

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO MULTIDISCIPLINAR DE ANGICOS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DANIELA CRISTINA NUNES MENDES

CURRÍCULOS E EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
práticas cotidianas e sentidos das crianças

ANGICOS/RN
2023
DANIELA CRISTINA NUNES MENDES

CURRÍCULOS E EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
práticas cotidianas e sentidos das crianças

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Elaine Luciana Sobral Dantas,
Prof.^a Dra.

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

MM538 Mendes, Daniela Cristina Nunes.
c Currículos e Experiências na Educação Infantil:
 Práticas Cotidianas e Sentidos das Crianças /
 Daniela Cristina Nunes Mendes. - 2023.
 50 f. : il.

 Orientadora: Elaine Luciana Sobral Dantas.
 Monografia (graduação) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Curso de Pedagogia, 2023.

 1. Educação Infantil. 2. Currículos. 3.
Experiências. 4. Cotidiano. 5. Sentidos de
Crianças. I. Dantas, Elaine Luciana Sobral,
orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático
em conformidade com AACR2 e os dados
fornecidos pelo autor(a).

Biblioteca Campus Angicos
Bibliotecário: Helder Romero Maia
DuarteCRB: 15/673

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

DANIELA CRISTINA NUNES MENDES

**CURRÍCULOS E EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
práticas cotidianas e sentidos das crianças**

Monografia apresentada à Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Defendida em: 22 / 05 / 2023

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ELAINE LUCIANA SOBRAL DANTAS
Data: 26/05/2023 19:53:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Elaine Luciana Sobral Dantas Profa. Dra. (UFERSA)
Presidente

Documento assinado digitalmente
 MILENA PAULA CABRAL DE OLIVEIRA
Data: 26/05/2023 19:14:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Milena Paula Cabral de Oliveira, Profa. Dra. (UFERSA)
Membro Examinador

Documento assinado digitalmente
 ANA CLARISSA GOMES DE FRANÇA
Data: 26/05/2023 18:15:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ana Clarissa Gomes de França, Profa. Me. (CRIANCE/UFRN)
Membro Examinador

*À Benedita Paulino e Raimundo Mendes, meus avós
paternos que já partiram, eles que me motivaram e
até mesmo obrigavam a continuar estudando. Sei
que ficariam felizes com essa conclusão.*

AGRADECIMENTOS

Eu sinto profundamente que tenho muito o que agradecer, foi um percurso árduo, mas riquíssimo em conhecimentos, conhecer pessoas, conhecer no aspecto intelectual, conhecer a mim, conhecer a Deus, afinal foram seis anos, a idade que uma criança sai da Educação Infantil, e foi o tempo que permaneci e encerrei na universidade. Nesses longos anos, que horas pareciam voar e horas pareciam se eternizar, fui afetada emocionalmente pelas pessoas que cruzei pelo caminho, aprendi pequenas e grandes coisas e quero destacar alguns nomes, mas, há mais do que eu poderia lembrar.

Início então meus agradecimentos ao meu Senhor Deus, criador de todas as coisas, meu pai e pai do meu salvador Jesus, e de fato estou com o coração constrangido com tamanha bondade e amor dEle sobre minha vida nesses anos, nessa universidade, nesta cidade, e sei que tudo que vivi e aprendi foi porque Ele articulou por causa de seus propósitos bom e perfeito. Muito obrigada, querido Deus.

Agradeço a minha mãe Maria Darc, por acreditar em mim e acreditar na minha louca aventura de abrir mão de muitas coisas e partir para uma cidade nova e ir sozinha, agradeço a ela e ao meu irmão Daniel por me apoiar e incentivar. Agradeço por acolher a mim e minhas peculiaridades, meus sorrisos, meninices e lágrimas, vocês são o motivo de eu querer ir além do que eu poderia acreditar que consigo.

Agradeço as amigas mais chegadas que irmãs que encontrei nessa trajetória, mulheres que me motivaram, ouviram minhas lamentações, cuidaram de mim e juntas crescemos e aprendemos, minhas queridas Aline, Sarah, Emanuely, Jozelma e Midia.

Agradeço a primeira igreja Batista de Angicos, a comunidade que também em diversos momentos cuidou de mim, onde conheci uma amiga, Daniela Sousa e sua acolhedora família. Agradeço até mesmo a cidade de Angicos, mesmo pequena e sem muitos atrativos foi o palco por anos do espetáculo da minha vida, conheci pessoas muito gentis.

Agradeço aos amigos e colegas do curso de Pedagogia que somaram a essa caminhada, entre impaciências e alegrias, nossa querida primeira turma. Sou grata por ter conhecido o teatro de divulgação científica dirigido por Souto, que me possibilitou experiências emocionantes e vivências com colegas de outros cursos.

Em especial, quero agradecer a Elaine Sobral, que ousei dizer minha amiga, minha amada professora; estou encantada com a pessoa de Elaine desde a primeira aula, sua

delicadeza me acolheu, me recebendo como primeira bolsista mulher no seu projeto, e me permitindo aprender, desenvolver, construir junto a ela até aqui. Sendo ela coordenadora do Educlin, pelo qual sou apaixonada. Obrigada por partilhar de seus conhecimentos e suas experiências tanto quanto pode, obrigada pelos espaços de falas e oportunidades de liderar, obrigada por acreditar em mim, meu modelo de professora. Através dela conheci Milena, tão gentil e hospitaleira amiga que também tenho muita admiração e carinho, agradeço por contribuir de maneiras surpreendentes em minha vida.

Agradeço ao Educlin pelo espaço e oportunidade, pelos aprendizados partilhados e pesquisas e extensões realizadas, viagens à eventos nunca antes imaginados que participaria. Agradeço aos meus queridos amigos do suporte Educlin, foi intensamente gratificante caminhar com vocês, partilhar nossos desafios nesse processo. Aline, Manu, Neto, Paulo, Jefferson e Juliane, tantos trabalhos realizados juntos, eventos organizados, foi lindo; e que o nosso Educlin continue sendo tão incrível para outros como foi para nós como estudantes.

Agradeço também a Cru RN, em especial a Cru Angicos, movimento que firmou o significado e propósito de se estar na universidade, os dias no campus foram mais alegres por saber que juntos, numa comunidade acolhedora, iríamos conectar outros estudantes a Jesus; meus crumigos Yuri, André, Tereza, Karla, Jéssica, Aline, sarah, Manu e muitos outros. Minha querida discipuladora que me orienta e ajuda tanto, obrigada Jennifer Carvalho.

Agradeço a equipe do estágio que mais me marcou e abrilhantou meus olhos, a equipe Coae Luiz, Luan, Pablo, Livia e minha querida coordenadora Fabrícia que me ensinou tanto e me deu liberdade de atuar, participar, produzir, descobrindo esse lugar onde a pedagoga também pode atuar na universidade, sou grata e tenho um grande carinho por vocês e essas experiências.

E quero agradecer a UFERSA Angicos, pelas oportunidades, por financiar minhas viagens de pesquisas, foi como consegui chegar a eventos em outros estados e vivenciar tais experiências. Realmente tenho um carinho por essa universidade.

Agradeço às instituições da infância que me receberam e agradeço às crianças por permitirem me aproximar e escutá-las, participando das pesquisas que foram essenciais para minha formação.

Agradeço à minha orientadora Elaine, por me impulsionar a chegar até aqui com esse trabalho, foram meses difíceis na vida, nos quais procrastinei demasiadamente e pensei que não conseguiria, mas ela abriu as portas de sua casa para me orientar ponto a ponto, traçar novos caminhos, obrigada por sua paciência e dedicação.

Agradeço a Banca Examinadora: Milena que sempre se dispõe a contribuir significativamente em minha vida acadêmica e a querida Ana Clarissa quem admiro como pessoa e profissional, obrigada por aceitarem estarem aqui comigo.

E por fim, preciso agradecer a Daniela Mendes, a sonhadora filha de Deus, por ser resiliente e continuar, chegando até aqui, com os pés cansados e marcados, mas com o coração transbordando por tudo que experienciou. Jesus é bom!

RESUMO

Os currículos na Educação Infantil devem se organizar de modo a garantir boas experiências de aprendizagem no contexto das relações e práticas cotidianas com as crianças (BRASIL, 2009). As experiências oportunizadas às crianças precisam se constituir nas interações e na brincadeira, além de serem pensadas e desenvolvidas considerando suas especificidades, necessidades e possibilidades de aprendizagem, e atendendo aos princípios definidores de uma “experiência educativa” (DEWEY, 2007). Partindo desses pressupostos, definimos como objetivo deste trabalho: analisar experiências dos currículos na Educação Infantil considerando os sentidos construídos pelas crianças e as práticas desenvolvidas no cotidiano de uma instituição educativa. Para tanto, nos ancoramos nos fundamentos da abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 2005; 2007) e da análise dialógica do discurso (BAKHTIN, 1995, 2003). Desenvolvemos uma pesquisa empírica, envolvendo sessões de observação participante e entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas com crianças, registradas com recurso audiovisual e em diário de campo. A investigação foi desenvolvida em uma turma de Creche 2 com crianças de 3 a 4 anos de idade, uma de Pré 1 e de duas de Pré 2 com crianças de 4 a 6 anos de idade, em um Centro Municipal de Educação Infantil na região do semiárido potiguar, nos anos de 2018 e 2019. Na construção dos dados, identificamos temas/experiências que se presentificam nos currículos e práticas cotidianas desenvolvidos/as com as crianças na instituição pesquisada, e organizamos os seguintes eixos de análise: A Roda de Conversa na Rotina; O Currículo orientado por Datas Comemorativas; Práticas de Leitura e Escrita; A Hora da Televisão - “Aprender a Assistir”; e A Brincadeira como Experiência. Identificamos que algumas experiências, em especial aquelas que se constituem como brincadeiras, promovem boas situações de aprendizagem contextualizadas com as especificidades das crianças. No entanto, grande parte, não se constitui de forma articulada com suas necessidades e não se concretiza a partir dos princípios da continuidade, ludicidade e transformação dos sujeitos. Concluímos que há um distanciamento dos currículos que se materializam nas práticas para o proposto nas orientações oficiais. O que aponta para necessidade de mais oportunidades de discussão com as professoras em contextos de formação em serviço.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículos. Experiências. Cotidiano. Sentidos de Crianças.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Dr	Doutor
Esp	Especialista
Me	Mestre
Profa	Professora
Ufersa	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCRNEI	Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte - Educação Infantil

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	–	Desenho da Criança BN	36
Figura 2	–	Desenho da Criança NO.....	38
Figura 3	–	Desenho da criança AEB.....	40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS OBSERVADAS.....	28
Quadro 2	–	CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS (SUJEITOS DA PESQUISA).....	29

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CRIANÇAS, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: os currículos e as experiências.....	17
2.1	Infâncias, Crianças e suas Singularidades.....	17
2.2	Currículos e Educação Infantil: quais experiências?.....	19
3	A ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	24
3.1	A escuta das crianças.....	24
3.2	Percursos e Procedimentos da Pesquisa.....	26
3.3	O <i>lócus</i> e os sujeitos da investigação	28
4	CENAS DO COTIDIANO E SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELAS CRIANÇAS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS.....	30
4.1	A Roda de Conversa na Rotina.....	30
4.2	O Currículo orientado por Datas Comemorativas.....	32
4.3	Práticas de Leitura e Escrita.....	34
4.4	A Hora da Televisão - “Aprender a Assistir”	36
4.5	A Brincadeira como Experiência.....	38
5	CONCLUSÃO.....	42
6	REFERÊNCIAS	44
7	APÊNDICE A	48

1 INTRODUÇÃO

Olhando na história, percebemos que as formas de interação entre adultos e crianças mudam em cada época e quase sempre consideram a percepção do adulto sobre quem é a criança. Percebemos que em muitas sociedades, a partir dos registros adultos-cêntricos, vemos que as crianças eram vistas e tratadas, por vezes, como adultos em miniaturas, desconsiderando suas especificidades. Desse modo, podemos dizer que “a vida da criança é vivida através de infâncias construídas para elas, a partir das compreensões dos adultos sobre infância e sobre o que as crianças são e devem ser.” (MAYALL, 1996, p.1 *apud* DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p.65).

Ainda estamos, portanto, aprendendo a ‘ficar de cócoras’, olhar nos olhos e ouvir as crianças. Considerar seus modos de estar, de viver e de compreender o mundo na constituição de sua história. Foram precisos séculos de discussões, avanços nos estudos sociais e educacionais para que começássemos a ver as crianças como sujeitos únicos, com especificidades e necessidades que diferem dos adultos, como pessoas em processo de desenvolvimento, que aprendem nas interações sociais e culturais, pertencem a uma categoria geracional, com características específicas e situadas historicamente. Pessoas concretas, diversas, contemporâneas, com direitos garantidos. (LOPES; UBARANA, 2012).

Um dos direitos instituídos é a educação. No Brasil, nos últimos anos, tem se construído no âmbito das políticas para a Educação Infantil, documentos norteadores - que entre embates, vão se aproximando da perspectiva de criança como sujeito de direitos que guardam especificidades e singularidades.

Percebemos, nesse contexto, que somente a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), a Educação Infantil é reconhecida como primeira etapa da educação básica com finalidade pedagógica para oportunizar a aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças em ações indissociáveis de educar-cuidar de forma complementar à educação familiar.

O discurso oficial acerca dos currículos da Educação Infantil no país está sendo construído a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Tais documentos definem a criança como centro do planejamento curricular e o currículo como conjunto de práticas que articulam experiências infantis com os conhecimentos e linguagens

socialmente construídas. A BNCC propõe a organização dos currículos por Campos de Experiências e aponta os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem garantidos às crianças nos diferentes ciclos etários.

Fato é que a educação está em processo constante, e, muitas das transformações e avanços foram possibilitadas por pesquisadores e estudiosos da área. Por isso, defendemos que as experiências acontecem no decorrer das práticas cotidianas, são proporcionadas às crianças e realizadas por elas, de modo que sejam autoras e que seus fazeres sejam desafiadores, que elas possam re-significar e se transformar na e pela experiência. (DEWEY, 2007; LARROSA, 2002).

Sendo assim, os currículos na Educação Infantil devem se organizar de modo a garantir boas experiências de aprendizagem no contexto das relações e práticas cotidianas com as crianças (BRASIL, 2009). As experiências oportunizadas às crianças precisam se constituir nas interações e na brincadeira, além de serem pensadas e desenvolvidas considerando suas especificidades, necessidades e possibilidades de aprendizagem, e atendendo aos princípios definidores de uma “experiência educativa” (DEWEY, 2007).

Partindo desses pressupostos, nos indagamos sobre: quais experiências estão sendo desenvolvidas com as crianças nas instituições educativas? Como se expressa o currículo nas práticas cotidianas? Quais os sentidos das crianças sobre suas experiências? As experiências se constituem como contextos de aprendizagem e transformação das crianças?

As motivações que dão origem a problemática deste estudo consideram e são situadas nas perspectivas sociais/educacionais aqui apresentadas, que foram, por sua vez, tecidas em nosso percurso acadêmico. Para alguns, adentrar a graduação em Pedagogia por vezes parte do encantamento, encantamento pelas crianças principalmente, esse de fato fora uma das motivações. Em 2017, nos primeiros meses da graduação, pudemos dar os primeiros passos nos estudos sobre infâncias e crianças, assim o encantamento ganhara novo sentido. Fomos partindo de motivações empíricas que viriam a se estabelecer nas compreensões de bases teóricas, tornando-se “uma bandeira que mais e mais se quer hastear”.

No início do curso estudamos componentes como Fundamentos Psicológicos da Educação, Educação Infantil, Práticas Pedagógicas Integrativas 2, que foram se dando de forma concomitante aos nossos primeiros semestres na pesquisa de iniciação científica. Os estudos foram se estabelecendo, naquele contexto, no desenvolvimento de pesquisas com crianças. Pudemos perceber, de forma mais estruturada e sistemática, que ali iniciamos os passos para conhecer as crianças de modo mais atento, além de compreender mais claramente

que nós adultos por vezes temos dificuldades de entender as crianças e dificuldades de pensar a Educação Infantil para e com as crianças.

Permanecemos nos anos posteriores buscando - e aprendendo - escutar as crianças nas pesquisas dentro de instituições da infância. Construimo-nos como pesquisadoras, e ainda estamos a “tijolar” nessa construção, mas temos uma conclusão provisória dessa vivência “há modos, metodologias, específicas e necessárias para escutar as crianças”.

As pesquisas foram realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens - EDUCLIN, nos estudos, ações de extensão e nos projetos de pesquisa, temos percorrido um caminho de descobertas e aprofundamento nos estudos sobre as crianças, as infâncias, a Educação Infantil, as abordagens curriculares, os currículos construídos no cotidiano, e, em especial, acerca das metodologias de escuta das crianças. Participamos de dois projetos de pesquisa, o primeiro desenvolvido no período de 2017 a 2021, com o título Currículos na/da Educação Infantil: entre propostas e práticas pedagógicas, realizamos investigações em três planos de iniciação científica, que envolviam a análise de sentidos das crianças sobre suas experiências e seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento nos currículos. O segundo, desenvolvido nos anos de 2020 a 2022, Currículo e Brincadeira na Educação Infantil, no qual nosso plano de trabalho objetivou ouvir as crianças sobre os modos como a brincadeira se faz presente em seu cotidiano.

Além de nossa inserção nas pesquisas, os projetos de extensão - Experiências de Pesquisa na Infância (2018-2019) e Cultura Lúdica na Infância (2020-2022) possibilitaram nossa imersão em instituições educativas, que foi suscitando um campo vasto de questionamentos sobre nosso tema de estudo. O aprofundamento sobre currículos e experiências se deu também no ciclo de estudos sobre Abordagens Curriculares Participativas na Educação da Infância. Esse conjunto de ações, estudos, aprofundamentos que nos possibilitou conhecer modos de organização de currículos centrados nas experiências das crianças e as orientações oficiais no contexto nacional para a construção de propostas pedagógicas, amplia nossos olhares sobre os primeiros dados construídos em pesquisas de campo sobre currículos e experiências na Educação Infantil.

Temos concordado, com os estudiosos da Educação Infantil, quais nos deparamos no caminho, e afirmamos que é preciso dar vez a escuta das crianças, e só assim conseguiremos colaborar na qualidade da Educação Infantil e na garantia que o espaço às crianças cada vez mais pertença as crianças. Como diz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009) a criança é o centro, é a protagonista. Percebemos, enquanto

caminhamos, que os adultos - sejam professoras, pesquisadoras e sociedade - precisam “aperfeiçoar seus olhos e ouvidos” e abrir espaço para perceber as crianças e suas vozes.

Considerando o contexto ora anunciado, este trabalho tem como objetivo analisar experiências dos currículos na Educação Infantil considerando os sentidos construídos pelas crianças e as práticas desenvolvidas no cotidiano de uma instituição educativa.

No decorrer deste trabalho iremos discutir sobre os seguintes tópicos: a abordagem metodológica da pesquisa: escuta das crianças, percursos e procedimentos pesquisa, o lócus e os sujeitos da investigação com crianças; seguiremos apresentando os conceito de criança, infância e singularidades, conceito de currículo e Educação infantil; seguido pelas análises das cenas do cotidiano e escuta das crianças das turmas observadas: a roda de conversa na rotina, o currículo orientado por datas comemorativas, práticas de leitura e escrita, a hora da televisão - aprender a assistir, a brincadeira como experiência; e por fim, traremos a conclusão com nossas considerações.

2 CRIANÇAS, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: os currículos e as experiências

Historicamente as crianças foram percebidas sem considerar suas especificidades, mas nos últimos séculos, muitos estudiosos no campo da sociologia, psicologia, antropologia e pedagogia têm olhado para as crianças e buscando entender suas formas de interagir e aprender com os contextos a sua volta. Além disso, reconhecem o papel da criança na sociedade, como sujeito a ser ouvido e de direitos a serem garantidos. Para tecer estudos sobre as experiências que são oportunizadas às crianças, considerando suas perspectivas, apresentamos nesta seção as referências teóricas que sustentam a pesquisa desenvolvida, discutindo os conceitos de infâncias, crianças, educação infantil, currículos e experiências.

2.1 Infâncias, Crianças e suas Singularidades

As crianças que éramos não eram iguais entre si, as diferenças extrapolavam a aparência. Atualmente afirmamos que não há um perfil ou modelo de ser criança; há crianças, múltiplas e singulares. No presente século podemos e conseguimos construir tal afirmação. Mas nas páginas da história da humanidade a criança fora vista de diferentes formas, a sociedade de cada época lançava o olhar sobre a criança sempre partindo da perspectiva dos adultos e suas expectativas de como viver socialmente.

Segundo Philippe Áries (1981), no início da idade média as crianças eram parte do entretenimento dos adultos, eram paparicados. Podemos observar, em seus estudos, que a cada século ou sociedade a criança era vista de formas diferentes, como também nesses séculos haviam estudiosos da infância e criança que partiam de pontos diferentes das áreas de estudos e construíram olhares diversos sobre quem é a criança; assim o conceito de infância sofreu diversas alterações na história, até chegar ao que hoje conhecemos.

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.63) “há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser”. Os(as) autores(as) apresentam perspectivas que definiram as crianças na história, como por exemplo: 1. a criança como reprodutor de conhecimento - que revela uma criança “como um vaso vazio”; 2. a criança como um inocente - ideia emergida no sentimentalismo e crença da ‘angelicalidade’, cria imagem do ser que precisa ser protegido pelos adultos; 3. a criança como natureza - aqui temos o foco nos estágios biológicos e estudos de Piaget; 4. a criança

como fator de suprimento do mercado de trabalho - no século XX com a inserção da mulher que é mãe mercado, o sistema começou a enxergar um potencial econômico no cuidado das crianças; e, por último, 5. a criança como um co-construtor de conhecimentos e cultura - a criança como sujeito com potencialidade e capaz, como nos diz Malaguzzi (1993a, p.10 *apud* DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p. 69). Esta última conceituação é a que permeia nossas discussões.

No Brasil, segundo Oliveira *et al* (2012) as crianças ganham visibilidade na promulgação da Constituição Federal de 1988, assim, sendo oficialmente colocada como cidadãs de direitos que deveriam ser garantidos. Elas são parte da sociedade e podem e têm o direito de também serem co-participantes como cidadãos (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003). Partindo de uma percepção da criança como ‘atuante’ ativa na sociedade em que vive e convive, faz-se necessário tratá-la com devido respeito e atenção, considerando, claro, suas especificidades. As DCNEI definem a criança “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva [...]” (BRASIL, 2009b, p. 01).

Foi um longo caminho até chegarmos à infância entendida como fase da vida humana onde as crianças produzem culturas em suas interações e experiências com os outros, e que essas culturas estão em torno de suas especificidades infantis, que envolve características específicas de entender os contextos a sua volta, por meio da imaginação, brincadeira e ludicidade, é específico da infância, entendida como experiência da cultura (KRAMER, 2006).

A infância é o tempo/condição de ser criança de 0 até aproximadamente 12 anos de idade (ECA, Lei nº 8.069, de 13/7/90), marcada por fatores biológicos (da espécie) e sócio-histórico-culturais (DANTAS, 2016).

A infância é uma “categoria geracional” uma classe à qual pertencem os humanos de uma certa idade – mas, também um grupo social composto por sujeitos com características próprias – as crianças – que vivem e agem no mundo e deixam suas marcas, produzem modos próprios de ser e estar no mundo, de entender, de agir, de pensar, de sentir, de dizer. (LOPES; UBARANA, 2012, p.3)

As crianças pequenas (0 a 5-6 anos) apresentam características próprias e comuns relativas aos seu ciclo etário, às necessidades e potencialidades humanas: vulnerabilidade - dependem, relativamente, aos adultos (tanto mais, quanto mais novas), em termos físicos,

cognitivos e sócio afetivos; capacidade - aprendem, desde que lhes sejam dadas as condições para que possa interagir com as coisas do meio onde vive; e a globalidade - se apresentam de modo integral em todas as situações. As dimensões que constituem a pessoa da criança – seu corpo e seus movimentos, sua Inteligência, sua afetividade, se manifestam nas situações de modo global e não de modo segmentado, em partes separadas. (DANTAS, 2016).

2.2 Currículos e Educação Infantil: quais experiências?

O currículo é pauta frequente de discussões, consideramos que pensar as formas de organizar e ofertar os conhecimentos e aprendizagens nas instituições educacionais, ou fora delas, exige a construção de um currículo rico e que possibilite o desenvolvimento das crianças. Temos refletido e nos posicionado sobre um conceito de currículo que garanta acesso a múltiplos conhecimentos e diversidade cultural. E, para começar a construir um currículo escrito ou as intencionalidades que expressam um currículo cotidiano, concordamos com Dantas (2016), quando diz que pensar:

O projeto educativo da educação infantil e, conseqüentemente seu currículo, insere-se na discussão sobre quais sujeitos queremos formar e para qual sociedade e, ainda, que sociedade queremos construir com esses sujeitos em formação. (DANTAS, 2016, p.138)

É preciso então reflexões intencionais e buscar perceber quais ‘conceitos’ têm sido trazidos para a instituição de Educação Infantil, conceitos que formamos em nossas vivências e experiências anteriores que influenciam os profissionais atuarem de determinada forma. Conceitos esses sobre crianças e infâncias por exemplo, pois se os professores e gestores de determinada instituição carregam conceitos que limitam as crianças apenas como espectadoras e ouvintes que devem ser prontamente obedientes e realizar silenciosamente suas “tarefas”, e não as percebem como sujeitos que tem multiplicidade e singularidades em suas infâncias e podem/devem ser escutados, sendo o centro, evidenciado nas práticas existentes. Isso poderá levar - nesses espaços de saberes e construções, provavelmente a um currículo limitado e focado apenas em desenvolver cognitivamente e intelectualmente as crianças.

Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 75) dizem que “o trabalho pedagógico é o produto de quem pensamos que a criança pequena seja”. Quando pensamos em currículos, temos considerado que “A construção de um currículo deve envolver questões como ‘por que’, ‘para

quê’ e ‘para quem’ se ensina[...]”(DANTAS, 2016, p.138), sendo preciso construir e pensar em um currículo contextualizado.

Temos entendido, portanto, currículo como conjunto-processo de práticas-experiências desenvolvidas em contextos educativos em torno da cultura, de objetos de conhecimento, fundamentadas em concepções e ações compartilhadas por todos os sujeitos envolvidos na comunidade educativa, com vistas ao aprendizado e desenvolvimento integral dos educandos. Segundo Sacristán (2000, p. 15) “o currículo é uma práxis antes de um objeto estático...”. E, esse currículo são currículos plurais, construídos pelos sujeitos nas escolas (MOMO; LOPES; RIBEIRO, 2015). As DCNEI conceituam currículo, como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009b, p. 01).

Sendo assim, consideramos que as práticas cotidianas desenvolvidas nas instituições educativas precisam garantir experiências que se constituam como transformadoras e ampliadoras dos saberes e experiências das crianças. As DCNEI (BRASIL, 2009) orientam que o currículo deve ser sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências, estas compreendidas como: “[...] experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva” (BRASIL, 2009a, p. 14). Estas “experiências concretas” precisam ser possibilitadas no cotidiano das salas de referências, e previstas no currículo da escola, estejam elas documentadas ou não. As experiências irão produzir interações de diferentes formas e jeitos.

Uma experiência, se constitui numa atividade, na medida em que assume, por exemplo, suas características de “liberdade, continuidade e transformação” (DEWEY, 2002; 2007; 2011). A transformação possibilitada pela experiência pode ser explicada na seguinte definição:

A experiência é fruto de uma elaboração, portanto, mobiliza diretamente o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, portanto, constitui um aprendizado em constante movimento. Aprender em si mesmo, como processo que alavanca o desenvolvimento, é uma experiência fundamental às crianças e compromisso de uma boa instituição educativa. (AUGUSTO, 2013, p. 05)

Já o princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência tanto

toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão (DEWEY, 2011). “Na continuidade das experiências é que reside a força e a vitalidade da ação das crianças em compreender, explorar e aprofundar as suas hipóteses afetivas, cognitivas e sociais sobre o mundo”. (FOCHI, 2015, p. 226).

Na proposta de Bondioli e Mantovani (1998) para a educação de crianças pequenas, podemos identificar também, além da continuidade, outros aspectos que devem ser considerados nas experiências educativas, que são a ludicidade e a significatividade. Nessa perspectiva, as experiências se constituem na medida em que as crianças conseguem atribuir sentidos - significar suas ações e transformações por meio de diferentes linguagens.

A escola precisa dispor de um ambiente que promova experiências que eduquem e interações capazes de provocar crescimento. As “interações” devem ser ligadas ao conceito “situação”, que são conceitos inseparáveis. Situações como conversar com um colega, cantar e expressar-se corporalmente em uma roda de conversa, ou até mesmo desenhar um castelo no ar mesmo que em um momento individual, constitui interações com os objetos que constrói em sua fantasia, essas interações acontecem a todo instante através/com diversas situações (DEWEY, 2011), e, nas práticas cotidianas da educação infantil, o professor é o sujeito que medeia essas interações através de cada experiência proposta em sua rotina.

As experiências precisam oferecer desafios para que as crianças descubram formas de solucionar situações, gerando, assim, aprendizagem e desenvolvimento, assim, na/para educação infantil as possibilidades e desafios precisam ser ampliados. A ludicidade e brincadeiras são muito importantes nesse contexto. É imprescindível a presença da brincadeira nas experiências a serem proporcionadas nas instituições que envolvam o lúdico à aprendizagem, como diz a BNCC:

a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (BRASIL, 2017, p.39)

Atentando-se ainda para que tais experiências busquem ofertar sim o encantamento e o prazer, mas interconectando à propósitos, precisam ser experiências pensadas e com intenções de contribuir de forma qualitativa para desenvolvimento e aprendizagem das crianças, caso contrário poderão ser experiências “deseducativas”, como nos fala Dewey:

Uma experiência pode ser imediatamente prazerosa e, mesmo assim, contribuir para a formação de uma atitude negligente e preguiçosa que, desse

modo, atua modificando a qualidade das experiências tudo o que elas podem proporcionar. Outras experiências podem ser tão desconectadas uma das outras que, embora agradáveis e até excitantes, não se articulam cumulativamente. A energia se dissipa e a pessoa se dispersa. Cada uma das experiências pode ser vigorosa, intensa e ‘interessante’, mas, ainda assim, a falta de conexão entre elas pode gerar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados e centrífugos. (DEWEY, 2011, p.27).

Assim, embora desafiadora construção, o currículo da Educação Infantil deva ser rico em experiências pensando nas crianças e considerando as crianças que estão ali naquele tempo e contexto, como sujeitos centrais para quem se oferecerá as práticas, assim consideramos importante o que Barbosa afirma:

O objetivo da educação infantil, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é o de favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos. (BARBOSA, 2009, pp.47-48).

Então, concordamos com Dantas (2016, p. 121) que define a Educação Infantil como “conjunto de processos/práticas históricas e socioculturais destinados às crianças e que circunscrevem, em cada espaço e tempo, as condições objetivas mediante as quais as crianças têm oportunidades de aprenderem e se desenvolverem enquanto pessoas/sujeitos sociais”.

Desse modo, esta primeira etapa educativa, deve favorecer experiências que possibilitem às crianças imergir em aspectos da sociedade que convivem. As DCNEIs (BRASIL, 2009b) definem quais experiências devem ser garantidas tendo como base os eixos norteadores, as interações e a brincadeira. Experiências essas que devem permear as práticas pedagógicas, tais como: o conhecimento do mundo e do outro, com experiências sensoriais diversas, sempre respeitando as crianças e seus tempos; imersão das crianças nas linguagens; possibilitem apreciação de diversas artes e produções; além da recriação de obras; amplie a participação e confiança das crianças, individuais e coletivas, e conduzindo a autonomia e cuidados de si e o do outro; usos de tecnologias; aproximações com os aspectos culturais e históricos brasileiro. De modo articulado, a BNCC definiu que:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida

cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2017, p.40)

Os campos de experiências são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Englobando assim possibilidades diversas a serem oferecidas na instituição no cotidiano. O documento também define Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças pautados nos princípios éticos, políticos e estéticos que devem fundamentar os currículos.

3 A ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Foi desenvolvida uma investigação qualitativa que busca considerar os contextos, não isolando o objeto, mas considerando os fatores que o envolve. (FREITAS, 2002; BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nos ancoramos nos fundamentos da abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 2005; 2007) e da análise dialógica do discurso (BAKHTIN, 1995, 2003), ambos estudiosos valorizam a importância das interações sociais e a centralidade da linguagem como instrumento mediador de interação e de constituição do psiquismo, fundamental para o desenvolvimento humano.

Em Vigotski pudemos compreender que o método está imerso nas perspectivas daquele que pesquisa. O teórico partiu da problematização da relação do ser humano com a cultura, considerando que o objeto de estudo só pode ser compreendido em relação aos processos que lhe dão origem e que se transformam nas interações, ou seja, estão sempre em movimento. Para ele o “conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas”, logo se há interações na entre os pares, há aprendizagens acontecendo (FREITAS, 2022, p.25)

Em Bakhtin fomos considerando que os sujeitos de pesquisa produzem significações, ou seja, o ser não é apenas um objeto estático que é observado e levado à reflexão, mas um ser que tem voz: um sujeito como tal não pode ser percebido nem estudado como coisa, uma vez que sendo sujeito não pode, se continua sendo-o, permanecer sem voz; portanto seu conhecimento só pode ter caráter dialógico. (BAKHTIN,1985, p.383 *apud* FREITAS, 2002, p.25).

Situamos em nosso estudo, que esse princípios da abordagem sócio-histórica dialogam com as características de uma pesquisa qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994) este tipo de investigação se ampara em diversos contextos e se concretiza de diversas formas, não ‘engessa-se’ em si mesma, isolando o objeto e dicotomizando. Pelo contrário, a pesquisa qualitativa busca perceber minuciosamente o contexto e os objetos, que podem ser pessoas até livros, e explora os 'pormenores'. Quer compreender “os comportamentos a partir das perspectivas dos sujeitos” (p. 16)

3.1 A escuta das crianças

Consideramos que apesar de crescentes, são bem recentes as pesquisas que colocam as crianças no lugar de sujeitos que dizem sobre suas experiências, que constroem sentidos acerca dos diferentes objetos investigados em relação às suas infâncias, à sua educação e aos seus modos de viver e produzir culturas.(DANTAS, 2023)

Desse modo, “a criança faz parte da pesquisa científica há muito tempo, principalmente na condição de objeto a ser observado” (CAMPOS, 2008. p. 35), mas sendo sujeito passivo, sem espaço para expressar sua voz. Não podemos negar, entretanto, que foram essas pesquisas iniciais que olharam as crianças enquanto sujeitos da história que careciam de ser estudados, mas é preciso “evidenciar que os estudos precursores nos apontaram para a problemática de que precisamos elaborar histórias sobre as crianças e com as crianças, considerando seus modos de compreender e entender o mundo.”. (DANTAS, 2023, p. 09)

Nessa perspectiva, as discussões sobre metodologias de pesquisas com crianças, considerando a urgência desta escuta, foram se ampliando e consolidando como campo teórico e metodológico nos estudos sobre/com as infâncias. Sendo assim, ao realizar pesquisas com crianças faz-se necessário distanciar-se de métodos anteriores usados e levar em conta “as experiências prévias da criança como ponto de partida”; temos entendido que [...] as pesquisas têm um significado social, ao passo que vêm contribuindo para mudar a vida das crianças, para refletir e promover políticas[...] (DANTAS, 2023, p. 09) e se tornam mais necessárias na contemporaneidade brasileira, sabendo que em nossos contextos de infância temos as crianças na escola pública, de maioria pobre, “estão também privadas do contato com as formas mais ricas da cultura popular brasileira” (CAMPOS, 2008, p. 35).

Concordamos, portanto, que as crianças são sujeitos de direitos e devem ser ouvidas, logo são também agentes sociais. E, se queremos construir junto às crianças experiências significativas para elas e garantir-lhes os direitos daquelas, devemos garantir que sejam ouvidas; por isso, faz-se necessário a escuta e “nessa escuta confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver [...]”(CRUZ, 2008, p. 46). Reconhece-se que o processo de escuta é desafiador, mas é necessário “...ouvir as ideias, as perguntas e as respostas das crianças, lutando para dar significado ao que é dito, sem ideias pré-concebidas [...]” (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p.84)

Quando ouvimos as crianças na pesquisa, consideramos que elas produzem sentidos a partir de suas experiências. Compreendemos que:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais uma zona mais estável, uniforme e exata. [...] o sentido real de uma palavra é inconstante. [...] Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas, este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido. (VIGOTSKI, 2009, p. 465).

As crianças, portanto, elaboram sentidos próprios a partir/e sobre suas experiências, considerando suas interações com o outro, as significações sociais, os objetos de seus contextos e as práticas culturais. Tais sentidos, ao mesmo tempo que são elaborados na relação com o outro e com a linguagem, em contextos de significação, são subjetivos, voláteis - se ampliam e se constituem de modo diferente a cada forma de interação e mediação.

Escutar as crianças é reconhecer e entender que as crianças produzem suas significações sobre suas vidas e existência (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003). Ou seja, reconhecê-las como sujeitos ativos na educação da infância e que irão contribuir na construção de significações de seus contextos e dos conhecimentos, possibilitando a elas um aprendizado e desenvolvimento mais rico.

3.2 Percursos e Procedimentos da Pesquisa

Definimos inicialmente que a pesquisa seria desenvolvida na região central do semiárido potiguar, na qual está localizada a UFERSA - Campus de Angicos. Identificamos uma cidade de melhor acesso e entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação para apresentar a proposta e buscar uma instituição de Educação infantil para o desenvolvimento da pesquisa. Nos direcionamos ao Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI, único da cidade, para apresentar o projeto à gestão e às professoras, e saber quais professoras estavam dispostas a nos receber em sala para pesquisa de campo. Assim tivemos no primeiro ano, em 2018, as turmas¹ de pré 1 e 2 e no segundo ano, em 2019, as turmas de creche 2 e pré 2.

¹ Antes de iniciarmos as observações nas turmas, a professora fez uma apresentação prévia aos pais sobre as pesquisadoras e a pesquisa. Entregamos termos de consentimento e autorização impressos para assinatura dos pais. Apresentamos a pesquisa às crianças, no primeiro dia que fomos às salas e nos momentos de Roda de Conversa para entrevista coletiva, ao que elas mostraram-se interessadas em participar.

Em nossa pesquisa de campo, iniciamos com a observação. Temos nos posicionado como observadores participantes. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a observação participante acontece quando o investigador não se mantém totalmente distante do objeto observado, mas em alguma medida se envolve com o mesmo e o contexto em que se está, porém não se envolve ao ponto de tornar um nativo, por exemplo, então na observação participante a investigação se dá do seguinte modo:

O investigador fica, regra geral, um pouco de fora, esperando que o observem e o aceite. À medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais. Nas fases posteriores da investigação, poderá ser importante ficar novamente de fora, em termos de participação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 125)

Considerando isso, desenvolvemos uma pesquisa empírica², envolvendo sessões de observação participante no período de uma semana em cada turma, utilizando de registros escritos em diários de campo e registros audiovisuais que nos ajudaram a complementar as cenas observadas e analisadas.

Nos primeiros momentos de contato com as turmas buscamos nos manter mais ‘distantes’ da rotina, apenas como expectadores, mas nem sempre era possível, pois facilmente, após sermos observados pelas crianças, elas vinham até nós, perguntar o que anotamos e porque estamos ali. Os autores supracitados afirmam que as crianças poderão olhar para os adultos de diversos modos, sendo assim, percebemos olhares curiosos, temerosos, que horas se aproximavam livremente e horas se resguardavam.

E, sabendo que nossas pesquisas envolviam as crianças, escolhemos procedimentos que valorizam as vozes dos sujeitos, suas opiniões e preferências. Outro ponto importante a destacar sobre a observação e a interação com as crianças, é quando Bogdan e Biklen (1994) dizem que os adultos têm dificuldade de perceber e levar as crianças à sério e têm a tendência de conduzir as conversas das crianças. Então buscamos estar atentos para não influenciar e afetar o campo e os sujeitos demasiadamente. Com isso, buscamos utilizar recursos para mobilizar suas diferentes linguagens, especialmente o desenho e a brincadeira.

Seguimos na semana posterior às observações com entrevistas³ semiestruturadas coletivas por meio da roda de conversa com as crianças, e, individual por meio de momentos de brincadeiras e conversas sobre seus desenhos, registramos com recursos audiovisuais: fotografia, gravação de vídeo e áudio, para posteriormente transcrever. Conforme nos orienta

² O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, sendo aprovado para execução.

³ Elaboramos roteiros para as entrevistas coletivas e individuais com as crianças - ver apêndices.

Rocha (2008, p. 49) “para conhecer seu ponto de vista, não pode centrar-se na oralidade, muito menos de forma exclusiva na escrita. Por isso há necessidade de cruzar fala ou diálogos em grupo com desenhos, com fotografias - feitas pela própria criança”.

3.3 O *lócus* e os sujeitos da investigação

A instituição escolhida se localiza em uma cidade de uma região do semiárido potiguar, sendo um Centro Municipal de Educação Infantil, que foi construído por um projeto de lei e padronizado em sua estrutura, no contexto do Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA. A equipe de gestão é formada pela Diretora, Vice-diretora e duas coordenadoras pedagógicas. Além delas, a escola conta com 14 professores e 14 estagiários(as) exercendo a função de professor(a) auxiliar. Dentre os demais profissionais que compõem a instituição, temos a quantidade de 21 colaboradores, incluindo auxiliar de serviços gerais, merendeiras e porteiros.

A pesquisa foi desenvolvida nas seguintes turmas: uma turma de Creche 2 com crianças de 3 a 4 anos de idade e uma turma de pré-escola 1 e duas turmas de pré-escola 2 com crianças de 4 a 6 anos de idade. Cada turma tinha em média 20 crianças matriculadas, uma professora titular e uma professora auxiliar. O espaço físico da sala não era grande, tendo pouco espaço para possíveis “cantinhos”, tinham cadeiras em círculo ou semicírculo. Na sala da creche havia um anexo, onde geralmente era guardado um armário ou outros brinquedos.

QUADRO 1 - CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS OBSERVADAS

Turma - Ano	Crianças		
	Meninos	Meninas	Total
Creche 2 - 2019	08	09	17
Pré 2 - 2019	08	14	22
Pré 1 - 2018	11	09	20
Pré 2 - 2018	12	09	21

Fonte: Construído pela pesquisadora (Diário de campo)

QUADRO 2 - CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS (SUJEITOS DA PESQUISA)

NOME	IDADE	SEXO	TURMA - ANO
MC ⁴	4 anos	MENINA	CRECHE 2 - 2019
JA	4 anos	MENINA	CRECHE 2 - 2019
BN	3 anos	MENINO	CRECHE 2 - 2019
NO	4 anos	MENINO	PRÉ 1 - 2018
AEB	5 anos	MENINA	PRÉ 2 - 2018

Fonte: Construído pela pesquisadora (Diário de campo)

As crianças que acompanhamos na pesquisa em observações e escutas formaram um total de 80 crianças (ver quadro 1), entre elas: 19 meninas e 22 meninos, no ano de 2018; no ano de 2019 tivemos com 16 meninas e 23 meninos; nos registros da escola encontramos declarações de etnia realizados pelos pais das crianças, como pardas, pretas, brancas e algumas não declarada. Cada turma tinha uma professora titular formada em pedagogia e uma professora substituta que geralmente era estudante de pedagogia, atuando como estagiária na sala. Dentre as crianças que participaram das pesquisas, apresentamos neste trabalho as vozes de 5 crianças, entre as turmas pesquisadas (ver quadro 2), as crianças conheceram a pesquisa, apresentadas por nós e confirmaram desejarem participar, além disso, a pesquisa foi apresentada aos pais que aceitaram também.

No próximo ponto iremos adentrar nos conceitos de crianças, infâncias e singularidades e apresentar como temos entendido infância atualmente e que tais conceitos permeiam nossas pesquisas e baseiam nosso olhar para/sobre as crianças.

⁴ A escolha das letras para nomear as crianças se deu por parte das pesquisadoras, definidas pelas iniciais de seus nomes.

4 CENAS DO COTIDIANO E SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELAS CRIANÇAS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS

Em nossas observações foi possível perceber que em muitos momentos haviam rotinas fixas, - com atividades permanentes - quase como “rituais”, atividades de comemorações e homenagens que mobilizam toda a instituição, e que se repetiam nos anos que estivemos em campo com essa instituição, entre 2018 a 2022. As vivências presentes no cotidiano das turmas observadas são organizadas em uma rotina institucional definida previamente, que envolve uma acolhida na roda, uma “atividade dirigida”, a higiene das mãos, o lanche, a higiene na escovação, outro momento de atividade e saída. No entanto, essas práticas se contrapõem à necessária participação das crianças na construção de currículos e rotinas.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (BRASIL, 2017, p. 38)

Quando estudamos e pensamos a Educação Infantil facilmente ouve-se o termo “rotina”, e é comum nas instituições pensar, planejar e organizar rotinas. Segundo Moura (2012), a rotina na Educação Infantil é uma categoria pedagógica que visa a qualidade do atendimento às crianças pequenas. Destaca-se importante que para pensar as rotinas é necessário pensar em diversos elementos, segundo Barbosa (2000): Organização do ambiente/espço, Usos do tempo, Seleção e as propostas de atividades, Seleção e a oferta de materiais. Ou seja, organiza o cotidiano, seus espaços, materiais e interações.

Na construção dos dados, identificamos temas/experiências que se presentificam nos currículos e práticas cotidianas desenvolvidos/as com as crianças na instituição pesquisada, considerando sentidos produzidos pelas crianças e práticas observadas no cotidiano, e organizamos os seguintes eixos de análise: A Roda de Conversa na Rotina; O Currículo orientado por Datas Comemorativas; Práticas de Leitura e Escrita; A Hora da Televisão - “Aprender a Assistir”; e A Brincadeira como Experiência.

4.1 A Roda de Conversa na Rotina

Toda a rotina dentro e fora da sala de referência na instituição da infância deve ser uma oportunidade de escutar e perceber as crianças, para juntos fomentar a construção das aprendizagens nesses espaços para e com as crianças. A roda de conversa, aparece no Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) como atividade permanente e se propõe como um momento na rotina para acolher as escutas das crianças:

A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas idéias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 138)

Por se tratar de um momento inicial, é interessante que se tenha música nas rodas, ou contação de histórias, mas é muito importante que possibilite a escuta das crianças “suas ideias, dúvidas e descobertas”, não especificamente sobre o que acontece na sala, mas sobre elas como um todo, pois suas experiências, as quais possibilitam aprendizagem, acontecem à todo momento em todo lugar, e essas partilhas contribuem para interações que podem gerar novas experiências. Abaixo temos recortes de momentos da roda inicial (roda de conversa):

A professora pediu para fazer a roda, sentados no chão. As crianças estão sentadas no chão quando o desjejum chega (bandejas com copos, são colocadas na mesa), elas levantam e pegam o copo na mesa (mingau de aveia), depois voltam para o lugar (fazem isso sem pedirem, parece já fazer parte da rotina). Depois de lancharem, conduzidas pela professoras, elas oram, cantam e dançam. Durante este momento inicial um menino estava mostrando-se mais gaiato⁵ e falador – a professora colocou ele num cantinho, por causa de seu comportamento. Ainda na roda foram contados quantas crianças vieram, quantos eram os meninos e meninas. Depois a professora pediu para voltarem para as carteiras e ela escreveu a rotina do dia no quadro para as crianças verem.

(Registro do Diário de campo - em 07 de maio de 2018, Pré 2)

⁵ Gaiato: diz-se de ou indivíduo alegre, faceto, brincalhão. 2. diz-se de ou rapaz travesso. (Definições de Oxford Languages)

As crianças estão chegando na sala. A medida que entram e sentam nas cadeiras, a professora fala com algumas das crianças, e outras crianças conversam entre si e brincam, outras brincam com brinquedos que trouxeram de casa... Um minutos depois dessa 'chegada', as crianças começam a se organizarem para sentar no chão, acompanhando a professora que sentou numa cadeira pequena, é o momento da roda. Iniciam com uma oração e cantam. Após as músicas, guiados pela professora, as crianças começam a contar quantas crianças vieram hoje, quando pouco terminam a contagem, chega o lanche do desjejum, as crianças comemoram. (é uma fatia de laranja, a professora dá uma a cada).

(Registro do Diário de campo - em 08 de maio de 2018, Pré 2)

Nos recortes, temos duas cenas da mesma turma em duas diferentes, podemos ver que a roda tem acontecido geralmente no momento antes do desjejum; as crianças chegam na sala, são recepcionadas pelas professoras, sentam na cadeira, conversam entre si e brincam, depois são convidadas para a roda. Não percebemos a escuta das crianças nestes momentos de roda, e quando haviam falas direcionadas às crianças, geralmente era para perguntar se percebiam que estavam faltando uma colega no dia.

Assim, as rodas ficam restritas a momentos de músicas e danças, músicas sem conexão direta com as demais atividades que acontecerão. Desse modo, o momento que é de roda de conversa se torna apenas num ritual, que muitas vezes as crianças já conseguem cumprir, mas sem significação ou pouco aproveitado para experiências significativas para as crianças; muitas vezes é um momento divertido para as crianças, cantando ou ouvindo histórias, mas não alcança a potencialidade que poderia, para uma roda de conversa. Sabe-se que é desafiador construir uma rotina com diálogos atentos e intencionais às crianças, mas é de extrema urgência que ocorram, um passo por vez e sempre.

Observamos que quando as crianças “rompem” com a organização e sequência da roda proposta pela professora, são coagidas, como no exemplo descrito na primeira cena.

4.2 O Currículo orientado por Datas Comemorativas

Percebemos que a construção de atividades e projetos baseados nas datas comemorativas ainda é presente nas rotinas e planos de muitas instituições e professores. Fazendo com que as crianças se caracterize e realize atividades voltadas para comemorar tais datas, ou homenagear, como dia dos pais e mães. Geralmente é reservado uma semana para

cada comemorativa, ensaiam uma apresentação com as crianças para realizar uma culminância, as atividades são voltadas para a mesma temática.

A professora traz chapéus de papel, prontos, e dá às crianças. As crianças recebem os chapéus, animadas, a professora conduz as crianças cantando a música do soldado e caminham pela sala. Poucos minutos depois ela recolhe os chapéus de papel que tinha entregue antes.

(Registro do Diário de campo - em 26 de agosto 2019, Creche 2)

Após o recreio, a professora entrega uma folha com o desenho de um soldado para as crianças pintarem. As crianças estão sentadas nas cadeiras, em semicírculo. Recebem pedacinhos de coleções de cera, em um recipiente, que é uma garrafa pet cortada. Quando a maioria das crianças conclui sua pintura, a professora diz: “quem terminou fica sentado, esperando o pai e mãe”.

(Registro do Diário de campo - em 28 de agosto de 2019, Creche 2)

Nos trechos acima, da creche 2, observamos práticas voltadas ao “dia do soldado” em um momento de atividade; no primeiro, as crianças recebem o chapéu de papel, que é uma característica marcante na comemoração desse dia, recebem xerocopiada com o desenho do personagem, e cantam a música do soldado. E em ambos os trechos há utilização de xerocopiadas, atividades prontas onde as crianças apenas irão pintar, com cores definidas, e escreverem seus nomes e o que se pede no enunciado. As crianças mostram-se interessadas pelas propostas, cantar, marcha e pintar parece diverti-las, então qual seria o problema de trabalhar os dias comemorativos nas escolas?

Na verdade, há a possibilidade de trabalhar algumas datas do calendário brasileiro, se assim algumas instituições desejam, principalmente se forem datas que trazem a tona marcas das nossas culturas, no plural por serem de fato muitas, e assim possibilitam aproximações de diferentes situações ou personagens da cultura; porém é preciso uma reflexão e olhares atentos, perpassando pelas intencionalidades de planejar tais práticas (BRASIL, 2017), pois quais experiências significativas trariam para as crianças o dia do soldado?

Nas observações não percebe-se como as crianças podem ressignificar e aprender diante do vivenciado. Por isso, as datas comemorativas no planejamento na educação infantil tornam-se apenas para preencher o tempo das crianças e pouco apresenta possibilidades de produção, significação e aprendizado para as crianças, diferente do que Dantas fala sobre a organização de atividades do currículo na EI:

Nos processos de seleção e organização dos conteúdos de trabalho deve ser possibilitado que as crianças vivenciem o máximo de experiências, numa perspectiva de ampliar seus conhecimentos sobre o mundo. Neste sentido, tais possibilidades de exploração não podem ser restritas a conteúdos e formas fechadas que não se abrem para os interesses cotidianos dessas crianças. (DANTAS, 2016, p. 206)

Nas práticas educativas devem haver experiências que possam ampliar os conhecimentos do mundo das crianças, por isso é necessário ir além de restringir-se à datas comemorativas e homenagens nas rotinas da instituição.

4.3 Práticas de Leitura e Escrita

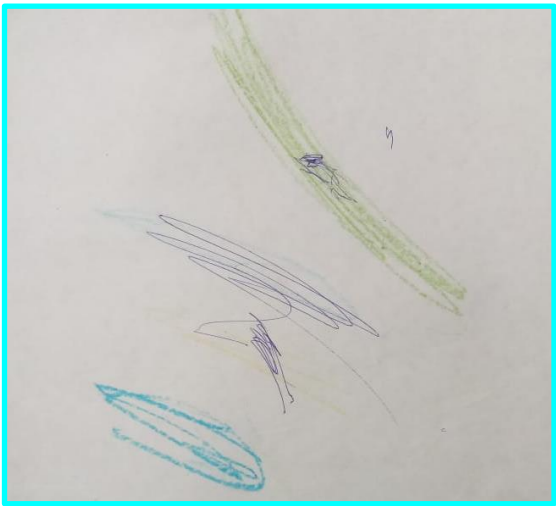
O trabalho pedagógico com literatura é um exemplo das múltiplas situações ricas de potencialidades que podem ser oportunizadas às crianças. Desde muito pequenas, as crianças são inseridas em uma cultura marcada pela linguagem escrita, e nesse processo se constituem como sujeitos presentes no mundo letrado. Porém mesmo as crianças tendo acesso desde muito cedo à essa cultura, a sua apropriação vai acontecer de jeitos e em tempos diferentes umas das outras. Na instituição pesquisada percebemos que há rotinas com dia definido para ir a sala de leitura, onde uma professora irá contar histórias e as crianças poderão escolher um livro. E, em outros momentos nas salas de referência, observamos atividades de repetição oral de letras no quadro nas turmas de pré e momentos de apresentação das letras do alfabeto, em atividades de pintar as letras xerocopiadas ou conhecer uma letra por dia/semana, na creche. Tendo esse contexto, pudemos perceber em nossos achados nas cenas e nas vozes das crianças que aparecem práticas de leitura e escrita:

A professora recebe a bolsa do livro que cada criança leva pra casa, uma vez por semana, para os pais lerem com ela. Pergunta a criança que trouxe o livro, qual era o personagem da história. A criança não lembra. [...] A professora coloca imagens dos sete anões fixadas no quadro, canta a música da história Branca de Neve e os sete anões e pede que as crianças contem os anões apontando para as imagens. Em seguida fala sobre os dias da semana, canta a música da semana e do dia. Escreve os numerais de 1 a 7 no quadro e solicita que as crianças escrevam abaixo. Às vezes a professora pega na mão de quem não está conseguindo. [...] Após o recreio, as crianças pintam o personagem do Sítio do Pica-pau amarelo, Quindim o rinoceronte. E recebem crachá para escreverem seus nomes na atividade. Alguns escrevem com ajuda da professora. (Registro do Diário de campo - em 24 de abril de 2018, Pré 1)

Na cena acima, na turma de pré 1, temos o recorte de um momento de observação no primeiro momento da rotina, onde a professora recebe um livro dentro de uma sacola de pano da criança, onde pergunta a menina que era o personagem da história lida e ela não lembra; o momento segue com uma apresentação dos personagens do conto de fadas da branca de neve, onde descobriram a quantidade de anões. Percebemos uma alternância entre os numerais e uma continuação da atividade de leitura realizada na semana anterior pela professora, posteriormente as crianças escrevem seus nomes. A experiência da linguagem escrita por meio da leitura é proporcionada às crianças de modo programado: o contato com os livros sempre após o “dia da sala de leitura” e no dia fixo de levar um livro para casa. Colomer (2016, p. 100-101) propõem que “[...] a escola deve lhes oferecer uma seleção a mais ampla possível de livros que possam se familiarizar com as variadas possibilidades textuais”. No entanto, a prática que determina um dia específico para ir à sala de leitura e levar o livro para casa, limita as interações e as possibilidades que uma vasta seleção poderia oportunizar às crianças.

Observamos também nas cenas uma exploração desarticulada de personagens de literatura infantil, com o exemplo de que no dia em que as crianças levaram os livros para casa, além de as experiências de leitura em casa não serem compartilhadas em sala, e como continuidade, oferecer atividades de desenhos prontos dos “sete anões” da “branca de neve” e depois do “Quindin” - personagem do “sítio do pica-pau amarelo”, sem que houvesse uma contextualização para tanto.

As cenas em destaque nos chamam atenção para o (não) lugar da literatura nas práticas cotidianas dessa instituição de Educação Infantil, ou seja, o quanto escassos são os momentos de contato pela criança com o livro e a leitura literária.

Figura 1 - Desenho da Criança BN  Fonte: Arquivo Pessoal da Autora	<i>Criança: o meu é sobre isso disso e disso</i> <i>Pesquisadora: e isso, o que é isso? (aponta no desenho)</i> <i>Criança: são as letrinhas</i> <i>Pesquisadora: leia para mim</i> <i>Criança: letrinhas de cor</i> <i>(Criança BN, Sessão de Entrevista Individual - Trecho da Conversa sobre o desenho, 2019 - Creche 2)</i>
---	---

No segundo trecho, na turma de creche, no momento de produção de desenhos, convidamos as crianças a desenhar o que mais gostam na escola; momento de escuta por meio de desenhos, a criança BN nos diz que está desenhando “letrinhas de cor”, percebemos que o BN faz uma relação que as “letrinhas” devem ficar no papel, porém não faz uma distinção entre seu desenho e a escrita convencional e não fazendo associação com a função delas, a leitura, ainda o BN faz relação dos seus traços com letrinhas, o que se aproxima do que Ferreira (2011) chama de ‘domínio do icônico’, que é a representação do desenho como representação da escrita; com isso percebe-se que as crianças da creche têm aproximações com a cultura da linguagem escrita na instituição, possivelmente com vivências em casa com a família. Porém, percebemos que na turma observada, não há muita presença de contação de histórias na rotina da sala, para além da sala de leitura semanal. Ferreira (2011, p. 21) vai dizer que “a escrita infantil segue uma linha de evolução”

4.4 A Hora da Televisão - “Aprender a Assistir”

Dentre os saberes e múltiplas experiências que as crianças têm o direito de vivenciar, trazido pela DCNEI (2009), está explícito também na BNCC experiências que envolvam o

uso da linguagem tecnológica e das tecnologias pelas crianças. Estamos imersos numa sociedade que aceleradamente produz meios tecnológicos e tecnologia diversas, as crianças de instituições públicas muitas vezes não tem fácil acesso a essas ferramentas, assim, a escola será a mediadora do uso e aproximações das crianças com as tecnologias, para que as mesmas tanto estejam inseridas na cultura que a cerca, como também vivenciando novas experiências. Sabemos que as escolas públicas também não possuem muitas ferramentas tecnológicas avançadas, mas entendemos que mesmo com recursos limitados de ferramentas, é possível pensar boas experiências.

Na rotina das turmas observadas um dia por semana poderiam utilizar a televisão, essa sendo um dos poucos recursos tecnológicos disponíveis nas instituições de EI, além de projetores e caixas de som e microfone. Reconhecemos a importância possibilitar às crianças interação com recursos tecnológicos, sabendo que “Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca” (BRASIL, 2017. p. 41).

Na sala é hora de televisão. [...] Enquanto as crianças assistem TV, um menino quer tomar de sua colega a fralda de pano que ela tem em mãos. Nesse mesmo momento uma outra menina vem impedi-lo, puxa ele pela mão - leva para o cantinho para conversar - ele vai; ela diz “senta aqui... está de castigo” e se afasta, começa a dançar. Um tempo depois ele vai até ela, e os dois dançam. (Registro do Diário de campo - em 28 de agosto de 2019, Creche 2).

No entanto, no primeiro trecho temos uma recorte da rotina em um momento inicial, reservado para utilizar a televisão, a professora colocou uma animação e as crianças sentam no chão para assim, mas em pouco tempo elas perdem o interesse pela animação, observamos que as crianças não escolheram o filme e não tem uma relação com atividades realizadas naquelas semana, assim nota-se que a utilização da televisão não tem uma intencionalidade educacional, mas sim torna-se um momento para passar o tempo ou para manter as crianças “controladas” sem muita movimentação pela sala. Inicialmente as crianças assistem ao filme, mas logo perdem o interesse e preferem brincar umas com as outras.

Figura 2 - Desenho da Criança NO



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

Pesquisadora: O que você aprendeu na escola? Criança: A assistir. Pesquisadora: Assistir o quê? Criança: Filme. Pesquisadora: Assistiu com quem? Criança: Com os amiguinhos. Pesquisadora: Quem colocou o filme. Criança: Tia. Pesquisadora: Você aprende o que com o filme? Criança: A ficar quieto na mesa. A gente senta no chão.

(Criança NO, Sessão de Entrevista Individual - Trecho da Conversa sobre o desenho, em setembro de 2018 - Pré 1)

Também, no segundo trecho em destaque aparece a televisão, agora em conversa com a criança NO, por meio da produção do desenho, onde sugerimos desenhar o que mais gosta na escola e o que aprendem, ele nos diz que no momento da tv, aprendeu a ficar quieto, isso nos revela que a televisão tem sido usada como recurso de entreter ou um momento de lazer possivelmente sem conexão com a rotina ou o planejamento do dia, da semana, parece não haver uma intencionalidade uma proposta de experiência no uso da ferramenta. Não é interessante que o pouco tempo que as crianças têm numa instituição de Educação infantil realize uma atividade que não possibilitará ampliar suas experiências na infância, ver tv para entreter-se é algo que as crianças provavelmente conseguem realizar com seus familiares. É preciso trazer à tona os porquês e para quês realmente usar a tv na rotina.

4.5 A Brincadeira como Experiência

As DCNEIs (BRASIL, 2009) trazem a brincadeira e interação como eixo norteador da Educação Infantil e por meio desta que devem ser pensadas as práticas pedagógicas que possibilitaram experiências significativas dentro e fora da sala de referência. Assim, a brincadeira fará parte da construção desse currículo que acontece no cotidiano.

Na instituição pesquisada notamos que há presença da brincadeira no cotidiano da instituição, as crianças brincam, e mesmo que não fossem oportunizados momentos para brincarem, pensamos que elas iam construir entre si momentos de brincadeiras, pois faz parte de sua cultura da infância.

A professora vai buscar uma caixa de brinquedos da escola; enquanto isso as crianças estão brincando com brinquedos da sala e livros. Dos brinquedos que ela trouxe haviam tiaras e acessórios, as crianças ficam animadas. Era o dia de brincar de faz de conta, as crianças vão imaginar quem são elas, as meninas pegam pecinhas pequenas, bolsinhas de plástico, copinhos, e montam um kit de maquiagem, uma maquia a outra, outras meninas pegam colares e colocam no pescoço, usam batons e esmalte, coisas que vieram na caixa, observo que a professora deixa as meninas a enfeitarem, pintar suas unhas também. Enquanto isso, os meninos correm, são policiais, ou brincam com carrinhos, outros montam uma cidade.

(Registro do Diário de campo - em 24 de abril de 2018, Pré 1)

Na cena em destaque temos um momento de brincadeira na sala, onde a profa trás uma caixa com brinquedos, com diferentes acessórios, os brinquedos estavam uns na sala da direção e outros em cima de armários, é dado às crianças para brincadeiras, para brincarem livremente, as crianças podem brincar com brinquedos estruturados na sala de referência, utensílios conhecidos pelas crianças, como esmaltes e colares. As crianças começaram a reproduzir cenas cotidianas de suas famílias ou adultos os quais conhecem, que fazem unhas, que estão nas ruas trabalhando, que trabalham com construção. A imaginação das crianças cerca cenas do cotidiano real entre os adultos, mas agora elas são as principais personagens das cenas. Algumas vezes observamos a participação das professoras nas brincadeiras com as crianças, fazendo parte como personagem, seja como cliente do salão e não mais a professora. Percebemos que no Pré, geralmente, os momentos de brincadeira acontecem em dias específicos e além do recreio, tendo momentos com brinquedos da sala ou trazidos de casa, ou um dia no meio da rotina para ir ao pátio.

Pesquisadora: Quem gosta da escola? todos: eu Pesquisadora: mas porque, o que tem de legal? MC: oh tia, eu gosto de lanche de brinquedo de escola de atividade de parquinho. tudo isso Pesquisadora: E você? JA: de parquinho, de comer de brinquedo BN: eu gosto de lanche, de brinquedo, de biscoito

(Sessão de Entrevista Coletiva - Roda de conversa, 2019, Creche 2)

Na cena acima trata-se de um momento de Roda de conversa realizado por nós, convidamos as crianças para o momento da roda e convençamos a conversar com elas, introduzindo perguntas sobre o que gostam da escola e o que aprendem. Percebemos nas vozes das crianças que a brincadeira aparece com frequência, como no trecho acima, quando apresentamos o recorte de uma roda de conversa com as crianças realizada por nós na pesquisa, buscando os sentidos das crianças sobre a escola, percebemos que os momentos prazerosos para elas estão nos momentos do recreio com o lanche e o parquinho, também gostam muitos dos brinquedos da escola. Na creche acontecem mais momentos com brincadeiras mediadas pelas professoras ou livre dentro da sala de referência.

Figura 3 - Desenho da criança AEB



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

Pesquisadora: O que você está sonhando?

Criança: um balanço... o menino e a menina.

Pesquisadora: Que legal! E o que você aprendeu aí?

Criança: a balançar e ajudar os outros.

(Criança AEB, Sessão de Entrevista Individual - Trecho da Conversa sobre o desenho, em setembro de 2018 - Pré 2)

Na conversa, no momento de produção de desenho sobre o que elas mais gostam na escola e o que aprendem, com a criança AEB do pré 2, na imagem acima vemos o desenho do balanço e crianças na frente; o parquinho é um espaço com playground onde as crianças podem usar na hora do recreio e em rodízios de turmas; quando conversamos as crianças sempre aparecem o parquinho citado como o melhor lugar da escola e o favorito das crianças; numa breve observação do momento do recreio, percebemos que as crianças aproveitam todo o espaço do salão do recreio, correndo e brincando entre elas, de pega-pega, mãe e filha, além do playground, com isso, talvez podemos estender o parquinho para a hora do recreio, então quando as crianças nos dizem em constantes falas que gostam muito do parquinho, poderia ser

o momento do recreio onde tem acesso ao parquinho, ou no momento semanal de brincar no salão onde também acessam o parquinho, e nesse momento de acesso ao parquinho - no recreio, onde brincam umas com as outras - elas aprendem. Na voz da criança AEB, ela nos diz que aprende a ajudar as outras crianças.

A brincadeira faz parte da cultura das crianças, Kramer (2006) vai dizer às crianças brincam e que isso as caracteriza, como também, é por meio desta que elas produzem cultura e aprendem. Monteiro e Delgado (2014, p.108) dizem que brincar “é uma maneira rica de as crianças construírem ativamente suas culturas infantis”. É na brincadeira que as crianças interagem consigo mesmas, com o outro e o mundo, conhecem e significam suas experiências e exploram diferentes linguagens. Por isso, as práticas pedagógicas que compõem as propostas curriculares da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009b).

Percebe-se nas vozes das crianças que estão aprendendo diferentes aprendizados enquanto brincam, enquanto imaginam e reproduzem cenas do cotidiano da sociedade que as cercam, aprendendo umas com as outras e com os adultos e no ambiente que estão, formando suas identidades nessas relações (MALAGUZZI, 1993A, *apud* DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003). Seguindo até aqui, nas reflexões apresentadas nas análises dos nossos achados junto às crianças e no cotidiano da instituição pesquisada, deixamos nossas considerações.

5 CONCLUSÃO

Construir e oferecer uma Educação Infantil pública brasileira de qualidade - ao menos minimamente - e que tenha interesse nas crianças que atendem, é desafiador. O grande desafio inicia-se nas leis que podem sofrer retrocessos ou avanços a interesse dos governantes; nos custos necessários e por vezes pouco investido nessa educação; na má gestão desses recursos, que ainda chegam às escolas, por parte de líderes municipais ou mesmo institucionais, assim por diante, o desafio é extenso. Mas, ao que fica ao nosso alcance, o desafio de estar na instituição junto a comunidade escolar, está o desafio de aprender como fazer e o motivo de fazê-lo e com respeito, principalmente às crianças, não deveria haver espaço para um mal fazer.

Temos ciência também que para se fazer este que está ao nosso alcance, encontramos as barreiras de gerações de formações diferentes nas instituições, ou seja e conseqüentemente as profissionais da área são de épocas diversas e com formações distantes do olhar de criança que queremos difundir, isso é notório ao analisar nossas observações nesta pesquisa, as práticas revelam tais visões e entendimentos sobre a criança e a educação, e assim, implicam nas experiências e nos sentidos produzidos pelas crianças. Logo, as formações continuadas são necessárias; mas, fato é que formações sem a intenção e desejo de ser formado continuamente, não fará grandes efeitos.

Percebemos que as práticas não oportunizam também que as crianças atuem como sujeitos ativos, centros da Educação Infantil, pelo contrário pareciam ter pouca participação nas escolhas que acontecem na sala, mas embora poucas, podemos ainda dizer que há sim pequenas participações das crianças em alguns contextos na rotina. De um modo geral, podemos dizer que as experiências percebidas são vivências de pouco desafios para as crianças, com atividades xerocopiadas e atividades que por vezes não têm uma intenção de continuidades; mas há tentativas de desenvolver uma boa Educação infantil para as crianças.

Identificamos que algumas experiências, em especial aquelas que se constituem como brincadeiras, promovem boas situações de aprendizagem contextualizadas com as especificidades das crianças. No entanto, grande parte, não se constitui de forma articulada com suas necessidades e não se concretiza a partir dos princípios da continuidade, ludicidade e transformação dos sujeitos. Concluímos que há um distanciamento dos currículos que se materializam nas práticas para o proposto nas orientações oficiais. O que aponta para

necessidade de mais oportunidades de discussão e estudos com as professoras em contextos de formação em serviço para revisão e desenvolvimento das propostas pedagógicas nas instituições de educação infantil.

Em novas pesquisas dos últimos anos, principalmente após pandemia e com outras novas formações realizando-se, teremos possivelmente resultados mais satisfatórios para a Educação Infantil.

Fica como proposta a realização de pesquisas para analisar e perceber como se dão as escutas dos sentidos das crianças pelas professoras para pensar e planejar suas práticas na Educação Infantil.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na Educação Infantil. In: BRASIL. MEC. TV Escola. Salto para o futuro. **Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Ano XXIII. Boletim 9. Junho, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BARBOSA, Maria Carmem S, et al. (Consultoria). **Práticas cotidianas na educação infantil** – bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRG, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil**. Campinas, SP: 2000.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Orgs.). **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria dos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. – (Coleção Ciências da Educação, v. 12).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL, Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente**.

BRASIL, LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/SEB nº 5, de 17 de Dezembro de 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. CONSED. UNDIME. 2017.

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

COLOMER, T. As crianças e os livros. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. SEB. **Crianças como leitoras e autoras**. 1. ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. pp. 100-101. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.5).

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008.

DAHLBERG, Gunilla; Moss, Peter e PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral. **Educação Infantil, Cultura, Currículo e Conhecimento:** sentidos em discussão. 2016. 311f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral. Sobre Textos Que Mobilizam Outros Estudos Em Defesa Das Infâncias E Construídos Com As Crianças. In. ANJOS, Cleriston Izidro dos; ARAUJO, Luciana Aparecida de; PEREIRA, Fábio Hoffmann[Orgs.] **Pesquisas Com, Sobre E Para Crianças**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. (No prelo).

DEWEY, John. **A escola e a sociedade. A criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Lisboa: Didáctica Editora, 2007.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Renata Gaspar, 2011. – (Coleção Textos Fundantes de Educação).

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011. 26.ed. (coleção questões da nossa época; v.6)

FOCHI, Paulo Sérgio. **Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência**. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOULART, , Ana Lúcia. Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro de Faria (organizadoras). – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. 276 p

FREITAS, Maria Teresa. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. MEC. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

MOURA, Marianne da Cruz. **A rotina na educação infantil e as crianças de zero a dois anos**. 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRN/Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2012.

MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires; COLL DELGADO, Ana Cristina. Crianças, **Brincar, Culturas da Infância e Cultura Lúdica**: uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar*, n. 19, p. 106–115, dez. 2014.

MIUP - ITÁLIA. Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (orgs). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

OLIVEIRA, Zilma Ramos, et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo, Biruta, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo** - uma reflexão sobre a prática. - 3. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Por que ouvir as crianças?** Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.

UBARANA, Adélia Dieb; LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Infância, desenvolvimento da criança e educação infantil**. In: UFRN/NEI. *Curso de Aperfeiçoamento em Campos de experiências e saberes e ação pedagógica na Educação Infantil*. Texto Didático do Módulo II. 2012 (no prelo).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. – (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra - 2º ed. São Paulo: Editora W/MF Martins Fontes, 2009 (Biblioteca pedagógica).

7 APÊNDICE A

1. ROTEIROS DE ENTREVISTAS COM CRIANÇAS

RODA DE CONVERSA

A roda de conversa se constitui numa atividade coletiva, pode ser utilizada para saber mais sobre o que as crianças pensam sobre as coisas. No entanto, as perguntas não podem ser direcionadas e individualizadas. A conversa vai fluindo e o entrevistador vai mediando, recorrendo às crianças, complementando e articulando as vozes.

Para saber o que as crianças pensam sobre currículo e experiências educativas é preciso revestir as perguntas de situações próximas às crianças.

Vimos conversar um pouquinho com vocês hoje sobre as coisas que aprendemos na escola. Meu nome é, o meu é e o meu é E vocês? Também queremos saber os nomes de vocês.

Para começar nossa conversa, quem pode nos contar sobre o que gosta de fazer na escola?

(Ir garantindo que boa parte das crianças falem sobre o que gostam de fazer na escola)

O que vocês acham que aprendem na escola? Como vocês acham que aprendem mais?

Tem alguma atividade da escola que vocês não gostam de participar? Porquê?

Quais as brincadeiras que mais gostam? Na escola, vocês brincam? Como?

Nós observamos que vocês fizeram (se refere alguma atividade) com a professora. O que vocês aprenderam com essa atividade? Gostaram de participar?

(Citar outras atividades que foram observadas e as crianças não mencionaram) e questionar sobre o que elas pensam sobre as atividades.

DESENHO

Cada um vai pensar em alguma coisa que aprendeu na escola e vai desenhar o dia, o espaço, a atividade e as pessoas que participaram dessa aprendizagem. O que você fez para aprender? Alguém ajudou? Utilizou que materiais? Todas essas coisas precisam fazer parte do desenho.

CONVERSA INDIVIDUAL SOBRE O DESENHO

1 Qual o seu nome? e sua idade?

2 O que você desenhou?

3 O que você aprendeu?

(Retomar as perguntas que orientaram o desenho)

FAZ DE CONTA

Filmar as crianças brincando de escolinha. Disponibilizar diferentes materiais e espaços para interação. Inclusive, outros que elas não tenham acesso na escola. Enquanto, elas brincam, ir convidando uma a uma para entrevista individual.

ENTREVISTA INDIVIDUAL (Fazer com cerca de cinco crianças por turma - aquelas mais falantes)

1 Qual o seu nome? E sua idade?

2 Você gosta de brincar de quê?

3 Você gosta de vir à escola? por quê?

4 O que você mais gosta na escola?

5 O que você não gosta na escola? por quê?

6 Você gosta das professoras? por quê?

7 O que você faz na sala de aula?

8 O que você mais gosta que a professora faça? por quê?

9 Quais atividades você mais gosta? como fazia essas atividades?

10 Quais brincadeiras você mais gosta?

11 Como é essa brincadeira?

12 O que você aprende na sala de aula?

- 13 Você acha que aprende quando faz o que?
- 14 Você acha que aprende quando brinca?
- 15 Com quais brincadeiras você acha que aprende? e com quais você acha que não aprende?
- 16 Qual foi o seu dia mais feliz na escola? por quê?
- 17 Qual foi o dia mais triste na escola? por quê?
- 18 Você brinca com as suas professoras? De quê?
- 19 Como você gostaria que fosse a aula?
- 20 Você gosta de participar dos ensaios e apresentações da Escola?
- 21 Qual o seu lugar preferido na escola?