sobre suas experiências na Educação Infantil a partir do uso de tablet</i>	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Dissertação	2021

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pela autora (2021).

Após identificar autor, título, instituição, tipo de trabalho e ano das pesquisas selecionadas, como pode ser observado no Quadro 13, passei para o reconhecimento das temáticas discutidas por elas. Com isso, encontrei estes assuntos: o protagonismo infantil nas práticas educativas da escola de Educação Infantil, formas regulatórias, relações étnico-raciais, instituição de Educação Infantil, espaço-tempo das escolas de Educação Infantil, cultura da Infância, educação do campo, impactos da implementação do Ensino Fundamental na Educação Infantil e vivências e experiências das crianças em escola em Educação Infantil.

Duas das produções discutem as temáticas o protagonismo infantil nas práticas educativas da escola de Educação Infantil. Uma delas é a dissertação de mestrado intitulada *O protagonismo das crianças nas práticas educativas da Educação Infantil: investigando com as crianças da pré-escola* (Soto, 2014). A outra é a tese de doutorado denominada *A participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de Educação Infantil pública* (Vasconcelos, 2017).

Dal Soto (2014) busca compreender em que condições se constitui os protagonismos das crianças nas práticas da Educação Infantil. Já Vasconcelos (2017) olha para as dimensões da participação das crianças no espaço da Educação Infantil, com atenção especial em perceber, a partir das relações educativas, as possibilidades de ações pedagógicas que contemplem o prisma das crianças. Nas duas pesquisas, constata-se que a participação das crianças nas relações e interações com seus pares desenvolviam ações pedagógicas, possibilitando uma participação ativa e criativa das crianças na construção do contexto educativo do qual fazem

parte. As pesquisas deixam claro também a importância da ação docente como promotora do protagonismo das crianças nas ações pedagógicas.

Em relação à temática *formas regulatórias*, a dissertação “*Aqui a gente tem regra pra tudo*”: *formas regulatórias na educação das crianças pequenas* (Mafra, 2015) discute sobre os processos regulatórios inerentes ao funcionamento de uma instituição de Educação Infantil e evidencia o ponto de vista das crianças, ou seja, o modo como as formas regulatórias, materializadas por regras e normas, são postas na unidade educativa e a maneira como as crianças as percebem, compreendem-nas e operam com elas. Os dados gerados pela pesquisa indicam que há regras elaboradas para as crianças de todos os grupos da instituição de Educação Infantil, que visam a organizar o cotidiano educativo. A elas, as crianças são submetidas de forma hierárquica, porém as crianças lançam mão de estratégias, as mais variadas, elaboradas com base em seus repertórios imaginativos, suas vivências, suas brincadeiras, para ir além da ordem imposta pela racionalidade moderna.

A temática *relações étnico-raciais* é abordada por quatro pesquisas. Uma constitui-se como dissertação e denomina-se *Relações sociais na Educação Infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero* (Gaudio, 2013). As outras três são teses e intitulam-se: “*Vem brincar na rua!*”: *entre o quilombo e a Educação Infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos* (Paula, 2014); *Crianças negras em escolas de “alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na Educação Infantil* (Souza, 2016); e *Um estudo sobre as relações étnico-raciais na perspectiva das crianças pequenas* (Corrêa, 2017).

As quatro pesquisas denunciam que as instituições de Educação Infantil propagam um discurso do branqueamento e de valorização da cultura eurocêntrica. Apontam também a necessidade de essas escolas terem práticas educativas institucionalizadas fundamentadas em projetos pedagógicos que levem em conta a perspectiva da diferença e da diversidade.

No que diz respeito à temática instituição de Educação Infantil a partir do olhar das crianças, a dissertação *A Educação Infantil e seu cotidiano: ouvindo o que dizem as crianças da pré-escola sobre a instituição educativa* (Zaikievicz, 2016) tem como principal objetivo analisar o que as crianças da pré-escola dizem sobre a instituição de Educação Infantil que frequentam. Os resultados dessa pesquisa apontam que as crianças atribuem à instituição que frequentam diversos significados, positivos e negativos. Revelam que é um lugar em que elas gostam de estar, especialmente pelas práticas do brincar que ali desenvolvem entre seus pares. A pesquisa também desencadeou reflexões acerca da infância, das singularidades infantis e da

importância de ouvir as crianças, uma vez que elas têm muito a dizer e a contribuir para a construção de um ambiente educativo mais dinâmico, que atenda a suas necessidades.

Sobre a organização do espaço-tempo na Educação Infantil, duas pesquisas abordam essa temática. A dissertação intitulada *Tempos e espaços do brincar no contexto da Educação Infantil: a voz das crianças* (Nascimento, 2015) discute sobre a constituição do tempo e dos espaços do brincar no contexto da Educação Infantil a partir da fala das crianças de uma Unidade de Educação Infantil do Município de Belém, Pará (PA). A discussão sobre a temática gira em torno do brincar, já que a pesquisa considera que a brincadeira é tão importante para a criança que ela configura espaços e inventa tempos que não tem para elas vivenciar o brincar. Já a dissertação *Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na Educação Infantil* (Evangelista, 2016) investiga o espaço educacional e tem o intuito de identificar as concepções e expectativas de crianças e profissionais da Educação Infantil em relação ao espaço escolar, com o propósito de analisar a qualidade da organização do espaço e identificar os possíveis avanços, contradições e dificuldades materializadas no cotidiano escolar.

Dois pesquisas debatem sobre o impacto da implementação do Ensino Fundamental de nove anos na Educação Infantil. A tese *Cotidiano escolar e infância: interfaces da Educação Infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas* (Mascioli, 2012) aborda o contexto do cotidiano escolar que se apresenta nos dois primeiros níveis da educação escolar pública à luz das orientações legais brasileiras, que alteram a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, transformando o último ano da Educação Infantil no primeiro ano do Ensino Fundamental. E a dissertação com o título *Tempo de quê?: as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da Educação Infantil para os anos iniciais* (Ferrão, 2016) investiga as percepções infantis sobre a escola, de uma turma pré-escolar do município de Júlio de Castilhos, Rio Grande do Sul (RS), em meio à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A temática *culturas da infância* foi abordada pela dissertação *Culturas infantis: crianças plurais, plural da infância no cotidiano da Educação Infantil* (Campos, 2013). Tem como centro de investigação a necessidade de ampliação do conceito de Infância para além das concepções teóricas desenvolvimentistas, com a finalidade de colocá-las sob perspectiva de reconhecer suas possibilidades e limitações. A análise dos dados confirma que as crianças se apresentam como sujeitos culturais, atores sociais que, nas relações que estabeleciam entre si, com os adultos e com a ordem institucional, constituíam suas culturas. Assim, os modos de

formação e de organização dos grupos, as relações de amizade, as estratégias de participação nas brincadeiras, a negociação de conflitos, a construção de ações conjuntas coordenadas e as relações com as regras escolares são analisados como elementos estruturantes de uma cultura infantil.

A educação do campo é tratada pela dissertação *Educação Infantil na escola do campo: o que as crianças nos sinalizam sobre este contexto* (Loffler, 2013). A autora investiga o que as brincadeiras e o modo de operação das crianças no espaço escolar pode nos sinalizar acerca das significações que elas constroem sobre a escola do campo. Já a tese *O que você descobriu sobre a gente? A escola de Educação Infantil do campo a partir do olhar das crianças* (Uzêda, 2013) pesquisa sobre quais sentidos as crianças atribuem à escola de Educação Infantil do Campo. As duas investigações contribuem para a construção de um trabalho de qualidade em Educação Infantil, destacando a relevância da escuta das crianças nos processos organizativos da escola. Conforme os dois estudos, a escola de Educação Infantil do campo é significada pelas crianças como um espaço de socialização.

Sobre as vivências e experiências das crianças em escola infantil, a dissertação *Narrativas infantis e processo formativo: estudo sobre as significações de crianças sobre suas experiências na Educação Infantil* (Coelho, 2016) apresenta um olhar voltado às Narrativas Infantis como fonte de conhecimento e caminho investigativo para a compreensão de experiências das crianças no contexto da Educação Infantil. Já a dissertação *Infância digital: elaborações de crianças sobre suas experiências na Educação Infantil a partir do uso de tablet* (Queiroz, 2021) discute as contribuições que o manuseio do *tablet* por crianças da Educação Infantil para fotografar aquilo de que mais gostam na escola revelam sobre suas experiências e permitem compreender suas relações com o meio.

Como pode ser observado no decorrer desta subseção, no banco de dados da Capes, encontrei mais produções que discutem as práticas educativas no contexto da Educação Infantil a partir do olhar das crianças. Foi nessa plataforma que houve uma maior repetição das temáticas. Nessa perspectiva, na próxima subseção, serão apresentados e discutidos os estudos que se repetem nos três bancos de dados investigados para uma melhor compreensão desse ponto.

4.3 Cenário legal das temáticas dos bancos de dados da Anped, da BDTD/IBICT e da Capes

Nesta subseção, será descrito o cenário legal das produções colhidas nos bancos de dados da Anped, da BDTD/IBICT e da Capes, identificando e discutindo as temáticas que se repetem nessas três plataformas para uma melhor compreensão desse assunto. Para isso, serão apontadas as contradições e as similaridades nos trabalhos com a mesma temática. Com isso, identifica-se as temáticas relevantes, emergentes e recorrentes.

Como dito anteriormente, a última década foi marcada por um grande fluxo de investimentos no âmbito das políticas educacionais na Educação Infantil. Essa década foi marcada pela anterior, que também teve grandes mudanças no campo das etapas e modalidades da educação, que acabaram movendo os pesquisadores a investigarem determinada temática.

Os assuntos identificados nesse Estado da Arte foram 16 no total, a saber: relações étnico-raciais, impactos da implementação de 9 anos do Ensino Fundamental na Educação Infantil, Educação do Campo, formas regulatórias, currículo da Educação Infantil, docência masculina, inserção e adaptação na escola de Educação Infantil, direito à Educação Infantil, pesquisas com crianças, organização do espaço-tempo, cultura surda, vivência e experiência das crianças, instituição da Educação Infantil, protagonismo infantil nas práticas educativas e cultura da infância. As quantidades serão apontadas na Tabela 5:

Tabela 5 – Quantidade das temáticas identificadas nas plataformas do PPGED, da Revista *Práxis Educacional*, da Anped, da BDTD/IBICT e da Capes

Temáticas abordadas nas produções acadêmicas	PPGED	Revista <i>Práxis Educacional</i>	Anped	BDTD/IBICT	Capes
Relações étnico-raciais	-	-	2	-	4
Impactos da implementação do Ensino Fundamental de 9 anos na Educação Infantil	-	-	1	-	2
Educação do Campo	-	-	1	-	2
Formas regulatórias	-	-	1	-	1
Currículo da Educação Infantil	-	-	1	1	-
Docência masculina	-	-	1	-	-

Inserção e adaptação na escola de Educação Infantil	-	-	1	-	-
Direito à Educação Infantil	-	-	1	-	-
Pesquisas com crianças	-	-	1	-	-
Organização do espaço/tempo	-	-	-	1	2
Cultura surda	-	-	-	1	-
Vivência e experiência das crianças	-	-	-	1	2
A instituição da Educação Infantil	-	-	-	-	1
Protagonismo infantil nas práticas educativas	-	-	-	-	2
Cultura da Infância	-	-	-	-	1

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pela autora (2021).

Como observado na Tabela 5, as produções analisadas do PPGEd e da Revista *Práxis Educacional* não aparecem em nenhum tema listado, porque as duas obras encontradas e analisadas no tópico 4.2.1. Apesar de serem pesquisas com crianças, não pertencem ao objeto de investigação deste Estado da Arte, pois não discutem práticas educativas na Educação Infantil a partir do olhar das crianças. Uma delas aborda o Ensino Fundamental de nove anos, porém com crianças que não fazem parte da Educação Infantil (Almeida, 2016). A outra pesquisa crianças na idade de 4 e 5 anos, mas no contexto da brincadeira em espaços não escolares (Canda; Soares; Zen, 2018). Nenhuma das temáticas se repetiu nos outros três bancos de dados, mas sim apareceu em duas bases, seja na Anped e na BDTD/IBICT, na Anped e na Capes ou na BDTD/IBICT e na Capes.

A temática que mais apareceu nos trabalhos selecionados foi a que diz respeito às relações étnico-raciais, seis no total. A inserção dessa temática na Educação Infantil é importante, pois colabora com a garantia de uma educação que supere o racismo e as desigualdades geradas por ele. As pesquisas caminham com a temática no campo da identidade negra, mas as duas apresentadas nas reuniões da Anped (Aquino; Cruz, 2019; Gaudio, 2015) caminham no sentido dos estereótipos e preconceitos advindos das características negras e sobre como as crianças olham sua estética como ponto positivo ou negativo.

Já as quatro pesquisas encontradas na plataforma da Capes fazem uma denúncia sobre as escolas de Educação Infantil que valorizavam a cultura eurocêntrica e apontam a necessidade de essas escolas terem práticas educativas institucionalizadas fundamentadas em projetos

pedagógicos que levem em conta a perspectiva da diferença e da diversidade. Elas tomam como referência a Lei n.º 10.639/2003²⁷ (Brasil, 2003), que regulamenta o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e sinalizam a importância de implementá-la no espaço escolar e provocar uma discussão acerca da temática, pois dar visibilidade a essa proposta educativa é fundamental para caminhar em direção a uma educação antirracista.

As temáticas que tratam dos impactos da implementação do Ensino Fundamental de nove anos na Educação Infantil, da educação do campo, da organização do espaço-tempo e da vivência e experiência das crianças aparecem três vezes cada. As três pesquisas (Correa; Bucci, 2012; Ferrão, 2016; Mascioli, 2012) que discutem sobre impactos da implementação do Ensino Fundamental de nove anos na Educação Infantil se preocupam com a possibilidade de as práticas educativas da Educação Infantil voltarem a ser preparatórias para o Ensino Fundamental.

A Lei n.º 11.274/2006²⁸ (Brasil, 2006) instituiu uma nova organização do Ensino Fundamental, a ser iniciado aos 6 anos de idade, com duração de nove anos, provocando inúmeros debates no campo acadêmico, estes foram contemplados pelas pesquisas selecionadas por esse Estado da Arte. Alguns estudos analisam o impacto da implementação do Ensino Fundamental de nove anos sobre a organização do trabalho pedagógico para algumas pesquisas, tanto nesta etapa quanto na pré-escola, outras analisam somente o impacto na pré-escola das expectativas das crianças em relação ao Ensino Fundamental. As investigações ocorreram na primeira década da implementação da referida Lei (Brasil, 2006).

A Educação do Campo, por sua vez, teve as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo²⁹ e a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002 (Brasil, 2002), que constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para as etapas da Educação Básica e as outras modalidades como a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. As três pesquisas que abordam a Educação do Campo (Loffler, 2013; Matta, 2019; Uzêda, 2013)

obrigatoriedade da presença da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

²⁷ Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a ser

²⁷ Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas

²⁸ Em fevereiro de 2006, a Lei n.º 11.274/06 alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN, ampliando de oito para nove anos a duração do Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória aos 6 anos de idade.

²⁹ Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

destacam que a população campesina é diversificada e que a escola de Educação Infantil tem que levar em conta práticas educativas que abarcam as culturas do campo e as culturas infantis.

A organização do espaço-tempo nas escolas de Educação Infantil aparece em três dissertações (Evangelista, 2016; Nascimento, 2015; Rabelo, 2017), as DCNEI (Brasil, 2009a), instituídas pela Resolução CNE/CEB n.º 05/09, discorre sobre espaço como forma de definir a Educação Infantil como aquela executada em espaço de vivência coletiva institucionalizada, diferente da doméstica, para crianças de 0 a 5 anos. O termo *espaço* também surge como sinônimo do vocábulo *ambiente* e vice-versa. O documento menciona a preocupação com um espaço propício, no artigo nº 8, inciso 1:

VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2009a, p. 20).

Essa mesma resolução também é base para a discussão sobre a temática *vivências e experiências das crianças nas escolas de Educação Infantil*, abordada também por três produções, pois, em todo documento, há a preocupação do desenvolvimento integral da criança por meio de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Ele também considera a criança o centro do planejamento curricular, o 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.

Compreendo, então, que, na década anterior ao recorte temporário deste Estado da Arte, houve também ebulições no contexto das políticas públicas em todo o campo da educação. Friso que as temáticas discutidas nesta subseção foram as que mais repetiram.

4.3 Apontamentos da pesquisa: avanços e possibilidades

A participação das crianças em pesquisas é defendida em todos os trabalhos analisados nos diferentes bancos de dados, a saber: o banco de dissertações e teses do PPGEd/Uesb e da Revista *Práxis Educacional*, a Capes, o GT07 da Anped e a BDTD/IBICT. Os trabalhos analisados partem da perspectiva de que a criança não é somente consumidora da cultura criada pelos adultos, mas de que ela pode participar maneira ativa na construção, na

transformação e na reprodução do mundo que nos rodeia se tiver essa oportunidade. E é mais necessário ouvir o que as crianças têm a dizer sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo em que vivem do que ouvir o que os outros têm a dizer sobre elas.

Nesse sentido, esta seção visa a atender o primeiro objetivo específico desta dissertação: mapear a produção acadêmica no Brasil, a partir dos anos de 2010³⁰, que trata do olhar da criança acerca da escola de Educação Infantil. Com a finalidade de produzir dados para atingir esse objetivo, fiz uso da metodologia de abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, denominada Estado da Arte, na perspectiva das autoras Romanowski e Enz (2006) e Ferreira (2002), que é um tipo de mapeamento que possibilita o conhecimento ou reconhecimento de estudos que são, ou já foram, realizados em diferentes épocas e lugares.

Com o levantamento das 32 produções científicas selecionadas dos 5 bancos de dados, constato que, em relação ao aporte teórico, há uma variedade, mas a Sociologia da Infância e a Histórico-Cultural foram predominantes no conjunto dos trabalhos analisados. Eles fizeram uso da metodologia de pesquisa qualitativa, utilizando os seguintes procedimentos para a geração dos dados: observação; etnografia por meio de registros escritos, filmicos e fotográficos; produção de desenhos; e entrevistas nas mais variadas formas.

Em síntese, foram adotados instrumentos metodológicos que têm o objetivo de compreender em sua profundidade o ponto de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Entendo a necessidade de estar e conversar com as crianças por um tempo mais longo, num movimento profundo de ir e vir.

Em relação às temáticas, percebi que teve muitas variedades, pois, de 32 trabalhos analisados, identifiquei 16 focos diferentes. É importante destacar que as pesquisas selecionadas usam diversos autores para embasar sua discussão sobre esses assuntos, além dos pareceres e resoluções, os que aparecem com maior frequência são: Moysés Kuhlmann Jr (2009); Sônia Kramer (1994, 2002, 2007); Wiliam Corsaro (2005); e Levi Vigotski (1998, 2003, 2008).

Por meio das reflexões apontadas nesta seção e em suas subseções, percebo que as pesquisas mapeadas buscam compreender o olhar da criança sobre diferentes aspectos relacionados às práticas educativas das instituições de Educação Infantil, porém de uma forma pulverizada. Ou seja, procuram saber o que dizem as crianças a respeito de diferentes assuntos, tais como: a Educação Infantil do Campo, as relações étnico-raciais na escola e o impacto do Ensino Fundamental de nove ano na Educação infantil.

³⁰ Esta pesquisa foi realizada no ano de 2021. Então, o recorte temporal é de 2010 a 2021.

A partir dessa revisão de literatura, noto que esta dissertação avança em relação ao campo acadêmico, pois, como afirma Rocha (1999), a área da Educação Infantil necessita de estudos que captem o ponto de vista de seu receptor direto, a criança. E esta dissertação, por se tratar de uma pesquisa que visa a compreender as percepções das crianças sobre a escola de Educação Infantil, destaca o olhar delas sobre as práticas educativas desenvolvidas nos espaços em que estão inseridas, buscando, assim, captar os sentidos e significados das crianças acerca de suas experiências vividas na Emei em que estudam, como: o que elas acham da escola; de quais espaços da Emei elas mais gostam ou menos gostam; quais propostas educativas elas se sentem mais ou menos motivadas a desempenhar; como é sua relação com as professoras e com seus colegas; de que modo elas notam as brincadeiras na Emei etc.

Assim, esta pesquisa tenta aprofundar as informações já acumuladas acerca do olhar da criança sobre o atendimento recebido nessa etapa da Educação Básica. Leva, portanto, em consideração que conhecer mais o ponto de vista da própria criança acerca do atendimento que recebe contribui para entender o que se passa no interior das Emei e para a reformulação de programas de formação inicial e continuada para os profissionais da área, principalmente para os professores.

Nesse sentido, este trabalho sinaliza que são necessários investimentos em estudos com crianças como participante, para a gente ouvir como elas avaliam as práticas educativas das escolas, o que elas acolhem ou rejeitam e o porquê. Constitui-se, assim, numa oportunidade preciosa para saber o que as crianças pensam das instituições que frequentam. Além disso, fornece mais elementos para a luta da superação das precariedades das práticas educativas tão presentes nas escolas que atendem as crianças pequenas. Também oferece subsídios importantes para que, acolhendo suas opiniões, haja um planejamento de práticas que respeitem mais seus desejos e necessidades.

5 O QUE DIZEM AS CRIANÇAS? COMPREENDENDO AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EMEI

Esta seção apresenta a análise obtida a partir da interpretação das informações procedentes da geração de dados, produzidos por meio do diálogo com as participantes da pesquisa, as crianças da turma do quinto período “B” de uma Emei localizada na cidade de Guanambi/BA. As temáticas de análise foram organizadas de modo que contemplassem as três categorias emergidas ao longo da pesquisa de campo, sendo elas: fatores que as crianças apontaram como aspectos positivos na Emei; aspectos que contribuem para que gostem de frequentar a instituição e permanecer nela; pontos que colaboram para que, em alguns momentos, as crianças apresentem queixas da Emei.

A primeira temática evidencia a visão das crianças sobre a escola, os sentidos que elas dão aos espaços da Emei e o modo como se relacionam com eles. A segunda temática traz uma discussão sobre a brincadeira como prática educativa e o brincar como o *modus operandi*³¹ da criança, e destaca a preferência unânime das crianças do quinto período da Emei pelo brincar. Por fim, apresento apontamentos sobre a importância do planejamento a partir dos interesses das crianças, ou seja, planejar com as crianças, escutar seus anseios, e sobre a forma como as crianças percebem e impõem juízo de valor sobre essas práticas.

5.1 “A minha escola é muito bonita!”: a Emei vista pelas crianças

Figura 16 – Desenho da escola de Thales



Fonte: Desenho de Thales, segundo dia (6 jun. 2022).

³¹ “Maneira através da qual uma pessoa ou uma associação, empresa, organização ou sociedade, trabalha ou realiza suas ações. Modo utilizado para desenvolver ou realizar alguma coisa; processo de realização. Etimologia (origem de *modus operandi*). Do latim *modus operandi*” (Modus Oerandi, [20--]).

Ao perguntar às crianças sobre a escola que elas frequentavam, o que achavam da estrutura, dos espaços, eles respondiam de “boca cheia”: “*a minha escola é muito bonita*”. Por isso, nessa subseção, são apresentados os espaços da Emei e os significados que eles despertam nas crianças. E ela foi composta por meio dos dados produzidos nas observações, nas entrevistas dialógicas, nos desenhos e, especialmente, nos registros fotográficos feitos pelas crianças. Ainda que os espaços já tenham sido mencionados em seções anteriores, por representarem um ponto de grande relevância nas falas e manifestações das crianças, tornam-se elementos importantes e merecem ser destacados em uma categoria específica.

Em relação ao espaço da Emei, que é do programa Proinfância, Carvalho (2019) diz que, conforme proposto no projeto padrão Tipo B, o manual de definição dos espaços da escola de Educação Infantil “foi pensado para proporcionar não apenas a independência e a liberdade de trânsito pelas crianças, mas também para garantir sua segurança”. Assim sendo, é primordial que, ao pensar a organização do espaço, leve-se em consideração o oferecimento de um lugar acolhedor, prazeroso e seguro para a criança, isto é, um lugar onde as crianças possam brincar, criar e recriar suas brincadeiras, sentindo-se, assim, estimuladas e independentes.

Sobre a organização desses espaços, Horn (2004, p. 28) afirma que diferentes ambientes se constituem dentro de um espaço ao afirmar que

é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...], nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado.

Quando pedi às crianças que tirassem foto do lugar de que mais gostavam na Emei, dentre os sete lugares preferidos pelas crianças, um foi o refeitório. Vale ressaltar que este fica no pátio coberto que integra a maioria das salas e banheiros, onde também fica o ambiente do parquinho. Assim, sempre tem movimentação nesse espaço, seja por crianças, seja por adultos. No momento em que a turma do quinto período “B” está lanchando, tem outra turma lanchando também ou tem turmas que já o fizeram e estão por ali brincando e interagindo. Percebi que esse momento é muito leve para as crianças, pois, enquanto lancham, elas comentam sobre o lanche, sobre a criança de outra turma, que está correndo, pulando, descendo pelo escorregador, caindo, sorrindo e chorando, ou está conversando com essa outra criança, pedindo para esperar ela terminar o lanche para as duas brincarem juntas.

Figura 17 – Foto do refeitório tirada por Emanuelly



Fonte: Fotografia de Emanuelly (2022).

Quando levei essa foto junto com as outras para perguntar às crianças, especialmente à Emanuelly, por que o refeitório é um dos lugares preferido, elas disseram:

- *O refeitório é muito legal, porque lá a gente come, conversa.* (Emanuelly)
 - *Às vezes, quando o lanche é ruim, eu não quero ficar lá, eu quero comer meu lanche na sala.* (Thales)
 - *Mas eu gosto de ficar lá mesmo quando o lanche é ruim.* (Emanuelly)
 - *Por quê, Manu? Por que você gosta de ficar no refeitório mesmo sem estar merendando?* (pesquisadora)
 - *Ai, tia, eu gosto.* (Emanuelly)
 - *Você fica fazendo o que lá?* (pesquisadora)
 - *Eu converso com Layla, fico vendo os bebezinhos brincando.* (Emanuelly)
 - *Às vezes, eles caem, sabia, tia?* (Gabriel)
 - *Eu fico com dó.* (Emanuelly)
 - *Eu também fico.* (Gabriel)
- (Entrevista dialógica: primeiro dia, 24 maio 2022).

A partir desse diálogo, entendo que o refeitório é o lugar preferido não somente pelo relacionamento das crianças com o lanche, mas pelas relações estabelecidas nesse ambiente. Zabalza (1998) acredita que os espaços se tornam instrumentos de grande importância para o desenvolvimento e para as interações que se estabelecem no cotidiano das instituições educativas, devendo ser pensados, planejados e organizados de forma a atender às necessidades dos sujeitos que ali se desenvolvem.

O refeitório tem uma imbricação emocional e identitária para as crianças do quinto período “B”. Ao serem solicitadas a desenhar a Emei que eles frequentavam, muitas desenhavam o refeitório, diferentemente do que eu esperava. Minha expectativa se deve a eles passarem muito tempo na sala de aula e a eu imaginar que isso afetaria a percepção dos alunos.

Figura 18 – Desenho do refeitório de Marcelo S. para representar a Emei



Fonte: Desenho de Marcelo S., primeiro dia (31 maio 2022).

Ao ser questionado sobre a Figura 17, Marcelo S. a descreveu assim: “*Essa é a minha escola, aqui é o refeitório, olha as mesas e as cadeiras aqui no canto, o telhado, as janelas da diretora, e aqui é as paredes de amarelo. Ah! E aqui é a árvore*”. Ele chama de janela da diretora as janelas da sala da diretoria.

O refeitório como representação da escola chama a atenção para o fato de que também é importante pensar a organização de espaços externos da Emei, e não somente a sala de aula. Os outros espaços também são fundamentais para a criança poder explorar o ambiente, vivenciando os momentos que proporcionem a ela pleno desenvolvimento de suas capacidades tanto físicas quanto motoras, conforme percebi nas interações que acontecem no refeitório.

E por falar no espaço da sala de aula, ele foi um dos lugares da Emei fotografados como preferidos pelas crianças.

Figura 19 – Fotos da sala de aula tiradas por Emanuely



Fonte: Fotografia de Emanuely (2022).

- Por que a sala de aula apareceu aqui como um dos lugares preferidos? O que vocês acham? (pesquisadora)
 - Lá a gente brinca, que a tia (professora 1) entrega pra gente, é a parte que eu mais gosto. (Géliton)
 - Também a gente aprende as letras, aprende a ler e escrever pra gente ficar inteligente. (Andressa)
 - Faz atividade. (Géliton)
 - E escuta história e canta musiquinha. (Alysson)
 - E, de todas essas coisas que vocês falaram, qual que vocês mais gostam? (pesquisadora)
 - Eu gosto de brincar eu já disse. (Géliton)
 - Géliton gosta de brincar. E você, Luiz Gustavo?
 - Eu gosto de historinha.
 - Eu também. (Alysson)
 - E por que vocês gostam de ouvir histórias? (pesquisadora)
 - É muito legal (Alysson)
- (Entrevista dialógica: primeiro dia, 24 maio 2022)

Quando Andressa fala “*também a gente aprende as letras, aprende a ler e escrever pra gente ficar inteligente*”, é possível perceber que as crianças como produtoras de cultura, de conhecimento, não só captam o papel da escola, mas também fazem inferência sobre ele, expressando representações que ouvem e sentem no relacionamento com os adultos e com seus pares infantis também. Muitas vezes, os adultos usam a frase “*você precisa ir para escola, fazer atividade para ficar inteligente*”, e as crianças acabam internalizando-a e reproduzindo-a.

A respeito da sala de aula como um lugar preferido das crianças, na entrevista dialógica, as crianças não demonstraram tanto interesse em dialogar sobre a sala como demonstraram em relação aos outros espaços da escola. Géliton mencionou atividades que realmente observei sendo realizadas durante o período que permaneci na instituição: as brincadeiras eram sempre realizadas no momento da chegada, como acolhida, e isso era feito, durante a observação,

somente pela professora 1, o que é explicitado pelo aluno ao relatar que “*só essa professora entrega os brinquedos*”. A leitura de livros infantis ou a contação de história era desenvolvida, em sua maioria, na roda de conversa, logo após o momento de acolhida; na roda, também eles cantam as músicas infantis.

De acordo com Dornelles (2001), a sala de aula precisa ser um espaço acolhedor, atrativo e estimulante para o desenvolvimento das crianças, onde elas, com auxílio do/a professor/a, criem situações agradáveis, envolvendo sua participação e seus interesses. Assim, esse espaço se torna envolvente e coletivo.

Para Forneiro (1998, p. 238), “os materiais são provocadores da atividade infantil, e, portanto, a leitura do tipo de materiais que há dentro da sala de aula oferece uma boa ideia do tipo de trabalho que é realizado na mesma”. Dessa forma, é necessário que reflitamos também acerca dos materiais, das condições em que estes se encontram e das oportunidades oferecidas às crianças, no contexto educativo, pois a Educação Infantil é caracterizada pela vivacidade, pela dinamicidade, por isso, precisa disponibilizar às crianças uma diversidade de materiais e de possibilidades, a fim de que possam conhecer, experimentar e se desenvolver de forma integral.

Considerando que a organização espacial integra arranjos curriculares, os direitos de aprendizagens propostos pela BNCC (Brasil, 2017) podem ser viabilizados por meio da organização do tempo e do espaço, na medida em que seja realizada a seleção de materiais, a disposição de mobílias, brinquedos e objetos intencionalmente pensados a partir dos campos de experiências. Assim, os bebês e demais crianças podem, nesse ambiente, conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Nessa perspectiva, a criança se desenvolve e faz significações, aumentando possibilidades de realizar ações em processos interativos, de acordo com as experiências oferecidas a ela, ou seja, a participação em atividades diversificadas. Isso decorre, principalmente, do espaço organizado e da presença do educador, que precisa deixá-las livres para experimentar novas possibilidades de descobertas.

Segundo orientações da BNCC, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo que se favoreça o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças. Isso permite que elas se apropriem, permanentemente, da cultura, reconfigurem-na e potencializem suas singularidades ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (Brasil, 2017, p. 39). Nessa intenção formativa, a criança tem participação

ativa em seu desenvolvimento por meio de suas relações dentro de seus contextos ambientais, uma vez que ela o explora, inicia ações e descobre coisas novas, assim como faz a seleção de objetos e de parceiros para realizar suas atividades.

Nas fotos tiradas pelas crianças para representar o lugar preferido delas na Emei, as árvores que compõem a área verde da escola também foram fotografadas (Figura 20).

Figura 20 – Fotos das árvores tiradas por Gabriel e Luiz Gustavo



Fonte: Fotografias de Gabriel (3) e de Luiz Gustavo (1), compilado pela pesquisadora (2022).

Na Figura 20, vemos quatro fotos das árvores tiradas por duas crianças, as duas acima e a foto à esquerda abaixo são de Gabriel, e a foto abaixo à direita foi Luiz Gustavo quem tirou. Ao serem perguntados na entrevista sobre o porquê de as árvores serem especiais para elas na Emei, responderam:

- *Eu gosto de subir nas árvores.* (Gabriel)
- *E não é perigoso?* (Pesquisadora)
- *Não! Eu sou acostumado subir nas árvores.* (Gabriel)
- *Eu também sei subir na árvore e nem caio.* (Thales)
- *O que mais vocês fazem nas árvores?* (Pesquisadora)
- *Às vezes, ficamos sentados lá naqueles banquinhos, vendo a árvore tia?* (disse Emanuely apontando para os bancos de madeira que estão debaixo das árvores)
- *Tô vendo, e vocês fazem o que lá?* (Pesquisadora)
- *Eu gosto de descansar, que, às vezes, eu corro tão rápido e muito que eu fico cansado, aí eu me sento lá pra descansar.* (Thales)

- *Eu também fico lá conversando com as minhas amigas.* (Emanuelly)
(Entrevista dialógica: primeiro dia, grupo 1, 24 maio 2022)

- *Eu gosto das árvores porque elas são grandes e bonitas.* (Luiz Gustavo)
- *Eu também gosto* (Andressa)
- *E vocês fazem o que lá na árvore?* (Pesquisadora)
- *Nós nos sentamos no banquinho, brincamos de comidinha com folhas e terra, tem gente que sobe nelas, mas eu não subo não, eu só fico brincando embaixo.* (Andressa)
(Entrevista dialógica: primeiro dia, grupo 2, 24 maio 2022)

Nesses diálogos, percebo a relação das crianças com a natureza, e como elas entendem essa relação. As árvores significam lugar de descanso, de reunião com os colegas para conversarem, como espaço de brincadeira com os elementos da natureza com a terra e as folhas das próprias árvores, como um lugar de exploração dos próprios limites. Essa relação também foi apontada pelas crianças como aspecto positivo da Emei.

Percebo, assim, que as falas das crianças sobre as árvores sugerem algo mais: a organização dos espaços na Educação Infantil deve proporcionar situações confortáveis e, ao mesmo tempo, provocativas. As crianças, para se desenvolver de modo pleno, precisam contar com um espaço que seja seguro e, simultaneamente, desafiador.

Figura 21 – Registro de um dos momentos apontados nos diálogos de como as crianças fazem uso do espaço das árvores



Fonte: Fotografia da autora (2022).

Na Figura 21, as crianças estão reunidas nos bancos de madeira embaixo das árvores. Vale ressaltar que essas reuniões são iniciativas delas. Também vemos Gabriel em cima da árvore, e isso é recorrente; vira e mexe, Gabriel sobe na árvore. Tanto é que, quando pedi para

que desenhasse o que mais gosta de fazer na Emei, ele se desenhou em cima de uma árvore, como observamos na Figura 22.

Figura 22 – Gabriel em cima da árvore



Fonte: Desenho de Gabriel (2022).

Na Emei, a relação das crianças com os meios externos e naturais da instituição faz parte da rotina e do cotidiano, ela ocorre de diversas maneiras. Tiriba (2006, p. 3) defende que “as crianças são, ao mesmo tempo, seres da natureza e seres da cultura”. Portanto, essas duas instâncias não podem ser vistas e trabalhadas de formas separadas.

Ainda sobre a relação das crianças do quinto período “B” com a natureza, outro lugar preferido das crianças é a banca de areia (Figura 23).

Figura 23 – Fotos da banca de areia tiradas por Maria Isis



Fonte: Fotografia de Maria Isis (2022).

Maria Isis gosta muito de brincar na banca de areia, por vezes, vi-a brincando nesse espaço sozinha, como mostra a Figura 24. Porém, Maria Isis não participou da entrevista dialógica no dia que conversamos sobre as fotos tiradas por ela, porque faltou na semana em que essa atividade ocorreu. No entanto, por este espaço ser relevante e um dos lugares preferidos das crianças, levei questionamentos sobre a banca de areia para a entrevista dialógica e houve um diálogo interessante.

Figura 24 – Maria Isis brincando na banca de Areia



Fonte: Fotografia da autora (2022).

- *Sobre a banca de areia, vocês gostam de brincar lá?* (Pesquisadora)
 - *Eu não gosto muito não, eu prefiro brincar de correr.* (Marcelo C.)
 - *Eu não posso brincar na areia, tia, minha mãe não deixa.* (Emanuely)
 - *Por quê, Manu?* (Pesquisadora)
 - *Eu tenho imunidade baixa, eu fico doente.* (Emanuely)
- (Entrevista dialógica: primeiro dia, 24 maio 2022).

Emanuely é uma criança que foi diagnosticada com Leucemia ainda bem pequeninha, e travou com a família uma luta pela própria vida, o Dr. Drauzio Varella, numa entrevista para revista UOL, disse que “pacientes crianças requerem cuidados especiais. Como o tratamento pode debilitar a imunidade, é recomendado evitar aglomerações, alimentos crus e pedir orientação ao médico sobre vacinas, pois algumas são contraindicadas nesses casos” (Bruna, 2020). Hoje, ela está curada, mas ainda faz acompanhamento semestralmente em Salvador. O

fato de Emanuely entender uma limitação sua causada pela Leucemia é algo que faz parte da experiência que ela viveu com a doença. Sobre isso, Moreira e Dupas (2013, p. 761) dizem que “a criança em idade escolar, independente do ambiente em que se encontra, atribui à saúde uma condição importante que lhe proporciona liberdade, mas que, para tê-la, depende de cuidados com o corpo e com a alimentação e, em última instância, causa-lhe uma sensação de bem-estar, de felicidade”.

As autoras afirmam que esse estudo que fizeram para entender a concepção que as crianças dão à saúde e à doença fez com que elas percebessem que a criança é um ator dinâmico, social, interacional e simbólico, ou seja, nessa interação consigo mesma, com o ambiente e com os outros está em constante socialização e muda suas atitudes, percepções e perspectivas. Essa ideia converge com a concepção de criança que Corsaro (2011) defende ao dizer que as crianças são agentes sociais, ativos e criativos que, na interação com os grupos sociais com que se relacionam e com os contextos de vida em que estão inseridos, produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis e, ao mesmo tempo, contribuem para a produção das sociedades adultas.

Outro fato importante é a resignificação que a criança estabelece sobre algum espaço na Emei, ou a sugestão que daria, conforme sua opinião, para tornar a Emei um lugar ainda melhor, a exemplo, do espaço do anfiteatro.

Figura 25 – Foto do anfiteatro tirada por Andressa



Fonte: Fotografia de Andressa (2022).

Na entrevista dialógica, ao ver a foto do anfiteatro, Emanuely se lembrou do dia em que foi à escola pela primeira vez.

- *Ei, tia, como é o nome daquela coisa mesmo?* [disse Emanuelly apontando para um lugar que não discerni muito bem]
- *Que coisa? O escorregador?* [disse eu, pensando ser o escorregador que ela apontava]
- [Então, ela procurou a foto no cartaz] - *Esse aqui* [disse apontando a foto], *o buraco.*
- *Ah! É o anfiteatro.* (Pesquisadora)
- *No primeiro dia que vim aqui, eu pensei que era uma piscina, sabia?*
- *Mas se encher de água fica igual uma piscina mesmo!* (Marcelo C.)
- *Ficaria mais legal.* (Thales)
- *Vocês iriam gostar se aqui tivesse uma piscina?*
- *Sim.* (Todos)
- *Eu ia gostar de fazer natação na escola.* (Emanuelly)
- *Faltou isso, uma piscina na escola, eu ia gostar demais! Mesmo se não tivesse aula, eu ia querer vim mesmo assim, só pra “mim” nadar na piscina toda hora* (Thales).
- (Entrevista dialógica: primeiro dia, 24 maio 2022).

Desse diálogo, tenho algumas percepções. Primeiro, noto a falta de sentido que o anfiteatro tem para Emanuelly e para a maioria das crianças; como é um espaço pouco utilizado por elas, ainda não estabeleceram uma razão para esse espaço fazer parte da Emei. Assim como na fala da Andressa, no diálogo sobre ir para escola para ficar inteligente, Emanuelly reproduz uma fala adulta ao chamar o anfiteatro de buraco. Muitas vezes, os adultos se referem ao espaço do anfiteatro como buraco. Por último, há a ressignificação desse espaço, transformado pela imaginação das crianças em uma piscina, o que ganhou logo a aprovação de todos. Usar a imaginação para ressignificar o espaço do anfiteatro não é somente uma questão de mero fazer-de-conta. Em minha percepção, as crianças deixam claro que, enquanto sujeitos sociais que frequentam a instituição de Educação Infantil, conseguem expressar, por seus próprios meios, formas de organização dos espaços e dos ambientes. A questão que o diálogo acima nos apresenta é: organizamos a Emei para as crianças julgando ter os melhores brinquedos, os espaços e ambientes que mais lhes despertam interesses. No entanto, isso é feito a partir do olhar do adulto; nunca (ou quase nunca) consideramos o que elas pensam.

Diante do exposto, percebemos que as interações, as brincadeiras e as aprendizagens que ocorrem dentro dos espaços disponíveis e/ou acessíveis à criança são fundamentais na construção da autonomia, tendo ela como própria construtora de seu conhecimento. O conhecimento se constrói a cada momento em que a criança tem a possibilidade de explorar os espaços disponíveis a ela.

A organização dos espaços na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, possibilitando a constituição de suas potencialidades e propondo novas habilidades, sejam elas motoras, cognitivas ou afetivas. Isso permite que a criança viva em um

ambiente construído para ela e por ela, o que lhe proporciona emoções que a farão expressar sua maneira de pensar, bem como a maneira como se relaciona com o mundo.

5.2 “A gente brinca muito!”: as brincadeiras como prática educativa

As crianças são seres brincantes, em intenso exercício da liberdade, que somente aos chegantes neste mundo é permitida (Pereira, 2022, p. 104).

Ao serem perguntadas sobre o que mais gostam de fazer na escola, as crianças responderam unanimemente que é brincar. Como afirma Pereira (2022), as crianças são seres brincantes, eu concordo e acrescento que o *modus operandi* das crianças é a brincadeira. Uso essa expressão do latim, que significa modo de operação, por acreditar que a criança faz uso do brincar de forma proposital ou não para construir uma relação entre o que sabe e o que ainda não sabe na aquisição de novos conhecimentos.

O modo de a criança operar no mundo é o brincar, ou seja, toda vez que a criança constrói um novo conceito, uma nova aprendizagem, ela faz isso por meio da brincadeira. Por exemplo, uma criança que deseja entender o conceito de capacidade por meio de areia e um baldinho encherá o baldinho de areia repetidas vezes, de diversas formas, com instrumentos diferentes, ora com a pá, ora com as mãos ou qualquer outro objeto que jogar necessário.

Ainda como forma de justificar o uso da expressão “O brincar como *modus operandi* da criança”, faço uso das palavras de Pereira (2022, p. 56) quando afirma sobre a

necessidade de se considerar as inclinações da criança, seus impulsos, os motivos envolvidos em suas atividades em face de uma análise da brincadeira, já que o brincar se relaciona intimamente com os interesses, os motivos e as necessidades da criança, não sendo estes os mesmos no que se refere às tendências do bebê ou da criança na primeira infância. [...] Assim, é desvelada a potência de uma perspectiva sensível ao brincar das crianças, é requerida uma fineza e sensibilidade à altura de tamanha complexidade de sentidos, interações, criações, descobertas, atuações, produções e invenções, que são movimentos pulsantes no processo do desenvolvimento.

Nesse sentido, as crianças têm seu próprio modo de aprender e habitar no mundo. Elas compreendem e representam-no por meio da brincadeira, expressam e percebem sentimentos e emoções brincando, criam, recriam e imitam situações do cotidiano social, produzem, reproduzem e interpretam a cultura na qual estão inseridas. Por isso, esta subseção destaca as brincadeiras como práticas educativas da Educação Infantil, pois foi a ação de maior destaque e preferência das crianças no cotidiano da instituição. Nesse sentido, a falta de brinquedos na Emei é algo que não agrada as crianças.

Figura 26 – Sequência de fotos das crianças brincando na sala e no parquinho



Fonte: Fotografia da autora (2022).

Nessa sequência de fotos representada pela Figura 26, evidenciamos momentos em que as crianças estão brincando livremente na acolhida, no parquinho, durante o recreio ou de maneira dirigida na rodinha de conversa, como representado na foto 6. Todos os dias e a todo o momento, as crianças brincavam, na chegada, no acolhimento, na hora de lavar as mãos, no momento do lanche, antes, durante e depois das rodas de conversas, nos momentos de atividade que geralmente se espera que a criança não brinque, com ou sem o aval da professora a brincadeira acontecia.

Muitas vezes, observei com diversão como eles se envolviam com a brincadeira ouvindo as histórias, na pia lavando as mãos, driblando o tempo de fechar a torneira ao fazer de conta que ainda tinham sabão nas mãos, cochichando e sorrindo durante as atividades ou fazendo de seus lápis e borrachas aviões, carros, garras do Wolverine³².

O brincar predominou muitos episódios da pesquisa: nos diálogos, nas ações desenvolvidas com as crianças, nos registros por meio de desenhos e nas imagens realizadas ao longo da pesquisa, assim como pode ser observado no diálogo na entrevista dialógica do grupo 1.

- Vocês gostam dessa escola? (Pesquisadora)
- Siiim! (Todos)

³² Wolverine é um personagem fictício que aparece em quadrinhos americanos publicados pela Marvel Comics, principalmente em associação com os X-Men.

- *E o que faz vocês gostarem daqui?* (Pesquisadora)
 - *Por que aqui a gente faz muita coisa legal.* (Gabriel)
 - *Quais coisas legais vocês fazem aqui?* (Pesquisadora)
 - *A gente brinca no parquinho.* (Gabriel)
 - *E o que mais vocês fazem aqui?* (Pesquisadora)
 - *A gente faz atividade.* (Emanuelly)
 - *E brinca na árvore.* (Gabriel)
 - *E brinca de correr.* (Marcelo C.)
 - *A gente brinca muito.* (Emanuelly)
- (Entrevista dialógica: segundo dia, 30 maio 2022)

As crianças do grupo 1 destacam que gostam da Emei principalmente por ela ser um lugar que possibilita o brincar, pois a brincadeira é uma ação presente em suas rotinas, sendo desenvolvida de diversas formas e momentos. Ratificam, assim, que o brincar é atividade primordial na Educação Infantil.

As crianças ampliam diariamente seu vocabulário e, durante as brincadeiras, inventam diálogos peculiares e apaixonantes. Elas criam histórias, imaginam personagens e mergulham no universo do faz de conta. Como podemos ver na Foto 6 da Figura 26, no momento da roda de conversa, quando a professora 1, canta sempre uma música intitulada “A linda rosa Juvenil” e sempre ao cantar essa música as crianças pedem para dramatizá-la. Assim, a fantasia começa, e algumas crianças se transformam em princesa, na bruxa má, no belo rei, no mato crescendo a redor ou no tempo a correr.

Durante a dramatização da música, observei como as crianças incorporavam o personagem levando em considerando os trejeitos e as expressões faciais dos personagens dramatizados por elas. Com essa brincadeira, as crianças entram em contato com emoções causadas pelo desenvolvimento da música, elas estabelecem uma conexão entre as emoções dos personagens e suas próprias. Assim, elas as percebem com mais facilidade e podem compreender melhor algumas situações que vivem.

Além dessa dramatização musical, outras brincadeiras de faz-de-conta são realizadas pelas crianças, tais como: mamãe e filhinha, soldado dirigindo seu tanque de guerra, mecânico consertando um carro e médica cuidando do machucado. Sobre isso, Corsaro (2011) indica que as brincadeiras de faz-de-conta podem também ser conhecidas como brincadeiras sociodramáticas, as quais sucedem das experiências da vida real e são atravessadas pelos jogos de fantasia e da imaginação.

Figura 27 – Guilherme brincando de soldado dirigindo um tanque de guerra



Fonte: Fotografia da autora (2022).

Na Figura 27, Guilherme está brincando com um “tanque de guerra” fazendo com a boca tanto o som do barulho que o tanque faz quanto o barulho do tiroteio da guerra. Ele, em suas brincadeiras, geralmente, reproduzia veículos, principalmente, tanque de guerra, tanto por meio de sons, como por meio de movimentos, demonstrando sua afinidade com carros e outros automóveis. O faz-de-conta é uma característica marcante da infância, possibilita que as crianças, além de assumirem papéis relacionados às ações dos adultos, inovem em suas ações e recriem conforme suas imaginações.

Segundo Redin (2009), o brincar é também um ato de criação, o que possibilita que Guilherme transforme as peças de montar em objetos de sua imaginação. Por meio do brincar, as crianças ampliam suas possibilidades de desenvolvimento e entendimento do mundo à sua volta, compreendendo melhor a cultura adulta e criando suas próprias culturas. De acordo com Corsino (2012, p. 76-77),

a brincadeira é uma manifestação singular da constituição infantil. Uma experiência criativa que favorece a descoberta do eu e dos outros, por meio do recriar e do repensar sobre os acontecimentos naturais e sociais. Não é apenas reprodução de vivências, mas um processo de apropriação, resignificação e reelaboração da cultura pela criança. É uma forma de cultura infantil e que é, ao mesmo tempo, produzida por uma cultura mais ampla.

Conforme destacado pela autora, as brincadeiras infantis não se resumem a atividades meramente reprodutivas; pelo contrário, possibilitam que as crianças criem, fantasiem e

reassignifiquem o mundo à sua volta. Nessa ótica, o brincar não se torna apenas uma atividade aleatória no cotidiano infantil, mas sim uma oportunidade de as crianças constituírem-se como sujeitos sociais e culturais, estabelecendo relações, expressando-se e ampliando seus conhecimentos.

Durante a realização das fotografias, quando pedi para as crianças registrarem o que mais gostavam da Emei, a maioria tirou foto do escorregador do parquinho. E ao longo da entrevista dialógica, ao serem questionadas sobre isso, confirmaram a preferência pelo brinquedo, a única ressalva é que o escorregador, segundo elas, era muito pequeno para o tamanho delas, por isso acham necessário ter outro escorregador, um maior, para facilitar e tornar mais divertido o escorregar. Mais uma vez, as crianças dão pistas para os adultos de como organizar os espaços para o pleno desenvolvimento delas.

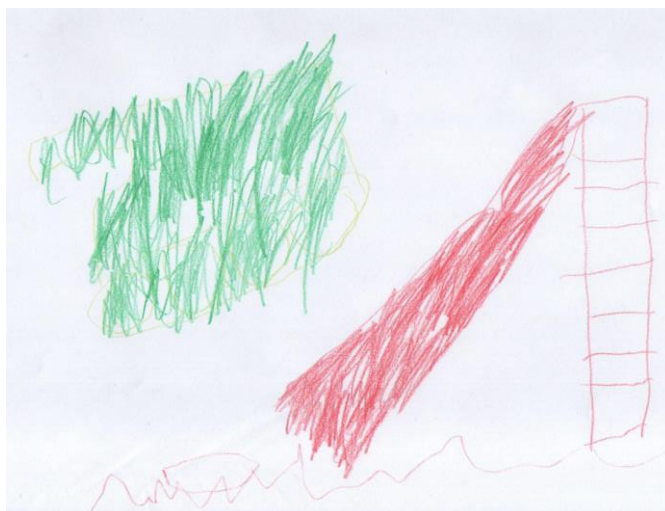
Figura 28 – Foto do escorregador tirada por Marcelo C.



Fonte: Fotografia de Marcelo C. (2022).

O interesse das crianças pelo escorregador foi também manifestado por meio dos desenhos. Nestes, algumas crianças enfatizam esse brinquedo como preferido.

Figura 29 – Desenho do escorregador feito por Luiz Gustavo



Fonte: Desenho de Luiz Gustavo, segundo dia (6 jun. 2022).

Compreendo, assim, que o escorregador é o brinquedo principal do parquinho para as crianças do quinto período “B”, já que, apesar da reclamação do tamanho do escorregador, elas demonstram uma preferência muito maior por esse brinquedo do que pelos demais.

As brincadeiras abrem um leque de conhecimentos acerca da infância e da vida de cada criança, daí a importância da atenção à ludicidade na Educação Infantil. É por meio das brincadeiras que as crianças desenvolvem atos de seu dia a dia, imitando o mundo com jogos, faz de conta, com palavras, ou seja, não importa o tipo da brincadeira, a criança sempre aumenta seu repertório criativo e social.

As brincadeiras infantis interferem muito na vida da criança, em seu relacionamento social com os colegas ou adultos. Isso pode ser notado em momentos em que as brincadeiras geram problemas, resolvidos por elas mesmas, sem precisar da ajuda de um adulto.

Figura 30 – Sequência de fotos de Maria Isis



Fonte: Fotografia da autora (2022).

A sequência de fotos de Maria Isis, representada pela Figura 30, ilustra a seguinte situação: Maria Isis começou a brincar com as tampinhas de garrafa e, quando me viu observando, falou “*tira uma foto minha brincando, tia!*”. Assim fiz, só que, quando ela chamou minha atenção para tirar a foto dela, também chamou a atenção dos colegas, que começaram a chegar perto para também brincar com as tampinhas e dividir o brinquedo. Esse episódio não agradou muito a Maria Isis, que deixou isso claro em suas ações, pois “fechou a cara” para os colegas, cruzou os braços, virou de costas e ficou nessa posição por algum tempo mesmo com os colegas a chamando insistentemente para brincar com eles. Por fim, um deles falou: “*Deixa ela! Daqui a pouco ela cansa e vem brincar*”. Após alguns minutos, lá estava Maria Isis, brincando com eles.

Foram várias situações como esta que me fizeram refletir sobre as estratégias das crianças para resolverem seus conflitos e disputas durante a brincadeira, sem precisar que um adulto determine o que terão que fazer. Momentos como esse suscitam a reflexão sobre como o brincar oportuniza às crianças situações para que saibam negociar umas com as outras para que elas consigam resolver seus conflitos pessoais.

Em relação aos conflitos, foram poucos os momentos nos quais eles foram observados. Quando ocorriam, na maioria das vezes, eram decorrentes de disputas de espaço, de colegas e de brinquedos como esse relatado.

Os conflitos fazem parte do relacionamento. E o relacionamento das crianças entre si é fundamental para seu desenvolvimento e para a apropriação de suas culturas. Nesse sentido, tanto as brincadeiras quanto as instituições educativas exercem papel de suma importância no estabelecimento desses laços, pois possibilitam o desenvolvimento da cultura de pares e das relações e das interações.

Durante as brincadeiras observadas, percebi como as crianças se desenvolvem das mais diversas formas e se apropriam de repertórios não só de novas brincadeiras, mas de vocábulos, expressões, construção de valores, saber lidar com outras pessoas. Assim, elas vão construindo sua autonomia, elaborando e reelaborando ações e respostas às ações coletivas vividas com outras crianças, aprendem a lidar com regras de convivência, além de burlá-las e transgredi-las. Desse modo, redefinem aspectos do mundo que as cerca.

Enquanto brincam, as crianças aprendem o tempo todo. Elas expressam pensamentos e sensações, percebem seus sentimentos, experimentam fazer escolhas. Assim, constroem seu raciocínio, por meio da imaginação, exercitando a motricidade e a convivência com as outras

crianças. Por isso, não resta dúvida: na Educação Infantil, o brincar é uma prática educativa que favorece a formulação de ideias e aprendizados.

5.3 “Eu gosto mais é de brincar e de historinhas”: as práticas educativas a partir do interesse das crianças

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos (Freire, 1996, p. 30).

Paulo Freire (1996), no livro intitulado *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, sugere práticas educativas e mostra possibilidades de fazer educação com respeito e rigor, objetivando a geração da apreensão, compreensão e apropriação do saber, numa linguagem poética e política na qual convida os/as educadores/as para uma ação transformadora do ato de ensinar os/as educandos/as. Uma das muitas sugestões dadas por Paulo Freire nesse livro sobre a exigências necessárias ao ensinar é a que está escrita na epígrafe subseção. O respeito aos saberes dos/das educandos/as não se restringe somente aos/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA, Ensino Médio ou Ensino Fundamental como costumamos pensar de imediato, mas se estende também as crianças da Educação Infantil.

Quando Freire (1996) diz que

Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. (FREIRE, 1996, p. 30)

Ele exemplifica sua afirmação em que o educador deve respeitar os saberes dos/das educandos/as, mas também, discutir com eles/elas, a relação desses saberes com o conteúdo estudado. Ao se tratar da Educação Infantil, parafraseando a citação de Paulo Freire acima, me questiono, por que não aproveitar as experiências das crianças quando em época de troca de dentes se perguntam: por que os dentes caem? E assim planejar uma prática educativa que atenda esses anseios de aprendizagem e de curiosidade das crianças.

Corsaro (2011) afirma que as crianças são agentes ativos que não apenas reproduzem, mas também constroem culturas. Nesse sentido, é necessária uma Educação Infantil que as compreenda como tal e as torne participantes do processo educativo.

Ao serem questionadas sobre o que mais gostam de fazer na Emei, as crianças acabaram apontando algumas práticas educativas que mais lhes agradavam e as que elas não gostavam tanto.

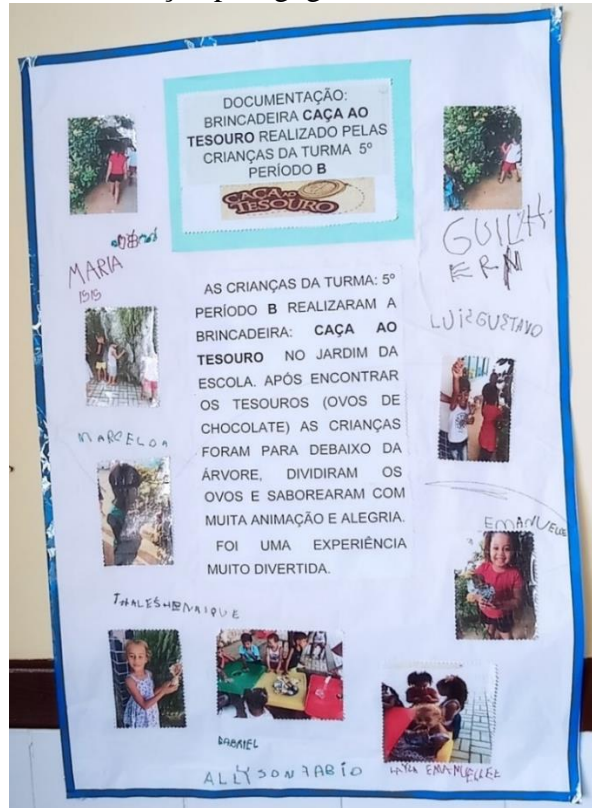
Durante a segunda entrevista dialógica, quando trouxe as fotos tiradas por mim, ao observarem as fotos, as crianças acabaram lembrando dos fatos acontecidos e registrados pelas fotos e comentando sobre elas. Quando apresentei a foto da montagem da documentação pedagógica da brincadeira do caça ao tesouro (Figura 31), as crianças relembrou como aconteceu a brincadeira e contaram para mim, quem foi o primeiro colega a achar o ovo de chocolate, quem mais encontrou ovos de chocolate e com quem dividiram, quais foram as sensações e emoções que tiveram quando acharam os ovos, como se sentiram os que não encontraram os ovos de chocolate, porque não o encontraram, outros questionamentos.

Figura 31 – Montagem da documentação pedagógica: brincadeira do caça ao tesouro



Fonte: Fotografia da autora (2022)

Figura 32 - Cartaz da documentação pedagógica: brincadeira do caça ao tesouro.



Fonte: Fotografia da autora (2022)

Durante a pesquisa, ficou claro a preferência das crianças pelo brincar e pelas ações lúdicas, nos movimentos, nas ações propostas e espontâneas, nas relações estabelecidas entre as crianças e seus pares, e isso se tornou ainda mais evidente nas entrevistas dialógicas. Isso se justifica, pois o brincar é a ação preferida da criança na Emei, como abordado na subseção anterior.

Outro exemplo de manifestação das crianças por práticas lúdicas, foi durante a realização do desenho, uma criança desenhou alguns bichinhos de jardim como vemos na Figura 33.

Figura 33 – Os bichinhos do Jardim desenhado por Guilherme



Fonte: Desenho de Guilherme, primeiro dia (31 maio 2022).

No início da pesquisa, a turma estudava sobre os bichinhos de Jardim, por causa de um grilo que uma criança achou e levou para escola. Daí, a professora I viu uma oportunidade para trabalhar essa temática e mobilizou a outra professora e o professor da turma, que levaram as crianças para fazerem um passeio na área verde da Emei para procurar por esses bichinhos e estudaram o poema “Esse é meu leilão!”, de Cecília Meireles. Na Figura 33, Guilherme representa a minhoca, no centro, as pedrinhas do jardim, em volta da minhoca, o grilo, abaixo, pintado de vermelho e o caracol, acima, pintado de laranja e vermelho. A partir desse desenho, percebo como práticas pedagógicas que surgem do interesse das crianças são mais significativas para elas.

É importante que os/as professores/as da Educação Infantil, ao pensarem sobre suas práticas, escutem as crianças, pois, a partir dessa escuta, é possível compreender o que de fato se torna importante e significativo em seu cotidiano e, desse modo, considerar os interesses e os desejos das crianças na orientação e na condução das práticas pedagógicas. Sobre escutar, Freire (1996, p. 113) alega que o ensino exige do educador o saber escutar, ao afirmar que “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes, necessário ao seu aluno, em uma fala com ele”. Ou seja, escutando as crianças, o professor aprende a falar com elas, aprende a perceber seu olhar e suas percepções acerca da cultura em que estão inseridas e, assim, a construir uma prática educativa a partir do interesse das crianças.

Sobre isso, Tiriba, Barbosa e Santos (2013, p. 289) dizem que “o olhar das crianças e suas formas de perceber, criar e se inserir na cultura são provocadores e reveladores de questões importantes para a construção do trabalho cotidiano e para a reflexão a respeito dele”. Essas peculiaridades da forma de perceber, criar e se inserir na cultura precisam ser conhecidas dos adultos que convivem com as crianças, a fim de que elas sejam atendidas em suas necessidades e consigam desenvolver-se de forma integral, em todas as suas potencialidades.

Para ratificar a escuta das crianças como fator principal no fazer da Educação Infantil, uso a afirmação de Malaguzzi (1999, p. 61) quando diz que “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são apreendidas através das próprias crianças”. Essa afirmação deixa muito claro que esses sujeitos devem estar no centro da prática educativa, porque é por meio deles que os professores colhem os sinais para compor sua prática e também é a partir deles que se estabelece relação com a escola. Barbosa, Maia e Roncarati (2013) ressaltam que as crianças são seres produtores de cultura, estabelecem relações e, por meio dessas relações, significam o mundo e produzem conhecimentos, daí a importância de serem ouvidas e terem a oportunidade de participar ativamente do processo educativo.

Como forma de ilustrar a fala de Malaguzzi (1999) e de Barbosa, Maia e Roncarati (2013) e fortalecer a ideia das crianças como protagonista das práticas educativas que as envolvem, observemos essas duas fotografias elucidadas na Figura 34, tiradas por mim durante a observação participante e levadas para diálogo na entrevista dialógica. Elas registram as diferentes reações das crianças às duas situações de contação de história.

Figura 34 – Diferentes reações das crianças à contação de história



Fonte: Fotografia da autora (2022).

Registrei essas duas fotos por motivos diferentes. A primeira foi pela empolgação das crianças em ouvir a contação da história de um livro de literatura que elas já conheciam, pois ele era comum na sala. Vale ressaltar que as crianças sempre pediam por esse momento, elas se mostravam ansiosas e cobravam a professora 1 frequentemente. Ela sentava as crianças em roda e estas, por conhecerem a história, acabavam, por vezes, complementando a contação. Ao ver isso, achei importante registrar para, na entrevista, buscar com as crianças suas impressões desse momento.

Só que, antes de a entrevista acontecer, houve a primeira troca de professoras. A professora 1 saiu de licença maternidade e a professora 4 entrou para substituí-la. Ao chegar à turma, a professora 4 levou consigo para a sala vários recursos pedagógicos, feitos por ela de EVA, como cartaz de chamadinha, cartaz de ajudante do dia e calendário. Durante a contação de história, ela usou um desses recursos de EVA, como podemos observar na segunda foto da Figura 34. Porém a reação das crianças foi o oposto do que geralmente acontecia, a maioria se mostrou apática e distraída.

Quando expus essas duas imagens para as crianças na entrevista e perguntei se elas lembravam dos momentos registrados ali, eles se lembraram da história da primeira foto apesar de ter passado mais tempo.

- *Eu lembro desse dia, aqui, tia* [professora 1], *contou aquela história da estrela que cai no jardim.* [Disse Guilherme apontando para a primeira foto]
 - *Que nem era estrela, nem nada.* (Emanuelly)
 - *Verdade, e dessa história aqui vocês lembram?* [Pesquisadora, apontando a segunda foto].
 - *Lembro, é a do mundo, olha aqui, tia* [professora 4], *segurando.* (Guilherme apontando a segunda foto)
 - *Por que vocês acham que os coleguinhas aqui nessa foto [segunda] estão deitados na cadeira?* (Pesquisadora)
 - *Porque a história é chata!* (Emanuelly)
 - *Chata, por quê?* (Pesquisadora)
 - *Ai, tia, não sei, eu achei chata!* (Emanuelly)
 - *Eu também!* (Andressa)
 - *Será que não é porque aqui [primeira foto] vocês estavam na rodinha e aqui [segunda foto] cada um está na sua cadeira. Vocês preferem qual dos dois jeitos de ouvir histórias?* (Pesquisadora)
 - *Na rodinha* (Andressa e Emanuelly)
 - *Na cadeira é muito ruim, a gente vai olhar, tia* [Professora 4] *fala: “vai sentar, menina”.* (Andressa)
- (Entrevista dialógica: segundo dia, 30 maio 2022)

Acredito que as crianças não acharam chato a história em si, mas como ela foi contada. Situações menos interativas são apontadas pelas crianças como menos interessantes e, portanto,

são preteridas por elas. Pois as crianças querem participar do momento da contação de história, estando perto comentando com os colegas e com a professora. E esse desejo das crianças merece ser levado em consideração. Se partimos do princípio de que as crianças são capazes de participar sobre as coisas de que lhes dizem respeito, o planejamento pedagógico é pensado a partir dos interesses das crianças.

Sobre a participação das crianças, Fernandes (2016) considera que a participação não pode ser tomada como uma ação espontânea, mas dotada de significação para as crianças, nas quais elas percebem que são levadas em consideração no coletivo social. Nessa perspectiva, quando o planejamento considera a participação como direito das crianças potencializa a construção de uma relação social democrática entre crianças e adultos, tal como apontava Freire (1987) ao conjecturar uma pedagogia libertária e democrática em que o próprio conteúdo pragmático deve ser uma revolução organizada, sistematizada a partir da dialogicidade. Ao reconhecermos que as instituições educativas formais têm um papel indiscutível na determinação dos significados que assumem os conceitos de infância e criança, colocamo-nos a serviço do movimento de construção e consolidação de uma pedagogia que reconheça a infância como condição do ser criança, devendo ser compreendida no contexto das relações sociais.

Ainda sobre a segunda foto representada na Figura 34, durante a contação da história que falava sobre sustentabilidade, reciclagem e lixo, Andressa fez o seguinte comentário: *o pai de Maria³³ cata lixo lá no lixão³⁴*. A professora continuou seu planejamento, se atentando somente às crianças que respondiam a suas perguntas. Freire (1987) nos fala sobre o conceito de educação bancária no qual se favorece as respostas prontas e acabadas e não a potencialização das discussões, elaborações e sínteses das crianças sobre o proposto. O comentário da criança sobre a situação de trabalho do pai de Maria, enriqueceria o debate sobre a importância da preservação da natureza, dos problemas sanitários como o lixão a céu aberto, dos riscos de contrair doenças.

A proposta planejada pela professora 4 centrou-se num conteúdo específico (sustentabilidade) reduzido a ele mesmo. Percebi também sua preocupação em seguir linearmente, com tempos pré-definidos para começar e para terminar cada proposta. E isso

³³ Para preservar a identidade da coleguinha da escola, citada por uma das crianças entrevistadas, usei nome fictício.

³⁴ Aterro sanitário do município de Guanambi, conhecido como lixão, fica próximo de alguns bairros que a Emei atende. Muitas famílias catam lixo no local para reciclagem.

acabou suprimindo a potencialidade de uma proposta pedagógica dialógica e reforça-se a ideia de ação pedagógica unilateral³⁵, e fechada às contribuições das crianças.

Pensar as práticas educativas com crianças pequenas, inclui pensar sobre as múltiplas possibilidades de descoberta, transformação e produção de conhecimento pelas crianças nesses espaços educativos. Portanto, o currículo na Educação Infantil não é algo pronto a ser transmitido pelos adultos e absorvido pelas crianças, mas se faz ativamente em meio às demandas educativas específicas e com os sujeitos envolvidos, produzindo e reproduzindo a cultura, envolve a criação e recriação do contexto.

A educação bancária ativa a aversão das crianças. Ao pedir a crianças que desenhasse aquilo que menos gosta na Emei, Maria Isis desenhou a sala de aula com crianças sentadinhas, o quadro com algumas letras e a professora 2 na frente.

Figura 35 – Do que Maria Isis menos gosta na escola



Fonte: Desenho de Maria Isis (2022).

- *Fala um pouco do seu desenho Maria Isis? O que que tem nele que você não gosta?* (Pesquisadora)

- *Eu não gosto quando é tia [professora 2] que dá aula pra gente. Ela manda a gente escrever o caderno inteiro.* (Maria Isis)

- *Você não gosta de escrever muito?* (Pesquisadora)

- *Muito não só um pouco, eu gosto mais é de brincar e de historinhas.* (Maria Isis)

(Entrevista dialógica: segundo dia, 30 maio 2022)

³⁵ Denominada por Freire (1987, p. 33) como um viés “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”.

A ideia de fazer a criança realizar muitas atividades vem da educação bancária, pois acredita-se que as crianças só aprendem se treinarem muito. A educação bancária nega a participação ativa dos alunos no processo educativo, tornando-se contrária à perspectiva libertadora. Paulo Freire (1996, p. 96) defende a educação libertadora como uma alternativa, já que nela se considera importante que haja trocas mútuas de conhecimento, de modo que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”.

A educação libertadora é fundamentada na ação dialógica, pois, de forma democrática, valoriza o diálogo em toda a construção do conhecimento, visto que a educação é um instrumento de prática da liberdade, que despreza o autoritarismo em todas as suas formas. Assim, o processo educativo envolve a socialização, na qual todos os seres humanos são sábios e ignorantes em certa medida, e a educação se dá na comunhão entre os seres humanos a partir da partilha de suas experiências sociais. Nesse sentido, a educação se dá nas relações e interações consigo mesmo e com os outros.

6 CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SÃO FINAIS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar(Freire, 1997, p. 79).

A pesquisa foi, sem dúvidas, desafiadora por lidar com os sentidos e significados que as crianças dão às práticas educativas da escola de Educação Infantil que frequentam. Isso demandou uma escuta cuidadosa para com as experiências, vivências e referências, construídas concomitantemente à investigação.

Durante toda essa pesquisa com crianças, mesmo antes de eu adentrar de fato ao campo de pesquisa, já nas leituras realizadas, na construção do projeto, uma chave foi girada. Assim, como Paulo Freire diz, foi no caminho que aprendi a caminhar, foi pesquisando com crianças que entendi a criança como uma participante ativa de qualquer ambiente em que está inserida. Ao apropriar-me dessa compreensão, fui mobilizada a pensar com outras lentes as práticas educativas, a educação, o cuidado, o diálogo com as crianças, tanto na condição de pesquisadora, professora de Educação infantil quanto na de mãe de duas filhas.

Esta pesquisa com crianças atende a uma abordagem qualitativa e interpretativa, por entender que, em pesquisa qualitativa, principalmente na pesquisa com crianças, nada fala por si só, mas fica a encargo do pesquisador dar sentido àquilo que foi produzido em campo. Graue e Walsh (2003, p. 192) apontam: “interpretação é criação de significados que são ativos e perpassam todo trabalho de investigação interpretativa”.

Esta pesquisa teve como objetivo central: compreender as percepções das crianças sobre a escola de Educação Infantil, destacando o olhar delas sobre as práticas educativas desenvolvidas nesses espaços. Para atender a esse propósito, primeiramente, busquei referendar este estudo para compreender as concepções de criança, Infância e Educação Infantil. Fundamentei-me em autores da Sociologia da Infância (Corsaro, 2011; Corsino, 2012; Kuhlmann Junior, 2015; Sarmiento, 2002, 2005, 2008; Sarmiento; Pinto, 1997) e da Pedagogia da Infância (Abramowicz; Oliveira, 2010; Barbosa, 2010; Bujes, 2001; Kramer, 2002; Oliveira-Formosinho, Kishimoto; Pinazza, 2007) e a influência dessas concepções na organização da sociedade e as relações que nela se estabelecem a respeito do atendimento às crianças. Busquei também fazer uma aproximação dos principais conceitos de educação de Paulo Freire com a Educação Infantil traçando contribuições para pensar as práticas educativas dessa etapa de ensino.

A pesquisa possibilitou-me o entendimento de que diversos avanços ocorreram quanto ao reconhecimento das crianças como sujeitos com características próprias que precisam ser

ouvidos e respeitados. Esses avanços ocorreram nas Legislações voltadas à Infância e à normatização do atendimento institucional das Infâncias — tais como a Constituição Federal de 88 (Brasil, 1988), o ECA (Brasil, 1990), a LDB 9394/96 (Brasil, 1996), as DCNEI (Brasil, 2009) e a BNCC (Brasil, 2017) — nas novas formas de organização da sociedade, na Educação Infantil e nos estudos surgidos principalmente da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância, a qual tem contribuído significativamente para as crianças serem reconhecidas a partir de suas particularidades.

Os objetivos específicos foram: 1) mapear a produção acadêmica no Brasil a partir dos anos de 2010 que tratam do olhar da criança acerca da escola de Educação Infantil; 2) caracterizar o cotidiano escolar experimentado pelas crianças de 4 e 5 anos em uma instituição de Educação Infantil pública, destacando as práticas educativas desenvolvidas nesses espaços; e 3) identificar como as crianças expressam percepções sobre a escola e as práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil.

Com a finalidade de produzir dados para atingir ao primeiro objetivo, fiz uso da metodologia denominada Estado da Arte, na perspectiva das autoras Romanowski e Enz (2006) e Ferreira (2002), que afirmam ser esse um tipo de mapeamento que possibilita o conhecimento ou reconhecimento de estudos que são ou já foram realizados em diferentes épocas e lugares. Esse mapeamento foi realizado com as 32 produções científicas selecionadas dos cinco bancos de dados: o banco de dissertações e teses do PPGEd/Uesb e da Revista Práxis Educacional, a Capes, o GT07 da Anped e a BDTD-IBICT. Após as análises das pesquisas mapeadas, percebi que as discussões sobre o olhar das crianças sobre as práticas educativas das escolas de Educação Infantil que estão inseridas aconteceram de forma pulverizada, haja vista que, de 32 pesquisa, houve repetição de 16 temáticas.

Já para atender ao segundo objetivo, que diz respeito a caracterizar o cotidiano escolar experimentado pelas crianças de 4 e 5 anos em uma instituição de Educação Infantil pública, destacando as práticas educativas desenvolvidas nesses espaços, foi conduzido um olhar mais apurado para a escola. Busquei entender a realidade da instituição. Para isso, analisei o PPP (2017-2018) da escola, observei a quantidade de crianças matriculadas, a estrutura física da escola e a decoração dos espaços educativos e da sala que acolhe os participantes da pesquisa.

Vale ressaltar que os participantes da pesquisa foram 15 crianças, 10 meninos e 5 meninas da turma do quinto período “B”. Os alunos tinham por volta de 5 anos de idade.

O terceiro e último objetivo específico, a saber, identificar como as crianças expressam percepções sobre a escola e as práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil, foi

atendido a partir da realização a pesquisa de campo. Como procedimentos de produção de dados, houve a necessidade de lidar com mais de um procedimento metodológico para compreender as práticas educativas da Emei a partir do olhar da criança. Nesse sentido, Martins Filho e Barbosa (2010) dizem que as pesquisas com crianças vêm intensificando uma diversidade de alternativas metodológicas que ultrapassam as formas tradicionais de pesquisar crianças.

Desse modo, os instrumentos utilizados na produção de dados foram a observação participante, adotada nesta pesquisa mais do que um recurso metodológico, mas, como apontam Azevedo e Betti (2014), como uma postura pessoal enquanto pesquisadora de crianças. O diário de campo foi um forte auxiliador para essa etapa da pesquisa, pois facilitou a transformação das notas de campo em narrativas completas.

As fotos e filmagens também foram um importante recuso metodológico na produção de dados, as filmagens acompanharam as entrevistas dialógicas e a criação dos desenhos como uma maneira de capturar diálogos, expressões faciais e corporais, e, assim, possibilitar uma interpretação mais próxima da realidade. Os recursos fotográficos foram utilizados tanto por mim para congelar uma cena que me chamou atenção durante a observação participante, para uma melhor análise minha e para a apresentação deles às crianças ao buscar seus sentidos sobre a cena quanto pelas crianças. Como Kramer (2002) discorre, é essencial numa pesquisa com crianças que seja oportunizado a elas a possibilidade de fazerem seus registros fotográficos de momentos, lugares e pessoas que julgam interessantes.

As fotos, tanto as minhas quanto as tiradas pelas crianças, foram levadas para as entrevistas dialógicas como sugestão dos autores Graue e Walsh (2003), que orientam que sejam levados alguns objetos que possam ajudar, pois a atenção assim será maior. Assim, foi utilizado o recurso da foto-elicitação embasado pelas autoras Marcello e Soares (2021). Elas afirmam que a foto-elicitação mostra-se um método particularmente apropriado para o debate com crianças pelo fato de as fotografias ajudarem a conferir certa materialidade ao diálogo entre criança e pesquisadora.

Dessa forma, as fotografias auxiliaram as entrevistas dialógicas, que, por sua vez, segundo Souza e Castro (2008), têm como objetivo considerar o diálogo como experiência singular e única. Além disso, o ir e vir de perguntas e respostas promove a leitura e a interpretação delas. As entrevistas dialógicas foram filmadas e aconteceram em dois dias diferentes, em pequenos grupos com quatro e cinco crianças, após um mês de minha entrada no campo da pesquisa.

Por fim, foi utilizado o desenho como recurso metodológico para a geração de dados. Gobbi (2005) considera os desenhos infantis um canal de expressão das crianças. A autora afirma que a interpretação mais fiel de um desenho não pode ocorrer separadamente da fala, pois o desenho e a oralidade são percebidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos sobre seu contexto social e cultural. A criação dos desenhos foi filmada e também aconteceu em pequenos grupos e em dois dias.

De acordo com os resultados desta pesquisa, ficou claro que a Emei investigada desperta nas crianças significados positivos em relação à Educação Infantil. Esses significados foram organizados em três temáticas. Destaco aqui algumas considerações a respeito de cada significado evidenciado pelas crianças.

A primeira temática em que ficou evidente a visão das crianças sobre a escola envolveu os sentidos que as crianças dão aos espaços da Emei e o modo como elas se relacionam com ele. Durante a pesquisa, um dos lugares preferidos pelas crianças foi o refeitório, por ficar no pátio coberto, que integra a maioria das salas e banheiros. Nele também fica o ambiente do parquinho. Sempre tem movimentação nesse espaço, seja por crianças, seja por adultos. Assim, esse ambiente, além de proporcionar o lanche, possibilita o relacionamento com outras crianças e com os adultos da Emei. Há um destaque também à importância das relações estabelecidas entre as crianças e a natureza, foi possível perceber ao longo de toda a pesquisa essa proximidade, e o quanto essa relação lhes faz bem, tornando-as livres, aguçando suas curiosidades e possibilitando o desenvolver de novas experiências. Essa descoberta possibilita repensar as práticas que têm sido desenvolvidas com as crianças na Educação Infantil.

A segunda temática discute sobre a brincadeira como prática educativa e o brincar como o *modus operandi* da criança e destaca a preferência unânime das crianças do quinto período da Emei pelo brincar. O brincar é uma prática bastante presente na Emei, principalmente a partir das brincadeiras que envolvem o faz-de-conta. As crianças criam, imaginam, interagem, dinamizam a ação cotidiana a partir das ações lúdicas que desenvolvem.

A terceira e última temática aponta sobre a importância do planejamento a partir do centro de interesses das crianças, ou seja, planejar com as crianças, escutar seus anseios e averiguar como as crianças percebem e impõem juízo de valor sobre essas práticas. Com isso, percebi que as práticas educativas pensadas, planejadas e organizadas a partir do interesse das crianças são urgentes na Educação Infantil. É necessário ouvir esses sujeitos, considerar suas vozes como ferramentas a serem respeitadas para a melhoria do processo educativo. Entendo

que as manifestações das crianças e a descoberta de suas necessidades sejam um pontapé para transformações das práticas desenvolvidas nos espaços de Educação Infantil.

Dessa forma, considero ter respondido à questão norteadora desta pesquisa de: como, a partir das experiências das crianças, é percebida e compreendida a escola de Educação Infantil, bem como as práticas educativas desenvolvidas nesses espaços? Ter me proposto a essa escuta foi extremamente significativa para lançar um novo olhar sobre a Educação Infantil e sobre a necessidade de pensarmos em práticas educativas que venham ao encontro das necessidades das crianças.

Para além, esta pesquisa endossa a área de estudo que se propõe a fazer pesquisa com crianças. Assim, responde ao questionamento de meus colegas de mestrado e até mesmo colegas da rede municipal de educação sobre a eficiência e validade de uma pesquisa como essa, como citado na seção 2, intitulada “Fazendo pesquisa com crianças: percursos metodológicos”.

Como podemos ver ao longo de todas as seções e subseções, mantive a rigorosidade metodológica e científica fundamental para garantir que os resultados sejam confiáveis, úteis e eticamente sólidos. Desse modo, a eficiência e a validade da pesquisa, seja ela com crianças ou não, estão intrinsecamente ligadas ao suporte teórico cuidadosamente elencado como base, à seleção de métodos convenientes e à consideração ética. Quando esses aspectos são devidamente abordados, a pesquisa com crianças pode fornecer resultados confiáveis e significativos que contribuem para o entendimento de questões importantes relacionadas a toda educação e não só a esse grupo etário. Esses aspectos sim, e não o fato de os participantes da pesquisa serem crianças pequenas, influenciam a validade e eficiência da pesquisa.

Portanto, este trabalho abre um leque de reflexões acerca das participações das crianças no processo educativo e do quanto essa participação pode melhorar a qualidade da Educação Infantil. Tenho a certeza de que este estudo não para por aqui, pois os dados produzidos em campo abrem margem para outras temáticas: o relacionamento das crianças com a alimentação recebida na EMEI e as relações estabelecidas entre as crianças e seus pares. Esses temas foram tratados ao longo de todo o texto, porém de forma superficial devido a minhas limitações e às limitações do tempo. Ressalto aqui minha pretensão em fazer, futuramente, um aprofundamento nas questões levantadas por essas duas temáticas emergentes.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602>. Acesso em: 19 maio 2015.
- ALDERSON, Priscila. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 6, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005.
- ALMEIDA, Larissa Monique de Souza. **Criações brincantes**: a infância nos movimentos curriculares do Ensino Fundamental de Nove Anos. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.
- AQUINO, Pedro Neto Oliveira de; CRUZ, Silvia Helena Vieira. A percepção de crianças de uma turma de creche acerca do pertencimento étnico-racial, numa comunidade de remanescentes de quilombolas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anped, 2019.
- ARAÚJO, Elisangela Alves de. **Tecendo sentidos**: a Educação Infantil na perspectiva das crianças, famílias e educadores(as). 238 f. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- ASSIS, Muriane Sirlene Silva de; MELLO, Maria Aparecida. Pesquisas com Crianças: o contraste entre a Teoria Histórico-Cultural e a Perspectiva da Sociologia da Infância. **Cadernos de pesquisa**: pensamento educacional, Curitiba, v. 8, n. 18, p. 17-36, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/976>. Acesso em: 20 out. 2021.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: FE/UFMG, 2010.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; MAIA, Marta Nidia; RONCARATI, Mariana. “Ela aproveita para andar aqui”: as crianças e as instituições de educação infantil. *In*: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. **Educação infantil**: formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013. p. x-y.
- BRASIL. **Constituição 1988**: Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013**. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: a etapa da Educação Infantil. Brasília, DF: MEC 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: data.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, DF: MEC, 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: CNE/MEC, 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: CNE/MEC, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020> acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: SEB/MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF: CNS/MS, 2012. Disponível em:

https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html . Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Educação Infantil: pra que te quero? *In*: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (org.) **Educação infantil**: pra que te quero? Porto alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, Gleisy Vieira. **Culturas infantis**: crianças plurais, plural da infância no cotidiano da educação infantil. 2013. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008.

CANDA, Cilene Nascimento; SOARES, Leila da Franca; ZEN, Giovana Cristina. Vozes, sentidos e experiências na extensão universitária: o que dizem as crianças sobre o brincar. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 415-435, 2018.

CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009.

CARVALHO, Leila Lôbo de. **Da estrutura física à organização pedagógica**: o potencial transformador do proinfância. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

CARVALHO, Maria Cristina. **Educação infantil**: formação e responsabilidade. Campinas: Papyrus, 2013.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil: primeiras aproximações. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulard de; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

COELHO, Ellen Cristine Campos de Souza. **Narrativas Infantis e Processos Formativos**: Estudo sobre as significações de crianças sobre suas experiências na Educação Infantil. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

CORREA, Bianca Cristina; BUCCI, Lorenza Bucci. A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao Ensino Fundamental sob a ótica das crianças. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 25., 2012, Porto de Galinhas. **Anais** [...]. Porto de Galinhas: Anped, 2012. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1799_int.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

CORRÊA, Lajara Janaina Lopes. Um estudo sobre as relações étnicorraciais na perspectiva das crianças pequenas. 2017. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

CORSARO, Willian. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MÜLLER, Fernanda; CORSINO, Patrícia (org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia (org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; PINA, Maria Cristina Dantas; MOREIRA, Nubia Regina. Definições de prática educativa em diferentes perspectivas socioeducacionais. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 19, p. 68-88, 2014.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; SANTOS, Edmilson Menezes. Fenomenologia sociológica de Alfred Schutz: contribuições para a investigação qualitativa em prática educativa. **Rev. Tempos Espaços Educ.**, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1-16, jan./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13274>.

DAL SOTO, Diana Vandréia. **O protagonismo das crianças nas práticas educativas da Educação Infantil**: investigando com as crianças da pré-escola. 2014. 160 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

DELGADO, Ana Cristina Coll-Furg; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 141-157.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

EMEI Edite Maria Lima Ramos. **PPP: Projeto Político Pedagógico**. 2017-2018. Guanambi: EMEI Edite Maria Lima Ramos, 2018.

EVANGELISTA, Ariadne S. **Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço educacional na Educação Infantil**. 2016. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016.

FERRÃO, Fernando. **Tempo de quê? As percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais**. 2016. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 maio 2021.

FNDE. **Proinfância**. Brasília, DF: FNDE, [20--]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FOCHI, Paulo Sergio. **Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de educação infantil**. 2016. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./fev./mar./abr. 1999.

FORMAN, George. **As cem linguagens das crianças: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Tradução: Dayse Batista. Porto alegre: Artmed, 1999.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FÜLBER, Grazielle Gonçalves. **Cartografando com uma criança surda sua infância e suas experiências educacionais**. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012

FURTADO, Cassia Cordeiro. Geração Alpha e a leitura literária: os aplicativos de literatura - serviços incentivam a prática? **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São

Paulo, v. 15, p. 418-431, jan. 2020. Disponível em:
<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1342>. Acesso em: 1 jul. 2022.

GAUDIO, Eduarda Souza. Dimensão étnico-racial na Educação Infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anped, 2015.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Relações sociais na Educação Infantil: dimensões étnicorraciais, corporais e de gênero**. 2013. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GAVA, Fabíola Alves Coutinho; SÁNCHEZ, Damián. Movimentos sociais e educação infantil: dos caminhos históricos às conquistas e desafios atuais. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, Recife, p. 51-71, jul./dez. 2015. Disponível em:
<https://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciassociais/article/download/444/443/1762>. Acesso em: 8 set. 2023.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade. Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. *In: FARIA, Ana Lucia Goulart; DEMARTINI, Zeila De Brito Fabri; PRADO, Patricia Dias. (org.). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-92.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, abr. 1995.

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

GUANAMBI. Com as três creches inauguradas, prefeitura de Guanambi triplica a oferta de vagas na Educação Infantil. *In: GUANAMBI. Notícias*. Guanambi, 2021. Disponível em:
http://www.guanambi.ba.gov.br/noticias/com_as_tres_creches_inauguradas,_prefeitura_de_guanambi_triplica_a_oferta_de_vagas_na_educacao_infantil.-809. Acesso em: 8 jan. 2019.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE . **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, Mais do que Nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KRAMER, Sonia. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

KROEF, Renata Fischer da Silveira; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 464-480, ago. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/epp.2020.52579>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812020000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 mar. 2023.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LATINHA. Governo Dilma entrega 3 creches do Proinfância em Guanambi. *In*: BLOG DO LATINHA. Guanambi, abr. 2016. Disponível em: http://blogdolatinha.blogspot.com/2016/04/governo-dilma-entrega-3-creches-do_29.html. Acesso em: 8 jan. 2019.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa do campo. *In*: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam o encontro. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

LOFFLER, Daliana. **Educação Infantil na escola do campo: o que as crianças no sinalizam sobre este contexto**. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

MAFRA, Aline Helena. **Aqui a gente tem regra pra tudo: formas regulatórias na educação das crianças pequenas**. 2015. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; MARQUES, Fernanda Martins; SPERB, Tania Mara. A escola de Educação Infantil na perspectiva das crianças. **Psicologia Reflexão Crítica**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 414-421, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722013000200022&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 jun. 2020.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; SOARES, Gisele Rodrigues. Sobre o uso de imagens na pesquisa com crianças: foto-elicitação e outras metodologias no panorama investigativo brasileiro. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.16.18030.063>. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092021000100117&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 mar. 2023.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010.

MASCIOLI, Suselaine Aparecida Zaniolo. **Cotidiano escolar e infância**: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas. 2012. 296 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012

MATTA, Yamilli Karen Rodrigues de Pinho da. As experiências das crianças do campo: um estudo a partir da gramática das culturas da infância. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Anped, 2019.

MOREIRA, Patrícia Luciana; DUPAS, Giselle. Significado de saúde e de doença na percepção da criança. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 6, p. 757-762, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-11692003000600009>.

MULLER, Fernanda. Culturas infantis na cidade: aproximações e desafios para a pesquisa. Rio de Janeiro: Anped, 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/culturas-infantis-na-cidade-aproximacoes-e-desafios-para-pesquisa>. Acesso em: 10 jul. 2022.

NASCIMENTO, Débora Silva do. **Tempos e espaços do brincar no contexto da educação infantil**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. Escuta pedagógica: um caminho possível para ressignificar o currículo da Educação Infantil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Anped, 2019

NUNES, Maria Fernanda; KRAMER, Sonia. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. *In*: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (org.). **Educação infantil**: formação e responsabilidade. Campinas: Papyrus, 2013.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Editora Porto, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da participação: construindo uma praxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na Educação Infantil**: mais que atividade, a criança em foco. Campinas: Papyrus, 2000.

PALHARES, Maisa Saveira; MARTINEZ, Claudia Macia Diabos. A educação infantil: uma questão para o debate. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulard de; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

PAULA, Elaine de. **Vem brincar na rua! Entre o Quilombo e a Educação Infantil**: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos. 2014. 355 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PEREIRA, Hortência Pessoa. **“Retratos remotos” do brincar no currículo da educação infantil**: o que dizem as crianças de livramento de Nossa Senhora-BA. 2022. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

PORTO, Daniela da Mota. A importância e os percursos metodológicos da práxis no planejamento educativo na educação infantil. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 9., 2018, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias, 2018. p. 1-15.

PORTO, Daniela da Mota. A importância e os percursos metodológicos da práxis no planejamento educativo na educação infantil. *In*: GUILHERME, Willian Douglas. (org.). **Educação no Brasil**: experiências, desafios e perspectivas 2. 1. ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. v. 2. p. 9-20.

PORTO, Daniela da Mota; VIEIRA, Adriano Frota. **Memorial reflexivo do estágio**: experiência em uma turma do 1º Ano do Ensino Fundamental, em uma escola do Município de Guanambi - BA. [S. l.: s. n.], 2013.

PORTO, Daniela da Mota *et al.* **O planejamento na educação infantil**: Estudo numa escola da rede municipal de ensino de Guanambi - BA. [S. l.: s. n.], 2011.

QUEIROZ, Manuela Azevêdo. **Infância digital**: elaborações de crianças sobre suas experiências na educação infantil a partir do uso de tablet. 2021. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

RABELO, Jeriane da Silva. **A organização do espaço na Educação Infantil e o desenvolvimento integral da criança**: sentimentos e ações em turmas de pré-escola. 2017. 202 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, 2017.

RAMOS, Anne Carolina. Pesquisas com crianças: possibilidades e desafios metodológicos. *In: DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natália (ed.) **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança**: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2012. p. 22-35.

REBELO, Aline Helena Mafra; BUSS-SIMÃO, Márcia. Formas regulatórias na educação infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 38., 2017, São Luís. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Anped, 2017.

REDIN, Marita. Crianças e suas culturas singulares. *In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

REIS, Lucilaine Maria da Silva. Inserção e vivências cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na Educação Infantil? *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Anped, 2013.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. Paulo Freire: 100 anos de práxis libertadora. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 47, p. 1-21, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i47.9443. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9443>. Acesso em: 25 nov. 2021.

ROCHA, Eloíso Acires Condoi. **A pesquisas em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: Núcleo de Publicações da UFSC, 1999.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; BENTO, Maksilane Eudilane. Currículo da Educação Infantil: campos de experiência, direitos e desejos de aprendizagem. **Revista Vagalume**, Tabatinga, v. 2, n. 3, p. 123-136, jan. 2023. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/rv/article/view/2572>. Acesso em: 24 mar. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginários e cultura da infância**. Braga: Universidade do Minho, 2002. Texto produzido no âmbito das actividades do projecto “As marcas dos tempos: as interculturalidades nas Culturas da infância”, Projecto POCTI/CED/49186/2002, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (org.) **Estudos da infância**: educação e práticas sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In*: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira. **Atos de criação: as origens culturais da brincadeira dos bebês**. 2021. 346 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMAS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

SOUSA, José Edilmar de. Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de Educação Infantil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anped, 2015.

SOUZA, Edmacy Quirina de. **Crianças negras em escolas de “alma branca”**: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. 2016. 245 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SOUZA, Solange Jobim; CASTRO, Lúcia Rabello. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78.

TAVARES, Leandro Henrique de Jesus. “Meu irmão tem 3 anos e não estuda porque ele é criancinha”: o que dizem as crianças sobre a Educação Infantil e o direito? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anped, 2015.

TIRIBA, Léa. Crianças, natureza e Educação Infantil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anped, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2304--Int.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2022.

TIRIBA, Léa; BARBOSA, Silvia Néli; SANTOS, Núbia. O cotidiano da educação infantil: buscando interações de qualidade. *In*: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; TOMBOLATO, Mário Augusto; SANTOS, Manoel Antônio dos. Análise Fenomenológica Interpretativa (AFI): fundamentos básicos e aplicações em pesquisa. **Rev. abordagem Gestalt**. Goiânia, v. 26, n. 3, p. 293-304, dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.18065/2020v26n3.5>. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672020000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 jul. 2022.

UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira. “**O que você descobriu sobre a gente?**”: a escola de Educação Infantil do Campo a partir do olhar das crianças. 2013. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **Participação infantil nas ações pedagógicas**: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública. 2017. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

ZABALZA, Miguel A. Os desafios que a educação infantil deve enfrentar nos próximos anos. *In*: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAIKIEVICZ, Ana Paula. **A educação infantil e seu cotidiano**: ouvindo o que dizem as crianças da pré-escola sobre a instituição educativa. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, 2016.

APÊNDICE A — ROTEIRO DE PONTOS MEDIADORES PARA AS CIRANDAS DE CONVERSAS



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Recredenciada pelo Decreto Estadual n.º 16.825 de 04/07/2016

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UESB

ROTEIRO DE PONTOS MEDIADORES PARA A ENTREVISTA DIALÓGICA EM PARES OU EM GRUPO (TURMAS DE 5 ANOS)

Este roteiro de pontos mediadores para a entrevista dialógica em pares ou em grupo parte do Projeto de Mestrado da mestranda **Daniela da Mota Porto**, intitulado **As práticas educativas no contexto da escola de Educação Infantil, a partir do olhar das crianças**, desenvolvido na Escola Municipal de Educação Infantil Edite Maria Lima Ramos no município de Guanambi no interior do estado da Bahia, sob a orientação da **Prof.^a Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis**. A referenciada pesquisa busca compreender as percepções das crianças sobre a escola de Educação Infantil, destacando o olhar delas sobre as práticas educativas desenvolvidas nesses espaços.

Data de realização da entrevista: ____/____/____

1. Dados Funcionais:

1.1 Turma de 5 anos da Educação Infantil:

- Grupo 1
- Grupo 2
- Grupo 3

- Quantas crianças participantes? _____

2. Pontos Mediadores da Entrevista dialógica em pares ou grupo:

- 2.1.** Me fale sobre seu desenho.
- 2.2.** Me fale sobre a foto que você tirou e por que a tirou.
- 2.3.** Vocês gostam de vir para a Emei? Por quê?
- 2.4.** O que vocês fazem enquanto vocês ficam na Emei?
- 2.5.** De qual lugar da Emei vocês mais gostam?
- 2.6.** O que vocês gostam de fazer aqui na Emei?
- 2.7.** E o que vocês não gostam de fazer aqui na Emei?
- 2.8.** O que vocês gostariam que tivesse na Emei?
- 2.9.** Que tipo de atividades vocês fazem na Emei?

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
 Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(a) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubriche as primeiras páginas e assine a última, na linha “Assinatura do participante”.

- 1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?**
 - 1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Daniela da Mota Porto
 - 1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Profa. Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis.
- 2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?**
 - 2.1. TÍTULO DA PESQUISA
 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, A PARTIR DO OLHAR DAS CRIANÇAS
 - 2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):
O próprio interesse pela investigação das práticas educativas no contexto da escola de Educação Infantil, a partir do olhar das crianças, traz elementos para entender a dinâmica, a complexidade e relevância do tema, já que ele tem como ponto de partida a busca de um jeito de ver as ações educativas, sob ângulos poucos explorados, e a busca do diálogo com as crianças sobre as questões que envolvem seu cotidiano escolar. Por isso, este projeto de pesquisa vem para somar com o que Oliveira-Formosinho, Kishimoto; Pinazza (2007) afirma, ao dizer que é necessário valorizar o direito que as crianças pequenas têm de serem vistas, ouvidas e escutadas no processo da investigação.
 - 2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):
Objetivo Primário
 - *Compreender as percepções das crianças sobre a escola de Educação Infantil, destacando o olhar delas sobre as práticas educativas desenvolvidas nesses espaços.**Objetivos secundários*
 - *Mapear a produção acadêmica no Brasil, a partir dos anos de 2010 que tratam do olhar da criança a acerca da escola de Educação Infantil;*
 - *Caracterizar o cotidiano escolar experimentado pelas crianças de quatro e cinco anos em uma instituição de Educação Infantil pública, destacando as práticas educativas desenvolvidas nesses espaços.*
 - *Identificar como as crianças expressam percepções sobre a escola e as práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil.*

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
 (73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 1

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

O (a) seu (a) filho (a) está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, de uma pesquisa. Você precisa decidir se ele (a) pode participar ou não. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que as crianças de sua turma façam parte do estudo, assinie ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Durante o processo investigativo, que se baseia nas propostas da pesquisa com crianças de abordagem qualitativa e do método fenomenológico, vale ressaltar que é importante combinar vários dispositivos de construção de material empírico criando contextos para perceber a escola ao invés de perguntar diretamente.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Tal procedimento de coleta será estruturado a partir da inserção da pesquisadora autora no campo de pesquisa Escola Municipal de Educação Infantil Edite Maria Lima Ramos. Para tanto, como estratégias metodológicas para a geração de dados essa pesquisa lançará mão recurso de fotos e filmagem, não só usada pela pesquisadora, mas também pelas próprias crianças, entrevista dialógica aos pares e em grupos, que serão organizadas por pequenos grupos fora da sala de aula, desenho, e observação participante em que a pesquisadora registrará as percepções e impressões, de modo escrito, acerca das vivências observadas no contexto analisado. Os registros obtidos pela pesquisa poderão ser utilizados no estudo bem como compor o material resultante do mesmo em termos de publicação científica.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

As observações participantes acontecerá em dois dias da semana (segunda e terça), no turno vespertino, e as sessões das entrevistas dialógicas e em pares poderá variar entre 40 a 60 minutos

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

- MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Em relação nos riscos, entende-se que presença de pesquisadora e o uso dos equipamentos de registro, como a filmadora podem oferecer a princípio uma alteração do comportamento em função de um possível estranhamento inicial da presença de pesquisadora por parte das crianças pequenas.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Porém, a pesquisadora se compromete a realizar uma aproximação com as crianças de modo a apresentar sua intenção ao inserir-se no contexto de investigação, bem como interferir o mínimo possível, neste momento inicial, nas ações para não modificar as vivências do grupo, mas ao contrário, somente registrar o que se passa e, desse modo, reduzir o risco de desconforto. Com relação aos equipamentos de filmagem, serão manuseados pela pesquisadora, bem como pelas crianças, sempre com supervisão, será tomado o cuidado para que não cause nenhum dano ou ofereça riscos de prejuízos ou lesões, também serão tomadas precauções para que não haja desconforto por parte dos sujeitos em relação à captação de imagens. As imagens serão para registrar os fatos sem alterá-los ou causar mudanças no espaço.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 2

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Como benefícios diretos de participação nesta pesquisa, destacam-se as contribuições em viabilizar a escuta das crianças, em constituir uma tentativa de ampliar o conhecimento que vem sendo construído sobre as rotinas em Educação Infantil. Tal intuito tem como pressuposto a imagem de criança como alguém que é, desde que nasce, um ser competente, ativo, crítico e comunicativo; portanto, capaz de posicionar-se sobre as situações que mais diretamente lhe afetam. Assim, as informações decorrentes da escuta desses sujeitos podem contribuir tanto para se conhecer melhor o que se passa no interior das instituições a que eles têm acesso – as quais deveriam educar e cuidar, com respeito, todas as crianças que a frequentam – como também para entender como eles se veem e se sentem na escola face à rotina que lhes é imposta. A compreensão e a integração dessas vozes com a dos adultos, especialmente a dos professores, é fundamental para que creches e pré-escolas venham a se constituir em espaços significativos de enriquecimento, desenvolvimento, aprendizagem e prazer para as crianças.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Como benefícios indiretos é corroborar com a consolidação da participação da criança nas pesquisas, e contribuir com o debate que gira em torno dessa condição da criança como parte da investigação científica.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):**6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?**

R: *Nenhum dos dois.* A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas se se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: *O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.*

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: *Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e a universidade.*

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: *Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.*

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: *Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.*

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: *Nenhum.*

6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: *Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.*

6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: *Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.*

6.9. Qual a “lei” que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R: *São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.*

6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: *Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.*

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Daniela da Mota Porto

Endereço: Rua André Luiz, 657, bairro Renascer, Guanambi-Bahia.

Fone: (77) 9 9154-0336 / **E-mail:** danielamporto@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho, Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

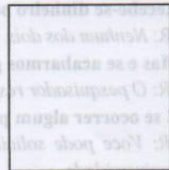
Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

- em participar do presente estudo;
- com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Guanambi-Bahia, 19 de Abril de 2022

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Guanambi-Bahia, 19 de Abril de 2022

Denise da Mata Pate

Assinatura do(a) pesquisador

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 4

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO DA PESQUISA:	As práticas educativas no contexto da escola de Educação Infantil, a partir do olhar das crianças
PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	<i>Daniela da Mota Porto</i>

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004),

AUTORIZO, através do presente documento, e **CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de gravações (sons e imagens)

- da minha pessoa
 do indivíduo pelo qual sou responsável

Guanambi-Bahia, 19 de Abril de 2022

 Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)

Daniela da Mota Porto
 Assinatura do(a) pesquisador



Impressão Digital
 (Se for o caso)

Página 1

Rubricas:

Daniela da Mota Porto

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

PESQUISA: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO
CONTEXTO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL,
A PARTIR DO OLHAR DAS CRIANÇAS

PESQUISADORA: DANIELA DA MOTA PORTO
PARTICIPANTES DA PESQUISA: CRIANÇAS
DO 5º PERÍODO "B"



ANEXO A — PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As práticas educativas no contexto da escola de educação infantil, a partir do olhar das crianças

Pesquisador: DANIELA DA MOTA PORTO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58917822.1.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.452.191

Apresentação do Projeto:

Apresentado pela pesquisadora como a seguir: "[...] propõe fazer uma pesquisa com crianças de abordagem qualitativa e o método fenomenológico pois visa interpretar o objeto com base na consciência do sujeito, nesse caso crianças de 4 a 5 anos de idade. Combinando vários dispositivos de construção de material empírico criando contextos para perceber a escola ao invés de perguntar diretamente, tais como: a observação participante, fotos e filmagens, desenho e a pesquisa dialógica aos pares e em grupos. Para discutir as concepções de Infância, Criança E Educação Infantil este estudo se apoiará na base teórica da Sociologia da Infância (Sarmento e Pinto, 1997; Kuhlmann Junior, 2015; Sarmento, 2002; 2005; 2008; Corsino, 2012) e da Pedagogia da Infância (Oliveira-Formosinho, Kishimoto; Pinazza, 2007; Abramowicz e Oliveira, 2010; Bujes, 2001; Barbosa, 2012; Krammer, 2012), pois são áreas que defendem que as crianças não são apenas reprodutoras, mas também construtoras de cultura e de saberes, e, perante essas características, precisam ser ouvidas e reconhecidas enquanto sujeitos ativos na sociedade e principalmente como sujeito de direitos. E para a discussão em torno das práticas educativas, esse projeto se pautará nas ideias de Paulo Freire, apesar dele não escrever especificamente para o público da Educação Infantil, porém suas considerações sobre práticas educativas são válidas para todas etapas educação. E levando em consideração a infância como experiência humana e não apenas um momento transitório da vida. E entendendo o quão importante é a Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças, tendo em vista que é nessa etapa de ensino que se vive a

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 5.452.191

principal fase de desenvolvimento humano, quando se estabelece o contato, a aproximação e interação com o mundo, que esse projeto de pesquisa tem como questão problema a seguinte pergunta: Como, a partir das experiências das crianças, é percebida e compreendida a escola de Educação Infantil, bem como as práticas educativas desenvolvidas nesses espaços?"

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Compreender as percepções das crianças sobre a escola de Educação Infantil, destacando o olhar delas sobre as práticas educativas desenvolvidas nesses espaços.

Objetivo Secundário: Mapear a produção acadêmica no Brasil, a partir dos anos de 2010 que tratam do olhar da criança a acerca da escola de Educação Infantil; Caracterizar o cotidiano escolar experimentado pelas crianças de quatro e cinco anos em uma instituição de Educação Infantil pública, destacando as práticas educativas desenvolvidas nesses espaços; Identificar como as crianças expressam percepções sobre a escola e as práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Em relação nos riscos, entende-se que presença de pesquisadora e o uso dos equipamentos de registro, como a filmadora podem oferecer a princípio uma alteração do comportamento em função de um possível estranhamento inicial da presença de pesquisadora por parte das crianças pequenas. Porém, a pesquisadora se compromete a realizar uma aproximação com as crianças de modo a apresentar sua intenção ao inserir-se no contexto de investigação, bem como interferir o mínimo possível, neste momento inicial, nas ações para não modificar as vivências do grupo, mas ao contrário, somente registrar o que se passa e, desse modo, reduzir o risco de desconforto. Com relação aos equipamentos de filmagem, serão manuseados pela pesquisadora, bem como pelas crianças, sempre com supervisão, será tomado o cuidado para que não cause nenhum dano ou ofereça riscos de prejuízos ou lesões, também serão tomadas precauções para que não haja desconforto por parte dos sujeitos em relação à captação de imagens. As imagens serão para registrar os fatos sem alterá-los ou causar mudanças no espaço.

Benefícios: Como benefícios decorrentes de participação nesta pesquisa, destacam-se as contribuições em viabilizar a escuta das crianças, neste projeto de pesquisa, constitui uma tentativa de ampliar o conhecimento que vem sendo construído sobre as rotinas em Educação Infantil. Tal intuito tem como pressuposto a imagem de criança como alguém que é, desde que nasce, um ser competente, ativo, crítico e comunicativo; portanto, capaz de posicionar-se sobre as

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 5.452.191

situações que mais diretamente lhe afetam. Assim, as informações decorrentes da escuta desses sujeitos podem contribuir tanto para se conhecer melhor o que se passa no interior das instituições a que eles têm acesso – as quais deveriam educar e cuidar, com respeito, todas as crianças que a frequentam - como também para entender como eles se veem e se sentem na escola face à rotina que lhes é imposta. A compreensão e a integração dessas vozes com a dos adultos, especialmente a dos professores, é fundamental para que creches e pré-escolas venham a se constituir em espaços significativos de enriquecimento, desenvolvimento, aprendizagem e prazer para as crianças.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, da Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença, que aborda temática acerca das práticas educativas no contexto da escola de educação infantil, a partir do olhar das crianças.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados pelo pesquisador conforme se segue:

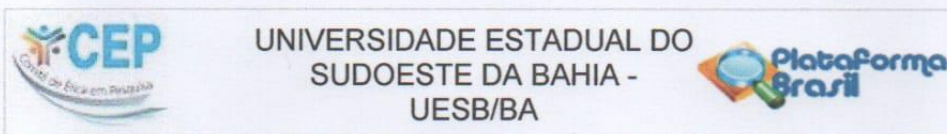
PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1872453.pdf 27/03/2022 18:17:02 ok
projeto.pdf 27/03/2022 18:11:31 ok
folhaderosto.pdf 27/03/2022 18:00:37- ok
Termousodeimagensedepoimento.pdf 27/03/2022 17:50:09- ok
oteitoparaentrevistadiologicaemparesouemgrupo.pdf 27/03/2022 17:48:59- ok
autorizacaoparacoletadedados.pdf 27/03/2022 17:48:09- ok
declaracaodecompromissos.pdf 27/03/2022 17:40:01- ok
tcle.pdf 27/03/2022 17:39:27- ok
cronograma.pdf 27/03/2022 17:38:44 ok

Observações:

Conforme as informações da metodologia do projeto de pesquisa "Elegem-se como participante desta pesquisa, crianças de uma turma pré-escolar (4 a 5 anos) da Escola Municipal de Educação Infantil Edite Maria Lima Ramos".

PB- Informações Básicas do Projeto – coleta de dados: 01/07/2022 31/08/2022

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6883 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.452.191

Recomendações:

Ver conclusões

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora precisa estar atenta à seguinte solicitação.

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V)

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 03/06/2022, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1872453.pdf	27/03/2022 18:17:02		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	27/03/2022 18:11:31	DANIELA DA MOTA PORTO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	27/03/2022 18:00:37	DANIELA DA MOTA PORTO	Aceito
Outros	Termousodeimagensedepoimento.pdf	27/03/2022 17:50:09	DANIELA DA MOTA PORTO	Aceito
Outros	roteitoparaentrevistadialogicaemparesouemgrupo.pdf	27/03/2022 17:48:59	DANIELA DA MOTA PORTO	Aceito
Outros	autorizacaoparacoletadedados.pdf	27/03/2022 17:48:09	DANIELA DA MOTA PORTO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodecompromissos.pdf	27/03/2022 17:40:01	DANIELA DA MOTA PORTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	27/03/2022 17:39:27	DANIELA DA MOTA PORTO	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	27/03/2022 17:38:44	DANIELA DA MOTA PORTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
 Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510
 UF: BA Município: JEQUIE
 Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 5.452.191

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 07 de Junho de 2022

Assinado por:
Karla Rocha Pithon
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br