



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM ENSINO

**OLHARES DE CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: O QUE DIZEM E MOSTRAM SOBRE A ESCOLA?**

Diana Machado

Lajeado, agosto de 2019

Diana Machado

**OLHARES DE CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: O QUE DIZEM E MOSTRAM SOBRE A ESCOLA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Ciência, Sociedade e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Feldens
Schwertner

Lajeado, agosto de 2019

Diana Machado

**OLHARES DE CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE
DIZEM E MOSTRAM SOBRE A ESCOLA?**

A banca examinadora aprova a dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari Univates, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino na linha de pesquisa Ciência, Sociedade e Ensino.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Suzana Feldens Schwertner (Orientadora) – Universidade do Vale do Taquari – Univates

Dra. Danise Vivian – Universidade do Vale do Taquari - Univates

Dra. Mariane Inês Ohlweiler – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

Dra. Morgana Domênica Hattge – Universidade do Vale do Taquari – Univates

Lajeado, agosto de 2019

*Às crianças que me inspiraram e desafiaram a pensar
em uma escola de Educação Infantil por meio de seus
olhares e vozes.*

AGRADECIMENTOS

Gratidão, para mim, é o sentimento de reconhecer aqueles que foram fundamentais em minha vida, tornando os momentos compartilhados especiais. Assim, com imenso carinho que sou grata à:

Minha orientadora Dra. Suzana Feldens Schwertner, profissional competente, que além de sua seriedade, foram primordiais a sua paciência e empatia nos momentos difíceis. Agradeço principalmente pelos momentos de aprendizagens, em instigar e despertar o olhar de pesquisadora, sendo um dos mais difíceis desafios durante a escrita desta dissertação.

Minha família, pelo apoio e compreensão na minha ausência. À minha irmã Marilu por compartilhar além da profissão de pedagoga, o sentimento de orgulho em ser docente e pelos momentos de reflexão e discussão sobre a escola de Educação Infantil. Meus pais, que humildemente sempre incentivaram a educação e formação profissional. É prazeroso compartilhar esta conquista com eles, e o sentimento de orgulho que demonstram.

Ao meu esposo, que dividiu comigo um mesclado de sentimentos no período de curso do Mestrado em Ensino e durante a escrita desta dissertação, ofertando conforto e incentivo nas horas mais difíceis.

Às minhas amigas, que além de compreenderem a minha ausência, estiveram presente nos momentos de angústias, de inseguranças, oferecendo aconchego e conforto. Esta conquista é compartilhada com elas, com muito carinho e gratidão. Em especial, minha amiga e colega Juliana, que realizou uma leitura crítica desta pesquisa, auxiliando a torná-la ainda mais potente.

À Equipe diretiva da EMEI Espaço Criança e professora Tatiane, que foram receptivas ao tema desta investigação ofertando um espaço acolhedor.

Às minhas colegas, Daiana e Sabrina que compartilharam comigo o curso de Mestrado em Ensino. Ao apoio, conforto e reflexões encontrados em ambas.

E o agradecimento especial, é para cada uma das crianças da turma E, as protagonistas desta investigação. Agradeço o acolhimento, cada olhar, cada voz, todos os abraços e carinho recebidos. Agradeço imensamente a possibilidade de poder escutá-las.

RESUMO

A Educação Infantil tem vivido historicamente um processo significativo de aperfeiçoamento de concepções sobre a educação das crianças e práticas pedagógicas de qualidade. Temas acerca da escola de Educação Infantil, principalmente a criança como um ser de direitos, entram na agenda nas discussões de políticas públicas pautadas nas concepções de criança e infância no seu tempo (CORSARO, 2011; KOHAN, 2004, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, 2018). Neste sentido, olhar e ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os espaços escolares, de modo a revelar o que pensam, sentem, ou mesmo vivenciam sobre a própria infância promove uma pedagogia respaldada nas formas de ser e de se expressar dos sujeitos infantis. A preocupação nesta investigação é com o processo, por isso as escolhas metodológicas procuraram valorizar e tomar as crianças como sujeitos participantes da pesquisa, qualificando suas vozes e seus olhares. Diante disso, a metodologia apresentada com viés qualitativo buscou inspiração no estudo de caso etnográfico, embasada nas teorizações de Sarmento (2011). O campo empírico foi uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do Vale do Taquari, do município de Lajeado, com o foco em um grupo de vinte e duas crianças de cinco anos. A escolha por esta EMEI, emanou primeiramente, por ser uma escola pública, que atende a faixa etária de cinco anos, intitulada pela rede municipal como turma E. Outro motivo é pela pesquisadora conhecer algumas das crianças e seus familiares, como pela proximidade com a equipe diretiva, que se mostraram receptivas ao tema. Para a produção do material de pesquisa, optou-se pela observação participante, diário de campo, roda de conversa, gravações de áudio, fotografia e vídeo. Na análise dos dados utilizou-se uma aproximação com a análise textual discursiva, embasada nas teorizações e concepções de Moraes e Galiazzi (2006, 2011). Numa perspectiva interpretativa, que analisou as percepções das crianças em relação à escola de Educação Infantil, foram elencadas três categorias. Por meio destas, indica-se que a criança fala, opina, tem desejos, sonhos, cria possibilidades, quer participar. São capazes de refletir sobre suas vivências, seu próprio modo de aprender, suas potencialidades, podendo se tornar investigadoras e propositoras de alternativas. Assim, a primeira categoria refere-se ao que as crianças mostram sobre a escola através de suas vozes. Na segunda, disserta-se sobre as imagens apresentadas pelos participantes. A última categoria, versa sobre as experiências e aprendizagens na escola de Educação Infantil. No que tange os objetivos específicos, infere-se que a expectativa das crianças sobre a escola de Educação Infantil é de um espaço que elas frequentam com o intuito principal de garantir aprendizagens, evidenciado como um lugar formador de “crianças espertas”, de aprender “coisas”. As falas, olhares e ações das crianças são indicativos para que os pesquisadores, docentes e gestores possam refletir e repensar como a escola de Educação Infantil vem sendo organizada atualmente e, em especial, se estão levando em consideração o que elas mostram e dizem, fazendo uso de uma escuta sensível e possibilitando à criança a sua participação na organização escolar.

Palavras-chave: Escola de Educação Infantil. Pesquisa com crianças. Ensino. Análise textual discursiva.

ABSTRACT

Child Education has historically lived a significant process of improving conceptions about children's education and quality pedagogical practices. Themes about the School of Early Childhood Education, especially the child as a being of rights, enter the agenda in the discussions of public policies based on conceptions of children and childhood in their time (CORSARO, 2011; KOHAN, 2004, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, 2018). In this sense, looking at and listening to what children have to say about school spaces, so that they can show what they think, feel, or even experience about their childhood, allows them to promote a pedagogy based on the ways of being and express themselves as subjects. The concern in this investigation is with the process, so the methodological choices sought to value and take the children as subjects participating in the research, qualifying their voices and their looks. Thus, the methodology presented with qualitative bias sought inspiration in the study of ethnographic case, based on the theories of Sarmiento (2011). The empirical field of this research was a Municipal School of Early Childhood Education (EMEI) of Vale do Taquari, in a city called Lajeado, with a focus on a group of twenty-two children of five years. The choice for this EMEI is because it's a public school that serves the age group of five years, called by the municipal network as a group "E". Another reason is for the researcher to know some of the children and their families, as well as the proximity to the management team, who were receptive to the topic. For the production of the research material, it was opted for participant observation, field diary, talk wheel, audio recordings, photography and video. In the analysis of the data was used an approach with the discursive textual analysis, based on the theories and conceptions of Moraes and Galiuzzi (2006, 2011). From an interpretive perspective, which analyzed the children's perceptions regarding the kindergarten, three categories were listed. By means of these, it is indicated that the child speaks, opines, has desires, dreams, creates possibilities, wants to participate. They are able to reflect on their experiences, their own way of learning, their potentialities, being able to become investigators and proposers of alternatives. In this sense, the first category refers to what children show about school through their voices. In the second one, will be discussed the images presented by the participants. The last category deals with the experiences and learnings in the School of Early Childhood Education. Regarding the specific objectives, it is inferred that the expectations of the children about the School of Early Childhood Education is a space that they attend with the main purpose of ensuring learning, evidenced as a place to train "smart kids", to learn "things". The speeches, looks and actions of the children are indicative so that the researchers, teachers and managers can reflect and rethink how the School of Infant Education is being organized nowadays and, in particular, are taking into account what children show and say, doing use of sensitive listening and enabling the child to take part in school organization.

Keywords: School of Early Childhood Education. Research with children. Teaching. Discursive textual analysis.

SUMÁRIO

1	AS IMAGENS QUE VIVEM EM MIM: O INÍCIO DESTA CAMINHADA	10
2	AS RELAÇÕES ENTRE: INFÂNCIA E CRIANÇA, PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	15
2.1	Concepções dos discursos de criança e infância	17
2.2	A Pedagogia da Infância	20
2.3	A escola de Educação Infantil.....	23
2.4	Estudos recentes sobre a escola de Educação Infantil e a criança como participante de pesquisa	28
3	O PERCURSO DA CAMINHADA	36
3.1	Delineamento da pesquisa.....	36
3.2	Cenário de Pesquisa.....	47
3.2.1	A escola, a sala de aula e as crianças.....	48
3.2.2	A rotina da turma.....	54
4	COM VOZES E OLHOS DE CRIANÇAS: O QUE REVELAM SOBRE A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	58
4.1	Elas têm muito o que dizer: “porque daí a gente aprende mais, a ficar mais esperto”	58
4.2	Escola como espaço de brincar e socializar: "Neste brinquedo foi a primeira vez que eu fiz um amigo".....	64
4.3	“Não sabia que isto era experiência”: aprendendo na escola de Educação Infantil	70
5	O OLHAR DA PESQUISADORA E SUAS (IN)CONCLUSÕES	80
	REFERÊNCIAS.....	84
	APÊNDICES.....	92
	APÊNDICE A Quadro de horas	92

APÊNDICE B Roteiro de Observação Participante.....	93
APÊNDICE C Bilhete Explicativo	94
APÊNDICE D Termo de Consentimento Livre e Esclarecido informado para as responsáveis pelas crianças.....	95
APÊNDICE E Roteiro de observação participante e roda de conversas informais	97
APÊNDICE F Termo de Assentimento	98
APÊNDICE G Roteiro de roda de conversa	99
APÊNDICE H Carta de Anuência	100
APÊNDICE I Carta de Anuência Institucional.....	102
APÊNDICE J Termo de consentimento livre e esclarecido para a professora da turma	104

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto da escola.....	49
Figura 2 - Área coberta e pátio da escola.....	50
Figura 3 - Sala de aula	53
Figura 4 - Sala de aula [2].....	53
Figura 5: O pátio.....	65
Figura 6: O brinquedo.....	66
Figura 7: Participação no planejamento.....	67
Figura 8: A satisfação	67
Figura 9: Os livros.....	68
Figura 10: A leitura.....	68
Figura 11: A professora.....	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Constituição de Corpus	30
Quadro 2 - Estudos Relevantes	30

1 AS IMAGENS QUE VIVEM EM MIM: O INÍCIO DESTA CAMINHADA

É importante resgatar nas memórias o ponto de partida da minha trajetória pela educação. Me surpreendi com as lembranças e as imagens que foram surgindo no decorrer desta reflexão. Mas por que imagem? Numa definição simples da palavra Imagem (do latim *Imago*), oriunda filosoficamente ou elaborada por especialistas e outras ciências, a intenção é trazer esse termo como uma representação construída pelo homem, no campo concreto ou abstrato (COSTA, 2005).

Quando menciono as imagens que vivem em mim, refiro-me àquelas que estão em minha mente, que me permitem expressar os mais profundos sentimentos. As imagens mentais “[...] que obtemos de nossa relação com o mundo podem ser armazenadas, constituindo nossa memória, podem ser analisadas por nossa reflexão e podem se transformar numa bagagem de conhecimento, experiência e afetividade” (COSTA, 2005, p. 27).

As primeiras imagens da minha vida escolar foram resgatadas com o auxílio do relato materno. Ingressei numa creche aos dois anos de idade, no final da década de 80, recebendo uma Educação Infantil pautada nas características assistencialistas. Segundo minha mãe, a necessidade de um local no qual eu seria assistida por adultos (“tias da creche”)¹ enquanto ela desempenhava a sua função de mulher trabalhadora, era uma solução para as famílias pobres.

Com quase quatro anos fui matriculada em uma escola Estadual de Ensino Fundamental.

¹ Nomenclatura usada para denominar as funcionárias das creches na década de 80. Geralmente a função era ocupada por mulheres, sem exigência de formação específica.

Nesta época, a educação brasileira procurava transitar nas discussões construtivistas, baseadas em Piaget e Vygotsky. As imagens que vivem em mim de tal instituição escolar são da sala de aula arejada e grande, com mesas redondas, cadeiras pequenas, um ambiente colorido e com muitos brinquedos. O piso era brilhante, aroma de novo, janelas de vidro na lateral que possibilitavam a visão de uma parte do pátio, local de muitos momentos divertidos e prazerosos.

Quantas lembranças e imagens que estavam adormecidas e durante esta escrita foram fazendo sentido no meu processo de formação docente e no meu interesse pela Educação Infantil – e que, agora, me trazem ao Mestrado em Ensino. Desde a infância eu já dava indícios do amor e valorização pela escola, sem bem entender a influência dela na minha trajetória profissional. Posso supor que a minha escolha pela licenciatura e a Pedagogia perpassa pelas experiências escolares, momentos estes, nos quais a escola sempre ocupou um espaço relevante.

No Ensino Médio, cursei o Magistério. Nesta etapa da minha educação transitei pelas salas de aula como aluna e como professora. Um mesclado de sentimentos, mudança de escola, uma escolha profissional, emoções adolescentes confusas. As salas já não tinham tantos coloridos, o novo deu lugar ao antigo, mostrar o conhecimento nem sempre era realizado com tanto entusiasmo. A alegria era reservada para os momentos em que me permitia estar em sala de aula como docente. Hoje me inquieto ao lembrar desta época e questiono o porquê do brilho atenuado no olhar, citando Dubet (1997, p. 228) para tentar expressar este sentimento “[...] é preciso dar um quadro a esta vida adolescente, é preciso que os alunos façam outras coisas que não sejam somente assistir às aulas no colégio”.

No Ensino Superior, a opção pelo curso de Pedagogia foi concomitante com o meu ingresso profissional, que permeou a trajetória de professora estagiária na Educação Infantil à professora titular concursada de Educação Infantil e professora titular de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, o desafio profissional está na atuação como gestora de uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil).

A Educação Infantil foi ocupando um espaço significativo em minha vida profissional. Sendo assim, pesquisas acerca da infância e da criança, entrecruzadas com o ensino, me provocam, me inquietam, me instigam a buscar compreensões. Não a ponto de procurar uma resposta, que fosse única e verdadeira, mas a ponto de tornar estes conhecimentos como fontes inspiradoras e uma possibilidade de repensar sobre essas escolas.

A formação continuada em nível de Pós-Graduação e o Mestrado em Ensino foram se configurando em uma determinação e meta a ser alcançada, concomitante com a minha paixão pela educação, pois como afirma Nóvoa (2009, texto digital) “[...] no ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais”. Estudar trata-se de uma necessidade pessoal pela ampliação do conhecimento, no anseio de pesquisar, refletir, abrir um leque de possibilidade e, enquanto dever social, contribuir com o ensino.

Destaco, também, como fonte inspiradora para delinear esta investigação, a participação em alguns encontros do grupo de estudo referente ao projeto de pesquisa: A escola e as novas configurações da contemporaneidade: a voz de estudantes concluintes do Ensino Médio e Fundamental (CNPq/Universal 14/2014), vinculada ao Mestrado em Ensino da Univates. Tal pesquisa, realizada em nível de ensino Fundamental e Médio, teve por objetivo investigar como a instituição escolar, em suas configurações atuais, aparece nos discursos e nas imagens produzidas por jovens estudantes (SCHWERTNER; MUNHOZ, 2017; SCHWERTNER, 2019). A partir dela, me questioneei sobre quais seriam os discursos e produções das crianças em relação à escola de Educação Infantil; como a escola seria vista por meio de seus olhares e vozes.

A escolha pela linha de pesquisa Ciência, Sociedade e Ensino, teve por intencionalidade a reflexão, a discussão dos embasamentos históricos e epistemológicos conexos às percepções das crianças sobre a escola de Educação Infantil. Levando em consideração as transformações acerca da infância e da criança na atualidade, há um deslocamento de perspectiva sobre o ingresso das crianças na escola, de um lugar abstrato para o lugar de produtora de cultura e história. Além disto, o ingresso na Educação Infantil torna-se uma exigência legal, efetivada através da Lei nº 12.796 de 2013, alterando a LDBEN (BRASIL, 1996), definindo a educação básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos.

Nesta perspectiva, me inquieto ao refletir sobre como as escolas de Educação Infantil vêm se organizando, assim como as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas. Neste sentido, acredito que olhar e ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os espaços escolares, de modo a revelar o que pensam, sentem, ou mesmo vivenciam, poderá promover escolas respaldadas nas formas de ser e de se expressar dos sujeitos infantis. Isso envolve dimensões e aspectos que necessitam ser refletidos e revistos quando a criança passa a frequentar a escola.

A curiosidade e o interesse são determinantes na trajetória desta investigação. E, em

especial, o intuito de tornar esta pesquisa útil para as discussões em relação à organização das escolas de Educação Infantil, levando em consideração o que as crianças mostram e dizem a seu respeito. Neste viés, apresento como **Tema**: Percepções de crianças sobre a escola de Educação Infantil. Nesta perspectiva apresento o **Problema da investigação**: Quais as percepções das crianças de cinco anos sobre a escola de Educação Infantil?

O **Objetivo Geral** desta pesquisa é: analisar as percepções das crianças de cinco anos sobre a Escola de Educação Infantil. Considerando este, os **Objetivos Específicos** são:

- Investigar as expectativas e percepções das crianças sobre a escola de Educação Infantil.
- Compreender, através dos discursos das crianças, os significados da escola em suas vidas.

Posto isso, explico que esta dissertação está organizada em cinco capítulos. Neste, denominado “**As imagens que vivem em mim: o início da caminhada**”, explanei minha trajetória profissional e pessoal que justificam a motivação para realizar esta investigação. Ademais, expus considerações introdutórias pertinentes à pesquisa, evidenciando o tema, o problema, o objetivo geral e os específicos.

No segundo, “**As relações entre: infância e criança, Pedagogia da Infância e escola de Educação Infantil**”, apresento a fundamentação teórica, por meio de conceitos e abordagens pertinentes a esta investigação, considerando estudos recentes sobre a temática abordada nesta dissertação.

No terceiro, intitulado “**O percurso da caminhada**”, inicialmente apresento o subcapítulo *Delineamento da pesquisa*, com intenção de situar o leitor em relação à investigação, apresentando a metodologia e os instrumentos de pesquisa. No subcapítulo seguinte, *Cenário de pesquisa*, apresento a escola, a sala de aula e os sujeitos da investigação. Disserto sobre o ingresso na escola como pesquisadora e sobre as primeiras observações participantes realizadas, que auxiliaram durante a análise textual discursiva a identificar as categorias analíticas relevantes.

No quarto capítulo, intitulado “**A escola de Educação Infantil por meio dos olhares e vozes de crianças**”, tive por intenção analisar sobre as percepções das crianças acerca da escola de Educação Infantil, contemplando os objetivos específicos. Neste sentido, apresento três

categorias de análise. A primeira refere-se ao que as crianças mostram sobre a escola através de suas vozes: *Elas têm muito o que dizer: “porque daí a gente aprende mais, a ficar mais esperto”*. Na segunda, disserto sobre as imagens apresentadas pelos participantes: *Escola como espaço de brincar e socializar: “Neste brinquedo foi a primeira vez que eu fiz um amigo”*. A última categoria, versa sobre as experiências e aprendizagens na escola de Educação Infantil: *“Não sabia que isto era experiência”: aprendendo na escola de Educação Infantil*. Este capítulo foi elaborado numa perspectiva reflexiva através de dados relevantes elencados nas observações participantes, rodas de conversa com as crianças e momentos fotografados por elas.

O último capítulo, nomeado **“O olhar da pesquisadora e suas (in) conclusões”**, tem por intenção refletir sobre algumas considerações inerentes à pesquisa desenvolvida, apontando novas interrogações.

2 AS RELAÇÕES ENTRE: INFÂNCIA E CRIANÇA, PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As escolas de Educação Infantil estão atraindo cada vez mais a atenção de políticas públicas e ocupando seu espaço no âmbito educacional. Estudos anteriores apresentam o processo histórico de institucionalização das creches e pré-escolas (BARBOSA, 2007; BRASIL, 1996, 1998, 2006, 2013; BUJES, 2003; HORN, 2017; KISHIMOTO, 2007; KRAMER, 2001; MACHADO; PASCHOAL, 2009; KUHLMANN, 1998;). Tratam-se de estudos importantes e detalhados, que desenvolvem elementos de destaque e significados para esclarecer e entender a inserção e a evolução das instituições infantis, as propostas pedagógicas e políticas acerca da história da Educação Infantil. Contudo, tenho interesse, aqui, de apresentar uma relação entre a criança como participante ativa, Pedagogias da infância e a Escola de Educação Infantil. Sendo assim, não fugirei de alguns pontos históricos necessários para entrecruzar e discutir acerca desta triangulação, visto que o processo histórico e as mudanças legais e organizacionais têm um papel fundamental em relação à qualidade no Ensino Infantil.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.21), a criança é considerada “[...] um ser social e histórico, que faz parte de uma organização familiar inserida em uma sociedade caracterizada por uma determinada cultura [...]”. Nesta conjuntura, se as crianças possuem uma natureza singular, elas se caracterizam como indivíduos que sentem e pensam de um jeito próprio. As compreensões do mundo se revelam nas tentativas que elas estabelecem de interações com a sociedade. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as instituições de ensino de Educação Infantil precisam

levar em consideração o favorecimento ao desenvolvimento da autoconfiança, da imagem positiva de si mesmo, do autogoverno, da capacidade de realização de escolhas.

Recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) em sua resenha, aborda a concepção de criança como um “[...] ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos [...] por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social [...]”. Tal documento apresenta uma abordagem com o intuito na organização e proposição de experiências às crianças que permitam conhecer a si e ao outro, compreender as relações com a natureza, com a cultura, com a produção científica.

De acordo com Kramer (2001), historicamente há um deslocamento de perspectiva sobre a criança, que passa a ser considerada produtora de cultura e história. Inclusive, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) insere a criança brasileira no mundo dos direitos, reconhecida como pessoa em condições peculiares de desenvolvimento, encontrando-se em situação de maior vulnerabilidade do que o adulto, o que enseja um regime de proteção que lhes permita construir suas potencialidades em plenitude.

Para Araújo e Afonso (2018), a realidade social não se transforma apenas por meio da publicação de legislação que ampara o Ensino Infantil e o os direitos humanos. Para as autoras, paralelamente ao movimento de conquistas em termos discursivos e legais no campo da infância, constata-se situações de desrespeito aos direitos das crianças, tais como: pobreza, violência, desigualdade, exclusão e injustiça social. Ainda ressaltam que as políticas de infância são cruciais, pois a educação da criança é um direito social e humano.

Neste viés, será que poderíamos considerar as escolas de Educação Infantil como uma opção, para garantir que a criança seja respeitada como um sujeito social ativo, cidadão com experiências de vida, que se desenvolve, aprende, constrói saberes e tem direito aos conhecimentos e aos cuidados necessários de acordo com a idade? Para Redin, Müller e Redin (2007, p. 17), a escola de Educação Infantil pode e deve ser considerada “[...] um espaço privilegiado para a aprendizagem de uma prática social, espaço de cultura, de criação com resposta aos desafios da vida, um espaço fértil de produção do novo e inusitado”.

Assim sendo, criança e infância estão interconectadas com seus contextos, cultura, história. Ao mesmo tempo, são vítimas e protagonistas em uma intrínseca relação política e

educacional. De tal modo, o objetivo a seguir é contextualizar os discursos sobre a criança e a infância. Ao buscar embasamento histórico e teórico, tive a intenção de evidenciar o *corpus* dos estudos sobre a infância ao longo da história, a fim de entender as percepções em relação aos sujeitos infantis na contemporaneidade.

2.1 Concepções dos discursos de criança e infância

Criança e infância são termos indissociáveis, porém, tenho por interesse contextualizar conceitos históricos e teóricos de ambos na atualidade. Segundo o historiador francês Phillipe Ariès (1981), a “descoberta” da infância iniciou a partir do século XIII, sendo entre o século XV e XVII a sua evolução, que pode ser constatada através da arte e iconografia. Para Pereira (2002), historicamente o sentimento de infância era passageiro e superficial. Sendo assim, a criança não era considerada em suas particularidades, com necessidades específicas à sua idade, já não estava mais em situação de infância.

A ideia que hoje temos sobre a infância e os discursos preocupados com as formas de vida das crianças surgiram especialmente na Modernidade, época da qual também faz parte o Renascimento, caracterizado por inúmeras transformações sociais, econômicas, culturais e políticas. Assim sendo, na Modernidade que a construção histórica da infância, como alguns autores afirmam, foi “inventada” (KOHAN, 2004, 2011; LARROSA, 2003; REDIN; MÜLLER; REDIN, 2007). Sarmiento e Pinto (1997) destacam que a criança sempre existiu, porém, a infância foi uma construção social, da qual se estabeleceu um conjunto de representações, de crenças, instituindo-a como categoria social própria.

Numa perspectiva moderna liberal, as ideias de Rousseau (1979) contribuíram para refletir sobre a educação das crianças durante a infância. O autor revela que a criança tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias, ou seja, um desenvolvimento e interesse natural e singular pelo mundo. Rousseau (1979) abarca que a ação educativa adulta deveria levar em consideração as condições naturais da própria infância. Para o autor: “Nossa mania pedante de educar é sempre a de ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor sozinhas e esquecer o que somente nós lhes poderíamos ensinar” (ROUSSEAU, 1979, p. 59).

Ao adulto caberia o papel de orientar, cuidar, monitorar a criança, permitindo que ela venha até ele.

O autor faz uma referência à infância como “o mais perigoso intervalo da vida humana” (ROUSSEAU, 1979, p.79), que compreende o período do nascimento à idade de doze anos. Dialogando com os arcaísmos do ensino em seu tempo, acreditava na infância como um tempo curto e tênue; a infância como período natural de vida humana, onde o princípio básico para aprender era a experiência sensível. Rousseau chama atenção para o amor à infância e a preservação da natureza “boa” da criança:

Amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não se sentiu saudoso, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz? Por que arrancar destes pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que lhes escapa, de um bem tão precioso de que não podem abusar? Por que encher de amargura e de dores esses primeiros anos tão rápidos, que não voltarão nem para vós nem para eles? [...] (ROUSSEAU, 1979 p. 61).

De acordo com Horn (2017, p. 70), Rousseau defende “[...] um progresso natural infantil e, ao mesmo tempo, a necessidade de salvaguardar a inocência colada a criança”. Rousseau inspirou o pensamento pedagógico sobre a criança e a infância no século XIX. Para a autora, a modernidade idealiza um processo de visibilidade da infância, diferenciando o mundo adulto do mundo infantil. Horn (2017, p.72) afirma que na consolidação desse “[...] regime de visibilidade da infância, observamos que o sentimento dos adultos em relação às crianças precisa ser, paulatinamente, transformado, e aprimorado [...]”.

Para Redin, Müller e Redin (2007, p. 13), a compreensão da infância é uma busca que nós, adultos, fazemos em relação a “sobre quem somos e por que estamos aqui?”. Para os autores, nunca teremos um “campo homogêneo” (ibidem) para servir de referência ao que hoje se concebe como infância. Sarmiento e Pinto (1997, p. 62) corroboram ao alertar que o conceito de infância “[...] está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio”. Redin, Müller e Redin (2007) contextualizam que ao longo dos anos a infância tem ocupado registros históricos, psicológicos, filosóficos, e sobretudo, pedagógicos, com intenção de responder o que é ser criança e como se constituiu o “ser criança” nos diferentes tempos e espaços.

Já Kohan (2004) destaca que a filosofia contribui para entender a criança por si mesma. Estudos voltados à infância propõem que ela não seja considerada simplesmente um momento precursor, mas um círculo de cultura e de sociedade. As crianças neste contexto fazem parte deste processo social e devem ser consideradas como protagonistas em sentido pleno. O autor destaca a importância de pensar a infância para além da cronologia, ressitando seu lugar na educação, ou seja, pensar uma infância que educa e não somente uma educação da infância.

Corsaro (2011) contribui com alguns conceitos de sociologia ao pensar a criança como agente ativa, social criativa, produtora de suas próprias e únicas culturas infantis, colaborando simultaneamente para a produção de cultura adulta. O autor evidencia o termo “reprodução interpretativa” para se referir às socializações infantis, destacando algumas ações que constituem este processo: apropriação criativa, por parte das crianças, das informações e conhecimentos do mundo adulto; produção e participação infantil em uma série de culturas de pares e contribuições das crianças para a reprodução e extensão da cultura adulta.

Assim sendo, a partir destes processos que se criam e se produzem as culturas infantis. A sociologia da infância apresenta a criança como uma população singular, que se constitui como agente social, influente na dinâmica que estabelece rituais e culturas próprias (culturas infantis) por meio de processos de socialização. Todos esses elementos colocam para a sociologia da infância o desafio de investigar as crianças (CORSARO, 2011).

Oliveira-Formosinho (2008) corrobora ao apresentar a criança como participante ativa e co-constutora de conhecimento, identidade, cultura. Neste contexto, ela deverá ser levada em conta nos diálogos democráticos e tomadas de decisões, percebida e envolvida na construção de sua vida social. Tal como refere-se Oliveira-Formosinho (2008, p. 17):

Ao longo do último século, na arena pedagógica, a recriação da imagem do aprendiz como participante tem constituído um desafio constante. Na sua base está a compreensão da criança como activa e com iniciativa, em Dewey; como interactiva e construtora de conhecimento, em Piaget e no modelo High-Scope; como cooperativa, em Freinet e no Movimento da Escola Moderna; como criativa e investigadora, em Malaguzzi.

Neste sentido, Horn (2017), em seus estudos, afirma que contemporaneamente, pesquisas vêm mostrando que as transformações na sociedade, o consumo e a mídia, a

globalização e a competitividade, têm apresentado peculiares sujeitos infantis. A autora destaca que “[...] o neoliberalismo provoca mudanças nas formas de ser criança, de viver a vida infantil e nos modos dos adultos se relacionarem com as crianças” (HORN, 2017, p. 74). Ainda considerando as reflexões da autora, mudanças na forma de compreender a infância e a criança estão gerando transformações nas práticas escolares:

Assistimos ao desenvolvimento de uma criança que não se encaixa nas práticas escolares modernas ou nas formas de ensinar traçadas pela pedagogia moderna, que não aceita facilmente atividades coletivas; acompanhamos a produção de um campo discursivo de uma infância que não se encaixa prontamente nos tempos e nos espaços escolares (HORN, 2017, p. 75).

Considerando as concepções de criança e de infância apresentadas nesta investigação, é possível constatar que elas vêm se transformando de maneira significativa ao longo do tempo, que resultam em novas formas de se entender e tratar os sujeitos infantis. Esta expressiva influência sobre a criança e a sua infância vem refletindo em diferentes aspectos da prática pedagógica. Para tal, na seção seguinte procuro mostrar como a Pedagogia da Infância pode beneficiar os sujeitos infantis e as instituições escolares a produzirem práticas e situações de aprendizagens nas quais a criança tenha maior liberdade de decisão do seu aprendizado.

2.2 A Pedagogia da Infância

A pedagogia hoje, entendida como a ciência da Educação, está atrelada à consolidação da infância e da instituição escolar. Veiga-Neto (2004) afirma que houve uma revolução na maneira de entender a educação. Para o autor, a construção não parte somente da capacidade humana de criar racionalmente os saberes, mas de um poder que se situa na esfera social. Oliveira-Formosinho (2008) defende a Pedagogia como uma triangulação praxiológica: as ações, as teorias, as crenças. Destaca que: “[...] convocar crenças e valores, analisar e usar saberes teóricos constitui um movimento triangular de criação de um espaço ambíguo – o espaço da pedagogia”. Deste modo, compreendemos os saberes pedagógicos e as práticas pedagógicas como construções históricas, produzindo efeitos nos modos de vida dos sujeitos

escolares.

Para Barbosa (2007, p. 21), teorias pedagógicas surgiram ao longo da história na tentativa de propor um modelo educacional, acompanhadas ou não de discursos políticos, algumas com intenção de responder a questões relacionadas às práticas pedagógicas, defendendo que: “[...] onde está presente uma situação de produção de conhecimento, de saber, de aprendizagem, onde há uma prática social e cultural de construção de conhecimentos, há também uma pedagogia”. Para a autora, a Pedagogia deve ser abordada na sua pluralidade, visto que as teorizações universais acerca da educação não têm mostrado eficiência no que se refere às questões educativas propostas pelas sociedades e culturas, que são diversas e plurais.

Neste interim, a denominação Pedagogia da Infância emergiu do reconhecimento de uma área da Educação, atribulada com instâncias educativas específicas, ao assumir como objeto de preocupação a infância e seus processos educativos. Ancorada nas teorias educacionais e estudos científicos do século XX, Oliveira-Formosinho afirma:

[...] nos últimos anos, novos conhecimentos, oriundos de diversas áreas do conhecimento, têm paulatinamente reforçado e complementado a concepção de criança competente, ressaltando as suas possibilidades de estabelecer relações e levantar hipóteses explicativas, de se comunicar, de criar e manter vínculos interpessoais, construir saberes e culturas, etc. Assim a criança passou a ser considerada como cidadã, sujeito de direitos, pessoa com agencia. É esse contexto que cria as condições para o interesse em ouvi-las (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 77).

Oliveira-Formosinho (2008, 2017), ao discutir sobre a Pedagogia da Infância, debate e defende sobre uma pedagogia-de-participação. Uma pedagogia nesta perspectiva é levar em consideração o cotidiano educativo que concebe a criança como uma leitora e interpretadora de mundo, construtora de saber e de cultura, participativa na vida familiar, na escola, na sociedade.

A autora elenca três pilares primordiais numa pedagogia-da-participação: a observação, a escuta e a negociação. Neste viés de pedagogia, a intencionalidade educativa leva em consideração quatro eixos pedagógicos que sustentam o pensar-fazer no cotidiano: eixo do ser e estar, eixo do participar e pertencer, eixo do explorar e comunicar, eixo do narrar e significar. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017). Em “pedagogia-da-participação” o desafio permanente é o diálogo com os propósitos das crianças para criar as situações

educativas. Considerada uma pedagogia policêntrica, leva em consideração o apoio ao profissional docente em reconstruir o seu lugar, o seu espaço e o seu papel na ação pedagógica cotidiana.

Nesta perspectiva Fochi e Carvalho (2016, p. 165), em seus estudos apresentam a Pedagogia do Cotidiano, defendendo como: “[...] uma unidade de inteireza da vida constituída por diversos fios – temporalidades, espacialidades, relações, linguagens – que se estabelecem na escola[...]”. Para os autores, o cotidiano é uma dimensão que imprime sua marca na vida social das crianças. Por meio dele, existe uma possibilidade de trabalhar com elas em campos de experiências promotores de aprendizagens. Nesta conjuntura, os autores ressaltam que a Pedagogia do Cotidiano mobiliza os adultos a estar com as crianças, tornando o percurso na escola uma jornada a ser percorrida de “mãos dadas”. O adulto, no caso o docente, assume o papel de acompanhar, acolher, cuidar, compartilhar e impulsionar a experiência de vida delas.

Levando em conta estas teorizações acerca da Pedagogia para a Infância ressalto a importância de reflexões e discussões nos processos de constituição das crianças como seres humanos inseridos em diferentes contextos sociais e culturais. A identificação de consolidação de uma Pedagogia da Infância vem sendo pautada por meio de estudos científicos (MARTINS FILHO, 2013; VASCONCELOS, 2012; LIMA, 2015; ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016) em instituições públicas de Educação Infantil. Estes estudos apontam a indefinição quanto às funções sociais e educativas e os caminhos da ação pedagógica. Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016) chamam atenção para a importância dos cursos de Pedagogia instaurarem uma consistência entre a teoria-prática, que tenha a infância como pressuposto na formação inicial e continuada. Destacam os autores:

A articulação teórico-prática com o eixo formativo para uma Pedagogia da infância envolve uma dimensão que temos chamado de praxiológica, uma vez que a prática é resultante da reflexão ancorada nos estudos teóricos da infância e sua educação. Ou seja, a prática é fruto da reflexão crítica, suas infâncias e contextos sociais (2016, p. 36).

Sarmento e Cesiara (2004) corroboram neste viés quando afirmam que o ponto de partida teórico e prático é o reconhecimento das crianças como sujeitos que são determinados pelas condições sociais, bases culturais que se constituem numa experiência social. Neste

sentido, uma construção teórica em torno da Pedagogia da Infância que tenha como fundamento os direitos da criança e as produções culturais permite incorporar contextualizações em torno de projetos educativos pautados pelo diálogo e pela mediação, no adensamento das experiências infantis. Este processo de consolidação não pode desconsiderar a importância de interlocução e diálogo com a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia, nas perspectivas das relações sociais nos contextos educativos, em especial as escolas de Educação Infantil. Assim, a pretensão na próxima seção é apresentar a institucionalização das escolas de Educação Infantil, refletindo sobre alguns acontecimentos importantes que emergiram na obrigatoriedade da escolarização dos sujeitos infantis.

2.3 A escola de Educação Infantil

A escola legitimada na modernidade se constitui de uma potente instituição de “captura” das crianças. Segundo Horn (2017): “[...] a criança ao ser capturada pela rede de normas e leis pedagógicas, tornou-se aluno e objeto sobre o qual foi implementada a organização da vida escolar de forma individualizada”. A sociedade moderna transforma as crianças em alunos, com a perspectiva de que a escola as trate mediante códigos de boas maneiras, requeridos pela cultura. Vistas como seres carentes de capacidades e em formação, ao adulto, considerado ser superior, cabe o direito de impor, planejar, decidir pelos sujeitos infantis. Para Horn (2017), tal ideia se tornou tão natural que atualmente é difícil pensar nas crianças como protagonistas do seu conhecimento.

Ao contextualizarmos historicamente, os estudos de Kuhlmann (1998) afirmam que as instituições de Educação Infantil se estruturam em vários países ocidentais no decorrer do século XIX. Tais instituições apresentavam distintas designações e prestação de serviços de cuidado e educação, surgindo em modalidades assistencialistas levando em conta as demandas sociais e seu contexto de inserção. Já no Brasil, a Educação Infantil expandiu a partir da década de 70 do século XX, levando em consideração uma política de aumento de vagas, marcada pela luta das mulheres trabalhadoras.

É importante ressaltar que anterior a tal data, até meados do século XIX, as instituições

de assistência para a infância brasileira pobre apresentavam um caráter de filantropia caritativa (LOCKMANN; MOTA, 2013), de ordens religiosas, ofertando ajuda material, moral e espiritual. Porém, considerando os altos índices de mortalidade em tais instituições, a medicina higienista propôs novas leis de atendimento à infância abandonada. Lockmann e Mota (2013) destacam que neste período há uma passagem da filantropia caritativa, preocupada com a salvação das almas, para uma filantropia higiênica, preocupada com a vida biológica e os efeitos que poderiam causar na sociedade.

A infância pobre foi percebida como um problema, sendo a educação pensada como um antídoto destinando às crianças, que passaram a ser atendidas em internatos, abrigos e asilos, de forma a corrigir essa infância. A educação em instituições específicas passou a ser considerada a melhor maneira de governar a população (RIZZINI; GONDRA, 2014). A ação educativa estava pautada na racionalidade médica. Manuais e cursos eram elaborados por médicos e higienistas, pois consideravam como sua responsabilidade pelo destino da cidade e seus habitantes, assim, apresentando uma proposta assistencial para a infância pobre, fundamentada na ciência e com interesse na educação.

Contudo, Lobo (2008), contrária a estas ideias, defende que a influência médica higienista não se preocupou com a assistência à infância pobre no século XIX, mas sim, somente ao final do século XX a infância foi privilegiada de práticas especializadas. A autora destaca que, na verdade, as crianças ricas eram inseridas nos discursos médico-higienistas, nas práticas pedagógicas e na necessidade de reclusão, com o intuito de afastar de más influências do mundo externo. Os higienistas desempenharam funções pedagógicas ao proporem regras para a ação de ensinar, considerados os primeiros saberes pedagógicos legitimados para a educação, tanto das crianças pobres, como as ricas. Diante disto, os sujeitos infantis passaram a ser educados e a sociedade começou a solicitar mais instituições e a necessidade de escolarização das crianças.

Kuhlmann (1998) afirma que a modernização, a industrialização e a urbanização também contribuíram neste processo de solicitação da sociedade por mais instituições voltadas à infância, incitando na propagação destas como recurso para os cuidados de crianças pobres. Sem exigência do trabalho docente com os sujeitos infantis, as instituições ofereciam atendimento com educadoras sem formação profissional, espaços insuficientes e inadequados,

escassez de material pedagógico. Outro fator considerado nesta falta de qualidade, para aqueles que não faziam parte da elite, era a considerada “educação compensatória” advinda com o objetivo de solucionar problemas de pobreza. Conforme Kuhlmann (1998, p.33):

Se a primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro “que com maior probabilidade lhes esteja destinado”; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar as crianças a pensarem mais sobre sua realidade e a não se sentirem resignadas em sua posição social de submissão.

Entretanto, paralelamente, uma proposta de caráter educacional, destinada à educação das elites, começa a ser considerada nos jardins-de-infância e escolas maternas, alicerçada nos preceitos do antigo Primário (KUHLMANN, 1998). O autor destaca que os jardins de infância² eram considerados instituições educativas. Apresentavam uma proposta de educação pedagógica para as crianças de quatro a seis anos, com objetivo de prepará-las para a educação escolar. O uso do termo “pedagógico” foi utilizado como estratégia para atrair as famílias ricas para as grandes cidades, sob forte influência das ideias de Froebel (KUHLMANN, 1998). A ação educativa desenvolvida nos jardins de infância investia numa ideia de escolarização precoce das crianças, voltada a uma educação preparatória dos anos posteriores. Esta escolarização mediante a organização dos colégios, com uma educação pautada nas organizações do Ensino Fundamental, correspondia à progressiva eliminação de quaisquer traços da espontaneidade infantil (HORN, 2017).

Em contrapartida, as creches ou escolas maternas para crianças pobres eram assistencialistas. Neste sentido, historicamente foram se ajustando e constituindo mais ao discurso daqueles que as sugeriam do que às verdadeiras necessidades das crianças. As creches foram instituídas muito mais como uma solução para as famílias, cujas mães trabalhavam em

² Kuhlmann (1998), reunindo alguns aspectos históricos, analisou o jardim-de-infância Caetano de Campos, em São Paulo. O autor relata que o trabalho pedagógico organizado pelo docente exercia um controle excessivo sobre as crianças, vigiando-as em tempo integral. As quatro horas que permaneciam na escola, desenvolviam atividade de até quinze minutos, sendo organizados vinte momentos diferentes. As professoras desenvolviam “[...] cinco modalidades de atividades com as crianças: as atividades cotidianas (os rituais), a linguagem, as atividades físicas, os dons e as atividades expressivas” (p. 127).

turno integral, do que uma opção. Porém, movimentos políticos sociais em prol da população iniciam as reivindicações nas lutas pelo direito das crianças, de formação de profissionais qualificados, cobrando do Estado a instituição de uma Educação Infantil pública.

Temas acerca da escola de Educação Infantil, principalmente a criança como um ser de direitos, entram na agenda nas discussões de políticas públicas pautadas nas concepções de criança e infância no seu tempo (CORSARO, 2011; KOHAN, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008). O Ensino Infantil tem vivido historicamente um processo significativo de aperfeiçoamento de concepções sobre a educação das crianças e práticas pedagógicas de qualidade.

Os avanços legais nacionais³ demonstram em suas resenhas o interesse em garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Transformações e propostas pedagógicas estão conectadas com as configurações da família, da sociedade, da religião e da cultura. Assim, a escola atualmente vem em um movimento de ampliação da Educação Infantil, tornando-a obrigatória para as crianças a partir de quatro anos de idade (Lei nº 12.796/2013).

A legislação da obrigatoriedade propicia a universalização e a democratização do acesso à Educação Infantil, sendo uma mudança constitucional que colocou o Brasil no patamar dos países que possuem maior tempo de obrigatoriedade escolar. Ademais, este marco na Educação Infantil tem um viés político envolvido. É importante enfatizar que as políticas educacionais recebem influências de organismos internacionais como o Banco Mundial. Este é determinante e impõe um modelo a ser seguido, o qual é acolhido pelos governantes brasileiros de forma consentida, através de uma política de compensação (SOARES, 1996).

Ainda, é relevante frisar que a Educação Infantil vive um momento importante, tanto

³ Constituição Federal (1988); O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)(1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998/2009); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil (2006); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009); Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação (2009); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009); Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação (2012).

como demanda social, como investimento governamental, visto que faz parte de um plano de crescimento do país. Mediante o exposto, entendo que a obrigatoriedade de matrícula é muito mais uma medida de reafirmação do direito da criança, já que a frequência em tal etapa ainda não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

Além disso, tem caráter de equidade, ou seja, de igualdade de oportunidade de acesso às crianças de baixa renda à Educação Infantil. Neste contexto, mesmo que a ampliação de vagas seja importantíssima, não é o suficiente, é preciso conhecer a demanda, o perfil de oferta, com o objetivo não só de ofertar uma educação para todos, mas uma educação de qualidade para todos. Neste viés, questiono se a obrigatoriedade na escolarização dos sujeitos infantis garante a qualidade do ensino e da aprendizagem. O que as escolas estão levando em consideração nas organizações de propostas políticas pedagógicas para receber as crianças? E as crianças estão participando deste processo de construção de identidade da escola de Educação Infantil?

Se estas questões não forem levadas em conta, a escola de Educação Infantil poderá reproduzir o que historicamente vem sendo pautado em relação à escolarização de crianças, por meio de propostas pedagógicas com o intuito de preparação para o ingresso no Ensino Fundamental. Mesmo que o mais recente documento legal, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2018, p. 49) aborde paulatinamente que a passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental “[...] requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades [...]” ainda é latente na prática escolar a separação destas etapas de ensino desconsiderando o processo de ininterruptão. Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 75) contribuem nesta discussão definindo a educação como um campo de disputa:

Educação infantil e ensino fundamental estão colocados num patamar dispar na educação básica. Concorrem. A obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos à escola pode levar à compreensão de que é aí que a educação básica começa reiterando a antiga cisão entre creches e pré-escolas e trazendo de volta à cena o ideário de preparação para o ensino fundamental. Corre-se o risco de desvincular a educação infantil dos princípios formulados para a creche e a pré-escola e não se enfrenta a verticalidade do processo escolar, nem no que se refere à formulação das políticas nem no que diz respeito aos projetos curriculares. Acentua-se a fragmentação da educação básica sem atentar para as transições.

Dessa forma, precisa-se compreender a criança contemporaneamente, entendê-la em diversos momentos de sua vida, no meio familiar, social e escolar em que vive. É imprescindível que os objetivos educacionais levem em consideração a autonomia e protagonismo dos sujeitos infantis na sua formação. Cruz (2017) corrobora com esta discussão ao afirmar que a Educação Infantil não pode ser considerada somatória ou preparatória para os anos que virão a seguir:

A educação fracassa quando atribui à própria criança e à sua atividade espontânea o papel de condutora do processo educacional, focando tão somente no que a criança é, e não lhe faz novas exigências, nem lhe apresenta novos conhecimentos, novos interesses, novas sensações, novas formas de agir e de pensar, ampliando suas possibilidades de ser. Mas também fracassa se, ao fazê-lo, não considera as relações da criança com o mundo em que vive, não considera sua história e suas condições subjetivas, a sua idade e seus processos de desenvolvimento, suas motivações e capacidades, fundamentando-se naquilo que ela é (CRUZ, 2017, p. 270).

A escola de Educação Infantil deveria ser um espaço de experiência cultural, lugar do vínculo, do afeto, de elaboração de conhecimento através da experiência, da imaginação. Formas culturais de percepção, de brincar e se relacionar, de tornar a aprendizagem relevante à vida (CRUZ, 2017). A escola é apenas o primeiro passo na garantia dos direitos da criança, mas para efetivar a qualidade é preciso refletir e discutir sobre processos democráticos de escolarização, sem esquecer de considerar o que as crianças têm a dizer acerca dela. O interesse até aqui foi de discutir e refletir sobre as temáticas abordadas, a fim de contextualizar a criança como participante ativa, levando em consideração suas concepções e percepções sobre a Escola de Educação Infantil, legitimando o seu protagonismo no processo de construção da identidade da escola.

2.4 Estudos recentes sobre a escola de Educação Infantil e a criança como participante de pesquisa

Com o intuito de identificar produções acadêmicas nacionais (artigos, teses, dissertações) atualizadas que contribuam com esta investigação, realizei uma busca no Portal da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), no Scientific

Electronic Library Online – SciELO e no LUME, Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Conforme Ferreira (2002, p.256) esta busca é na tentativa de:

[...] responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são 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.

Ao elaborar tal levantamento tive a intenção de mapear e de discutir produções acadêmicas relacionadas à Educação Infantil, delimitando os descritores que mais se aproximavam dos objetivos desta pesquisa. Definindo-os: Educação Infantil, pesquisa com crianças, escolarização e obrigatoriedade, criança e infância, pedagogia da infância. O levantamento foi feito no período dos últimos cinco anos (2014-2018).

Percebendo que, ao buscar com todos os descritores, os resultados não estavam contemplando meu objetivo, durante a primeira triagem utilizei-os aleatoriamente, individualmente e por grupos de aproximação, elencando através dos títulos dos trabalhos aqueles que poderiam condescender com esta investigação. Ferreira (2002) afirma que os títulos informam ao leitor a existência de tal pesquisa, anunciando a informação principal do trabalho ou indicando elementos que vão caracterizar o seu conteúdo.

O quadro 1 mostra o corpus da investigação. Apresenta as bases de dados, os trabalhos encontrados e considerados relevantes, as triagens necessárias nesta etapa. Na primeira triagem realizei a leitura dos títulos e palavras-chaves. Na segunda triagem realizei a leitura dos resumos que, por sua vez, despertaram interesse em ler alguns capítulos dos trabalhos. Na terceira e última triagem realizei a leitura completa dos periódicos selecionados, que resultou no quadro 2, os estudos considerados relevantes. Por conseguinte, exponho os trabalhos que contribuíram para esta pesquisa.

Quadro 1 - Constituição de Corpus

Base de Pesquisa	1º Triagem	2º Triagem	3º Triagem
CAPES	29	8	3
SciELO	33	9	3
LUME – UFRGS	36	7	1
TOTAL	98	24	7

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Quadro 2 - Estudos Relevantes

Título	Autor	Ano	Produção acadêmica – universidade	Base de dados
A educação infantil a partir da obrigatoriedade escolar: concepções de currículo, infância e criança (e o desempenho do “ofício de aluno”) em documentos oficiais	Elizete Feliponi	2013	Dissertação Universidade Regional de Blumenau – FURB	CAPES
Educação Infantil, do direito à obrigação: caminho para a qualidade	Emanuele Froner	2014	Dissertação Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Câmpus de Frederico Westphalen	CAPES
Obrigatoriedade da Educação Infantil a partir de quatro anos de idade: percepções de educadores e familiares	Rafaela Marchetti	2015	Dissertação Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	CAPES
Educação Infantil e ampliação da obrigatoriedade escolar:	Maria Nazaré da Cruz	2017	Artigo Universidade	SciELO

Implicações para o desenvolvimento cultural da criança			Metodista de Piracicaba	
Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social.	Sandro Vinicius Sales dos Santos Isabel de Oliveira e Silva	2016	Artigo Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	SciELO
Participação de crianças em pesquisas: uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos	Patrícia Cristina Campos-Ramos Silviane Barbato	2014	Artigo Universidade de Brasília	SciELO
Formação inicial em pedagogia: um outro olhar para as infâncias	Samantha Dias de Lima	2015	Tese Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS	Lume

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

O primeiro trabalho selecionado, de cunho qualitativo, teve por objetivo investigar que concepções de infância, criança e currículo apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Proposta Curricular para a Educação Infantil de um município catarinense. O aporte teórico utilizado levou em consideração a história social da infância, da Sociologia da Infância, assim como teorias do currículo, destacando o “ofício do aluno” na obrigatoriedade de ingresso na escola de Educação Infantil (FELIPONI, 2013).

A autora destaca que a análise dos documentos permitiu desvelar que as Diretrizes e a Proposta Curricular municipal dialogam com os novos paradigmas para os estudos sociais da infância, porém ambos oscilam entre a visão contemporânea da criança e da infância e a visão tradicional destas categorias. Para a autora, a infância ainda permanece como um campo de projeções da sociedade adulta e escolarizar a criança, cada vez mais cedo, parece intencional na garantia de um futuro idealizado. Diante disso, questiona: obrigar as crianças à frequência escolar, ainda em tenra idade, pode efetivamente se configurar como um direito?

A dissertação apresentada por Froner (2014) teve o intuito de analisar os impactos da obrigatoriedade legal na escolarização a partir dos 4 anos de idade, no município de Frederico

Westphalen, tendo em vista a Lei nº 12.796 de 2013, que estabelecia o prazo até 2016 para a progressiva implementação dessa obrigatoriedade nas redes de ensino. A preocupação da autora foi em investigar se esta oferta tem correspondência com a qualidade na educação. Realizou uma pesquisa bibliográfica e documental que possibilitou trazer à tona aspectos importantes para a análise em termos práticos do cumprimento da lei.

Concomitantemente, Froner (2014) realizou uma pesquisa de campo, aplicando questionários com a Coordenadora do referido município e com os Diretores e educadores das escolas que atendem a faixa etária de 4 e 5 anos. Além de divulgar a coleta de dados, ressaltando a preocupação e movimentação do município para oferta da Educação Infantil e a divergente opinião dos docentes e gestores, a autora procurou contextualizar discussões e avanços no que se refere às políticas voltadas para o Ensino Infantil, visualizando as estratégias que estão sendo planejadas pelo poder municipal.

O estudo de Marchetti (2015) teve por objetivo identificar na visão dos profissionais (gestores, professoras, funcionárias) e familiares de escolas municipais no interior do estado de São Paulo, as concepções teóricas e práticas no contexto da implementação da lei 12.796/13 que trata sobre a obrigatoriedade escolar na Educação Infantil. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas em três escolas municipais. A autora elegeu duas categorias principais para a coleta de dados, envolvendo a escola e a família.

Em seus resultados destaca que os entrevistados entendem que a vida social da criança inicia quando esta ingressa no âmbito escolar, e quanto mais cedo, menos dificuldades terá no processo de ensino e aprendizagem. Para os profissionais a qualidade da educação está centrada na atuação da família, sendo a escola desobrigada deste compromisso. Contudo, seu estudo inferiu que as famílias depositam a esperança de mudança da vida e futuro dos seus filhos na escola. A autora ainda chama atenção para a omissão dos participantes em relação às crianças de zero a três anos. Estas, além de não serem lembradas, não foram consideradas como participantes da escola de Educação Infantil, como se esta etapa só iniciasse a partir dos quatro anos.

Na base de dados SciELO, os três artigos selecionados auxiliariam na reflexão acerca de estudos voltados à obrigatoriedade da escolarização dos sujeitos infantis, a escola de Educação Infantil como local de experiência social e a importância de metodologias de pesquisa

com crianças. O primeiro artigo elencado (CRUZ, 2017) teve por objetivo discutir as decorrências das políticas da obrigatoriedade escolar para a Educação Infantil, relacionando com o Ensino Fundamental. Cruz (2017) destaca que a extensão da escolaridade tem consequências importantes para os modos de viver a infância, problematizando estas implicações a partir da psicologia histórico-cultural. Leva em consideração as condições necessárias para o aprimoramento da qualidade da educação.

Para a autora (2017, p.270), “[...] a questão não é somente quantos anos as crianças passarão na escola, mas em que escola elas passarão grande parte de sua infância”. Defende que a escola de Educação Infantil deve ser um espaço de ampliação da experiência cultural, lugar de vínculo, de afeto, de desenvolvimento, da linguagem, da imaginação, de brincar, de se relacionar “[...], antecipar a retirada do colo, mamadeira, fralda, não vai tornar a criança mais autônoma, mas sim poderá estar limitando as suas possibilidades de experiências de si e do mundo” (CRUZ, 2017, p. 272 -273).

O segundo artigo (SANTOS; SILVA, 2016) foi uma produção a partir da dissertação de mestrado de um dos autores, publicada em 2013 com o título: “A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade”: a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de Educação Infantil. Considerado um estudo de caso, os sujeitos da pesquisa foram dezoito crianças de 4 e 5 anos e duas professoras, em uma instituição pública. A coleta de dados contou com instrumentos de pesquisa como: observação participante, o desenho articulado com a oralidade, fotografias produzidas pelas crianças concomitantes com suas falas, os registros das falas das crianças em momentos informais e em entrevistas.

A intenção dos autores na escrita deste artigo foi ampliar os estudos teóricos levando em consideração a experiência social, desenvolvida por François Dubet (1996). Desta forma, identificaram que as crianças nas escolas de Educação Infantil estabelecem relações entre si e os adultos. Articulam as vivências na instituição a outras experiências de suas vidas, discutindo a necessidade de considerar as relações das crianças no contexto da ação social.

O terceiro artigo selecionado (CAMPOS-RAMOS; BARBATO, 2014) é uma apresentação de revisão de literatura, com estudos que consideram o envolvimento das crianças nas pesquisas, na intencionalidade de apresentá-las como sujeitos de pesquisa que não são mais somente observadas, mas escutadas. As autoras desenvolveram um estudo longitudinal, a fim

de contribuir para teorizações e reflexões sobre a participação de crianças de cinco a sete anos e o momento de transição destas, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, elaborando uma proposta de pesquisa. As atividades foram realizadas em contextos individuais e coletivos, buscando-se o aprofundamento da compreensão dos significados e sentidos de suas interpretações.

Acompanharam, no período de um ano e meio, as mesmas crianças, escolhendo duas escolas públicas, contando com familiares e professora. As autoras realizaram entrevistas, observações, grupos focais, filmagens em áudio e vídeo. Na análise dos dados levaram em consideração a Análise de conversação Adaptada à Psicologia, Análise Pragmática do Discurso. A respeito de investigações envolvendo crianças como sujeitos participativos, destacam que a comunicação entre adultos e elas torna-se mais flexível e reflexiva, podendo seguir uma possível mudança de paradigma das pesquisas.

Na base de dados Lume foi selecionada uma pesquisa em nível de doutorado (LIMA, 2015), com abordagem de um estudo do curso de Pedagogia, levando em consideração profissionais que atuariam na Educação Infantil. O campo empírico foi um curso de Pedagogia de uma instituição de Educação do município de Porto Alegre. Tratando-se de uma abordagem qualitativa, foi realizada análise de narrativas escritas produzidas por oito alunos do último semestre do curso. Esta tese teve por interesse a interconexão entre a Educação e os estudos da Infância, com maior aproximação da Sociologia da Infância.

A proposta da autora foi de situar a infância como construção histórica e cultural, e a criança como ator social. Lima (2015) destaca que a pesquisa apontou a necessidade de incorporar no currículo e nos demais documentos legais do curso questões relacionadas às múltiplas infâncias, para que se repensem os modelos de contribuir com os pedagogos em formação, visto a invisibilidade acerca do pensar a infância nas narrativas.

Estes estudos serviram para refletir sobre a temática deste projeto, mapeando as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas com as crianças ou para as crianças, inferindo que investigações acerca da Educação Infantil vêm sendo pautadas nos cursos de Mestrado e Doutorado. Uma demanda considerável de artigos científicos leva em consideração a infância e a criança no seu tempo para discutir as instituições infantis. Contudo, pesquisas que legitimam a participação das crianças como sujeitos participantes são apresentadas em menor escala.

Assim, a seguir apresento o percurso desta investigação que tem por objetivo a participação dos sujeitos infantis.

3 O PERCURSO DA CAMINHADA

Neste capítulo, apresento o delineamento da pesquisa e especifico como emergiu a temática, bem como a metodologia e os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados. Por conseguinte, apresento cenário de pesquisa, contextualizando a escola, a sala de aula e os sujeitos da investigação. Ademais, disserto sobre o ingresso em tal Instituição e as primeiras observações participantes realizadas, que auxiliaram durante a análise textual discursiva a identificar as categorias relevantes desta dissertação.

3.1 Delineamento da pesquisa

Nos estudos relacionados às escolas de Educação Infantil, as informações fornecidas pelas crianças permitem conhecer melhor como estas instituições vêm se organizando, assim como as suas aspirações, seus sentimentos, seus objetivos. Embasada em Filho e Barbosa (2010), afirmo que é preciso compreender a escola de Educação Infantil como uma construção juntamente com os sujeitos infantis, entendidos como participantes ativos, construtores de seus espaços. Deste modo, defendo a pesquisa científica com as crianças e não apenas para as crianças ou sobre as crianças.

Partindo dessa acepção, Campos infere que (2008, p. 35), “[...] a criança faz parte da pesquisa científica há muito tempo, na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado”. Diante disto, considerar a criança como sujeito ativo neste processo ainda se constitui em um desafio aos estudos que privilegiam a escuta e as observações infantis.

É preciso enquanto pesquisadora saber renunciar muito ao que historicamente se afirmou sobre as crianças. Sarmento e Pinto (1997, p. 78) corroboram ao dizer:

[...] além dos recursos técnicos, o pesquisador precisa ter uma postura de constante flexibilidade investigativa. [...] a não projetar o seu olhar sobre as crianças colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente.

Diante do supracitado, Delgado e Müller (2005, p.353) contribuem com a discussão ao retomar noções da sociologia da infância, cuja intenção envolve a “[...] compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto”. Nesta perspectiva, concordo com as autoras quando afirmam que “[...] se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista” (DELGADO; MÜLLER 2005, p. 353). Ou seja, vislumbrar a imagem de uma criança competente, com direito à participação na construção do conhecimento, como produtora de cultura, cidadã que fala, que sente, que se expressa, que tem vontades.

Nesta conjuntura, Graue e Walsh (2003, p. 11), ao discutir sobre investigações com crianças, destacam o termo “descobrir” significando-o como: o desafio ao que se sabe e o que se quer saber, pois “[...] descobrir intelectualmente, fisicamente e emocionalmente” não é uma tarefa simples, ainda mais quando se trata de crianças. Os autores defendem a necessidade do investigador pensar no sujeito infantil, nos seus contextos, nas suas experiências, nas situações da vida real.

Neste sentido, é preciso ter interesse pelo que se passa entre as crianças, procurar o significado nelas e não nos adultos. O desafio metodológico desta pesquisa foi em desenvolver um olhar e uma escuta atenta e sensível ao diálogo com as crianças. Precisei, como afirmam Filho e Barbosa (p. 11, 2010) fazer uso de uma “lente de aumento” para me aproximar delas, de suas falas, ações, reações e relações.

Com viés qualitativo, fundamentada em Moreira (2011, p. 76), a pesquisa “[...] enfatiza os aspectos subjetivos, suas experiências cotidianas, suas interações sociais e significados que

dá a essas experiências e interações”, dessa forma, oportuniza a compreensão de significados e experiências das crianças, por meio de anotações, observações, entrevistas. Ademais, esse tipo de abordagem qualitativa possibilita entender o sujeito de estudo nas suas múltiplas dimensões.

As escolhas metodológicas nesta investigação procuraram valorizar e tomar as crianças como sujeitos participantes da pesquisa, qualificando suas vozes e seus olhares. A intenção foi mostrar que as crianças são capazes de refletir sobre suas vivências, seu próprio modo de aprender, suas potencialidades, podendo se tornar investigadoras e propositoras de alternativas. Ainda, é importante mencionar que esta pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética (COEP) da Universidade do Vale do Taquari – Univates, sendo aprovada sob o **CAAE**: 95514318.8.0000.5310.

Assim, o campo empírico desta pesquisa foi uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do Vale do Taquari, do município de Lajeado, com o foco em um grupo de crianças de cinco anos. A escolha por esta EMEI, decorreu primeiramente, por ser uma escola pública, que atende a faixa etária de cinco anos, intitulada pela rede municipal como turma E. Cumpre enfatizar que está localizada no Bairro Florestal, sendo uma localidade central do município. É uma das poucas escolas de Educação Infantil municipal que ainda atende a faixa etária de cinco anos, devido à demanda e procura por vaga em tal instituição, especificamente nesta idade⁴. Consequentemente, outro motivo é por conhecer muitos pais e crianças que a frequentavam, como a proximidade e amizade com a equipe diretiva, que se mostraram receptivas ao tema da pesquisa.

Esta investigação buscou inspiração no estudo de caso etnográfico, embasada nas teorizações de Sarmiento (2011). O autor afirma que uma investigação que assume o formato do estudo de caso, no quadro de uma perspectiva interpretativa e crítica, levando em conta a centralidade de fenômenos simbólicos e culturais no contexto organizacional da escola é um estudo de caso etnográfico. Esta pesquisa não pretende intervir sobre o sujeito a ser estudado, mas apresentá-lo e refletir sobre seus modos de ser e de agir no espaço da escola. A intenção

⁴ Visto o atendimento parcial ofertado nas EMEIS nesta faixa etária, muitas famílias procuram por instituições de atendimento integral. O atendimento parcial pode ser considerado uma estratégia política para atender a demanda de crianças de 4 e 5 anos, considerando a obrigatoriedade e a responsabilidade dos municípios na oferta de vagas de pré-escola.

neste estudo é uma perspectiva interpretativa, que procura analisar as percepções⁵ dos participantes em relação à escola de Educação Infantil.

Para Sarmento (2011, p.152), a etnografia impõe ao estudo de caso “[...] uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural das dinâmicas da acção que ocorrem nos contextos escolares”. O autor ressalta, que em um estudo de caso etnográfico é preciso a adoção de métodos convergentes e uma postura investigativa que contemple a permanência prolongada do investigador no campo empírico de forma que ele recolha pessoalmente as informações necessárias.

Destaco que o período destinado a esta investigação envolveu oitenta horas, compreendendo diferentes momentos da rotina, em horários alternados durante o turno da tarde. Permaneci na instituição pelo período de uma a três horas diárias, durante quarenta e um dias consecutivos, entre os meses de setembro e novembro de dois mil e dezoito (conforme ilustrado no Apêndice A).

Sobre esse aspecto de permanência na escola, Sarmento (2001) destaca a importância no interesse por todos os detalhes que fazem parte do cotidiano do contexto investigado, pelo comportamento dos sujeitos, como pelas interpretações destes comportamentos. Além disso, o autor salienta o esforço na produção de um relato dos aspectos significativos da vida dos contextos estudados e a preocupação em estruturar o conhecimento obtido. A intenção neste processo foi de construção dialógica e compreensiva das interpretações e ações dos sujeitos participantes.

Assim, para a produção do material de pesquisa, optei pela observação participante, diário de campo, roda de conversa, gravações de áudio, fotografia e vídeo. Martins (2008, p. 22) abarca esta escolha quando afirma:

O investigador deverá escolher uma técnica para coleta de dados necessários ao desenvolvimento e conclusões de sua pesquisa. Em um Estudo de Caso, a coleta de

⁵Ao abordar o termo percepção, tenho por interesse apresentá-lo como uma ação específica e essencial de perceber, envolvendo um processo de estado transitório, embasada nas teorizações de Leibniz (SIMON, 2008). Neste sentido, a sensação e experimentação podem desempenhar um papel fundamental na percepção. Com isto, ao identificar as percepções das crianças acerca da escola de Educação Infantil, o intuito é identificar uma correspondência entre a percepção e os sentidos, de maneira que as crianças respondam a um sentimento, a uma experiência, levando em consideração suas perspectivas.

dados ocorre após a definição clara e precisa do tema, enunciado das questões orientadoras, colocação das proposições – teoria preliminar –, levantamento do material que irá compor a plataforma do estudo, planejamento de toda a pesquisa incluindo detalhado protocolo, bem como as opções por técnicas de coleta de dados.

Desta forma, nos primeiros dias de investigação, tive por intenção conversar com a equipe diretiva e professora da turma, seguindo um roteiro de observação participante (APÊNDICE B). Delgado e Müller (2005) ressaltam a importância do processo de entrada no campo de pesquisa como algo valioso. Diante disso, inseri-me na EMEI gradativamente, pois conforme sugerem Bogdan e Biklen (1994, p.133), “[...] as horas de observação vão sendo aumentadas assim que a confiança e os conhecimentos crescem”.

Organizei um cronograma de horários de acordo com a disponibilidade da equipe diretiva e professora, permanecendo na escola por dez horas semanais, distribuídas de uma a três horas por tarde. Neste período, enviei aos responsáveis pelas crianças, via agenda escolar, um bilhete explicativo (APÊNDICE C) sobre a intencionalidade desta pesquisa, informando da minha disponibilidade para um momento de conversa com o objetivo de sanar dúvidas sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE D).

Nem todos os termos foram devolvidos e nenhuma família solicitou um horário para esclarecimentos. No entanto, me dispus em estar na escola no horário de chegada e saída das crianças abordando os responsáveis e explicando sobre a intenção e a importância da pesquisa. Desta forma, obtive o TCLE de todos, destacando a receptividade.

Posto este meu ingresso na escola, disserto sobre a minha entrada na sala de aula, que também foi gradativa e combinada previamente com a professora da turma. Participei de diferentes momentos e horários da aula, orientada através de um roteiro de observação participante e rodas de conversas informais (APÊNDICE E).

Para o primeiro contato e conversa com as crianças, utilizei uma mascote (um urso de pelúcia chamado Mica) com a intencionalidade de aproximar-me delas de forma lúdica e simbólica. Através de uma roda de conversa, expliquei o porquê estava naquele espaço, pois assim como eu, a Mica (mascote, um urso em pelúcia) também gostaria de conhecê-los, estar com eles durante alguns momentos, ver o que faziam e o local em que ficavam durante suas

tardes. Logo a C12⁶ disse: “*Aqui na escola ela quer ficar?*”. Minha intenção era não utilizar de imediato a nomenclatura escola, a fim de que a investigação tivesse mais sentido a partir do que as crianças iam me dizer sobre este espaço e como elas mesmas o nomeavam.

É relevante destacar o papel da Mascote Mica durante esta investigação, ela foi acolhida e considerada primordial pelas crianças, que a incluíam em todos os momentos em que esteve presente. Solicitavam segurá-la usando como argumento que gostariam de mostrar-lhe como era o dia a dia na escola: “*Eu vou pegar a Mica um pouquinho pra mostrar para ela como a gente brinca aqui na escola*” (C21) ou “*A Mica vai sentar do meu lado pra ela participa da atividade que a profe vai explicar*” (C11). Neste sentido, a presença deste recurso contribuiu positivamente para esta pesquisa.

Ainda, neste primeiro contato, apresentei o termo de assentimento (APÊNDICE F). Para ilustrá-lo, as imagens do Apêndice F foram impressas em tamanho de folha A4 e expliquei para as crianças sobre cada uma delas. Ficaram expostas na sala, usando como recurso um varal de imagens, durante todo o período da pesquisa. Elas também receberam uma cópia do termo de assentimento, a fim de que registrassem e decidissem se participariam ou não da pesquisa.

Inicialmente, durante a roda de conversa, algumas crianças olhavam-se desconfiadas; outras por já me conhecerem, logo se direcionavam a mim como “dire”⁷. Em outras, percebia-se no olhar a necessidade e a vontade de se aproximar, conhecer e desvendar a minha presença. Foi o primeiro contato de palavras, de olhares, de aproximação de seus corpos agitados e inquietos de curiosidade. Enquanto esclarecia que estaria por alguns dias juntamente com eles em alguns momentos da aula, observando, conversando, o que lhes despertava mesmo atenção era a Mica: “*Dire*”, *poderemos ficar com ela perto, pegar ela, brinca (C5)*”. Logo eu explanava que sim, que eles seriam aqueles a mostrar e contar sobre o espaço da escola. Os questionamentos sobre a pesquisa foram discretos, assim, expliquei que os chamaria em pequenos grupos para poderem assinar o termo de assentimento.

Conforme já estavam habituadas, se dirigiam ao armário da sala e pegavam o seu

⁶ As crianças serão identificadas por numerais, visto que conforme submetido ao COEP, o TCLE, assegura o anonimato dos participantes. Seguindo a ordem alfabética serão nomeadas sucessivamente de C1 (criança um) até C22 (criança vinte e dois). Nos trechos de falas, foram usados nomes fictícios.

⁷ Saliento que alguns alunos por me conhecerem de outro espaço escolar chamavam-me de “dire”. Porém explanei às crianças que poderiam dirigir-se a mim como se sentissem mais confortáveis, me chamando pelo nome, assim como eu atenderia se me chamassem de “dire” ou professora.

material individual: uma caixa de papel contendo um estojo com lápis de cor, lápis de escrever, borracha, apontador, tesoura, cola, pincel. Ao receber o termo de assentimento a preocupação inicial era encontrar o lápis verde e vermelho, *“Eu to procurando meu lápis verde e vermelho, porque o like verde é que sim e o vermelho é que não, mas claro que vou colocar sim porque eu quero participar e eu gosto de ti”* (C21).

Neste momento me dei conta que grande parte das crianças procuravam as duas cores de lápis, mesmo que já estavam definidos por consentir a sua participação. Ter em mãos as duas opções me pareceu como se elas estivessem reafirmando que esta seria uma decisão delas. Elas mostravam que faziam parte desta decisão e que, sim, poderia ser negativa: *“Hum deixa eu pensar, não sei se vou querer participar. Ah acho que sim, eu vou, mudei de ideia”* (C12). Acompanhada da fala, recebi um beijo e um abraço.

Enfatizo esta fala da C12, que durante a roda de conversa coletiva, questionava a colega ao seu lado, se iria participar, complementando: *“Mas a profe disse que se quiser não precisa, quem decide é a gente”* (C12). Me questionei posteriormente se o desejo de negação não seria uma demonstração da necessidade de incluir as crianças nas decisões. Não seria uma forma de mostrar que geralmente algumas decisões são realizadas pelos adultos e apenas comunicada à criança a sua participação, sem a liberdade de decisões?

É importante salientar que ao mesmo tempo que a pesquisa focalizou o aspecto individual das crianças, durante as observações participantes, procurei observá-las no coletivo. Ressalto que, em estudo de caso etnográfico há uma valorização da observação participante, Filho e Barbosa (2010) contribuem ao embasar tal instrumento, visto que tem sido o ponto forte das pesquisas com crianças. Corroboro com os autores quando afirmam que observar crianças sem participação é quase impossível, visto que elas mesmas solicitam o tempo todo a participação em suas brincadeiras, interações, relações, diálogos, produções.

Nesse sentido, Filho e Barbosa (2010, p. 24) afirmam que *“[...] a observação participante possibilita o acesso dos adultos ao que as crianças pensam, fazem, sabem, falam e de como vivem, esmiuçando suas peculiaridades desse grupo geracional”*. Ao mesmo tempo que como pesquisadora observei, tinha a ciência que estava sendo observada pelas crianças, e aos poucos fui estabelecendo laços que possibilitaram a participação delas, assim como repensar e elaborar o planejamento dos passos seguintes desta investigação.

Concomitantemente, utilizei o instrumento diário de campo como um aliado para o registro das observações, este me acompanhou durante toda a investigação. É o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experimenta e pensa durante o processo de produção de dados. Gerhardt e Silveira (2009), em seus estudos, abordam o diário de campo como um instrumento de anotações, comentários e reflexão, para uso individual do pesquisador em seu dia a dia durante a investigação. Gerhardt e Silveira (2009) complementa ao definir o diário de campo como um detalhamento descritivo e pessoal, como um instrumento de “interpretação-interrogação”.

Ainda sobre este instrumento, Bogdan e Biklen (1994) legitimam a intenção do uso do diário de campo na pesquisa, quando destacam dois elementos importantes: o descritivo, no qual deve haver preocupação em captar as características das pessoas, ações e conversas observadas de acordo com o local de estudo; e o reflexivo, que apreende mais o ponto de vista do observador, suas ideias e preocupações, caracterizado pela etapa de registro mais subjetivo. Procurei estar sempre atenta aos assuntos que emergiam entre as crianças, buscando recolher a maior quantidade de informações possíveis para conseguir uma compreensão discursiva e contextualizada da cultura em estudo.

As rodas de conversa realizadas nesta pesquisa, foram primordiais para a escrita desta dissertação. A intenção inicial era selecionar cinco crianças para esta etapa, as quais apesar de serem selecionadas por mim, pesquisadora, foram convidadas, sendo que todas consentiram a sua participação. Porém, visto o interesse nas demais em compartilhar deste momento, questionando quando iriam conversar comigo e com a “Mica”, realizei mais três momentos de rodas de conversa, em dias diferenciados. As próprias crianças identificavam aqueles que já haviam participado e sugeriam sua participação ou não naquele momento.

Para as rodas de conversa, havia um roteiro predefinido com perguntas norteadoras (APÊNDICE G) que orientou uma diretriz, não de forma estanque, mas com intenção de questionamentos direcionados ao objetivo de investigação desta pesquisa, permitindo obter dados descritivos da linguagem das crianças, para que eu pudesse intuitivamente desenvolver uma ideia de como elas interpretam aspectos da escola. Além disto, foi fundamental para direcionar a conversa, pois ao mesmo tempo que dialogavam sobre as perguntas, elencavam diversos assuntos, alguns relacionados à temática desta investigação, outros que divergiam,

sendo necessário enquanto pesquisadora perceber o momento de retomar a temática, assim como quando deixar que se expressassem livremente de acordo com o assunto em pauta.

Neste sentido, tive a intenção de procurar compreender criticamente o discurso das crianças referente à escola de Educação Infantil, permitindo a elas o direito à voz numa condição constituidora de um sujeito crítico. Ainda, destaco que as rodas de conversa foram fundamentais para evidenciar as suas expectativas e percepções sobre a Escola de Educação Infantil. Ademais, estes momentos foram prazerosos e propiciaram uma aproximação minha com cada uma das participantes. Foi possível escutar aquelas que geralmente não se manifestavam no grande grupo.

É importante relatar que as rodas de conversas foram realizadas na sala dos professores, chamada por algumas crianças de biblioteca, visto que neste local, esta turma realiza a retirada de livros semanalmente. A escolha por este espaço foi em virtude destes momentos serem registrados em gravação de áudio. Importante salientar que todas as gravações foram transcritas na íntegra.

Quando íamos para tal sala, sugeria que as crianças sentassem onde se sentissem mais confortáveis para conversarmos. Os olhos da C4 brilharam ao dizer: “*A gente pode sentar na mesa das profes?*”. Eu afirmei que sim, se todos estivessem de acordo, mas poderíamos sentar no chão em um tapete disponível na sala: “*Acho melhor a gente sentar na mesa, que fica mais importante, né colegas?*” (C4). Através desta fala foi possível interpretar como se sentiam importantes e a seriedade envolvida neste momento da investigação, C4 ao frisar a importância em ocupar o espaço no qual as professoras utilizam em suas reuniões, tornava aquela conversa relevante.

Após estes momentos de rodas de conversa, cinco crianças foram selecionadas. Dentre as crianças selecionadas, duas ingressaram na escola de Educação Infantil recentemente, quando completaram quatro anos, em virtude da obrigatoriedade. Crianças, estas, que até então estavam em convivência familiar. As demais já frequentavam a escola desde o Berçário. Relatei a elas a intencionalidade de suas participações para que fotografassem momentos e espaços que representassem a escola de Educação Infantil. Expliquei que estaria à disposição para ajudá-las com a máquina fotográfica e poderiam solicitar a qualquer momento o meu auxílio.

A finalidade do uso da fotografia nesta investigação foi de que esta prática fosse

realizada pelas crianças. Para Schwertner e Conrad (2016, p. 33), a produção de fotografias pelos sujeitos da pesquisa evidencia-os como “[...] participantes ativos e responsáveis na investigação”. Era importante que as crianças sentissem este compromisso e o protagonismo delas na produção destas imagens. Contudo, nesta etapa, tive que levar em consideração a faixa etária dos participantes, visto minhas expectativas em relação aos seus discursos, ao contextualizar as fotos e o ambiente escolar. Além disto, surgiu a necessidade de eu, pesquisadora, fotografar alguns momentos que contribuíssem para ilustrar algumas reflexões desta dissertação.

A fotografia foi um importante recurso metodológico, pois “[...] mostra sempre o passado lido nos olhos do presente, embora já não seja o mesmo passado, mas sua leitura ressignificada” (FILHO; BARBOSA, 2010, p. 22). É possível olhar para a imagem congelada, podendo ver e rever a cena, os personagens, o contexto. Fischman e Cruder (2003, p. 40) afirmam que: “[...] no campo da educação, as imagens se tornam poderosos componentes da percepção, avaliação e popularização de ideias sobre educação”.

Neste ínterim, no período de uma semana acompanhei as cinco crianças durante a aula. Organizei um cronograma e estive presente durante momentos diferenciados e horários alternados, permanecendo por, no mínimo, duas horas em cada dia. Alguns combinados prévios foram realizados em relação ao número de fotografias e explanação sobre o objetivo delas. Durante estes momentos, fui registrando no meu diário de campo aspectos relevantes observados. A intenção ao final era imprimir as fotos, porém demonstraram interesse em olhá-las no meu notebook, sendo destacado por uma delas:

- Profe, onde tu vai passar estas fotos? (C4)
- Para o meu notebook depois vou imprimir-las para vocês poderem olhá-las. (Pesquisadora)
- E a gente pode ver elas no teu computador? (C4)
- Vocês preferem ver o meu computador? (Pesquisadora)
- Sim, é muito mais legal, porque a gente pode ir clicando, e olhando, aí pode voltar na foto que gosta, fica maior ou menor, eu olho assim. No celular fica pequena, né, aí não é tão legal que nem olhar no computador. (C4)

(Diário de campo, 12/11/2018)

Destarte, em um ambiente reservado, na sala dos professores, com a minha presença, da “Mica” e das crianças, as imagens foram apresentadas para que os participantes pudessem

expressar-se em relação às mesmas. Alguns questionamentos iniciais foram realizados, como: o que tem nestas fotografias? Por que escolheu estes momentos para fotografar? O que você pode contar a partir delas? O intuito foi, a partir destas perguntas, incitar um diálogo com as crianças sobre as imagens e suas relações com a escola. Neste momento, foi utilizado a filmagem de vídeo para registro.

A filmagem de vídeo é um instrumento de pesquisa requisitado na investigação com crianças, contribuindo na captação da imagem e movimento (FILHO; BARBOSA, 2010). Revela os diferentes jeitos de ser das crianças em suas peculiaridades. O maior objetivo ao utilizar filmagem em vídeo nesta investigação foi articular entre si a possibilidade de captar os movimentos das crianças, a expansão, a expressão, aquilo que não é perceptível à primeira vista. Contudo, nesta faixa etária, ao saberem que estavam sendo filmadas, por vezes, se mostraram inibidas, sendo que uma delas solicitou que fosse desligada a câmera, pois gostaria de contar algo e que não fosse gravado. Visto que esta dissertação defende o direito da criança enquanto sujeito infantil e o seu assentimento para a participação da investigação, todas as etapas foram previamente explanadas e solicitada a autorização delas. Considerando esta inibição, utilizei em alguns momentos o diário de campo para registrar o que diziam sobre as imagens.

Ponderando que esta investigação utiliza o estudo de caso etnográfico, é importante destacar que neste viés, uma quantidade significativa de dados foi analisada. A interpretação e análise, em uma pesquisa, é uma das práticas mais importantes no desenvolvimento da investigação. Sendo assim, optei por uma aproximação com a análise textual discursiva, embasada nas teorizações e concepções de Moraes e Galiazzi (2006, 2011), que a caracterizam como uma abordagem que transita entre a análise de conteúdo e análise de discurso, ambas consagradas na pesquisa qualitativa. Moraes (2003, p. 192) define que a análise discursiva:

[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do corpus, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada.

Seguindo os pressupostos desta abordagem, utilizei o componente da unitarização e realizei uma leitura cuidadosa e aprofundada dos dados em um movimento de separá-los em

unidades significativas. Segundo Moraes e Galiuzzi (2006), a partir das capacidades interpretativas do pesquisador os dados são recortados, desconstruídos. É o momento que me possibilitou olhar de várias maneiras para os dados coletados, construindo interpretações e elencando unidades de significados. Este processo inicial de desorganização foi necessário para que eu pudesse, adiante, organizar e compreender as reflexões acerca da temática desta investigação, identificando os resultados a partir dos objetivos iniciais propostos, agrupando-os por semelhança.

Na etapa seguinte, realizei a categorização dos dados. Alterações e reagrupamentos foram necessários, conforme descrito por Moraes (2003), foi um processo de comparação entre as unidades deliberadas no processo inicial de análise, levando em consideração o agrupamento de informações semelhantes. Conforme Moraes e Galiuzzi (2006) preveem, as categorias não saíram prontas e exigiram um retorno cíclico para efetivar a sua qualificação e validação.

Durante o processo de categorização, levei em consideração a pertinência dos objetivos da análise, bem como apresentação dos dados relacionados à fundamentação teórica. As propriedades relevantes nesta etapa, conforme apresentado por Moraes (2003), validade ou pertinência e homogeneidade, foram primordiais para construir as categorias desta dissertação, que resultaram em uma escrita reflexiva com intenção de compreender e teorizar os elementos investigados. Desta forma, a seguir, apresento o cenário de pesquisa e algumas reflexões iniciais acerca da temática desta dissertação.

3.2 Cenário de Pesquisa

A intenção ao apresentar o cenário de pesquisa é descrever reflexivamente sobre a escola em que se desenvolveu esta investigação. Conforme já delineava Delgado e Müller (2005, p.11), é importante o registro destas observações, assim como a atenção para aspectos como, a “[..]descrição do espaço físico, dos sujeitos, do cotidiano, das reações e alterações em nosso comportamento e no comportamento das crianças [...]”. Nesta conjuntura, abordo as primeiras observações participantes refletindo e discorrendo sobre a escola, a sala de aula, as crianças participantes da investigação e a rotina da turma.

3.2.1 A escola, a sala de aula e as crianças

A escola de Educação Infantil Espaço Criança atualmente integra a Rede Municipal de Ensino, do município de Lajeado/RS. Contudo, quando fundada em dezembro de 2002, através de iniciativas da comunidade do bairro Florestal, a escola era Comunitária de Educação Infantil Espaço Criança. As atividades com as crianças iniciaram em fevereiro de 2003. Em 2011, em decorrência da Lei Municipal número 8.507, de 29 de dezembro de 2010, ela foi municipalizada⁸.

A EMEI atende atualmente 174 crianças de 6 meses a 5 anos, que, na grande maioria, permanecem em turno integral. Especialmente no ano de 2018 foram organizadas por idade em turmas assim denominadas: Berçário/A (0 a 1 ano e 11 meses), Turma B 1 (2 a 2 anos e 11 meses), Turma B 2 (2 a 2 anos e 11 meses), Turma C (3 a 3 anos e 11 meses), Turma D1 (4 a 4 anos e 11 meses) e Turma D2 (4 a 4 anos e 11 meses) Turma E manhã (5 a 5 anos e 11 meses) e Turma E tarde (5 anos a 5 anos e 11 meses). É importante ressaltar que na turma E os alunos são atendidos apenas em turno parcial.

Todas as turmas possuem professores, monitores e/ou recreacionistas⁹ concursados ou contratados, com formação pedagógica compatível com as funções que desempenham, com carga horária de seis horas diárias, distribuídas no turno da manhã das 6h30min às 12h30min e no turno da tarde das 12h30min às 18h30min. O número de profissionais de cada turma e turno é designado de acordo com o número de alunos¹⁰, evidenciados no Conselho Municipal de Educação (COMED). Cabe salientar, que na turma em que ocorreu a investigação, as crianças

⁸ Informações históricas obtidas, através da leitura do Projeto Político Pedagógico da EMEI Espaço Criança elaborado pela equipe docente da escola em 2015.

⁹ Apesar de os profissionais da educação possuírem a formação pedagógica mínima, Curso normal, exigida para a atuação Docente, nem todos exercem a função de professor. Alguns são concursados como monitores e recreacionistas. Há também estagiárias que atuam como auxiliares nas turmas, intitulados como função de volantes.

¹⁰ “O agrupamento de crianças da Educação Infantil tem como referência a Proposta Político-Pedagógica, o espaço físico e a faixa etária, observada a relação numérica entre crianças e professor da Educação Infantil: a) De zero a dois anos: até oito crianças por professor; b) De dois a três anos: até dezoito crianças por professor, dispondo de um auxiliar; c) De três a quatro anos: até vinte crianças por professor; d) De quatro a cinco anos: até vinte e cinco crianças por professor” (Lajeado, 2008, p. 10).

são atendidas por uma professora e neste ano em específico, em virtude de um afastamento por licença médica da professora titular, a profissional substituta ingressou na metade do primeiro semestre, via contrato emergencial, sucedendo nos primeiros meses, uma rotatividade significativa de docentes.

O quadro de funcionários da escola é composto por uma diretora, uma supervisora pedagógica, oito professoras de Educação Infantil, dezesseis monitores, uma recreacionista, duas estagiárias e quatro funcionárias que assumem a função de serventes, duas destas destinadas a cuidar da limpeza e higienização do ambiente escolar e duas da organização e preparo dos alimentos servidos às crianças.

Em relação à estrutura física, o prédio é dividido em dois pavimentos. Além das salas de aula, há dois banheiros coletivos infantis, dois banheiros para adultos, dois refeitórios, sala de professores, secretaria, almoxarifado, área coberta e um pátio, conforme evidenciados na figura 1 e 2.

Figura 1 - Foto da escola



Fonte: Da autora, 2018

Figura 2 - Área coberta e pátio da escola



Fonte: Da autora, 2018

Durante o processo de observação participante e em uma conversa com equipe diretiva e professora da turma para expor a pesquisa, destaco a receptividade das profissionais, sendo primordial este acolhimento para o decorrer da investigação. Neste ponto, destaco algumas informações e reflexões sobre como a escola vem se organizando atualmente em específico nas turmas que atendem a faixa etária de 5 anos.

Cabe salientar que conforme a Lei municipal nº 9.844/15, que orienta as matrículas e ingressos das crianças na escola a partir de quatro anos, os pais ou responsáveis legais de crianças com quatro anos completos até a data corte (31/03), que optarem pela rede municipal, deverão, obrigatoriamente, fazer a sua matrícula nas Escolas Municipais de Educação Infantil. Para estes alunos, o contra turno nas Escolas de Educação Infantil será oferecido conforme disponibilidade de vaga, mediante comprovação de vínculo empregatício dos pais ou responsáveis legais, comprovando pelo menos quatro dias de trabalho no turno do contra turno.

Para os alunos de 5 anos com data corte até 31/03, os pais e responsáveis que optarem pela rede municipal poderão matricular as crianças nas Escolas de Educação Infantil ou nas escolas de Ensino Fundamental, que oferecem atendimento para esta faixa etária. Para estes alunos, o contra turno será ofertado, conforme disponibilidade, no Projeto Vida¹¹, mediante

¹¹ A primeira unidade do Projeto Vida de Lajeado foi fundada em 1992, com o objetivo inicial de tirar das ruas, as crianças que se encontravam em situação de vulnerabilidade social e sem atividades, acolhendo-as no turno oposto da escola. Atualmente, o Projeto Vida, tem seis unidades que atendem 710 crianças entre 5 e 12 anos que necessitam de atendimento nos turnos opostos ao das aulas. Professores da Secretaria da Educação (SED), agentes socioeducativos e estagiários realizam as atividades com os jovens. São oferecidos trabalhos manuais, oficinas

comprovação de vínculo empregatício dos pais ou responsáveis legais, comprovando pelo menos quatro dias de trabalho no turno do contra turno.

Além desta opção, algumas escolas de Ensino Fundamental ofertam a Educação Infantil em modalidade integral para as crianças de 5 anos. Segundo relatos da diretora é grande a procura por estas escolas, em virtude da pretensão das famílias em turno integral. Contudo, por determinação da Secretaria de Educação, tanto nas escolas Municipais de Educação Infantil como nas escolas Municipais de Ensino Fundamental, a ocupação das vagas segue como primeiro critério o zoneamento, ou seja, a comprovação de residência da criança, próxima a escola pretendida.

As profissionais da equipe diretiva relatam que em muitos momentos sentem-se desvalorizadas por algumas famílias das crianças de cinco anos de idade, que ainda vislumbram a escola de Educação Infantil como um espaço assistencialista, para que seus filhos possam permanecer enquanto trabalham. Relatam ainda que muitas famílias buscam a escola privada no contra turno. A diretora exemplifica a falta de compreensão dos pais:

No início do ano sempre fazemos a assembleia com os pais, explicamos sobre a importância das crianças frequentarem a escola e a frequência, alertando para o número de faltas, enfim, uma mãe então relatou-nos: mas dire não te preocupa, ano que vem ele vai pra escola e vamos cuidar com a falta, ou elas relatam: mas dire ele já está indo na outra escola de tarde também. Tiveram algumas famílias, foram poucas claro, que vinham até a escola e diziam que não iriam matricular seus filhos, pois não precisavam, estavam em casa, que iriam ficar com eles, que não entendiam porque a prefeitura tava obrigando. Assim era preciso explicar a estas sobre a lei da obrigatoriedade, mas é confuso para as famílias, até porque até a turma C¹² somente terá direito se a mãe trabalha, para a turma D e E¹³ é obrigatório (Diretora da escola).

(Diário de campo, 19/09/2018)

pedagógicas de temas de casa, reforço de aprendizagem, oficinas de artesanato, confecção de horta, práticas de esporte e música, com instrumentos como violão, flauta e canto coral. (Informações disponíveis no site do município de Lajeado <<http://www.lajeado.rs.gov.br>> Acesso em 07 de mar. 2019).

¹² Berçário, Turma A, Turma B e Turma C: Faixa etária que compreende entre 6 meses a 3 anos e 11 meses. Nesta idade a matrícula não é obrigatória, sendo um dos critérios de prioridade na oferta de vaga nas escolas de Educação Infantil municipais, o comprovante de vínculo empregatício da mãe ou responsável legal pela criança.

¹³ Turma D e E: Faixa etária que compreende entre 4 anos e 5 anos e 11 meses, matrícula obrigatória.

A intenção da diretora neste relato foi evidenciar a falta de compreensão das famílias sobre a escola de Educação Infantil e a obrigatoriedade, como a confusão de informações relacionadas à frequência das crianças em dois espaços escolares, na pública e na privada. Interessei-me em saber sobre, em específico na turma de atuação desta pesquisa, se alguma criança frequentava outro espaço. Das vinte e duas crianças da turma E tarde, nenhuma frequenta outro espaço escolar no contra turno. Aquelas em que os responsáveis têm vínculos empregatícios em turno integral, quando não estão na EMEI são cuidadas por avós, familiares ou cuidadoras. Um número significativo de crianças ingressou na escola no ano de 2017, quando completaram 4 anos, em virtude da obrigatoriedade, totalizando nove crianças. As demais já frequentavam a escola de Educação Infantil em anos anteriores. Todas as crianças desta turma têm a faixa etária entre 5 anos e 5 anos e 11 meses.

Familiarizei-me com o espaço da sala de aula antes da chegada das crianças. Cabe salientar que o horário de entrada desta turma é entre às 12h30min até 13h30min. Neste primeiro contato com o ambiente da sala de aula, foi possível observar o espaço físico. Fica localizada no segundo andar do prédio. Tem um armário em cor madeira, que ocupa toda extensão de uma das paredes, utilizado para guardar material pedagógico, brinquedos e material de uso pessoal e individual das crianças. Importante destacar que no turno da manhã esta sala é ocupada pela turma E – manhã.

Assim, são expostos pelas paredes internas e externas da sala, trabalhos pedagógicos de ambas as turmas. Alguns cartazes já tradicionais de serem vistos na escola foram percebidos, tais como: dia do ajudante, aniversariantes, rotina da turma. Além destes, tem um televisor de plasma pendurado em uma das paredes.

As mochilas são penduradas por ganchos, fixos em duas paredes, em uma altura acessível ao tamanho das crianças. Em uma outra parede, há uma mesa móvel e uma mesa redonda. Tem um tapete grande colorido centralizado no chão. No espaço externo da sala, no corredor, vê-se cadeiras e mesas brancas de plástico, com uma cesta, na qual as crianças automaticamente ao chegar colocam suas garrafas de água.

Figura 3 - Sala de aula



Fonte: Da autora, 2018

Figura 4 - Sala de aula [2]



Fonte: Da autora, 2018

Na sequência apresento e disserto sobre uma explanação geral da rotina da turma, que segue um padrão de organização pautada por alguns horários definidos pela instituição, como o horário de entrada, horário dos lanches e horário do pátio.

3.2.2 A rotina da turma

As crianças vão chegando gradativamente e a professora as recebe na porta da sala, sendo atenciosa com elas e os familiares. Após a troca de algumas informações com os responsáveis as crianças se dirigem para participar da situação que está sendo proposta, a fim também de aguardar a chegada de todos. Geralmente é um momento mais lúdico no qual interagem entre elas, com brinquedos, com a professora, com brinquedos pessoais. Há dias em que assistem vídeos infantis.

Após a chegada de todos, a professora solicita que se organizem para o momento do primeiro lanche, que é servido às 13h45, no refeitório. Este espaço é organizado com cinco mesas retangulares, com um banco em cada uma das laterais, de aproximadamente dois metros de comprimento. As crianças sentam nas primeiras duas mesas, escolhendo seus lugares, geralmente ao lado de um colega com o qual tem mais afinidades. Aos poucos, o espaço é ocupado por outras crianças, de outras turmas. Os alimentos ofertados na semana são: três dias frutas, um dia iogurte e um dia ovos cozidos ou omelete, seguindo o cardápio elaborado pela nutricionista responsável da Secretaria Municipal de Educação.

As crianças têm a liberdade de optar por comerem ou não o que é oferecido. À professora cabe a função de estimulá-los a degustar ou provar os alimentos. Utiliza como recurso a importância de uma alimentação saudável, visto que muitos recusam o que é ofertado, principalmente as frutas. Relembra sobre o projeto que a turma vem desenvolvendo sobre a temática, assim como observam o cartaz exposto no ambiente do refeitório, intitulado de “*Frutícia*¹⁴”, o qual foi elaborado pela turma, durante o projeto. Neste momento observo um diálogo entre elas:

- *Quando vamos ter uva aqui? Profe, não vai ter uva? (C 17)*
- *Não sei, tem que ver com a dire. (Professora)*
- *Acho que não vai ter uva na escola. Nunca teve. (C 10)*
- *Eu adoro uva e nunca teve, né? (C 12)*
- *Eu vou comer banana, mas só um pedacinho. (C 17)*
- *Eu não vou comer nada. (C 10)*
- *Come a uva da Frutícia. (C 17)*

¹⁴ Um cartaz em formato de criança, que contém imagens de alimentos saudáveis colados. Este cartaz foi elaborado pela turma, assim como a criação do nome, especialmente com a intenção de estimular a alimentação de frutas.

(Criança faz de conta que pega a uva do cartaz e que está comendo. Todos na mesa começam a gargalhar).

- Hum...Ta uma delícia. (C 10)

(A professora se aproxima para entender o que está acontecendo, mas solicita que as crianças se acalmem e falem mais baixo. Logo, elas mudam de assunto).

- Sabia que gelatina não é tão saudável? (C 21)

- Profe, gelatina é saudável? (C 19)

(A professora relembra que vão conversar sobre o assunto em outro momento, ao analisar os rótulos das embalagens de alimentos os quais eles costumam comer, e que foram selecionados pelas crianças).

- É, tem que esperar pra saber. (C 19)

- Mas eu acho que não é muito saudável, não. (C 21)

(Diário de Campo, 24/09/2018)

Quando observei estes momentos de refeições das crianças na escola, averigui que, acima de tudo, são momentos de integração, de socialização, de diálogos. Este diálogo das crianças e professora, por exemplo, me fez refletir sobre o adulto e a criança quando são colocados frente a um mesmo problema e, conforme infere Rinaldi (2012), se comportam de maneiras diferentes, assim como são distintas as estratégias que as crianças e adultos utilizam para formular hipóteses. Rinaldi (2012, p. 140) abarca que: “Uma vivência de aprendizado, é, portanto, um ‘empenho educacional’, quer envolva adultos, crianças ou ambos”. A autora destaca o “diálogo transformador”, um diálogo capaz de transformar nosso relacionamento, no qual as crianças e adultos esforçam-se para chegar no aprendizado com sucesso.

Neste sentido, é preciso o professor fruir de uma escuta atenta e sensível aos diálogos das crianças, escutá-las com intenção de valorizar e validar o que elas têm a dizer. Para Rinaldi (2012, p. 209) “[...] a escuta competente cria uma profunda abertura e uma forte predisposição à mudança”. Assim, é preciso também, escutar sensivelmente o que as crianças dizem, ou mostram sobre a rotina. Esta não pode estar desassociada da aprendizagem, é preciso, conforme evidencia Barbosa (2006), ressignificar as ritualizações presentes nas rotinas, criar novas narrativas para o fazer cotidiano, uma nova configuração, novos significados.

Neste contexto de reflexão, seguindo o cronograma de horários da turma, as crianças retornam para o ambiente da sala de aula e, automaticamente, pegam nas mochilas suas *nécessaires* para realizar a higienização bucal. Com suas escovas e cremes dentais, se dirigem ao banheiro em grupos, determinados pela professora, que por sua vez verifica as agendas, colando ou respondendo, quando necessário, bilhetes aos familiares. Os demais aguardam na sala, sentados próximo as suas mochilas. Neste momento são evidenciados corpos agitados,

que compartilham um espaço e assuntos de interesse. As crianças conversam entre si, com a professora, organizam suas mochilas, olham suas agendas, conversam sobre assuntos rotineiros, em alguns momentos excedendo o tom de voz, sendo que a professora intervém solicitando que falem mais baixo.

Quando todas as crianças já estão na sala, seguindo a orientação da docente para se organizarem na “rodinha”, sentam em círculo no tapete. Este é o momento de conversarem sobre as situações de aprendizagens que serão realizadas, ou seja, é considerado pela professora, o momento pedagógico. As atividades são planejadas por ela, de acordo com o projeto que a turma vem desenvolvendo, assim como situações que surgem do interesse das crianças ou que ela acredita serem pertinentes. Brincadeiras, rodas cantadas, pinturas em desenhos xerocados ou com tinta têmpera, contação de histórias pela educadora, momento da novidade (geralmente em segundas-feiras), exploração de jogos, legos, brinquedos, experiências, foram alguns dos momentos que presenciei durante as observações participantes, quando estive presente neste horário.

Chega o momento preferido, tão esperado e comemorado pelas crianças, evidenciado nas suas falas, principalmente nas rodas de conversa, o horário do pátio. As crianças pegam suas garrafas de água e automaticamente formam duas filas, uma de meninos e outra de meninas e seguem a professora para o pátio da escola. Neste espaço tem uma área coberta com brinquedos e uma cama elástica, um outro espaço ao ar livre, com britas e com brinquedos e uma casinha de alvenaria, conforme já apresentado na figura 2.

Posteriormente, ainda seguindo os horários previstos, a professora solicita que as crianças se organizem, realizem a higienização das mãos, rostos, para que possam se dirigir ao refeitório para o segundo momento do lanche, que é servido às 16h45min. Neste, geralmente é ofertado carreteiro, polenta com molho, sopas, massa com molho, pastéis, empadas, roscas, que são redistribuídos nos dias da semana, segundo cardápio elaborado pela nutricionista, conforme já mencionado. Este momento segue com o mesmo objetivo do primeiro lanche: estimular as crianças a se alimentarem, porém elas têm a liberdade de escolher se querem ou não comer o alimento oferecido.

Terminado este momento, se dirigem novamente para a sala de aula. Os responsáveis começam a chegar na escola para buscarem as crianças. Foi possível perceber que chegam

gradativamente, conforme seus horários de trabalho. As crianças vão se despedindo da professora e colegas e daquele dia de aula, com a promessa de retorno no dia seguinte. Afinal de contas, eles estão em idade obrigatória de frequentar a escola, ou seja, retornar no dia seguinte não é uma opção.

Cabe salientar que geralmente, fazem parte das rotinas das escolas de Educação Infantil todas as atividades e ações que são recorrentes ou reiterativas no cotidiano coletivo, porém elas não precisam ser realizadas sempre da mesma forma. Cabe ao educador infantil saber o que fazer e como organizar o cotidiano, para que não se torne uma rotina tediosa, sem flexibilidade, sem variação. Barbosa (2006, p. 35) evidencia que “[...] as rotinas na Educação Infantil provêm de uma possibilidade de constituir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado”. A autora chama atenção para que as rotinas não se tornem uma “tecnologia de alienação” (2006, p. 39), ou seja, é preciso considerar o ritmo, o movimento, a relação da rotina com o mundo, as formas de relação dos sujeitos nela envolvidos para que não se tornem ações que levem as crianças a agir e repetir gestos automaticamente, sem sentido.

Apresentada a metodologia, no capítulo seguinte apresento sobre os dados relevantes elencados nesta investigação. Disserto numa perspectivava reflexiva sobre como as crianças, os sujeitos principais do contexto da Educação Infantil, vêm percebendo a escola. Como narram a importância deste local em suas vidas, na intenção de contextualizar e analisar por meio de suas vozes e olhares, as suas percepções, assim como as experiências que este espaço lhes proporciona.

4 COM VOZES E OLHOS DE CRIANÇAS: O QUE REVELAM SOBRE A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, disserto sobre como as crianças protagonizaram esta investigação. Através de dados relevantes elencados nas observações participantes, rodas de conversa com as crianças e momentos fotografados por elas, tive por intenção revelar como se sentem e o que relatam sobre a escola. Partindo deste pressuposto, delimitaram-se três categorias.

A primeira categoria: Elas têm muito o que dizer: “porque daí a gente aprende mais, a ficar mais esperto”, refere-se ao que as crianças mostram sobre a escola através de suas vozes, levando em consideração as rodas de conversa. Na segunda, disserto sobre as imagens fotografadas e apresentadas pelos participantes: Escola como espaço de brincar e socializar: "Neste brinquedo foi a primeira vez que eu fiz um amigo". A última categoria, versa sobre as experiências e aprendizagens na escola de Educação Infantil: “Não sabia que isto era experiência”: aprendendo na escola de Educação Infantil.

4.1 Elas têm muito o que dizer: “porque daí a gente aprende mais, a ficar mais esperto”

É com a imagem de crianças capazes de se constituírem com tamanha seriedade, construindo e organizando a própria experiência, discutindo comigo e entre elas sobre suas percepções a respeito da escola, que enfatizo sobre o protagonismo infantil nesta investigação, conforme infere Rinaldi (2012, p. 157): “Uma criança que ainda bem cedo tem habilidade para

atribuir significados aos acontecimentos e que tenta partilhar os significados e as histórias da significação”. É por meio desta competência das crianças que saliento o potencial delas, ficando evidente em seus enredos, durante as rodas de conversa, uma lógica reflexiva para aqueles que conseguem entrar no seu mundo, compreender suas vivências, acompanhar suas aprendizagens.

Assim, revelo que ao mesmo tempo que fiquei seduzida com o que disseram algumas crianças, fiquei pensativa e apreensiva com algumas falas. As participantes, na sua maioria, evidenciaram que a escola é lugar para aprender, fazer “trabalhinho”, aprender “coisas”, aprender a ser esperto. Um local onde serão ofertadas aprendizagens específicas, tais como: obedecer a “profe”, os pais, a “dire”, aprender a “se comportar”. Em suas falas frisam o quanto a escola contribui para suas aprendizagens, sendo a responsável por suas “inteligências”, conforme relata a C18: *“Tem que vir pra escola, senão como vamos aprender, a ter inteligência, se não vem, aí fica uma criança que não sabe nada né, fica um pouco burra”*.

Um aspecto interessante nestas falas é perceber que as crianças apreendem a perspectiva do adulto. Conforme abarca Cruz (2008), é comum elas escutarem falas neste contexto, de que a escola tem como função primordial garantir a aprendizagem de comportamentos, garantir melhores condições de vida. Ainda, a frequência na Educação Infantil poderá garantir sucesso na escolarização futura.

Neste sentido, ao serem questionadas sobre o que aprendiam, visto que o termo “aprender” foi dito pela maioria das crianças quando se referiam às funções da escola de Educação Infantil, demonstravam em suas expressões ou diziam declaradamente “não sei”. Algumas pensavam, tentavam encontrar nas experiências escolares uma resposta plausível, mas a maioria das repostas eram relacionadas a uma aprendizagem de escrita, de leitura, de “trabalhinhos”. Diante disso, destaco alguns trechos das rodas de conversa, para refletir sobre este aprender que me inquietou e que esteve tão presente em suas falas, como vemos na sequência dos diálogos a seguir:

- *A gente vem pra cá pra pode estudar. (C 6)*
- *Pra gente aprender! (C 4)*
- *A aprende... a escrever... (C 6)*
- *A escrever não! Ainda não! Só no ano que vem! Escrever não... só na escola. Só no ano quem! (C 22)*
- *Um dia eu vou ir numa escola nova e mais de grande. (C 18)*
- *Ano que vem eu vou começar a estudar. (C 22) (Referindo-se ao ingresso na escola)*

de Ensino Fundamental)

(Roda de conversa 1, 06/11/2018)

- A gente estuda sobre hã, as coisas, daí vem uma pró... a gente já estudou sobre os carros, as 'sinaleira'. A gente já estudou sobre... Ah, gaúcho. (C 21)

- Gaúcho! (Crianças falam ao mesmo tempo)

- É gaúcho, a gente também já estudou... hã... sobre, tudo! (C 21)

(Roda de conversa 2, 09/11/2018)

- Eu acho pra estudar, pra aprender a ler, e aprender as perguntas das profes. (C 3)

- E que perguntas são essas das profes? (Pesquisadora)

- Ah, ah, ah não lembro! (C 3)

(Roda de conversa 3, 19/11/2018)

- Pra estudar, não... pra aprender primeiro, e depois pra estudar! (C 17)

- Pra aprender, pra ficar grande! (C 10)

- Pra ficar inteligente! (C 8)

- E pra quando ficar adulto, saber as coisas direito! (C 15)

- E o quê que vocês vêm aprender aqui? Que tipo de coisas vocês aprendem aqui? (Pesquisadora)

-A gente aprende a fazer trabalhinho, hã... hum, a pintar. (C 17)

(Roda de conversa 4, 21/11/2018)

É preciso discutir sobre este “aprender” tão presente nos discursos das crianças, mas que para elas não tem uma definição clara do que seria. Algumas falas, conforme descritas acima, parecem conceitos proferidos por adultos, escutadas nos espaços familiares, ou até mesmo evidenciadas nas falas dos docentes. Além disto, me inquietou por diversos momentos escutar as crianças relatarem sobre um aprender para o futuro, a importância da escola para este futuro distante, conforme descreve C 8: “É pra quando ficar adulto, saber as coisas direito e até ajudar uma criança, um filho por exemplo”. Neste contexto, elas evidenciaram uma escola relacionada ao futuro, como se o presente fosse um tempo de espera infinita e de preparação para algo que ainda “há de ser”, ou seja, seus relatos refletem em uma necessidade de frequentar tal espaço para “serem algo” ou “aprenderem algo” que será validado futuramente, quando adultos.

Ainda, há uma confusão para as crianças sobre estar no espaço escolar. Em alguns momentos, este é retratado como o local no qual permanecem enquanto seus responsáveis estão trabalhando, ao mesmo tempo que procuram ressignificá-lo como um local que contribui para aprendizagem. Para elas, não há um esclarecimento sobre estarem presentes nas aulas todos os dias, visto que, quando questionadas sobre a frequência, apresentam diferentes suposições, o

que está evidenciado através de suas falas ou diálogos:

Eu não queria que tivesse escola todos os dias. Podia ser uns dias sim outros não, pra gente poder ir passear, brincar em casa, ir pra praia, mas minha mãe me traz todos os dias, porque ela disse que tem que vir estudar e ela vai trabalhar. (C 11)

(Roda de conversa 1, 06/11/2018)

Eu gosto de vir pra escola todos os dias, porque daí a gente aprende mais, a ficar mais esperto. (C 21)

(Roda de conversa 2, 09/11/2018)

- A gente vem pra escola pra aprender coisas, aprender muitas coisas e porque nossos pais vão trabalhar. (C 8)
- É mas não só porque nossos pais vão trabalhar, mas também pra gente poder ficar mais esperto que a gente vem pra escola. (C 17)

(Roda de conversa 4, 21/11/2018)

Neste contexto, é preciso pensar sobre o que as crianças expressam em relação a sua frequência em uma instituição escolar. Acredito que esta reflexão vai além do tempo que permanecerão em uma escola de Educação Infantil e da obrigatoriedade em frequentá-la. Envolve, acima de tudo, uma discussão sobre a escola em que elas passarão grande parte de sua infância e como a Educação Infantil vem se organizando e o que vem ofertando a estas crianças, e, em especial, se estão levando em consideração o que elas mostram e dizem sobre este espaço, valendo-se de uma escuta sensível e possibilitando a sua participação na organização escolar.

As crianças são capazes de desenvolver um entendimento do seu papel como consultores e participantes do processo de aprendizagem e cabe à escola mostrar isso a elas. Segundo Malaguzzi (1999, p. 75), a escola deve ser um lugar em que crianças e adultos se sintam confortáveis, salientando:

Essa escola exige o pensamento e o planejamento cuidadosos com relação aos procedimentos, às motivações e aos interesses. Ela deve incorporar meios de intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas centrais, de garantir completa atenção aos problemas da educação e de ativar a participação e pesquisas. Estas são as ferramentas mais efetivas para que todos os envolvidos – crianças, professores e pais – tornem-se mais unidos e conscientes das contribuições uns aos outros.

Neste contexto, ressalto que o conjunto de comportamentos apresentados na escola não é algo que as crianças sabem previamente, mas é aprendido nas relações pessoais, na própria experiência com a instituição escolar. Diante disso, destaco Sacristán (2005), quando enfatiza que a infância constrói em parte o aluno, e em contrapartida o aluno constrói parcialmente a infância. Assim, quando questionadas através das rodas de conversas sobre o que poderia ser diferente na escola, questiono-me sobre seus desejos, quando apresentam as seguintes sugestões:

Eu queria que mudasse duas coisas. A primeira, que tivesse mais, que nós fizesse mais atividades. A outra coisa que nós devia ter aquele brinquedo lá na nossa sala. (Se referindo a um brinquedo chamado de “minhocão”, que consiste em um túnel de tecido e corino). (C 6)

(Roda de conversa 1, 06/11/2018)

- *Eu gostaria que tivesse uma piscina na escola! (C 20)*
- *Ah, eu quero que tivesse um tobogã, e uma piscina gigante! (C 21)*
- *Eu gostaria só de brinquedos. (C 13)*

(Roda de conversa 2, 09/11/2018)

- *Sabe que eu queria que a escola fosse que nem uma praia, ia ser sempre divertido. (C 5)*
- *Eu queria que pudesse trazer o celular ou o tablet, daí podia ajuda a aprende mais, nos vídeos e na internet. (C 2)*
- *Eu queria que a gente tivesse mais brinquedos e brincadeiras lá no pátio. Ir mais lá. Pinta as coisas, ter mais cor. (C 3)*
- *Lá na sala podia ter tobogã e escorrega que vai direto pro pátio. (C 2)*
- *Eu gostaria que tivesse um mercadinho dentro da sala, pra gente compra coisas. (C 12)*
- *Já imaginou se a profe deixasse a gente ir lá na geladeira pegar picolé. (C 2)*
- *Eu ia gostar que tivesse cachorro aqui na escola, porque eles são tão fofinhos e nossos amigos. (C 1)*

(Roda de conversa 3, 19/11/2018)

- *Ah, eu faria alguma coisa pra profe se diverti. Tipo uns brinquedos legais. (C 10)*
- *Fica a tarde inteira no pátio, ia ser muito mais legal. (C 15)*
- *Estuda e lê! Sabe lê já, isto que eu queria. E também brinca muito no pátio. (C 17)*
- *É brinca todo o tempo no pátio, e come um pouco. Dezesete horas come sopa lá no pátio, e fica brincando no pátio ao mesmo tempo. (C 15)*
- *Atividade, muitas coisas legais! De tinta, hã de pinta...de faze desenho. Tinta no pé.*

Tinta no dedo, tinta na mão, tinta no rosto. Brinca de maquiagem, brinca de salão de beleza. Brinca de arruma o cabelo. Brinca de desfile, mais brinquedo no pátio. Arruma todas as coisas na escola. Muitas coisas eu ia fazer: Ah também fica inteligente, também estuda, lê. (C 17)
- Cruz credo! Quanta coisa tu tem na 'cabeça'. O quê que eu mais gostaria de fazer é uma torre de bloquinhos, e daí bota um monte de pedras dentro. (C 10)

(Roda de conversa 4, 21/11/2018)

Neste sentido, ao analisar os diálogos das crianças e seus desejos, estariam elas, com seus sonhos e fantasias, questionando sobre a organização do tempo, dos espaços, das atividades e das regras escolares, talvez rotineiro e pensado pelos adultos, possivelmente em discrepância com as suas necessidades e interesses? Apesar das crianças evidenciarem nas primeiras falas, a escola de Educação Infantil como um espaço disciplinador e preparatório, nestas elas referem-se a importância de momentos prazerosos como o brincar, os brinquedos, os espaços externos. Momentos e sugestões que lhes garantem ser uma criança feliz.

Ao fantasiarem o que gostariam que tivesse na escola, o que poderia ser diferente, a necessidade de “atividades legais”, de brincar por longos períodos no pátio, pode ser uma estratégia para desviar-se de uma rotina regrada e dar indícios sobre a organização escolar. Nesta perspectiva reflexiva, abordo sobre o espaço do pátio, que foi citado, por unanimidade, como o preferido delas. Ao observá-las, constatei que ocupam o mesmo lugar, mas não fazem as mesmas coisas. Elas têm a liberdade de decidir sobre suas brincadeiras, os brinquedos que vão explorar, os colegas com os quais querem interagir, sentindo-se livres para brincar, criar. Seria um momento de refúgio no qual não teriam preocupações com o “aprender” formal, podendo criar e ressignificar, através de suas brincadeiras, o que realmente lhes é importante?

Diante do supracitado, disserto que as crianças devem estar no centro do processo de organização escolar. O adulto, o docente precisa entender seus sinais para compor o planejamento e a organização da escola de Educação Infantil. Conforme descreve Malaguzzi (1999, p. 98): “Aprender a reaprender com as crianças é a nossa linha de trabalho [...] as crianças não são moldadas pela experiência, mas dão forma à experiência”, ou seja, é a partir deste vínculo entre escola e crianças que se cria uma ligação recíproca e comprometida.

Apesar destas revelações sobre a escola de Educação Infantil, as crianças evidenciam que querem estar neste espaço, que querem frequentá-lo, relatando momentos prazerosos, de integrações, vínculos afetivos com colegas e com educadores. Revelam o que as deixam felizes,

ressaltando o brincar e a socialização como primordiais. Quando questionadas como se sentem no espaço da escola, a maioria disse se sentir: “feliz”; “adoro vir pra cá”. Assim, no subcapítulo seguinte, disserto sobre o momento de fotografar a escola, a fim de ilustrar através das imagens o que as crianças já vinham expressando por meio das suas falas.

4.2 Escola como espaço de brincar e socializar: "Neste brinquedo foi a primeira vez que eu fiz um amigo"

Os momentos proporcionados para fotografar a escola foram primordiais para que as crianças representassem, através das imagens, o que suas vozes já vinham revelando. Conforme já mencionado, foram selecionadas cinco crianças que participaram de um momento de conversa individual para que eu pudesse lhes explicar o objetivo desta etapa da pesquisa. Elas tinham como tarefa fotografar momentos, espaços, situações que representassem a escola. Expliquei que estaria com a câmera digital e poderiam solicitar a qualquer momento. C4 e C20 logo demonstraram interesse em fotografar; C13, C6 e C19 não demonstraram a mesma intensidade de desejo de produzir imagens.

Alguns registros fotográficos eram planejados durante a semana, sendo que me questionavam se eu estaria presente em alguns horários. Ainda, é relevante destacar que quando decidiam por fotografar, as crianças logo se remetiam a mim com intenção de relatar o porquê de tal escolha. Compreendiam que as fotos eram para ilustrar a sua relação com a escola, e sentiam esta necessidade de explicação imediata, o que favoreceu esta investigação.

Para as crianças, a escola tem um papel socializador relevante, pois é neste espaço que constroem suas amizades, as quais consideram muito importantes. Nas primeiras imagens apresentadas (FIGURAS 5 e 6) os participantes evidenciam que a escola oferta a oportunidade de criar vínculos, assim como o pátio e o brincar determinam momentos de integração e socialização. Além disto as fotografias lhes remetem a lembranças de momentos especiais e prazerosos, conforme relata C 20 sobre seu ingresso na escola, ao contar sobre a figura 6: *“Neste brinquedo foi a primeira vez que eu fiz um amigo quando eu comecei a estudar aqui, por isso ele é muito importante para mim”*.

A relação destas crianças com o pátio é uma relação de gratificação. O pátio é considerado uma premiação, por ser um momento tão prazeroso para elas, sendo que algumas já haviam me confidenciado que o desejo era: *“Fazer tudo no pátio, até lanche”* (C 19). Ainda para ilustrar esta relação com este espaço, destaco quando C 20 me revelou: *“Pena que você não estava aqui antes, tinha um passarinho bem lá na árvore que eu podia ter fotografado pra você ver”*. Ao ser questionada sobre o que este pássaro representaria em relação à escola, foi enfática: *“Porque ele gosta do pátio, que nem a gente”*.

Mediante o exposto, entendo que a criança por meio da interação com o espaço do pátio e com outras crianças, favorece-a participar, construir, a ser protagonista naquilo que compartilha com o seu grupo. Atualmente, em sua maioria, as crianças são privadas de desfrutar espaços ao ar livre, por conseguinte, existe uma crença de que a aprendizagem de atividades com lápis e papel devem ser as mais importantes (HORN, 2017).

Neste sentido, ao realizar estes registros fotográficos, mostram que muitas das atividades propostas pela escola podem ser realizadas nos espaços externos quando afirmam que poderiam *“fazer tudo”* no pátio. Neste local, além de realizarem interações, processos de socialização, de cooperação, há a oportunidade de trocas com outros grupos de crianças, de diferentes faixas etárias. Os participantes desta pesquisa, revelam que o pátio pode ser um potente promotor de aprendizagem, cabe a escola perceber e organizar este, levando em consideração a diversidade e a promoção de diferentes linguagens, qualificando as experiências e indicativos das crianças.

Figura 5: O pátio



Fonte: C 19

Figura 6: O brinquedo



Fonte: C 20

As figuras 7 e 8 foram elencadas com a intenção de dissertar sobre a importância de levar em consideração a participação da criança no planejamento escolar. Esta prática, afirma que são capazes, de uma maneira autônoma, de extrair significado de suas experiências cotidianas, de sugerir, de mostrar e revelar o que lhes faz sentido. Nesta abertura de planejamento cooperativo em que se utiliza o fazer com, o falar com, numa linha horizontal de convívio em que o professor é um mediador e um interlocutor das suas vozes, a escola demonstra a importância delas no processo de aprendizagem, conforme explicou C 20 sobre a imagem 7: *“Eu disse pra profe, tu acha que a gente poderia ir brincar um dia na área coberta, quando não atrapalha os bebês, e ela me disse que ia planeja”*.

E isso só pode ocorrer quando o docente permite o envolvimento das crianças nessa autoria, escutando sensivelmente, abrindo espaço para que falem, percebendo o que estão mostrando com essa participação, autonomia e envolvimento. É preciso dar espaço para a criança, para suas hipóteses, a fim de que suas interações se tornem significativas para os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Destarte, que ressalto a imagem 8 quando C 4 escolhe o momento a ser registrado e solicita que eu fotografe, explicando: *“Eu queria aparecer na foto, porque eu gosto muito quando a profe conta histórias, e eu até já sugeri algumas pra ela contar, aí tu vai poder ver a minha felicidade”*.

Figura 7: Participação no planejamento



Fonte: C 20

Figura 8: A satisfação



Fonte: Pesquisadora

As crianças quando escolhiam o que fotografar, levavam em consideração a representação daquela imagem. E neste sentido, que optavam por momentos que consideravam prazerosos. E foi por isso que todos registraram o contato com a leitura, visto que a turma realiza semanalmente a retirada de livros. C 4 após realizar o registro fotográfico relatou: *“Eu ainda não sei ler, mas eu to quase aprendendo, e eu levo estes livros, e em casa meus pais contam, minha irmã também participa, é muito legal. Com os livros a gente aprende coisas novas, neles*

que eu aprendi sobre o mundo, porque eu quero viajar pelo mundo todo, como eu já te contei”.

Ademais, acredito que a intenção das crianças em evidenciar este momento, é que ele ultrapassa os muros da escola, propicia um vínculo familiar, tem um significado para suas vidas. Elas mostram que as ações da escola em que há um envolvimento da família é positiva, visto que se sentem felizes em relação à prática de leitura familiar. Neste caso, a escola de Educação Infantil é mediadora e facilitadora desta experiência. Além disto, fortalece os vínculos afetivos entre adultos e criança.

Figura 9: Os livros



Fonte: C4

Figura 10: A leitura

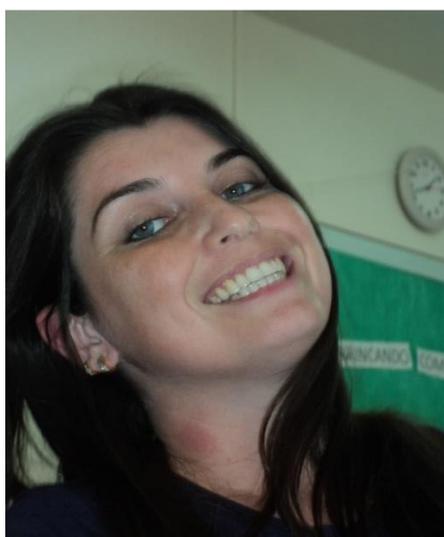


Fonte: C13

A professora (FIGURA 14) tem um papel importante na vida das crianças, e foi fotografada por todos. Demonstram um carinho por ela e dizem gostar de seu jeito e atitudes, exceto quando os colegas “*incomodam muito*”, sendo necessário ela falar alto. A educadora é relacionada à escola como fundamental para “ter aula”, é aquela que tem a função de lhes “ensinar”, de lhes “ajudar”. Para as crianças todas as turmas precisam de uma “pro”. Além disso, atribuem à figura da docente, um sentimento positivo, quando relatam que ela é “querida” e propicia atividades que são “legais”, que lhes favorecerá a aprendizagem e lhes tornarão “inteligentes”. C 4 ressalta: “*Ela também escuta a gente às vezes, e explica o que a gente vai fazer, mas às vezes a gente pode ajudar.*”

As crianças revelam o quanto consideram importante a figura desta professora, dando indicativos sobre a relevância de diálogo com ela e participação no planejamento. Neste sentido, ressalto a importância do docente reconhecer a criança como protagonista e participativa no processo de aprendizagem, garantindo a autonomia dos sujeitos infantis. Os professores são fundamentais para que as crianças possam protagonizar a sua própria aprendizagem. Professores atentos ao que envolve a criança, a seus interesses e a suas necessidades são fortalecedores de vínculos da escola e a criança.

Figura 11: A professora



Fonte: C 4

É importante ressaltar que os registros fotográficos realizados pelos participantes foram escolhidos, pois representam situações que os deixam felizes. Registram momentos de situações de aprendizagens, de brincar livre, momentos do pátio de interação e de socialização. As crianças optaram por fotografar o que acreditam ser positivo nas suas relações com a escola. Ao contrário das rodas de conversas, abordadas na categoria anterior, nas quais expressaram variados sentimentos, a fotografia para elas teve um papel de ilustrar a “felicidade” na escola.

No próximo subcapítulo relato algumas vivências na Educação Infantil que julgo pertinentes nesta discussão referente ao que revelam e mostram as crianças sobre a escola. Momentos estes, elencados através das observações participantes, com intenção de mostrar a relação das crianças, suas expressões e falas frente a situações de aprendizagens e programações elaboradas pela escola.

4.3 “Não sabia que isto era experiência”: aprendendo na escola de Educação Infantil

Ao dissertar sobre os significados da escola na vida das crianças, relato alguns momentos em que estive com a turma, os quais vêm ao encontro das reflexões sobre a importância de viverem e experimentarem a escola. O objetivo principal desta pesquisa é evidenciar o que as crianças dizem e mostram sobre a escola de Educação Infantil e não analisar as práticas docentes ou sugerir-las; porém, muitas das falas das crianças vêm em decorrência desta prática, sendo necessário contextualizá-la.

A intenção é apresentar como as crianças se mostram frente a estas situações, refletindo sobre as suas expectativas e sentimentos a respeito da função da escola de Educação Infantil. Assim, os relatos são referentes a situações de aprendizagens, elaboradas pela professora e desenvolvidas na sala de aula, de acordo com os projetos desenvolvidos pela turma e momentos realizados fora do espaço da sala, em virtude de programação durante o mês de outubro, alusivo ao mês da criança.

Conforme já mencionado no capítulo anterior, a turma estava envolvida com o projeto de alimentação. Assim, dentre as situações de aprendizagens propostas pela professora, desde a análise dos rótulos dos alimentos, identificar alimentos saudáveis, incentivo à alimentação balanceada, ela propôs às crianças que realizassem uma experiência sobre o impacto do

refrigerante para a saúde.

A experiência foi pautada em colocar ossos de frango dentro de um recipiente fechado com o refrigerante Coca-Cola e que, no decorrer dos dias, observariam os efeitos de tal bebida. Inicialmente a professora convidou os alunos para sentarem “na rodinha”, em círculo no tapete central da sala. Neste momento conversaram sobre o refrigerante como alimento. Logo uma criança observou: “*Mas os líquidos não são comida, comida é o que come, os líquidos a gente toma*” (C 12). No decorrer da conversa, algumas hipóteses e informações foram apontadas pelas crianças em relação à experiência a ser realizada, que resultou no seguinte diálogo entre elas:

- *Tem que tomar pouco refri. (C 5)*
 - *Meu pai toma só em domingo. (C 21)*
 - *Eu tomo sempre suco, refri não. (C 17)*
 - *Mas que suco tu toma? (C 21)*
 - *O que minha mãe compra. (C 17)*
 - *Mas tu não lembra que tem muito açúcar no suco, lá no cartaz, lembra? (C 21)*
 - *Eu tomo bastante água. (C 5)*
 - *Tem que tomar dois litros de água! (C 21)*
 - *Quanto que é dois litros de água? (C 5)*
 - *Tu lembra que a gente já testou, que dava pra encher as garrafinhas de água e os copos? (C 21)*
- (Referiam-se a um outro momento em que testaram quantas garrafas, utilizado as suas garrafas individuais, visto que cada criança leva diariamente uma garrafa de aproximadamente 600 ml, e quantos copos seria possível encher com dois litros de água).*
- *Não lembro quantas dava. (C 5)*
 - *Dava quase 4 garrafas, tu não lembra? (C 21)*

(Diário de Campo, 07/11/2018)

Seguindo a proposta da situação de aprendizagem, a professora mostrou às crianças uma bandeja que continha três ossos da parte da coxa e sobrecoxa de um frango. Todos tiveram a possibilidade de tocar, cheirar, sentir; porém, nem todas apresentaram este interesse, sendo suficiente apenas observar. Em contrapartida, outras fizeram questão de tentar quebrar o osso. Após esta primeira experimentação, a educadora mostrou uma garrafa de refrigerante. Os alunos dividiram as opiniões: aqueles que demonstraram muito apreço em relação à bebida e aqueles que eventualmente tomam. A professora realizou todo o procedimento, desde colocar o osso dentro do pote, depois o refrigerante, explicando que a partir daquele momento observariam todos os dias o que aconteceria, utilizando o termo experiência, que logo é inusitado para uma das crianças:

- *O que é experiência? (C 17)*
- *Isto é uma experiência, o que gente tá fazendo. (C 4)*
- *Não sabia que isto era experiência. (C 17)*
- *É para testar algo, pra ver se realmente acontece, a gente vai ver se é verdade que o osso fica molinho. (Professora)*
- *A gente vai tentar quebrar daí, né, profe? (C 6)*
- *Eu tentei e não deu, acho que com o refri vai dar. (C 17)*
- *É... vamos ter que ver, né? (C 6)*

(Diário de Campo, 07/11/2018)

A professora finalizou o procedimento fechando o recipiente com uma tampa e guardando no armário da sala. Em outros momentos que estive presente, os alunos, quando lembravam, perguntavam sobre, questionando quanto tempo ainda seria preciso esperar até verificarem novamente. A mesma orientava que seria em torno de quinze a vinte dias. Para eles não estava claro o tempo necessário de espera e nem todos se interessaram em saber sobre o osso. Me questiono se em algum momento as crianças se preocuparam com o processo que levaria o osso a ficar “molinho”, como diziam, ou se apenas estavam esperando este fenômeno acontecer.

As crianças têm uma maneira peculiar de entender o mundo, e esta experiência poderia se tornar ainda mais potente se conceitos e aprendizagens fossem evidenciadas por elas desde o tomar o refrigerante até o processo final e os impactos deste no organismo. Quantas vivências e experimentações através desta experiência seriam possíveis? Rinaldi (2012, p. 223) infere esta reflexão ao salientar:

Vemos uma criança que é conduzida pelo enorme potencial de energia de 100 bilhões de neurônios, pela força do desejo de crescer e de levar a sério a tarefa do crescimento, pela incrível curiosidade que a leva a procurar a razão de todas as coisas. Uma criança que sabe esperar e que tem altas expectativas. Uma criança que quer mostrar que conhece as coisas e que sabe como fazer as coisas, e que tem toda a força e o potencial gerados por sua habilidade de se questionar e se impressionar. Uma criança que é poderosa desde a hora em que nasce, porque está aberta ao mundo e é capaz de construir o próprio conhecimento. Uma criança que é vista em sua totalidade, que possui direções próprias e o desejo de saber e de viver. Uma criança competente!

Nesta perspectiva de criança competente, que relato sobre a situação de aprendizagem relacionada à proposta da professora de identificar a altura de cada uma das crianças e, após, fazer uma comparação de tamanhos. Esta atividade foi elaborada a partir de questionamentos e dúvidas das próprias crianças em relação a suas alturas. A professora organizou-as em círculo e através da roda de conversa explicou sobre e como esta seria realizada.

Assim, sentaram próximos de suas mochilas e a docente chamava um por vez para que, posicionado de costas para o armário, em postura ereta, pudesse com um cordão medir o seu tamanho. Era entregue para a criança o pedaço de cordão correspondente ao seu tamanho. A professora, envolvida em chamá-los, orientava a postura e dialogava sobre a altura de cada um. Os que estavam aguardando e aqueles que já haviam realizado a medição conversavam entre si. Os assuntos eram diversos e de acordo com os interesses. Tinham aqueles que criavam possibilidades para comparar seus cordões. Colocavam no chão, um ao lado do outro, para comparar seus tamanhos; posteriormente, levantavam-se de costas um para o outro e mediam-se solicitando auxílio de um colega:

- *Isabelly quem é mais alto? (C 6)*
- *Hum deixa eu vê. O Dudu, bem pouquinho. Não, deixa eu olhar de novo. É sim, o Dudu bem pouquinho, mas ta quase igual. (C 10)*
- *Eu nem preciso levantar para saber eu sou mais alta que o Dudu, porque dá pra ver daqui. (C 11)*
- *É que tu é a mais alta que todo mundo, né! (C 6)*
- *Mas agora tem o colega novo, ele também é alto. (C 17)*
- *É com ele eu vou ter que ver pra saber se é o mais alto. (C 6 observa C 9 e conclui):*
- *Nossa, o Guilherme é alto em! Mas com certeza o mais baixo é o Tiago. (C 21, que está sentado no ouro canto da sala, escuta seu nome e participa da conversa)*
- *Mas pode ser o Matheus, ele também é um pouco baixo. (C 21)*

(Diário de campo, 09/10/2018)

Sentado no outro canto da sala estava C 20, tentado dialogar com a professora para entender como ela iria proceder para saber quem era o mais alto. Após as duas primeiras medições, ele questiona: “*Você não vai colocar de dois em dois?*”, se referindo a chamar duas crianças para entre elas ver quem era mais alta. A professora, envolvida com a situação entre medir e cortar o cordão, chamar atenção daqueles que estavam interessados em outros assuntos, dos que estavam enrolando seus fios e dedicar uma atenção a cada criança durante a medição, ao demorar para responder a pergunta, teve a contribuição de C 22, conforme diálogo seguinte:

- *Não, né, tu não entendeu que ela vai medir com a linha? (C 17)*
- *(C 20 não convencido, questiona)*
- *Mas então como que ela vai saber quem é o mais alto? (C 20)*
- *Porque ela sabe, ela vai ver depois como é. (C 17)*
- *Ah, você vai botar um em cima do outro. (C 20)*
- *(Referindo-se aos cordões).*

(Diário de campo, 09/10/2018)

Assim, ao concluir todas as medições e os cordões serem distribuídos para as crianças conforme suas respectivas alturas, a professora chamou um por vez para fixar o cordão em um papel pardo, utilizando uma fita adesiva de cor madeira em um tamanho razoável para que pudessem escrever seus nomes. Após, considerando que estava no horário de ir para o pátio, combinaram de no dia seguinte verificar quem era o mais alto e o mais baixo. Porém, alguns ainda se interessam pelo assunto:

- *Eu tenho certeza que o Tiago é o mais baixo. (C6)*
- *Mas pode ser que o Matheus também. (C3)*
- *É, amanhã a gente vai ver então. Eu gostei muito desta atividade. (C6)*
- *Eu também, só que eu queria ser o mais alto. (C3)*

(Diário de campo, 09/10/2018)

Durante este momento foi possível perceber que a criança constrói seu conhecimento a partir de uma ação prazerosa e desafiadora, incentivando o gosto pelas descobertas e investigações, valorizando suas experiências individuais e coletivas, conforme evidencia a C 6 ao dizer que gostou de tal atividade. A escola deve contribuir para que a criança desenvolva uma postura criativa, crítica, participativa e dialógica. As vivências precisam estimular o interesse, o ato de pensar e a cooperação.

Assim, conforme esperado, no dia seguinte a professora solicita que duas crianças segurem o cartaz para que possam verificar o mais alto e o mais baixo da turma. Conforme as hipóteses já levantadas, C 11 e C 9 eram as mais altas. C 21 e C 15, as mais baixas. A professora solicitou que levantassem ficando de costas uma para o outra, identificando que suas alturas eram bem próximas, porém C 11 era a mais alta e C 21 a mais baixa. C 20 lembrou: *“Eu disse que precisava se de dois em dois”*. C 17, que observava as constatações atenta, questiona:

- *Ta e os outros? (C17)*
- *São médios né, todo mundo que não é mais alto e nem mais baixo. (C21)*
- *Isabelly, a gente é médio, então. (C17)*

(Diário de campo, 10/10/2018)

É nestes momentos que a prática docente se torna fundamental em instigar hipótese, em ampliar as probabilidades. Ao observar estas atividades, são muitas as possibilidades de

exploração e de construção de conceitos e aprendizagem. Ressalto ainda, que este momento foi um viver o cotidiano emergente na escola, visto que as alturas das crianças foram identificadas no momento atual.

Neste sentido, quando as crianças relatam o que esperam da escola e evidenciam o aprender, seria este “aprender” o desejo em participar de momentos de experiências, de trocas, mas, acima de tudo, de compreensão daquilo que desperta o interesse delas? Seria na intenção de usarem este conhecimento no momento que estão vivendo a sua infância na escola?

A intenção nestes questionamentos e nestes dois relatos é pensar como a escola e as experiências proporcionadas podem tornar as situações de aprendizagens mais significativas para as crianças, despertar o seu interesse, além de compreender a função da escola de Educação Infantil. Uma escuta sensível a algumas falas e evidências durante estas atividades poderiam resultar em outras situações de aprendizagem, em uma construção pedagógica coletiva entre professora e crianças.

Diante disto, torna-se perceptível a resignificação da relação pedagógica, visto que quando o professor precisa ouvir sensivelmente as crianças, atendendo-as em suas mais variadas necessidades e interesses. Esta postura, não apenas considera a importância e a qualidade dos seus já construídos saberes, como amplia e rompe com tradicional e intrínseca estrutura curricular, na qual apenas o professor é detentor do conhecimento.

Considerando a importância das crianças e dos professores para efetivação de uma prática pedagógica construída através da coparticipação entre estes dois sujeitos, faz-se necessário ultrapassar as concepções que definem e limitam o professor apenas como aquele que ensina e a criança como o ser que, exclusivamente, aprende. Tenho também por interesse nesta contextualização mobilizar a reflexão do docente acerca de uma construção pedagógica efetivamente contextualizada com as demandas das crianças, considerando que a escuta e o olhar atento sobre as vivências delas, o que dizem e mostram sobre a escola, contribuem para um ensino de qualidade. Conforme mencionam Filho e Delgado (2016, p. 13):

[...] ainda é um desafio para algumas professoras compreender a relevância da participação das crianças na construção da docência, principalmente de conseguir observar as experiências formativas dessas quando estão entre si, as quais são tão vastas, quanto suas relações com os adultos.

Precisam existir na escola momentos em que as situações de aprendizagens sejam planejadas com as crianças, e não somente para elas. Acredito que quando as crianças evidenciam nas suas falas que na escola deveria ter mais “trabalhinhos”, estejam se referindo a situações de aprendizagens mais elaboradas, levando em consideração o que elas dizem, o que elas têm de interesses. É preciso também que os docentes mostrem que todos os momentos vivenciados são de aprendizagem e de experiências, porém precisam ser significativos. Rinaldi (2012, p. 156) corrobora com esta reflexão, quando destaca que a criança é “[...] capaz de associar e desassociar realidades possíveis, de elaborar metáforas e paradoxos criativos, de construir os próprios símbolos e códigos, enquanto aprende a decodificar os símbolos e códigos estabelecidos”.

Enfatizo ainda Malaguzzi (1999), quando infere que as crianças são capazes, de um modo autêntico, de construir mapas para sua própria aprendizagem. Assim, como entende Rinaldi (2012), ao salientar a importância de que elas se tornam capazes de compreender o caminho de seu aprendizado, organização de sua experiência, de seu conhecimento, como do significado dos seus relacionamentos com os outros, ao refletir sobre as próprias ações.

Mediante o exposto, ressalto o passeio ao cinema, conforme previsto na programação em comemoração ao mês da criança. Estavam extasiadas e me questionaram por diversos momentos se eu participaria e os acompanharia. Alguns se preocupavam se poderiam levar a Mica, e se esta já conhecia tal espaço. Ao saber que ela nunca havia ido ao cinema, olhares requerentes por uma resposta positiva de minha participação e da Mica se tornaram insistentes. Em minha resposta positiva, as falas das crianças se direcionavam a ela: *“Mica, tu vai adorar ir no cinema, eu tô muito empolgada. Tu senta comigo no ônibus, tá?”* (C 11). O andar de ônibus, em específico, se tornou atração para estas crianças. A maioria não tem por hábito andar em tal veículo, o que ficou evidenciado no diálogo entre elas:

- *Eu nunca ando de ônibus e eu acho muito legal!* (C 22)
- *Só quando tem passeio na escola que eu ando de ônibus, porque minha mãe e meu pai andam de carro.* (C 11)
- *Meu pai e minha mãe não tem carro, a gente anda a pé, porque eu moro bem perto da escola, eu nem demoro muito pra chegar.* (C 21)
- *Eu tenho que vir de carro porque moro longe. Eu amo vir pra escola quando tem passeio. Eu amo muito. E fico muito ansiosa.* (C 11)

(Diário de campo, 04/10/2018)

O trajeto da escola até o shopping foi vivenciado por olhares atentos, reconhecimento de locais, a suposição de tempo necessário para chegar, as hipóteses de caminhos para ir até o cinema: “de elevador ou de escadas?”. A compra dos ingressos, o valor deste, que foi custeado pelos pais, visto que sobraria para poderem tomar um sorvete posterior a sessão, evidenciado através das falas de C 21 e C 22:

- *A gente pagou quinze reais pra profe e daí com este dinheiro depois do cinema vai da pra tomar sorvete, eu vou pedir de chocolate. (C 22)*
- *Oh, e se não tiver de chocolate? (C 21)*
- *Sempre tem de chocolate! (C 22)*
- *Hum, é isto é verdade. (C 21)*

(Diário de campo, 04/10/2018)

Neste momento fica explícito na resposta segura e no tom de voz de C 22 que é uma certeza ter o sorvete de chocolate. Provavelmente em todas suas idas à sorveteria sempre constatou ter o referido sabor. Ainda, ressalta o valor pago para tal atividade, evidenciando possibilidades de compreensão a respeito das suposições do que seria possível fazer com tal valor.

O filme infantil que estava em cartaz e escolhido pelas educadoras foi o *Pé Pequeno*, mas este não estava na pauta dos interesses manifestos pelas crianças. O que lhes despertava o encantamento era o andar de ônibus, sair do espaço escolar, a importância em carregar a sua mochila, o momento de tomar sorvete, o passeio pelo shopping, em especial para aqueles que nunca tinham ido ao cinema, sendo esta sua primeira experiência. Destaco que em nenhum momento durante as rodas de conversa este passeio foi apresentado como um momento de aprendizagem. Começo a me questionar como o adulto vem apresentando para a criança a função da escola, e como estes momentos poderiam ser explorados para tornar esta experiência uma aprendizagem. Nesse sentido, os adultos são o elo entre as crianças e seus processos, sendo seu papel:

Ativar, especialmente de um modo indireto, a competência de extrair significado, das crianças, como uma base para toda a aprendizagem. Devem tentar capturar os momentos certos e então descobrir as abordagens corretas para unir em um diálogo produtivo, seus significados e interpretações com os das crianças (MALAGUZZI, 1999, p. 91).

Assim, uma vez que a criança demonstra inquietações, dúvidas, anseios, curiosidades, geralmente quando estimulada a explorar o mundo que está à sua volta, é necessário que esse espaço educador e o trabalho do docente permitam que as relações sejam estabelecidas de maneira a possibilitar uma autoria que modifica, acrescenta, envolve, cria significados, conecta e dá sentido. É perceber esse momento como um conteúdo educacional, ou seja, perceber a potente experiência interativa e aprendizagem construtiva (GANDINI, 2008).

Nesta perspectiva de vivências e experiências propiciadas pela escola que destaco a “Festa dos Monstros”, programação de confraternização do mês da criança. Foi pensada e planejada pela escola para todas as turmas, desde o Berçário até a turma E, e realizada no turno da noite. Durante a semana que antecedeu esta, as crianças relatavam as suas expectativas para tal momento, falando sobre as fantasias que estavam elaborando com seus familiares.

Chegado o grande dia, ansiosos adentravam o portão da escola com seus responsáveis. A EMEI estava decorada com a temática dos Monstros. Os olhos das crianças mostravam o encantamento e a expectativa em participar daquele momento. Todas as educadoras estavam engajadas na recepção, animadas tanto quanto elas. Os familiares, atentos e ansiosos, demonstravam nas expressões a decepção por não poderem adentrar com seus filhos. Alguns relatavam as suas expectativas e se demoravam na despedida, com olhares zelosos, enquanto as crianças caminhavam por um túnel, elaborado com tecidos, pelo corredor de entrada da escola, que dava acesso à festa. Ao perceber que elas não olhavam para trás e sumiam de seus olhos, um misto de orgulho com apreensão era visível no olhar dos responsáveis. Todas as crianças interagiam coletivamente, não se distinguiram turmas, nem faixas etárias. A festa foi animada, com direito a passeio de lanterna pelos arredores da escola. Expressada nas suas vozes e diálogos, ela foi um sucesso:

- *Esta é a melhor festa de monstro que eu já tive. (C 4)*
- *Eu tô amando esta festa. (C 11)*
- *Dire, eu tô muito feliz, porque a gente ta aqui hoje, e vir pra escola de noite. (C 22)*
- *Esta festa foi muito bem planejada. (C 4)*
- *Ainda bem que a minha mãe me deixou vir, porque de noite eu não posso sair sozinha. (C 11)*
- *A Mica deve ta adorando esta festa, né? (C 5)*
- *Sabe que eu não tive medo porque a profe conversou, né? E a gente ta de fantasia e é tudo decoração. (C 22)*
- *Tá muito divertido mesmo. (C 5)*

(Diário de campo, 11/10/2018)

As interações, socializações e experiências além do espaço da sala de aula, como propulsoras de momentos significativos para a criança auxiliam a significar o estar presente na escola. Neste sentido, os professores têm um papel fundamental para que as crianças participem do planejamento e possam protagonizar a sua aprendizagem. É preciso que o docente esteja atento aos interesses e necessidades, provocando oportunidades de descobertas. Esta forma de prestar atenção no que emerge das crianças para o direcionamento das aulas favorece o protagonismo infantil.

Nesta acepção, é imprescindível destacar que a professora, neste processo, não fica à mercê das crianças, mas sim propõe alternativas que permitem que o interesse permaneça latente, tornando a sua forma de ensinar mais significativa tanto para ela quanto para as crianças. As crianças estão dispostas a se expressarem numa pluralidade de linguagens. Ainda assim, disserto da importância de participação das crianças na organização destes momentos. E nesse segmento, que reitero a importância de uma escuta sensível ao que elas dizem.

No capítulo seguinte abordo as considerações finais que surgiram da investigação, ressaltando que não são definitivas, visto que apontam outras indagações e reflexões.

5 O OLHAR DA PESQUISADORA E SUAS (IN)CONCLUSÕES

Na intenção de pesquisar, refletir, e principalmente, enquanto dever social, contribuir com o ensino e aprendizagem dos sujeitos infantis que esta investigação se tornou elemento fundamental da minha vida. Além do mais, destaco os conhecimentos adquiridos durante todo o processo de curso do Mestrado em Ensino e a satisfação pessoal enquanto pesquisadora. Esta pesquisa produziu efeitos diretamente no meu processo de formação docente e no meu olhar para a escola de Educação Infantil por meio das vozes das crianças.

Nesta perspectiva, que ressalvo a importância da dialogicidade se fazer permanentemente presente nas ações pedagógicas e nas relações das crianças com a escola e docentes. Os conhecimentos construídos pelo professor e pelas crianças, ponderando as subjetividades dos sujeitos infantis, são fundamentais para o processo de aprendizagem, inferindo em uma prática pedagógica construída coletivamente e de significados, levando em consideração o que dizem e mostram sobre a escola de Educação Infantil.

Neste sentido, Malaguzzi (1999, p. 97) infere que “[...] aprender a reaprender com as crianças é a nossa linha de trabalho. Avançamos de tal modo que as crianças não são moldadas pela experiência, mas dão forma à experiência”. Ademais, acredito que as inquietudes docentes aprimoram o ensino e a escuta sensível do professor atribuirá sentido às vivências das crianças na escola de Educação Infantil. Amparada nisso, ao retomar os objetivos específicos, sustento que consegui alcançá-los por meio da minha pesquisa.

A criança fala, opina, tem desejos, sonhos, cria possibilidades, quer participar. Os dados apresentados nesta pesquisa podem corroborar com os processos educacionais na escola de

Educação Infantil e com o educador na função de escutar, não uma escuta frívola, mas na intencionalidade de conhecer as crianças e reconhecer em cada uma o seu ser, suas particularidades, seus conhecimentos, seus jeitos singulares de recriar e ressignificar suas vivências. Além disto, as crianças foram consideradas como atores sociais, em uma pesquisa sobre uma instituição que é pensada e organizada por adultos. Ao participar das rodas de conversa e fotografar o espaço da escola, apresentaram suas percepções sobre a escola de Educação Infantil.

No que tange os objetivos específicos, dissertei sobre as expectativas das crianças sobre a escola de Educação Infantil, como um espaço que elas frequentam com o intuito principal de garantir aprendizagens voltadas à leitura, escrita, “fazer o que é certo”, obedecer aos adultos. Aprendizagens que lhes serão úteis na vida adulta, que lhes livrará de uma condição de “não inteligentes”. A escola é evidenciada como um espaço formador de “crianças espertas”, de aprender “coisas”, assim como um espaço disciplinador e formador de hábitos comportamentais. Vale ressaltar que tais conceitos estão bastante presentes nos contextos familiares, e que as crianças se expressam e evidenciam muito do que captaram nas suas interações com os adultos com os quais convivem.

O significado da escola na vida das crianças é conceituado por elas como uma garantia de que, se a frequentarem, aprenderão algo. As crianças mostraram uma preocupação com o seu fracasso escolar, caso não frequentem a escola e não aprendam a ler e escrever. Ainda evidenciaram que este aprendizado somente pode ser ofertado pelo adulto (professora, diretora, os pais).

As crianças, no contexto observado, demonstraram agir de modo a introduzir nas relações seus interesses e indagações. Ao mesmo tempo, demonstram orientar-se pelas ações e narrativas adultas, que conflituosamente se deparam com seus interesses e conhecimento, o que permite identificar que elas, de fato, se encontram em relações sociais. Elas mobilizam, nesse ambiente, tanto a memória afetiva quanto o desejo de expressar suas expectativas, esperando algo a mais da escola de Educação Infantil.

A recolha dos dados junto às crianças se constituiu em um processo complexo e foi fundamental a pesquisa com elas para basear os objetivos desta investigação. As rodas de conversas se evidenciaram como fundamentais para compreender as percepções das crianças

acerca da escola. E conforme já explicitava Oliveira-Formosinho (2006, 2007, 2018), organizadas em pares e pequenos grupos favoreceu-se uma postura confortável, permitindo que estabelecessem entre elas um direcionamento da conversa. Houve momentos em que as crianças se sentiram inibidas, podendo citar as gravações em vídeos, nas quais não estavam confortáveis com a situação, mesmo sendo consentido por elas tal etapa. Assim, foi fundamental perceber a potencialidade através das observações participantes, rodas de conversas para elencar os elementos primordiais desta investigação, quando relatavam sobre as imagens produzidas.

Ao analisar sobre as expectativas e vivências das crianças em um espaço coletivo de educação formal, não posso deixar de citar a importância da construção de uma relação afetiva e respeitosa entre professores e crianças. Ademais é visível que ainda está presente, e não podemos desconsiderar nesta discussão, uma hierarquia docente que permeia as escolas de Educação Infantil. Os professores, são vistos como centro do processo educativo e organizações das instituições escolares. Deste modo, esta pesquisa revelou que é necessário, através de um olhar atento, que os docentes possibilitem o acolhimento, dedicando atenção às peculiaridades do ensino na Educação Infantil.

Destarte, esta investigação contribuiu na discussão sobre a importância da construção de uma prática pedagógica na qual a criança tem voz ativa e coparticipava do processo de aprendizagem. No entendimento de Sarmiento (2016), a relação entre a criança e o professor deve ser efetivada através de um diálogo constante, no qual ambos, com o intuito de estabelecerem um diálogo claro e preciso, falam e escutam simultaneamente.

Acredito que as crianças têm um papel fundamental no planejamento e organizações escolares, motivo pelo qual devem ser ouvidas. Reitero sobre a essencialidade de uma escuta sensível. Enquanto pesquisadora, procurei apropriar-me de uma escuta que levasse em consideração o universo afetivo, imaginário e cognitivo das crianças para poder compreender suas atitudes, comportamentos e suas percepções acerca da escola de Educação Infantil. A intenção foi entender os aspectos relevantes nesta investigação.

Partindo dessa pressuposição, a escuta sensível vem sendo enfatizada tanto no campo pedagógico como no plano da pesquisa, defendendo as competências de participação das crianças e a compreensão de que esta escuta favorece as possibilidades de intervenções mais adequadas para a melhoria da qualidade oferecida nos contextos educacionais. Nessa acepção,

durante as observações participantes e rodas de conversa, me mantive receptiva aos sentimentos das crianças, me propus a escutá-las, podendo destacar este momento como um ato de respeito às vozes e aos olhares infantis, por meio dos quais se estabeleceu um vínculo de acolhimento.

Esta investigação me levou a concluir, sobretudo, que as crianças têm muito a nos dizer. Elas sentem a necessidade de mostrar suas ideias pré-estabelecidas ao mesmo tempo em que querem e estão dispostas a compartilhar, aprender, interagir. Uma é diferente da outra, com um manifesto anseio de serem ouvidas; dessa forma, considero como primordial a escuta sensível, enfatizada durante a escrita desta dissertação.

Reitero que minhas (in)conclusões não finalizaram, visto a potencialidade de pesquisas relacionadas à escola de Educação Infantil. Além do mais, é preciso lidar com o que a criança é hoje e os seus processos de desenvolvimento em curso. Se isso não ocorre, estamos negando às crianças uma infância digna e potente em possibilidades de desenvolvimento.

Ressalto a importância de se discutir e refletir sobre a escola de Educação Infantil, cuja função deveria ser a de propiciar desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar para todas as crianças. A escuta sensível e o olhar dos docentes sobre o que as crianças dizem e mostram sobre a escola podem contribuir na sua participação e organização da Educação Infantil; afinal, através das experiências que vivenciam, as crianças vão construindo a sua compreensão sobre o que significa estar na escola.

Com isso, afirmo o desejo e a busca por construir uma escola de Educação Infantil pautada nas vozes e nos olhares das crianças e que se constitua um espaço de expressão dos sujeitos infantis, reconhecendo a sua capacidade de ação social em um contexto no qual os adultos não são o centro dessas ações e relações. Espero que a escola de Educação Infantil repense as práticas pedagógicas para promover e evidenciar o conhecimento que as crianças possuem e as suas expectativas ao ingressarem na escola.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Aline Soares Storch; AFONSO, Maria Miranda. A educação em direitos humanos na educação infantil: formação de sujeitos de direitos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 46-60, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1887>. Acesso em: 12 mar. 2018.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: Rotinas da Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Tereza; SOLÉ, Isabel. Trad. Cristina Maria de Oliveira. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. **Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da**

Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB; Unesco, 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.

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

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42

CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina; BARBATO, Silviane. Participação de crianças em pesquisas: uma proposta considerando os avanços teóricos. **Estudos de psicologia.** Natal, vol.19, n.3, p. 189-199, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v19n3/04.pdf>. Acesso em 5 fev. 2018.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. Tradução Lia Gabriele Regius Reis.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

CRUZ, Maria Nazaré da. Educação Infantil e ampliação da obrigatoriedade escolar: implicações para o desenvolvimento cultural da criança. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 259-276, maio/ago., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n102/1678-7110-ccedes-37-102-00259.pdf>. Acesso em 14 abr. de 2018.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). *A escola vista pelas Crianças*. Portugal: Porto Editora, 2008.

DELGADO, Ana Cristina; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu, 2005. p.1-17 Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt0781int.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2018

DELGADO, Ana Cristina; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. **Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação**, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DUBET, François. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor**: entrevista com François Dubet. São Paulo, Revista Brasileira de Educação, n. 5, maio/ago. 1997, p. 222-31

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos. 1993

FELIPONI, Elizete. **A educação infantil a partir da obrigatoriedade escolar**: concepções de currículo, infância e criança (e o desempenho do “ofício de aluno”) em documentos oficiais. f. 116. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2013. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2013/354963_1_1.pdf. Acesso em: 10 fev. 2018.

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: 15 nov. 2018.

FILHO; Altino José Martins; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de Pesquisa com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, Santa Cruz do Sul, p. 8-28, jul./dez. 2010.

FISCHMAN, Gustavo E.; CRUDER, Gabriela. Fotografias escolas como evento na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.28, n.2, p. 39-53, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25603>. Acesso em: 02 abr.

2018.

FOCHI, Paulo Sergio; CARVALHO, Rodrigo Saballa. “O muro serve para separar os grandes dos pequenos”: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil”. **Textura**, v. 106, n.36, p. 153-170, jan./abr.2016.

FOCHI, Paulo Sergio; CARVALHO, Rodrigo Saballa. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FRONER, Emanuele. **Educação Infantil, do direito à obrigação**: caminho para a qualidade. f. 105. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen, 2014. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/68.pdf>. Acesso em 11 fev. 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

HORN, Cláudia Inês. **Documentação pedagógica**: a produção da criança protagonista e do professor designer. 263 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6768>. Acesso em: 12 fev. 2018.

HORN, Mária da Graça Souza Horn. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs). **Pedagogia(s) da Infância**. Dialogando com o passado Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 249-275

KOHAN, Walter Omar. (Org.) **Lugares da Infância**: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Infância entre educação e filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sonia; NUNES Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2018.

KUHLMANN, Moysés Júnior. **Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Medicação, 1998.

LAJEADO. **Projeto Político Pedagógico da EMEI Espaço Criança**. Secretária Municipal de Educação. 2015

LAJEADO. **Resolução COMED nº 05/2008**. Estabelece Normas e Diretrizes Curriculares para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Lajeado, Estado do Rio Grande do Sul.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

LIMA, Samantha Dias de. **Formação inicial em pedagogia: um outro olhar para as infâncias**. f. 204. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação – Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/128896>. Acesso em 5 fev. 2018.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOCKMANN, Kamila; MOTA, Maria Renata Alonso. Práticas de assistência à infância no Brasil: uma abordagem histórica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 76-111, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/198472381426201376/2534>. Acesso em: 14 abr. 2008.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MARCHETTI, Rafaela. **Obrigatoriedade da Educação Infantil a partir de quatro anos de idade: percepções de educadores e familiares**. f. 101. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2751/6580.pdf?sequence=1>. Acesso em 15 fev. 2018.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência**

na Educação Infantil. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/72780>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MARTINS, Gilberto Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MONTOVANI, Suzanna; PERANI, Rita Montoli. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Revista Pro-Posições**, vol. 10, n. 1, p. 75-98, mar. 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644101>. Acesso em: 11 dez. 2018.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v.9, n. 2, p.191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2018.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, v.12, n.1, p.117-128, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2018

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MOREIRA, Marco Antônio. **Metodologias de Pesquisa em Ensino.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, n. 350, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_09.html. Acesso em: 05 fev. 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A escola vista pelas Crianças.** Portugal: Porto Editora, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3391>. Acesso em: 15 mai. 2018.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 12 abr. 2018.

PEREIRA, Vilmar Alves. **A pedagogia de Rousseau: desafios para a educação do século**

XVIII. Passo Fundo: Clio Livros, 2002.

REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins. **Infâncias:** cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília:** Escutar, investigar e aprender. Tradução de Vânia Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RIZZINI, Irma; GONDRA, José Gonçalves. Higiene, tipologia da infância e institucionalização da criança pobre no Brasil (1875-1899). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 19, n. 58, p. 561-584, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/03.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da Infância: Interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da investigação às práticas**, n. 6, p. 31-49, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v6n1/v6n1a03.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. São Paulo: Difel, 1979.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales; SILVA, Isabel de Oliveira. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. **Educ. Pesqui**, v. 42, n. 1, p. 131-150, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0131.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Org.). **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36757/1/Etnografia.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CESIARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos:** perspectivas sociopedagógicas na infância e Educação. Porto: edições ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs). **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997. p.263.

SIMON, Margarete Andreozzi Vaz Pereira. Percepção e representação em Leibniz: a imaterialidade da matéria. 136 f. Dissertações (mestrado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2008. Disponível em:

http://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/073.pdf. Acesso em: 15 de jul. 2019.

SCHWERTNER, Suzana Feldens. Fotografias em discurso: as funções da escola em foco. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n.1, p. 133-150, jan./abr 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/10930>. Acesso em: 25 de jan. de 2019.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; CONRAD, Jaqueline Maria. Um click na escola: olhares e discursos de estudantes sobre a instituição escolar contemporânea. **Revista Caderno Pedagógico**, Lajeado, v.13, n.2, p.28-46, 2016.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; MUNHOZ, Angélica Vier. Imagens da Escola e suas funções na contemporaneidade: o discurso de estudantes concluintes do Ensino Médio. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 1, p. 58-69, 2017. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/30285>. Acesso em: 15 nov. 2018.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado. **Você vai aprender a desobedecer! A participação das crianças na relação Pedagógica**: um estudo de caso na educação infantil. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 25 out. 2012. Disponível <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94421>. Acesso em: 10 dez. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda Maria (org.). **Pedagogia em conexão**. Editora da Ulbra: Canoas, 2004. p. 65-83.

APÊNDICES

APÊNDICE A Quadro de horas

Datas	Atividades desenvolvidas	Número de horas
17/09/2018 a 21/09/2018	Ingresso na escola, com primeiras observações participante e contato com a equipe diretiva.	10 horas
24/09/2018 a 23/11/2018	Ingresso na sala de aula. Observações participantes com as crianças, rodas de conversas individuais	46 horas
06/11/2018	Gravação em áudio da Roda de conversa 1	2 horas
09/11/2018	Gravação em áudio da Roda de conversa 2	2 horas
12/11/2018 a 16/11/2018	Produção de fotografias e filmagens em vídeos.	14 horas
19/11/2018	Gravação em áudio da Roda de conversa 3	2 horas
21/11/2018	Gravação em áudio da Roda de conversa 4	2 horas
23/11/2018	Finalização	2 horas
Total de dias: 41	-	Total: 80 horas

Fonte: Elaborado pela autora, 2018

APÊNDICE B Roteiro de Observação Participante

1º - Conversar com a equipe diretiva e professora sobre as intencionalidades da pesquisa, assim como sanar quaisquer dúvidas por parte da escola referente a investigação. Entrega da carta de anuência para a direção da escola e TCLE para a professora (APÊNDICES I, J).

2º - Conhecer a organização do espaço e da rotina da EMEI.

3º - Enviar bilhete explicativo aos responsáveis pelas crianças. Obtenção das assinaturas dos TCLE dos responsáveis.

FONTE: Elaborado pela autora, 2018

APÊNDICE C Bilhete Explicativo

“Quero ensinar às crianças. Elas ainda têm olhos encantados. [...] Para as crianças tudo é espantoso: um ovo, uma minhoca, uma concha de caramujo, o voo dos urubus, os pulos dos gafanhotos, uma pipa no céu, um pião na terra”.

Rubem Alves



Aos responsáveis

Por meio deste, gostaria de informar que nas próximas semanas, estarei desenvolvendo uma pesquisa intitulada **“Olhares de crianças sobre a Escola de Educação Infantil: o que dizem e mostram sobre a escola?”**, envolvendo a participação do seu (a) filho (a), a qual é muito importante. Sendo assim, segue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que os responsáveis autorizem a participação das crianças. Peço a gentileza de devolverem até segunda-feira (24/09/2018). Quaisquer dúvidas por parte dos responsáveis poderão contatar-me a qualquer momento durante a pesquisa, assim como estarei na segunda-feira do horário das 12:30 às 13:30 e das 17:00 às 18:30, na sala dos professores para esclarecimentos.

Desde já agradeço.

Diana Machado

Mestranda em Ensino – UNIVATES.

Lajeado, 21 de setembro de 2018

**APÊNDICE D Termo de Consentimento Livre e Esclarecido informado para as
responsáveis pelas crianças**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado responsável,

Seu filho (a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“Olhares de crianças sobre a Escola de Educação Infantil: o que dizem e mostram sobre a escola?”** tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação da professora Dra. Suzana Feldens Schwertner, vinculada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Ensino.

O objetivo desta pesquisa é investigar as percepções das crianças de cinco anos sobre a Escola de Educação Infantil. Como objetivos específicos, tenho por intencionalidade analisar as expectativas das crianças ao ingressar na escola de Educação Infantil, assim como buscar compreender as percepções delas acerca da escola, conhecendo através dos seus discursos os significados da escola em suas vidas.

A participação do seu(a) filho(a) é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não que ele (a) participe, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir a participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para este estudo.

A investigação consistirá de observação participante por parte da pesquisadora, produção de fotografias pelas crianças, rodas de conversas com as crianças, sendo alguns destes momentos gravados em vídeo. As imagens que serão geradas terão o propósito único de pesquisa. A qualquer momento, durante ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre a participação do seu (a) filho (a) e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Em relação à confidencialidade, privacidade e armazenamento dos dados, o participante terá garantia de acesso aos resultados da pesquisa, os quais contribuirão para produções científicas a serem divulgadas em eventos da área, sendo que seu nome se manterá em sigilo

absoluto. Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e na dissertação.

A presente investigação apresenta risco mínimo que poderia ser, por exemplo, o constrangimento ao expor-se frente aos colegas e pesquisadora, um desconforto diante das perguntas realizadas, gravações de vídeo ou observações participantes, mas isto é bem semelhante ao mesmo risco existente em atividades cotidianas e em alguns espaços que frequentamos. Se isso acontecer, será dedicado um espaço individual para que possa conversar sobre este desconforto e solicitar que seu (a) filho (a) deixe de participar da pesquisa.

A pesquisadora coloca-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa, através dos contatos: dyanamachado@hotmail.com ou (51) 993770234 ou suzifs@univates.br, fone (51)998089823.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Univates (Coep/Univates). O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Contatos: (51) 3714.7000, ramal 5339 e coep@univates.br.

Diana Machado - Mestranda em Ensino – Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES
Lajeado, agosto de 2018

Declaro que entendi os objetivos e condições de envolvimento do meu (a) filho (a) _____ (nome da criança) na pesquisa, conforme descrito e concordo com sua participação.

(Assinatura do responsável pela criança participante da pesquisa)

APÊNDICE E Roteiro de observação participante e roda de conversas informais

Roteiro de observação participante e roda de conversa informais

1º - Apresentação e explanação sobre minha presença na sala de aula, assim como a apresentação da mascote Mica.

2º - Assinaturas dos termos de assentimentos.

3º - Observar espaços e tempos na sala de aula, como está organizada e os demais ambientes utilizados pela professora com a turma. Como as crianças se apresentam nestes ambientes, quando estão livres para realizarem o que desejam, sem o direcionamento da professora e como apresentam-se quando a professora direciona as atividades.

4º - Observar como as crianças se colocam frente às rotinas, organizações, seus anseios, interesses, falas, expectativas.

5º Promover momentos de roda de conversa com as crianças, sendo estes realizados quando perceber potencialidade no diálogo, podendo ser no ambiente da sala, pátio, nos momentos de ludicidade, do brincar livre, nos momentos despretensiosos, dentre outros. Os questionamentos serão direcionados ao objetivo de investigar as percepções sobre a escola de educação infantil através dos olhares e falas das crianças.

6º - Registrar situações consideradas importantes e que forem emergindo durante as observações e rodas de conversas

FONTE: Elaborado pela autora, 2018

APÊNDICE F Termo de Assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **OLHARES DE CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**.

Durante esta pesquisa vocês conhecerão a Mica. Ela está muito curiosa para conhecê-los e fazer várias perguntas. Sabem porquê? Por que é a primeira vez que a Mica está indo para uma escola. Vejam só o que iremos fazer juntos, neste período:

Conhecer a Mica



Rodas de Conversas



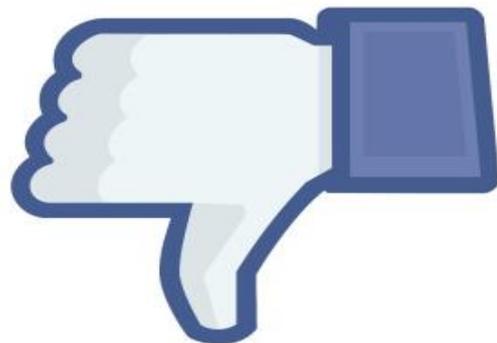
Produzir fotografias



Você aceita participar?



SIM



NÃO

NOME: _____

APÊNDICE G Roteiro de roda de conversa

Roteiro da Roda de Conversa

1º - Por que vocês estão aqui?

2º - Como vocês se sentem ao vir para cá? Por quê?

3º O que vocês acham de vir todos os dias para cá?

4º - Vocês gostam de estar neste local? Por quê?

5º - Se vocês não estivessem aqui, onde vocês poderiam estar? Como seria?

6º Tem algo aqui que vocês gostam? E que vocês não gostam?

7º Tem algo em casa que vocês gostariam que tivesse aqui?

8º O que poderia ser diferente aqui?

9º O que vocês mudariam neste lugar?

FONTE: Elaborado pela autora, 2018

APÊNDICE H Carta de Anuência

Secretaria de Educação do Município de Lajeado

Prezada Secretária de Educação Vera Lucia Plein,

Eu Diana Machado, pertencente ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, venho por meio deste, solicitar autorização para o desenvolvimento da pesquisa intitulada **“Olhares de crianças sobre a Escola de Educação Infantil: o que dizem e mostram sobre a escola?”** tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação da professora Dra. Suzana Feldens Schwertner, vinculado(a) ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Ensino.

O objetivo desta pesquisa é investigar as percepções das crianças de cinco anos sobre a Escola de Educação Infantil. Como objetivos específicos, tenho por intencionalidade analisar as expectativas das crianças ao ingressar na escola de Educação Infantil, assim como buscar compreender as percepções das crianças acerca da escola, conhecendo através dos seus discursos os significados da escola em suas vidas.

A pesquisa será realizada na EMEI Espaço Criança no período de cinco semanas consecutivas, iniciando no mês de setembro. Se necessário, a permanência em tal instituição será ampliada, podendo ser em até três semanas de ampliação, a fim de ter subsídios suficiente para tornar esta pesquisa de qualidade e fonte inspiradora para se repensar as práticas pedagógicas nas Escolas de Educação Infantil. A investigação consistirá de observação participante por parte da pesquisadora, produção de fotografias, pelas crianças, do cotidiano escolar, rodas de conversas com as crianças, sendo alguns destes momentos gravados em vídeo. As imagens que serão geradas terão o propósito único de pesquisa.

Toda a pesquisa tem implicações éticas e, portanto, faz-se necessário respeitar este espaço e de acordo com os objetivos propostos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, lhe asseguro o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS), que trata da pesquisa envolvendo Seres Humanos;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do

desenvolvimento da pesquisa;

3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nesta pesquisa;

4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Coloco-me à disposição para esclarecer quaisquer outras dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa, através dos contatos: dyanamachado@hotmail.com ou (51) 993770234 ou suzifs@univates.br, fone (51)998089823.

Lajeado, julho de 2018.

Declaro que entendi os objetivos e condições autorizando o desenvolvimento da pesquisa, conforme descrito, na EMEI Espaço Criança na Rede Municipal de Lajeado.

Assinatura do responsável

Dados profissionais e contato

Diana Machado

Mestranda em Ensino – Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES

APÊNDICE I Carta de Anuência Institucional

Direção da EMEI Espaço Criança

Prezada Diretora Marilu Machado,

Eu Diana Machado, pertencente ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, venho por meio deste, informar o desenvolvimento da pesquisa intitulada **“Olhares de crianças sobre a Escola de Educação Infantil: o que dizem e mostram sobre a escola?”** tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação da professora Dra. Suzana Feldens Schwertner, vinculada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Ensino.

O objetivo desta pesquisa é investigar as percepções das crianças de cinco anos sobre a Escola de Educação Infantil. Como objetivos específicos, tenho por intencionalidade analisar as expectativas das crianças ao ingressar na escola de Educação Infantil, assim como buscar compreender as percepções das crianças acerca da escola, conhecendo através dos seus discursos os significados da escola em suas vidas.

A pesquisa será realizada na EMEI Espaço Criança no período de cinco semanas consecutivas, iniciando no mês de setembro. Se necessário, a permanência em tal instituição será ampliada, podendo ser em até três semanas de ampliação, a fim de ter subsídios suficiente para tornar esta pesquisa de qualidade e fonte inspiradora para se repensar as práticas pedagógicas nas Escolas de Educação Infantil. A investigação consistirá de observação participante por parte da pesquisadora, produção de fotografias, pelas crianças, do cotidiano escolar, rodas de conversas com as crianças, sendo alguns destes momentos gravados em vídeo. As imagens que serão geradas terão o propósito único de pesquisa.

Toda a pesquisa tem implicações éticas e, portanto, faz-se necessário respeitar este espaço e de acordo com os objetivos propostos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, lhe asseguro o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS), que trata da pesquisa envolvendo Seres Humanos;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do

desenvolvimento da pesquisa;

3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nesta pesquisa;

4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Coloco-me à disposição para esclarecer quaisquer outras dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa, através dos contatos: dyanamachado@hotmail.com ou (51) 993770234 ou suzifs@univates.br, fone (51)998089823.

Lajeado, julho de 2018.

Declaro que entendi os objetivos e condições do desenvolvimento da pesquisa, conforme descrito.

Assinatura do responsável pela instituição
Dados profissionais e contato

Diana Machado

Mestranda em Ensino – Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES

APÊNDICE J Termo de consentimento livre e esclarecido para a professora da turma

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada **“Olhares de crianças sobre a Escola de Educação Infantil: o que dizem e mostram sobre a escola?”** tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação da professora Dra. Suzana Feldens Schwertner, vinculada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Ensino.

O objetivo desta pesquisa é investigar as percepções das crianças de cinco anos sobre a Escola de Educação Infantil. Como objetivos específicos, tenho por intencionalidade analisar as expectativas das crianças ao ingressar na escola de Educação Infantil, assim como buscar compreender as percepções das crianças acerca da escola, conhecendo através dos seus discursos os significados da escola em suas vidas.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

A sua participação consistirá de participação de observação participante da pesquisadora, podendo ocorrer gravações em vídeos ou produção de imagens fotográficas, consentidas, durante o seu desenvolvimento.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e na dissertação.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A pesquisa não lhe trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa. A presente investigação apresenta risco mínimo que poderia ser, por exemplo, o constrangimento ao expor-se frente aos alunos e pesquisadora, um desconforto diante das gravações de vídeo ou

observações participantes, mas isto é bem semelhante ao mesmo risco existente em atividades cotidianas e em alguns espaços que frequentamos. Se isso acontecer, será dedicado um espaço individual para que possa conversar sobre este desconforto e solicitar a desistência em participar da pesquisa.

A pesquisadora coloca-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa, através dos contatos: dyanamachado@hotmail.com ou (51) 993770234 ou suzifs@univates.br, fone (51)998089823.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Univates (Coep/Univates). O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Contatos: (51) 3714.7000, ramal 5339 e coep@univates.br.

Diana Machado - Mestranda em Ensino – Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES
Lajeado, agosto de 2018

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

(Assinatura da professora participante da pesquisa)