



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Laena Guítherme de Oliveira

**ENTRE BATUQUES E BRINQUEDOS: O TRABALHO DE UMA
PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO ACOLHIMENTO DAS
VIVÊNCIAS CULTURAIS DAS CRIANÇAS**

UBERLÂNDIA

2016



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Laena Guítherme de Oliveira

**ENTRE BATUQUES E BRINQUEDOS: O TRABALHO DE UMA
PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO ACOLHIMENTO DAS
VIVÊNCIAS CULTURAIS DAS CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Avelino da Silva

**UBERLÂNDIA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

O48e
2018 Oliveira, Laena Guilherme de, 1989-
Entre batuques e brinquedos [recurso eletrônico] : o trabalho de uma professora de educação infantil no acolhimento das vivências culturais das crianças / Laena Guilherme de Oliveira. - 2018.

Orientador: Luiz Carlos Avelino da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.585>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Psicologia. 2. Educação de crianças. 3. Psicologia cultural. 4. Psicologia educacional. I. Silva, Luiz Carlos Avelino da, (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.9



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Laena Guítherme de Oliveira

**ENTRE BATUQUES E BRINQUEDOS: O TRABALHO DE UMA
PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO ACOLHIMENTO DAS
VIVÊNCIAS CULTURAIS DAS CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada
Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Avelino da Silva

Banca Examinadora

Uberlândia, 26 de Agosto de 2016

Prof. Dr. Luiz Carlos Avelino da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof. Dra. Sílvia Maria Cintra da Silva (Examinadora)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof. Dra. Marisa Aparecida Elias (Examinadora)
Faculdade Pitágoras – Uberlândia, MG

UBERLÂNDIA

2016

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, com carinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma forma, fizeram parte desta minha caminhada, me apoiando e sendo um suporte para que eu pudesse concluir meus objetivos.

Primeiramente, a Deus por tudo o que sou e tenho na vida.

Aos meus pais, Conceição e Ariovaldo, pelo amor incondicional e pelo apoio e aconchego em todos os momentos da minha vida, sendo sempre minhas referências de pessoas dignas a serem seguidas.

Ao meu irmão, Leonardo, pelo aprendizado e crescimento desde sempre e por ter me dado, junto com a Kênia, os meus melhores presentes: Guilherme, Augusto e Henrique, os responsáveis pelos meus sorrisos mais espontâneos.

As queridas amigas Ana Carolina Siqueira e Fernanda Bernardes, por terem sido um suporte importante ao longo deste processo de escrita, por me ensinarem tanto sem nem perceberem, pela amizade genuína e amorosa, pelas risadas certas.

Aos meus familiares e amigos por se fazerem sempre presentes, mesmo com a distância.

Ao meu orientador Prof. Dr. Luiz Carlos Avelino da Silva, por ter aceitado o desafio desta orientação, pelo acolhimento, paciência, aprendizado e por ter conduzido tudo isso com um bom humor inigualável.

As professoras da banca de qualificação Dra. Silvia Maria Cintra da Silva e Dra. Maria José Ribeiro, pelas ricas contribuições sem as quais este trabalho não teria se findado.

A equipe e alunos da Escola Municipal de Educação Infantil onde a pesquisa foi realizada, pelo acolhimento e carinho com o qual me receberam.

RESUMO

O presente trabalho abordou o acolhimento de uma professora de educação infantil a respeito destas vivências culturais que as crianças manifestam em sala de aula. Entre os assuntos abordados encontram-se discussões sobre a educação infantil e sua característica plural, perpassando por seu processo histórico de surgimento, e as políticas públicas nacionais que a regem. Abordamos também algumas concepções de infância nas quais este trabalho se balizou. Todo o percurso teórico se deu sobre os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e algumas contribuições de Paulo Freire. O objetivo geral do trabalho consistiu em investigar como uma professora da educação infantil acolhe em sala de aula as vivências culturais apresentadas por seus alunos. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, com uso do método do tipo etnográfico, que implicou na realização de observações *in loco* em uma Escola Municipal de Educação Infantil do Município de Uberlândia- MG, além de entrevistas com membros da equipe pedagógica e com familiares das crianças. Dentre os resultados e análises encontradas, percebemos que o acolhimento das vivências infantis acontece, entretanto, de uma forma restrita e pouco democrática devido a diferentes tipos de engessamentos, dentre eles: engessamento do currículo da educação infantil; engessamento da atividade criadora e dos aspectos lúdicos; e por fim, um engessamento referente a uma seletividade do acolhimento. Estes engessamentos demonstraram que o acolhimento das vivências culturais infantis existe, entretanto, ele se dá de forma pouco democrática, assistemática e rígida dentro do contexto estudado.

Palavras-chave: Educação Infantil. Psicologia Histórico-Cultural. Cultura.

ABSTRACT

This study addressed the host of a professor of early childhood education about these cultural experiences that children manifest in the classroom. Among the topics discussed are discussions about early childhood education and its plural character, passing by its historical process of emergence, and national public policies that govern it. also covered some conceptions of childhood in which this work is buoyed. All the theoretical course was given on the premises of the Historical-Cultural Psychology and some contributions of Paulo Freire. The overall objective of this study was to investigate as a kindergarten teacher welcomes classroom cultural experiences presented by his students. This was a qualitative research, with use of the ethnographic method, which resulted in conducting on-site observations in a Municipal School of Early Childhood Education of the City of Uberlândia- MG, as well as interviews with members of the teaching staff and the families of children. Among the results found and analysis, we realized that the host of childhood experiences happens, however, narrowly and undemocratic due to different types of engessamentos, including: inflexibility of the curriculum of early childhood education; inflexibility of creative activity and play activities; and finally, an inflexibility regarding the selectivity of the host. These engessamentos demonstrated that the host of the children's cultural experiences there, however, he gives undemocratic, unsystematic and rigidly within the context studied.

Keywords: childhood education. Historical-Cultural Psychology. Culture.

SUMÁRIO

Introdução.....	9
1. A cultura na educação e na constituição dos Sujeitos: A importância de sua legitimação.....	20
1.1. Atividade Criadora na infância e seu valor nos processos culturais.....	25
1.2. A importância da legitimação da cultura para a educação.....	31
2. Infância e Educação Infantil: Notas sobre complementaridades.....	34
2.1. Sobre as pluralidades da infância.....	34
2.2. Escola e educação infantil: espaços de construção de sujeitos e infâncias.....	38
2.3. Apontamentos históricos sobre a educação infantil.....	41
2.4. A criança enquanto agente da cultura: Como a escola acolhe?.....	49
3. Caminhos Metodológicos.....	52
3.1. Objetivos.....	52
3.2. Método.....	52
3.2.1. Sobre o Método do Tipo Etnográfico.....	54
3.2.2. Participantes/Sujeitos da pesquisa.....	57
3.2.3. Instrumentos utilizados.....	58
3.2.4. Procedimentos.....	63
4. As observações e contribuições dos participantes.....	64
4.1. As observações.....	64

4.2. As Entrevistas.....	74
5. Análise dos dados construídos.....	76
5.1.Sobre Engessamentos.....	77
5.1.1. Engessamento do Currículo da Educação Infantil: do letramento à falta de autonomia docente.....	77
5.1.2. Engessamento da Atividade Criadora: qual a importância do lúdico?.....	83
5.1.3. Engessamento no Acolhimento: a seletividade em questão.....	90
À Guisa De Conclusão.....	95
Considerações Finais.....	98
Referências Bibliográficas.....	99
Apêndices.....	105

INTRODUÇÃO¹

“Eu sempre guardei nas palavras os meus desconcertos.”

Manoel de Barros

Uma breve apresentação pessoal

Apresento² aqui parte das construções que tenho promovido com a minha pesquisa de Mestrado. Considero como sendo apenas uma parte, pois a proposta deste trabalho é que esteja em construção mesmo após o seu ponto final, com o intuito de transpor os muros acadêmicos e que possa render novos frutos e possibilidades. Por acreditar que somos seres plurais, inconclusos e contextuais, não é possível limitar o trabalho que está sendo realizando apenas a mim, uma vez que considero esta uma pesquisa feita a muitas mãos.

Para melhor compreensão sobre o percurso percorrido nesta dissertação, eu acredito que se faça necessária uma breve contextualização e apresentação sobre meus processos de (des) construção como profissional, psicóloga e pesquisadora, entrelaçados às narrativas sobre como o tema desta pesquisa ganhou espaços e contornos nesse processo.

Sempre me senti mais acolhida por palavras do que por números, ao mesmo tempo em que mantinha uma postura de respeito diante de sua grandiosidade. Por isso, tamanha identificação com o trecho do poeta Manoel de Barros (2015, p. 53), citado no início desta apresentação, como epígrafe. As palavras guardam muitos desconcertos e desencontros, engana-se quem acredita que sua utilização é fácil. Palavras são como danças entrelaçadas, às quais somos convidados a valsar a todo o momento e, como toda dança, requer leveza, envolvimento, ritmo e entrega. Entregar-se às palavras, dar movimento a elas, fazê-las gingar no decorrer do papel, para que sua apresentação seja o mais belo dos espetáculos. Este, para

¹ Trabalho formatado segundo as normas da Associação Americana de Psicologia – APA (American Psychological Association, 2012).

²Uso a primeira pessoa do singular devido ao caráter particular desta apresentação.

mim, é o grande desafio em lidar com palavras: fazer com que elas envolvam a ponto de que os desconcertos e desencontros sejam menos frequentes a quem as aprecia.

Assim, ao longo da minha vida escolar reconhecia-me em lugares onde havia maiores possibilidades de reflexão e produção de conhecimentos através das palavras. Sempre gostei de escrever, mas esta destreza nunca me foi tarefa fácil. Por isso, a escolha pela pesquisa e academia tem sido deveras desafiadora e tenho encarado como oportunidade para que minhas palavras façam sentido para mais alguém, além de mim.

Carrego comigo um interesse genuíno pela Educação e suas complexidades, e conforme fui conhecendo a Psicologia e suas possibilidades, o casamento entre estas duas áreas me pareceu de grande valia para olhares colaborativos voltados para a construção de outros tipos de realidade. Em par com esta afeição pela área educacional caminhava, em conjunto, um olhar especial para a infância e seu potencial de *vir a ser*. Em um estágio durante a minha graduação³, recebi um convite para mergulhar em um mundo de novas formas de narrativas a respeito da arte, infância e educação, tendo como proposta principal a formação continuada a professores da Educação Infantil por meio de cartas reflexivas (Rezende, Oliveira & Gomes, 2013).

Esta experiência modificou minha forma de enxergar o mundo de forma irreversível e com estas novas trilhas tracejadas, a educação e infância passam a fazer parte de meus projetos profissionais a partir de então. O percurso deste rio desaguou em meu primeiro emprego ainda na graduação, do qual aceitei o desafio de trabalhar diretamente com crianças na primeira infância em uma Escola Municipal de Educação Infantil, ocupando um cargo referente ao Município de Uberlândia, conhecido como educadora infantil.

Durante o período em que trabalhei neste cargo, não era obrigatória formação em ensino superior para ocupá-lo o que reverberou em mim diversos questionamentos e

³ Estágio “Parangolé: Arte, Infância e Educação” coordenado pela Prof^a Dra. Paula Cristina Medeiros Rezende do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia.

reflexões. Em meio a este percurso, foi aberto o edital de seleção para o Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, para o Mestrado o que me levou a prestá-lo a partir de uma proposta inicial de pesquisa voltada para a formação continuada de educadores infantis.

No entanto, entre o período da inscrição até o início do curso de Mestrado, tiveram muitos acontecimentos que acabaram por movimentar diversas mudanças em minha proposta de pesquisa. Um dos motivos principais foi a alteração na legislação municipal, que passou a exigir formação superior para assumir o cargo de educador infantil⁴. Desta forma, muito do projeto foi modificado desde seu primeiro piloto, mas o fio condutor permanecia o mesmo: trabalhar de forma colaborativa para processos educacionais de qualidade para a infância.

Com essas alterações no tema inicial de pesquisa, após diversas reconstruções e discussões que circulavam pela temática de arte, cultura, infância e educação como interesses iniciais, convergimos em um interesse de compreender se as experiências culturais que as crianças vivenciam são acolhidas no espaço escolar pelos profissionais que ali atuam. Assim sendo, o objetivo deste trabalho passou a ser investigar como uma professora da educação infantil acolhe em sala de aula as vivências culturais apresentadas por seus alunos.

Uma questão sobre a qual refletir...

Ao longo dos meses em que trabalhei como educadora infantil e convivi com as crianças, pude perceber que elas traziam experiências e conteúdos interessantes para a sala de aula, considerando que cada criança tinha sua particularidade e apresentavam um movimento ético, cultural e estético em relação à vida, à escola, aos amigos, as professoras e educadoras.

Era perceptível o quanto as crianças eram diferentes uma das outras, com suas histórias e vivências, além das formas de se relacionar com os objetos e com as pessoas.

⁴ Lei alterada no Decreto Municipal Nº 15.414, de 16 de Janeiro de 2015, Uberlândia, Minas Gerais.

Maneiras de se alimentar, vocabulários, músicas cantadas espontaneamente, além é claro, das brincadeiras, o lúdico, momento este em que tinham a oportunidade de reelaborar as suas experiências, ressignificando-as em suas formas de brincar (Rocha, 2005).

Compreendemos que os aspectos culturais acompanham os sujeitos desde sua constituição. Para a perspectiva histórico-cultural, há uma relevância considerável em relação ao domínio da cultura para o desenvolvimento psicológico da criança, entendendo que não é possível compreender seu processo de desenvolvimento e aprendizagem a partir de uma visão unilateral resumida em quesitos naturais, pois há uma necessidade em introduzir a criança na esfera da aprendizagem cultural (Martins & Rabatini, 2011).

Considerar a cultura e sua importância para a constituição de sujeitos humanos significa ter uma postura acolhedora diante das alteridades infantis e seus processos de desenvolvimento. Entretanto, durante o período que estive imersa no espaço escolar, foi possível perceber o quanto este contexto pode ser excludente e pouco flexível a esta diversidade que o indaga diariamente.

A escola é uma instituição inserida em uma sociedade e em um sistema que historicamente não ouve suas crianças, não compreende suas formas de comunicação, cerceia e pune sua maneira, ainda imatura, de entender o mundo, não a reconhecendo como sujeito (Rocha, 2005). Segundo esta mesma autora, a educação infantil vem se constituindo em um cenário cheio de indagações, com pressões diversas que procuram atender traçando diretrizes e preconizando funções.

Com isso, o que se percebe é a ampliação dos processos de engessamento da escola que, com o intuito de atender às demandas externas da sociedade, acaba por se fechar a quem de fato interessa: os estudantes. As políticas públicas que regem a educação infantil no Brasil, como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9.394/96) e o

Referencial Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de maneira geral, prezam pelo padrão e pela eficiência em larga escala, o que promove armadilhas que não valorizam o acolhimento das demandas reais os estudantes em suas multiplicidades.

Considerando tais reflexões a respeito da escola como instituição enrijecida, encontramos em Campos (2013) alguns questionamentos significativos a respeito de um lugar que aparentemente foi pensado para crianças; entretanto, parece não ter espaço para elas

Qual é o lugar das crianças na escola? Na escola, qual é o lugar das produções culturais? Na escola, qual é o lugar das múltiplas infâncias que pulsam dentro das salas de aula, no pátio e no parque? Qual o lugar das crianças nas sociedades atuais? (Campos, 2013, p.22).

Compreendemos que para pensar educação em sua complexidade, são necessários estes questionamentos, aos quais acrescentamos: que adulto estamos constituindo com a educação que as escolas têm oferecido? Que infância estas crianças têm vivenciado dentro de uma escola, que na maioria das vezes, é totalizante, excludente e pouco atenta às reais necessidades infantis?

A minha curta experiência como profissional da educação infantil me proporcionou alguns aprendizados sobre infância e educação e com esta prática foi possível colocar algumas questões em reflexão. Estar inserida dentro de uma escola me mostrou outras lentes com as quais posso enxergar a educação, a infância e seus processos de constituição. Ficou perceptível o quão complexa pode ser a tarefa de educar uma criança, o quanto pode ser paradoxal oferecer educação e o cuidado evitando a tutela. Entender qual era a minha responsabilidade diante daquelas crianças, além de lidar com situações complexas, situações estas que foram motriz para muitas dúvidas, angústias e indagações.

Assim, a partir destes sentimentos ambíguos a respeito do contexto da educação infantil, surgiu o interesse em compreender melhor sobre a vivência que tive naquele lugar, despertando, por conseguinte, a curiosidade em pesquisar sobre a temática, com o intuito de trazer para este trabalho questões que podem servir de ferramenta colaborativa para os processos de formação de profissionais tanto da educação, quanto da Psicologia de modo geral.

Consideramos, portanto, o valor que os elementos culturais têm na formação dos indivíduos e o quanto eles influenciam e movimentam a conjuntura escolar de forma geral. Os sujeitos, por serem imersos na cultura desde a sua concepção nela, promovem reelaborações em todos os lugares em que se colocam, inclusive a escola. Martins e Rabatini (2011) salientam que:

Quando a criança adentra na cultura, não somente toma algo dela, não apenas se enriquece com o que está fora dela. A própria cultura reelabora em profundidade a composição natural da conduta, dando uma orientação completamente nova a todo curso do desenvolvimento (p. 347).

Ao compreender a cultura como elemento fundante na constituição dos sujeitos, enxerga-se nos elementos culturais um impulso no desenvolvimento dos indivíduos, sendo estes os que lhe oferecem os traços de humanidade. Vigotski colabora com esta discussão ao afirmar que “é a sociedade e não a natureza que deve figurar em primeiro lugar como fator determinante do comportamento do homem. Nisto consiste toda a ideia de desenvolvimento cultural” (Vigotski, 1995, p.89, apud Rocha, 2007).

Smolka e Nogueira (2002) consideram que é necessário assumir que os aspectos biológicos da condição humana estão imersos na cultura e marcados pela história. Assim, para as autoras,

A noção de desenvolvimento cultural possibilita, assim, compreender os modos de participação dos sujeitos na cultura de maneira dinâmica e dialética. Ou seja, imersa das práticas cotidianas, a criança não somente se apropria e transforma essas práticas, mas a própria cultura afeta e “reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta” (Vigotski, 1995 citado por Smolka & Nogueira, 2002, p.85).

Isto posto, entendemos que as crianças chegam à escola carregadas de elementos da cultura da qual fazem parte, e estas experiências são tão significativas quanto os conhecimentos formais e sistemáticos oferecidos pela escola.

Atuando como educadora infantil, eu observei o quanto as próprias crianças sinalizam sobre seus interesses em aprender ou brincar. Um exemplo eram situações observadas no momento “roda de conversa”⁵, em que as crianças entendendo aquele como seu espaço de fala, se ocupavam dele demonstrando seus talentos ao cantarem músicas que ouviram em filmes ou na igreja, ou até mesmo falando sobre a bailarina linda que viram na peça de teatro.

A “Roda de Conversa”, é um dispositivo do qual lançam mão muitos professores na educação infantil; trata-se de um oportunidade preciosa para ouvir as crianças e colher os elementos trazidos por elas. Segundo De Ângelo (2011), esta

[...] pode se constituir como espaço onde se valoriza a relação dialógica entre os diferentes sujeitos (criança x criança; criança x adulto; instituição educativa x comunidade) no que tange à cooperação, à construção coletiva do conhecimento, ao respeito aos interesses individuais e aos ritmos das diferentes crianças (De Ângelo, 2011, p. 61).

⁵ Podem-se encontrar diferentes terminologias para a mesma atividade como “hora da roda”, “hora da novidade”, hora da conversa, ou, simplesmente “rodinha” (De Angelo, 2011).

No Referencial Curricular para a Educação Infantil, encontramos a definição de roda de conversa como sendo “movimento privilegiado de diálogo e intercâmbio de idéias”, no qual, durante “o exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem.” (Brasil, MEC, SEF, 1998, p.138). Desta forma, concordamos que nas rodas de conversa, as crianças podem ter oportunidade de falar sobre experiências vividas, o que faz deste um potente dispositivo para escutar crianças e assim, legitimá-las como sujeitos com voz, que podem se expressar e falar sobre si e seus interesses.

Há, portanto, uma necessidade de que a etapa da educação infantil seja lúdica, cuidadosa, acolhedora e respeitosa com esse período de vida da criança. Não se trata de um período menos relevante, uma vez que o estímulo da criatividade da criança deve estar entre os objetivos principais de qualquer período educacional, incluindo a Educação Infantil (Brasil, MEC, SEB, 2010). Há que se entender, portanto, o valor de estimular a curiosidade para aquilo que não é comum para elas, além de mostrar o diferente, enriquecendo e criticizando seus conhecimentos.

Freire (1996) aponta que a escola deve ser um lugar de comunhão e respeito aos educandos, respeito às suas conjunturas de vida, suas experiências e principalmente à sua cultura. Para esse autor, a educação libertadora não pode oprimir e desconsiderar o arcabouço cultural que aqueles sujeitos vivenciam.

Isto posto, qual a importância das questões culturais para a formação dos sujeitos? Como a infância dialoga com tais aspectos e de que forma se beneficia deles? Tais questões são complexas, e desta forma, a pretensão deste trabalho se limita a identificar algumas manifestações e investigar o acolhimento dado a elas pela escola. Desta forma, recorreremos ao

longo deste trabalho a algumas autoras clássicas que discorrerem sobre a importância do contexto cultural e relações sociais para a infância e educação (Corazza, 2002; Cruz, 2008; Kramer, 2006, 2009, 2011; Oliveira, 2013, Prestes, 2009; Rocha, 2005, 2007).

Considerando esta breve reflexão, cabe aqui introduzir sobre a nossa opção teórica, por entender a educação que, auxiliada por conteúdos culturais, possui uma postura política de intervenção no mundo. Buscamos para este trabalho aportes teóricos que colaborassem e amplificassem as discussões e reflexões sobre a pesquisa, encontrados na Psicologia Histórico-Cultural, a qual tomamos como interlocutora principal neste processo.

A Psicologia histórico-cultural não se resume em mais um sistema de ideias sobre o homem, em mais uma perspectiva para entendê-lo; surgiu como contraponto às outras matrizes do pensamento psicológico e sua construção se dá a partir da “desconstrução” dos pressupostos sobre os quais os sistemas psicológicos atuais se erigiram; não se edifica isoladamente das outras psicologias; ao contrário, estabelece com elas constante diálogo, normalmente marcado por profundas discordâncias (Rocha, 2005, p. 20).

A teoria Histórico-Cultural entende, portanto, a relação sujeito-meio como dialética, na qual ocorrem operações dinâmicas, ou seja, ao mesmo tempo em que o meio social está constituindo o sujeito, este modifica o meio na mesma intensidade (Pino, 2010). Segundo este autor, “em termos dialéticos: se a criança muda, o que é um ponto pacífico, o meio tem que mudar também, pois se não mudasse não poderia influenciar de modo diferente o desenvolvimento” (p. 748).

Como forma de enriquecer o diálogo a respeito dos aspectos educacionais e seus processos políticos e metodológicos, recorreremos a alguns pressupostos de Paulo Freire que também compreende homens e mulheres como seres históricos, inseridos em contextos

sociais, políticos e econômicos, dos quais estão em constante construção dialética através de seus atos para o mundo (Freire, 1996). Cremos, portanto, em um diálogo possível entre ambas as vertentes, na medida em que apontam para a cultura como determinante no processo de humanização dos indivíduos, tanto para o seu desenvolvimento quanto para os processos de aprendizagem.

Por fim, cabe destacar que ao relacionar estes conceitos com a proposta deste trabalho pretende-se enfatizar a importância de que este tipo de demanda cultural seja acolhida, mediada e trabalhada juntamente com as crianças. A escola é um dos mais importantes espaços voltados para o desenvolvimento e aprendizagem e, por isso, é relevante compreendê-lo como promotor de culturas diversas, de respeito às diversidades e de atenção a elas.

Assim, tendo definido a interlocução teórica para este trabalho, é importante apontar brevemente os recursos metodológicos utilizados. Não estávamos interessados em generalizações, mas sim na análise dos processos de acolhimento dos profissionais de educação com as vivências culturais que as crianças possam vir a apresentar no espaço escolar. Deste modo, tal proposta indica uma abordagem qualitativa como a mais adequada (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, dentro das possíveis abordagens metodológicas, optamos pelo método do tipo etnográfico (André, 2012), acrescentando o uso de entrevistas semiestruturadas.

Deste modo, a organização do trabalho seguiu a seguinte ordem: no primeiro capítulo, denominado “A cultura na educação e na constituição dos sujeitos: a importância de sua legitimação” discutimos os aspectos culturais na constituição dos sujeitos trazendo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, além de algumas articulações, a respeito da cultura e da legitimação de saberes para a educação. No segundo capítulo, denominado “Infância e Educação Infantil: Notas sobre complementaridades” colocamos em discussão as concepções

de infância e seu aspecto plural, em que recorremos a vários autores e autoras que dispuseram na literatura alguns conceitos sobre crianças, dos quais nos pautamos ao longo da pesquisa. Apresentamos também as concepções de Educação Infantil, onde discorremos os temas sobre os conceitos de educação de modo geral e a educação infantil, seu surgimento até os dias atuais, além das metodologias políticas que regem este campo educacional. Posteriormente, em ‘Caminhos Metodológicos’, no terceiro capítulo, foram apresentados os percursos desta pesquisa, retomando seus objetivos, método e procedimentos. Na sequência, apresentamos como resultados em forma de síntese “As observações e contribuições dos participantes”. O capítulo cinco é dedicado a “Análise dos Dados Construídos” e nele apresentamos as nossas análises nas quais discutimos temas sobre os engessamentos encontrados ao longo deste trabalho. Por fim, apresentamos nossas conclusões e considerações finais.

1. A CULTURA NA EDUCAÇÃO E NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS: A IMPORTÂNCIA DE SUA LEGITIMÇÃO

Há uma necessidade cada vez mais clara e urgente de que compreendamos o mundo como um processo histórico e cultural e, além disso, possamos nos enxergar como agentes ativos na história da humanidade, sujeitos em construção, que ao mesmo tempo em que nos desenvolvemos, recriamos e transformamos a realidade na qual estamos inseridos.

Assim sendo, qual é a importância da cultura no processo de desenvolvimento dos sujeitos? Como a cultura interage e reorganiza a forma destes estarem e agirem no mundo? Estas são algumas das questões levantadas a fim de compreender de que maneira a cultura influencia e colabora para a constituição de indivíduos humanos. Neste capítulo discutiremos a relevância do contexto cultural, social e histórico para a constituição dos sujeitos.

Em vista disso, faz-se mister deliberar o constructo de cultura com o qual dialogaremos ao longo deste trabalho. Para tal definição, tomamos por base a Antropologia de Geertz (2008) que nos auxilia a conceber as *culturas*, em uma compreensão plural e essencialmente simbólica, propondo que formas culturais diversas surgem a partir do comportamento singular das pessoas. Considerando isto, o autor define cultura como um conceito

[...] essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (Geertz, 2008, p. 4).

Entender a cultura nesse sentido constitui assimilá-la a partir de seu caráter essencialmente humano, “assim como os mitos, as religiões, as escritas, as linguagens, as artes e os hábitos em que o comportamento das pessoas gera formas culturais diferentes” (Santos, 2014, p. 39). Esta concepção nos ajuda a pensar sobre o valor dessa cultura, que se dá de forma plural, para a constituição dos sujeitos e seus efeitos diretos para a educação.

Baseando-nos nesse aspecto essencial da cultura para a formação de sujeitos humanos, escolhemos como referencial teórico principal a interlocução com autores da Psicologia Histórico-Cultural, por se tratar de uma frente teórica importante para a reflexão de tais aspectos culturais e suas considerações na vida dos indivíduos. Segundo Pino (2005):

A corrente histórico-cultural de Psicologia, cuja figura de proa é Lev S. Vigotski, constitui uma exceção na história do pensamento psicológico, não só porque introduz a cultura no coração da análise, mas sobretudo porque faz dela a “matéria-prima” do desenvolvimento *humano* que, em razão disso, é denominado “desenvolvimento cultural”, o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico num ser cultural (p.52).

Para Meira (2007), a perspectiva teórica consiste em “conceber as ideias como produtos situados em relações sociais que se desenvolvem historicamente, evidenciando a história como um processo ordenado que se constitui em produto da atividade humana” (p.35). Segundo essa autora, a apropriação da cultura é o mecanismo central e categórico para o desenvolvimento psicológico, uma vez que, diferentemente dos animais, que se adaptam ao meio para permanecerem nele, homens e mulheres se apropriam dele de forma singular. A partir disso, faz-se possível compreender que a relação entre o indivíduo e a sociedade acontece entrelaçada a um caráter cultural dos processos psíquicos (Meira, 2007).

Pino (2005) propõe uma análise importante a respeito deste assunto, ao abalizar para uma relação complexa entre os aparatos biológicos e culturais na vida dos sujeitos. Para esse autor, o nascimento biológico não dá suporte necessário para a emergência das funções que definem o humano e, desta forma, contamos com dois nascimentos, sendo o primeiro, o biológico e posteriormente a inserção na cultura, ou o nascimento cultural. A cultura é, segundo esse autor, uma vantagem evolutiva da espécie humana, uma vez que é através dela que se observa a origem das funções psicológicas superiores.

Pino (2005) destaca ainda que o afeto e a razão são qualidades tipicamente humanas e que garantem ao bebê humano a sobrevivência. Humanos possuem um atraso biológico por manter uma dependência prolongada de outro ser humano para que de fato se transforme em um. Contudo, para o autor, este atraso no desenvolvimento torna-se vantajoso, do ponto de vista cultural, uma vez que “o fato de (as funções biológicas) não estarem totalmente prontas no momento do nascimento possibilita que elas sofram profundas transformações sob a ação da cultura do próprio meio” (Pino, 2005, p.46).

Assim, conforme os sujeitos vão se inserindo nas circunscrições da cultura, “diferentes mecanismos culturais entram em ação que conferem às ações do bebê humano um caráter cada vez menos automático ou instintivo e cada vez mais imitativo e deliberativo” (Pino, 2005, p.45). Tais considerações promovem, portanto, ideias que nos auxiliam a compreender o peso dos artefatos culturais para a constituição dos sujeitos humanos. A cultura é, por conseguinte, fundante nas funções que distinguem seres humanos do restante das espécies, as funções psicológicas superiores (Pino, 2005).

Neste momento, cabe discorrer brevemente sobre este conceito de Vigotski: as Funções Psicológicas, que são divididas entre Elementares e Superiores. As primeiras dizem respeito àquelas de dimensão biológica e que “surgem como consequência da influência direta

dos estímulos externos sobre os seres humanos” (Vigotski, 2002 p.52). As superiores podem ser compreendidas como aquelas funções mentais autorreguladas, ou seja, que caracterizam o comportamento consciente do homem, dentre elas estão: atenção voluntária, percepção, a memória e pensamento (Vigotski, 2002⁶).

Segundo Tosta (2012), as funções psicológicas superiores são “caracterizadas pela presença mediadora do signo que, tendo uma orientação interna, ou seja, dirige-se para o próprio indivíduo” (p. 59). Deste modo, as mesmas são desenvolvidas em dois planos: primeiro se dá na relação entre os indivíduos, ou seja, interpessoal e posteriormente, são internalizadas e passam a ser características do próprio indivíduo, num plano intrapessoal. Logo, é possível compreender que o processo de desenvolvimento caminha no sentido do social para o individual, uma vez que “é através da interação social que o indivíduo reorganiza qualitativamente suas funções psicológicas” (Araújo & Almeida, 2003, p.66).

O caráter cultural e histórico da humanidade promove formas diferenciadas de interagir com o mundo e com os outros carimbando, assim, marcas importantes para as gerações que virão. A partir do momento em que a realidade e os indivíduos são enxergados por esta lente, faz-se necessário alterar as formas de tentar entender e explicar estes fenômenos. Assim a Psicologia Histórico-Cultural foi se tecendo e inaugura formas diferenciadas de olhar para os processos psicológicos, a partir da cultura e assim, propõe contrapontos importantes com as perspectivas existentes até então (Rocha, 2005).

Concordamos com os pensadores desta vertente quando estes apontam que sujeitos humanos não se comportam como as demais espécies que nascem em um mundo “natural” e adaptam-se para sobreviver. O que acontece conosco, como seres históricos e culturais, é que nascemos em um mundo humano e social, constituído por uma cultura e codificado a todo o

⁶ Cabe aqui uma breve nota sobre o conhecimento da autora deste trabalho a respeito das problemáticas envolvendo as traduções de algumas obras de Vigotski (Prestes, 2010), em especial a Formação Social da Mente, entretanto, para introduzirmos sobre este tema em específico, fez-se necessário a utilização da obra.

momento por signos e instrumentos que nos permitem intervir neste mundo de maneira ativa e intencional, tendo a cultura como definidora da condição humana (Pino, 2005).

Tanamachi (2007), ao falar sobre a natureza social do homem, do qual é tomado como “produto e produtor das relações sociais historicamente construídas pela humanidade.” (p.71), nos ajuda a complementar a ideia de que a relação entre o sujeito e a cultura, para os pressupostos da abordagem histórico-cultural, são construções intrínsecas, de modo que esta cultura faz parte da definição destes sujeitos que nela estão ancorados.

Com isso, ao considerarmos que uma criança está inserida desde seu nascimento em um meio cultural, no qual a interação acontece de forma dialética entre os envolvidos, faz sentido compreender a cultura como um elemento proeminente para os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. A educação escolarizada tem um papel importante para o desenvolvimento das crianças, com o objetivo de sistematizar aqueles conhecimentos que elas já possuem, além de promover novos. Para Vigotski (2002), a educação não só produz influências importantes nos processos evolutivos, como também reestrutura, de forma basilar, as funções do comportamento.

Compreendemos, portanto, que ao dar o devido valor à cultura da criança em seu meio, a escola tem nas mãos a sua capacidade maior que é de colaborar na promoção de sujeitos criativos, críticos, seguros de si e de suas origens, que sintam a importância da representatividade e de estar inseridos em uma macro cultura que seja inclusiva e respeitosa. Com isso, consideramos relevante introduzir em sequência, um dos conceitos de Vigotski (2009) sobre Atividade Criadora, considerando a pertinência deste para analisarmos os aspectos culturais para a educação.

1.1. Atividade Criadora na infância e seu valor nos processos culturais

Lev. S. Vigotski se posicionou no sentido de compreender a natureza social dos fenômenos, do qual ele denomina *sociogênese* do desenvolvimento humano. Este termo diz respeito às articulações de fatores e elementos da condição humana à história e à cultura em que se insere. Etimologicamente falando, sociogênese pode ser compreendida como a origem (gênese) social da humanidade. Para esse autor, não há concepção de homens e mulheres separados de um montante cultural e social que os constituem (Smolka, 2009).

Concordamos com o autor quando este oferece esta compreensão dos processos psíquicos, amparados em uma conjuntura de desenvolvimento humano baseado em sua natureza social, salientando sobre o papel fundamental da educação e das relações de ensino na apropriação e produção de novas formas de vida e atividade (Smolka, 2009). Atividade é um construto bastante utilizado por autores da perspectiva histórico-cultural, fazendo-se relevante, neste momento, compreender a origem deste conceito que dá sustentação a algumas ideias de Vigotski e outros pensadores russos contemporâneos a ele.

O conceito de atividade tem origem marxista e suas raízes no materialismo histórico-dialético, que se refere como “especificamente humana, conscientemente orientada, que só se tornou possível no âmbito das relações sociais, e emergiu na história dessas relações; é mediada por instrumentos e signos” (Smolka, 2009, p. 11).

Para Leontiev (1978), a atividade é uma relação dos indivíduos com o mundo, que se dá de forma intencional, ou seja, com um motivo e que responde a uma necessidade particular. Desta forma, compreende-se que o conceito de atividade, segundo este autor, não se refere a qualquer tipo de ação⁷ humana, uma vez que a atividade está necessariamente articulada à motivação em demandas particulares. Assim, o autor define o conceito de

⁷ Para Leontiev, a ação é “um processo cujo motivo não coincide com o seu objecto (isto é, com aquilo que visa), pois pertence à actividade em que entra a ação considerada” (Leontiev, 1978, p. 297 ortografia original mantida)

atividade como “processos que são psicologicamente caracterizados pelo facto de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objectivo que incita o paciente a uma dada actividade, isto é, com o motivo⁸” (Leontiev, 1978, p. 296).

Vigotski (2009), seguindo tais alinhamentos, especialmente a base no materialismo histórico-dialético de Marx, desenvolveu o seu conceito de atividade, definindo que atividade pode ser dividida em dois tipos complementares: Reconstituidor ou Reprodutivo e Combinatória ou Criadora. Tais constructos serão melhor delineados nos subtópicos em sequência.

Atividade Reconstituidora ou Reprodutiva

A atividade reconstituidora ou reprodutiva está ligada à memória e “consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (Vigotski, 2009, p.11). Neste gênero de atividade não há, portanto, a criação de algo novo, apenas repetição e reelaboração de algo que já foi assimilado antes, em outras experiências já vividas.

Quando uma criança imita seus personagens preferidos, ou até mesmo seus pais e familiares em suas formas de vestir, falar e agir, ela está promovendo atividades do tipo reconstituidora ou reprodutiva, uma vez que ela age a partir daquilo que já experienciou, do que observou e do que esteve presente em seu meio. A criança cria e recria a todo o momento, em contato com o meio que a circunda e o reproduz, muitas das vezes, de maneira muito literal.

Ao interagir com o mundo desta forma, a criança mostra o modo de representar aquilo que ela tem vivenciado, posto que só é possível reproduzir aquilo que já se viveu, assimilou e elaborou anteriormente “[...] não se cria do nada. A particularidade da criação no âmbito

⁸ Mantivemos a ortografia original da obra consultada.

individual implica, sempre, um modo de apropriação e participação na cultura e na história” (Smolka, 2009, p.10).

O que ocorre, é que na atividade reconstituidora ou reprodutiva, não há criação de novas situações, estas são consideradas apenas repetições daquilo que foi vivido e já existia em outros contextos, entretanto, conforme a criança vai reagindo e elaborando estas situações que cria de forma reprodutiva, ela vai desenvolvendo seu cérebro através da plasticidade, aumentando suas possibilidades de elaborações e, com isso, criações (Vigotski, 2009). Assim, para o autor,

A base orgânica dessa atividade reprodutiva ou da memória é a plasticidade da nossa substância nervosa. Chama-se plasticidade a propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração. [...] Nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua estrutura mais tênue sob diferentes influências e, se os estímulos são suficientemente fortes ou repetidos com bastante frequência, conservam a marca dessas modificações (Vigotski, 2009, p. 12).

Vigotski (2009) faz uma analogia entre esta plasticidade que nosso cérebro tem diante das inovações que lhe são oferecidas, com uma dobradura em uma folha de papel que ao ser marcada uma única vez, permanece com aquela marca inalterável. A plasticidade, portanto, é a característica que nossa base neurológica tem de gravar e manter uma reserva de tudo aquilo que aprendemos através de nossas experiências com outras pessoas ou contextos, demonstrando assim, que a aprendizagem é diretamente proporcional às experiências culturais vivenciadas.

Considerando este primeiro conceito, compreendemos que para que seja possível criar algo, é necessário que esta criação parta de alguma experiência já vivenciada. A partir destas reconstituições iniciam-se as formas combinatórias das criações, aspecto este que será mais bem detalhado em sequência.

Atividade Combinatória ou Criadora

Considerando os delineamentos da atividade reconstituidora, Vigotski (2009) aponta a atividade criadora ou combinatória como complementar a esta. Segundo o autor, é a partir das experiências culturais reconstituídas e reproduzidas que é possível que sujeitos reelaborem, ou seja, promovam novas combinações de suas vivências e assim criem algo novo. De tal modo, este tipo de atividade diz respeito a um gênero mais caracterizado pela imaginação e potencialidade de criar algo para além do que já foi vivido e conhecido anteriormente (Vigotski, 2009).

Qualquer tipo de nova criação é reflexo de experiências anteriores, pois o cérebro combina e reelabora as experiências já vividas, para além de conservar e reproduzir. É a partir da atividade do tipo criadora que são possíveis novas formas de se relacionar com o mundo, fazendo do sujeito humano um ser que se volta para o futuro, modificando seu presente. Isso ocorre quando homens e mulheres conseguem, por exemplo, ter noções de realidades que nunca viveram e imaginar o que nunca experienciaram diretamente, ou quando crianças brincam de faz de conta, muito se cria (Vigotski, 2009).

Esta capacidade de recombinar e criar novas formas de lidar com o mundo é denominada, pelo autor, de imaginação ou fantasia: “A imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, científica e técnica.” (Vigotski, 2009, p. 14).

A imaginação e a atividade criadora produzem e são produzidas pela cultura, na medida em que são marcadas por relações mediadas e simbólicas. Compreendemos, a partir das contribuições de Vigotski (2009), que a cultura, o estético e a criatividade são movimentos de rupturas, que promovem a humanização do mundo gerando novas formas de agir e interagir com o mesmo. A atividade criadora é, por conseguinte, o que permite homens e mulheres “planejar, projetar e construir suas próprias condições de existência” (Smolka, 2009, p. 11).

Segundo Vigotski (2009), a atividade criadora pode ser compreendida como aquela que impulsiona os sujeitos para além dos conhecimentos e habilidades que já sabem ou dominam. Trata-se de um processo complexo, onde sua ocorrência se dá de maneira lenta e gradativa, apresentando um desenvolvimento que vai do mais elementar ao mais complexo, variando de acordo com as experiências dos sujeitos e sua faixa etária. Tais situações nos contam que a atividade criadora não pode ser concebida de modo isolado no comportamento humano, como algo natural ou intrínseco, a atividade criadora está, necessariamente, articulada às vivências e contexto histórico, cultural e simbólico dos quais os sujeitos fazem parte. Para o autor,

Em cada estágio etário, ela (atividade criadora) tem uma expressão singular; cada período da infância possui sua forma característica de criação. Além disso, não existe de modo isolado do comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do acúmulo de experiência (Vigotski, 2009, p. 19).

Assim, compreende-se a relevância considerável que a cultura, e todo contexto no qual os indivíduos estão inseridos, tem para se pensar em uma condição de sujeitos que se impulsionam a favor de seu potencial gerador, que sejam voltados para o futuro e para inovações. Desta forma, é a partir das situações experienciadas pelas pessoas em seus

cotidianos, que suas funções psicológicas superiores vão se desenvolvendo, de maneira complexa, para que as suas atividades venham a ser criadoras ou combinatórias (Vigotski, 2009).

Sobre a importância dos aspectos culturais para a formação do sujeito e de suas funções psicológicas superiores, Smolka (2009) nos ajuda a compreender as discussões do autor sobre o tema, apontando de que forma a criança se apropria e assimila as produções culturais:

Não só a criança assimila a produção cultural e se enriquece com ela, como a própria cultura se reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação nova ao curso do desenvolvimento. O desenvolvimento cultural da criança apresenta-se, assim, em aspecto dialético (Smolka, 2009, p. 10).

Considerando estas contribuições, é possível compreender que o período da infância é um tempo também de produção cultural, pois a criança, ao se comunicar com o mundo através de sua criatividade, está modificando-o e dialeticamente sendo modificada por ele. É possível entender, desta forma, que o processo criador é uma atividade que existe, num primeiro momento, sob o gênero reprodutivo e de que, com a mediação de um outro disposto a potencializá-la, tal capacidade pode ser transformada em um tipo de atividade criadora (Vigotski, 2009).

Logo, não é possível compreender a educação desarticulada da cultura, uma vez que os processos sociais e educacionais estão intimamente imbricados (Mészáros, 2008). Desta forma, analisar a legitimação deste elemento - a cultura - dentro da construção dos saberes na educação, se faz necessário à medida que a escola tem o dever de ocupar uma posição de co-construtora de saberes, cabendo a ela não desconsiderar as experiências culturais variadas que, invariavelmente, chegam até ela. Considerando isto, em sequência trataremos sobre essa

relevância, e o quanto está entre os papéis escolares acolher essas demandas culturais diversas.

1.2. A importância da legitimação da cultura para a educação

Entender a cultura em seu aspecto semiótico e simbólico, diretamente relacionado ao comportamento humano, é necessário para que possamos articulá-la como fundante nos processos de educação e constituição de sujeitos da infância (Geertz, 2008; Santos, 2014).

Para Freire (1996), o respeito aos saberes e às experiências culturais dos educandos é uma das premissas básicas para uma educação que visa autonomia e libertação. Ao defender que não há docência sem discência, o autor reorganiza uma nova forma de olhar para o processo educacional definindo, assim, o protagonismo discente do quais ambos os sujeitos que permeiam esta relação são ativos e produtores de saberes e conhecimentos válidos para o crescimento e aprendizado de todos. Partindo do pressuposto de sermos seres culturais, é necessário conceber que

[...] somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em que *aprender é* uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar* (Freire, 1996, p. 69, grifos do autor).

Somos, portanto, os únicos capazes de aprender e reorganizar o mundo através dos aprendizados. Aprendemos a partir de experiências, de vivências; aprendemos por estarmos inseridos em uma teia de significados culturais que nos oferece a todo o momento formas novas de enxergar o mundo e interagir com ele. Somos também e, portanto, inacabados, sujeitos em constante busca de conhecimentos e aprendizado e predispostos à mudança “seres

que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (Freire, 2011, p.101).

Entender tais constructos é necessário para, inclusive, pensar a respeito da infância. Para Freire, “quanto mais cultural o ser, maior a sua infância, sua dependência de cuidados especiais” (1996, p. 50). Por se tratar de uma etapa mais suscetível à negação das condições do sujeito, com uma possibilidade maior de serem aprisionadas na qualidade de objeto e desapropriados de conhecimentos e cultura, o respeito à autonomia e saberes infantis são premissas básicas para conceber uma educação infantil que considere as experiências culturais das crianças como elementos relevantes para o processo de ensino-aprendizagem.

Para Santos (2014) as crianças criam cultura a todo o momento quando brincam, inventam jogos e se relacionam com outros sujeitos e, além disso, o seu desenvolvimento está intimamente relacionado com o coletivo que se dá pelas intermediações entre as crianças e seus pares, adultos ou não.

Há de se considerar, por conseguinte, que estas culturas e vivências precisam ser respeitadas e, mais do que isso, serem acolhidas como parte de seu processo de aprendizagem. Estes saberes e experiências infantis muito podem contribuir para o enriquecimento do currículo sistemático, assim como Freire (1996) questiona “por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (p. 30).

Logo, oferecer legitimação às formas de cultura advinda dos alunos, aqui tratamos em especial das crianças, pode ser disparador de curiosidades e conseqüentemente de criação de novos conceitos. É relevante considerar o grande valor de se utilizar destes instrumentos que possam ampliar aquilo que a criança conhece de si e do mundo.

Com isso, a partir destas contribuições teóricas apreciadas até então, faz-se necessário adentrar nas discussões a respeito do valor que a educação, de maneira geral, tem para a formação de sujeitos considerando a cultura e seu potencial criador. Desta forma, no próximo capítulo discorreremos de maneira mais detalhada sobre o assunto, propondo discussões a respeito da infância e educação infantil a partir de suas complementaridades.

2. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: NOTAS SOBRE COMPLEMENTARIDADES

As crianças têm sido, há algum tempo, objeto de estudos de diversas ciências como Sociologia, Psicologia, Educação entre outras áreas do conhecimento. Contudo, a maioria dessas pesquisas pouco se dispôs a compreender a infância a partir de sua perspectiva, cabendo às crianças serem “observadas, analisadas e descritas pela voz do adulto – aquele a quem foi conferido o direito de falar, inferir e fazer deduções a seu respeito” (Mazzuchelli, 2010, p. 21).

Desta forma, pouco era discutido sobre as questões sociais relativas à infância, conforme defendem muitos autores (Cruz, 2008; Oliveira, 2013, Quinteiro, 2005; Kramer, 2011; Larrosa, 2010; Rocha, 2005, 2007). Observamos que foi a partir deste modelo de adulto detentor da palavra e do saber, que a escola, e em especial, a educação infantil foi sendo constituída ao longo do tempo, tendo sido alvo também, de vários questionamentos e investigações (Mazzuchelli, 2010).

Entendemos que não se faz possível compreender a escola sem a criança que dela participa de maneira ativa a todo o momento. Assim sendo, neste capítulo delinearemos por alguns caminhos que discorram a respeito das interligações vigentes entre as concepções de infância e a educação infantil, considerando inconcebível analisar um elemento dicotomizado do outro.

2.1. Sobre as pluralidades da infância

Entender a infância como plural e multifacetada significa captá-la de maneira diferenciada em cada espaço e tempo. Para Müller (2006), as “concepções sobre a infância variam historicamente e as crianças estão em contínua mudança. Contudo, os processos de

socialização da criança sempre motivaram preocupação central nos círculos acadêmicos, pedagógicos e familiares constituídos na Modernidade” (p. 554).

Quinteiro (2005) constatou que, por um tempo, foram produzidos diversos estudos empíricos a respeito da criança, entretanto, percebia-se a ausência de suporte teórico no que se referia às condições sociais, culturais e de vida. Para a autora, pouco se importaram com o profundo desrespeito por parte do Estado no que se refere à história social da infância, além das péssimas condições de vida das crianças e de suas famílias, em especial da falta de cuidado com sua educação e proteção.

Corazza (2002) promove uma reflexão profunda e perturbadora sobre o ser criança na contemporaneidade, além de discorrer sobre a forma como o conceito de infância foi sendo forjado ao longo do tempo. Despindo-se de pudores, a autora desenvolve sua escrita mostrando os contrapontos entre o que está previsto na legislação de proteção da infância, no que se refere aos direitos das crianças e o que, de fato, é ser criança em um país extremamente excludente e desigual. Como, por exemplo, os vários casos citados pela autora que discorrem a respeito da violação de direitos primários e fundamentais das crianças. Corazza (2002) relata em *Ninjas e ratos de esgoto*, o caso de doze garotos que viviam em bueiros na cidade de Porto Alegre (RS). Tratava-se da casa desses meninos que, tendo entre 11 e 14 anos, viviam entre dejetos e ratazanas.

A autora, munida de boas pitadas de sarcasmo, disserta sobre determinado momento na história da humanidade, conhecido como Modernidade, no qual aconteceu a invenção de um sujeito chamado Indivíduo; segundo Corazza (2002), tratava-se de “um cara muito exibido, metido a besta, chato e irritante [...] que começou a prestar atenção nas novas gentes” (p. 58). E foi a partir deste movimento de prestar atenção, que o indivíduo atentou-se para aquelas “gentes pequenas”, determinando o que elas poderiam ou não fazer e ser, uma vez que

“não deveriam ser de qualquer jeito, mas ‘dócil’ e ‘útil’, exigiu que as pequenas se arrumassem melhor; que comessem e que dormissem nas horas certas e nos lugares determinados [...]” (Corazza, 2002, p.59).

Trata-se, portanto, de um grupo historicamente silenciado, cuja voz tem sido abafada ou pouco prestigiada nas construções de saberes a respeito de si. Assim, mudar a forma de se atentar para estes sujeitos, significa desmarginalizar a infância (Cruz, 2008). Quinteiro (2005) fala sobre a importância em conhecer sobre as culturas infantis, e para que isso aconteça é necessário que as escutemos de fato, entendendo seus discursos como respeitáveis.

Sabe-se que etimologicamente, o termo *infância* tem origem na expressão latina *in fans* e significa “o que não fala” ou “sem voz”. Compreendida desse modo desde sua origem a criança assim tem sido tratada e concebida ao longo de anos por toda sociedade de forma geral, inclusive pela própria educação (De Ângelo, 2011).

Para Kramer (2011), urge uma necessidade em “forjar outro olhar à infância, e não apenas sobre ela” (p. 26). Logo, compreender esta infância como sendo múltipla e plural, significa não delimitar a ela lugar de quem não fala, pelo contrário, exprime dar espaço para que os saberes constituídos sobre ela tenham, também e, sobretudo, autoria das próprias crianças.

Müller (2006) considera como sendo fundamental conhecer as crianças para entender a sociedade nas suas contradições e complexidades, e que elas são as melhores fontes para o entendimento da infância. Partindo da mesma linha de raciocínio, Pinto e Sarmiento (1997) salientam que

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças. (p.25).

Assim, Larrosa (2010) nos convida a enxergar que “a infância é *um outro*: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas” (p.184). Pensar a infância a partir desta perspectiva significa entender as crianças como sujeitos em construção em uma sociedade que o constitui, e é constituída por ele, dialeticamente, sendo a criança um agente promotor de novas significações para o mundo em que está inserida. É, portanto, um sujeito com voz; autor e ator social que se relaciona com o mundo conversando, brincando, questionando e, na medida em que realiza esse intercâmbio, possibilita a construção de diferentes versões de sentido. Corroborando com esta ideia, Campos (2013) aponta que:

[...] na condição de atores sociais, as crianças são sujeitos que expressam, por meio de seus gestos, movimentos, histórias fantásticas, desenhos, danças, imaginação, falas, brincadeiras, sorrisos, caretas, choros, apegos, desapegos e de outras tantas formas de agir, a sua condição social de sujeito histórico-cultural, “participantes do processo de formação e transformação das regras, da vida social” (Prado, 2005, p. 683 citado por Campos, 2013) e produtores de cultura (p. 50).

Para Smolka (2009), o desenvolvimento da criança está intimamente ligado à apropriação da cultura e que isso “implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros” (p. 8).

Considerando estes conceitos, entendemos que adultos e crianças se constituem mutuamente na história e dentro de um contexto. Juntos constroem sentidos e significados nos jogos do mundo infantil e adulto, se opondo, contrapondo e complementando; demarcando um campo de tensão e confronto presente no cotidiano desses sujeitos.

Deste modo, ao compreender a infância como plural, cultural e ativa na sociedade em que estamos, de que forma, então, a escola tem acolhido estes sujeitos? Esta instituição estaria apta para receber toda a complexidade que a infância oferece? Ao considerar ambos os conceitos como complementares, seguiremos discorrendo sobre os aspectos da educação infantil de acordo com este posicionamento a respeito da infância.

2.2. Escola e Educação Infantil: espaços de construção de sujeitos e infâncias

A concepção de escola e educação com a qual estamos nos balizando neste trabalho é a de instituição social complexa que tem como papel primordial permitir o acesso sistematizado dos indivíduos ao conjunto de conhecimentos, teóricos e práticos construídos e acumulados pelos homens, ao longo de sua história. Instituição que deve ter a criança como foco, tendo em perspectiva que o caminho a ser trilhado é rumo a uma infância de qualidade. Para Didonet (2001),

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida (citado por Paschoal & Machado, 2009, p. 79).

Segundo Smolka (2009), há uma evidência no “papel fundamental da educação e das relações de ensino na apropriação e produção de novas formas de vida e atividade.” (p.7). Baseamo-nos, portanto, na perspectiva de uma escola que se fundamente em ações

potencializadoras, que impulsionem o desenvolvimento e a aprendizagem considerando os aspectos históricos, sociais e culturais que permeiam as relações escolares.

Desta forma, compreendemos as considerações de Paulo Freire, tais como a legitimação da cultura, como aportes férteis para pensar a prática educativa. Ao apreciar que a cultura e o saber do educando devem ser considerados e respeitados na prática educativa, o autor colabora indicando pistas sobre como este professor, ao se posicionar como respeitoso à autonomia e aos saberes de seus educandos, pode contribuir para um processo de ensino e aprendizagem crítico (Freire, 1996).

Concordamos também com De Ângelo (2011) quando ele pontua que cabe à educação infantil “fazer emergir um trabalho educativo pautado na cooperação, na autonomia, na afetividade, na possibilidade de vir a ser mais, que, excedendo a esfera dos direitos meramente reconhecidos, vai vinculá-lo a um ato político, com atividade desejável” (De Ângelo, 2011, p. 53).

A contribuição que o espaço escolar pode oferecer ao desenvolvimento do indivíduo só poderá ocorrer, em sua plenitude, na medida em que esse contexto se constitua como um espaço de diálogo entre seus integrantes, possibilitando um processo de contato com o conhecimento construído historicamente, por meio de relações simétricas, horizontais e respeitadas entre seus membros. Para isso é necessário que a escola, através de suas estruturas, métodos e práticas, considere a história dessa criança, suas expectativas, seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida e, principalmente, o seu processo de desenvolvimento.

Assim, além de ser um local onde a criança tem acesso a um conjunto de saberes acumuladas pela humanidade, a escola, independentemente da faixa etária trabalhada, deve desempenhar o papel de formadora do cidadão pensante. Isto significa que não basta apenas,

fornecer as informações acadêmicas, pois é necessário que o contexto escolar se constitua em um espaço de construção de novos conhecimentos, contribuindo para que o sujeito transforme sua própria realidade (Leite & Gazoli, 2011).

Partindo destes pressupostos, a escola tem, portanto, como uma das suas funções, a responsabilidade de uma educação global, que possa de alguma forma romper com a concepção dicotômica de sujeito.

Essa superação da visão dicotômica anteriormente estabelecida toma como pressuposto o fato de que o ser humano deve ser entendido como um todo: assume-se que as dimensões afetiva e cognitiva são indissociáveis no processo de desenvolvimento humano (Leite & Gazoli, 2011, p. 1).

Sendo assim, é relevante que a educação infantil parta de uma concepção global do sujeito e de infância, na qual se considerem suas dimensões afetivas e cognitivas como fazendo parte de um mesmo sistema, o qual deve ser trabalhado, a fim de que não desconsidere o sujeito em nenhum aspecto, levando em consideração, a compreensão de que o desenvolvimento infantil está intrinsecamente concatenado à apropriação da cultura, o que significa interferência direta da criança nela (Smolka, 2009).

Assim, a escola e a educação, de modo geral, não podem estar a serviço da infância sem compreendê-la de fato, sem se propor a estar *com* ela, e a compreendendo como construção social que, como tal, promove diversas formas de reconstruções no tempo-espaço no qual se situa. Em vista disso, a partir de tais entendimentos sobre as concepções de escola e educação dos quais este trabalho foi sendo balizado, faz-se mister a contextualização do contexto histórico de surgimento da educação infantil, além de seus aspectos políticos e metodológicos, para que possamos compreendê-la de forma ampliada.

2.3. Apontamentos históricos sobre a Educação Infantil

Com a Revolução Industrial, surgiu uma grande necessidade de mão de obra para trabalhar nas fábricas. A passagem do sistema feudal para o capitalismo na Europa alterou o modelo de produção, no qual a força humana tornou-se determinante para manuseio de máquinas, situação esta que movimentou novas formas de organização na sociedade de maneira geral (Paschoal & Machado, 2009).

Assim, esta nova demanda acabou por impulsionar as mulheres para o mercado de trabalho formal, fora de casa, promovendo uma nova mobilização de formas de organização familiar. Este novo modelo gerou, portanto, novas necessidades de repensar a educação e cuidado das crianças a partir de necessidade de se ponderar um lugar para que elas pudessem permanecer. Foi nesse contexto que começaram a surgir as primeiras creches na Europa.

O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres (Paschoal & Machado, 2009, p. 80).

Oliveira (2013) aponta que historicamente, as questões de desigualdade nortearam uma forma assistencialista de atenção à criança que culminou em um movimento de amparo às crianças realizado por pessoas leigas, predominantemente mulheres, no qual havia uma

espécie de “currículo oculto”⁹, em que mínimo necessário era ter passado pela experiência de cuidado dos próprios filhos. Para essa autora,

Esse modelo familiar/materno de cuidado e educação de crianças pequenas, portanto, nega a exigência de profissionalização. Basta a transposição de competências maternas para orientar o trabalho com o grupo de crianças, embora o modelo envolva uma dimensão nova: a de prestar cuidados remunerados a filhos alheios. Desse profissional requer-se paciência, capacidade para expressar afeto e firmeza na coordenação do grupo infantil. Pouco se exige em termos de conhecimento mais elaborado acerca das funções da educação infantil e das características sócio-históricas do desenvolvimento das crianças, bem como em termos do domínio do saber historicamente elaborado a respeito das diversas dimensões pelas quais o homem e o mundo podem ser conhecidos (Oliveira, 2013, p. 17).

Observa-se, portanto, que ao longo da história o cuidado com as crianças sempre teve atravessamentos de questões de gênero, inicialmente com as mulheres em casa, para cuidar dos afazeres domésticos e dos filhos; e no segundo momento, quando as mulheres trocaram o trabalho caseiro pelo fabril, o cuidado das crianças continuou sendo delegado a outras mulheres, sob a justificativa do instinto materno (Prestes, 2009).

Esse contexto sexista acabou culminando em uma feminilização generalizada da profissão de professor da educação infantil, uma vez que homens não se dispunham a prestar tal serviço por considerarem que poderiam render mais em outras atividades. Além disso, a “ideia de uma figura materna para cuidar da educação de crianças tinha adeptos em toda a sociedade, e a flexibilização dos turnos permitia que as mulheres não abandonassem

⁹ Termo de Giroux (1997) em "Educação social em sala de aula: a dinâmica do currículo oculto" In: Giroux, Henry. Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

as tarefas domésticas” (Vidal & Camargo, 1992, p. 415 citado por Prestes, 2009, p. 145). Situação que perdura até nos dias atuais, onde é perceptível a participação prioritária de mulheres na educação de crianças, principalmente na educação infantil.

Essa demanda promoveu, conseqüentemente, novos tipos de trabalhos às mulheres que se propunham a cuidar de muitas crianças ao mesmo tempo. Eram mulheres da própria comunidade e segundo Paschoal e Machado (2009), alguns trabalhos não estavam resumidos ao cuidado assistencial. Apesar de não terem uma proposta instrucional formal, as mães mercenárias adotavam atividades de canto e memorização de rezas, além de incentivar o desenvolvimento de bons comportamentos e hábitos com a internalização de regras morais (Rizzo, 2003).

Com isso, o início desta cultura de cuidado de crianças fora do seio familiar deu novos significados ao *status* da mulher na sociedade, promovendo a abertura para uma sociedade um pouco mais igualitária, principalmente no que se refere ao papel da mulher neste contexto. Assim, o início da educação infantil serviu como instrumento de libertação das mulheres, desobrigando-as dos serviços domésticos e dos limites das condições familiares (Kuhlmann Jr., 2000).

Entretanto, estes espaços de atenção às crianças, apesar de muito úteis às famílias que precisavam deixá-las para o trabalho nas fábricas, gerou um aumento considerável em casos de maus tratos nos cuidados com as crianças. Segundo Kuhlmann Jr. (2000), “além da importância e da ênfase atribuída ao papel materno na educação dos bebês, também é preciso considerar que naquela época ainda era quase inevitável atender os menores sem as alarmantes conseqüências dos altos índices de doenças e de mortalidade” (p. 7).

Este aumento dos maus tratos e da mortalidade infantil tornou-se muito comum na sociedade daquela época, considerando que se tratava de um grande número de crianças com altas demandas de cuidados, sob os olhares de uma única e despreparada mulher.

O tratamento dirigido às crianças ficava muito aquém do esperado principalmente no que se referia à higiene e alimentação, transformando o cuidado em algo confuso e caótico, em que os castigos físicos eram o recurso utilizado com o intuito de ter crianças mais passivas e obedientes (Rizzo, 2003). Na época, a atitude da sociedade perante as crianças era de desprezo, e a primeira preocupação das famílias pobres era a sobrevivência, mesmo que isso significasse relegar os filhos a cuidados precários (Paschoal & Machado, 2009).

Os altos índices de mortalidade infantil e desnutrição generalizada acabaram fazendo com que alguns setores da sociedade, dentre eles, religiosos, empresários e educadores começassem a pensar em espaços de cuidados para as crianças. Essa demonstração de interesse, mesmo que de forma tímida, por parte de alguns setores, promoveu um novo olhar sobre a infância como um todo. A criança deixou de ser vista como alguém sem valor intrínseco de ser humano para ser enxergada sob uma ótica filantrópica e assistencial. Surgiu daí o caráter assistencialista de atenção, com o provimento de cuidados básicos às crianças (Paschoal & Machado, 2009).

No primeiro momento, foram criados os Jardins de Infância ou pré escolas para atendimento de três a seis anos. Apenas em um segundo momento, criaram-se as creches de atendimento de crianças de zero a três anos (Kuhlmann Jr., 2000). Segundo Santos (2006), foi no início do século XX que o número de creches e jardins de infância começou a crescer de forma significativa.

Com a regulamentação da mão de obra feminina, exigiu-se que as fábricas e empresas oferecessem creches para atender aos filhos das operárias enquanto estas estivessem trabalhando. Este atendimento às crianças pobres, filhos das operárias, tinha poucos investimentos do poder público e a proposta preconizava um tipo de educação que Kuhlmann Jr. (2000) chamou de “*pedagogia da submissão*”, “que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social” (p.8).

Desta forma, enquanto para as crianças pobres eram criadas as instituições de cunho assistencialista, outros setores da sociedade começaram a defender a criação dos jardins de infância que tivessem uma finalidade pedagógica, para além dos cuidados assistenciais e que poderiam ser vantajosos para o desenvolvimento infantil. Este seria um privilégio apenas da alta sociedade, por possuir um custo mais alto, intensificando a segregação de classes (Santos, 2006).

A partir disto, ao delinear este caminho que a educação infantil percorreu ao longo dos anos, reparamos que esta modalidade educacional se engendra como uma instituição a serviço do capitalismo e seus enraizamentos para suprir uma falta que o mesmo começava a delimitar. Assim, o capital tinha nas creches e jardins de infâncias recursos para exploração de mão de obra, o que significava não se tratar de um compromisso com a educação das crianças atendidas, mas sim com as famílias que precisavam de um lugar para as crianças enquanto trabalhavam. (Paschoal & Machado, 2009; Kramer, 2006; Santos, 2006; Kuhlmann, Jr., 2000).

Com a influência destes movimentos que ocorreram ao redor do mundo em relação ao surgimento da educação infantil, o Brasil vem forjando seu trilhar a respeito desta modalidade. Ela começa a dar seus primeiros passos no território brasileiro em meados do século XX, com expansão da indústria, organizações começam a pensar sobre espaços onde as crianças pudessem permanecer.

Segundo Kuhlmann Jr. (2000), de 1920 até década de 70, a educação infantil no Brasil caminhou a passos lentos e durante esse período não era considerado digno que crianças de classes populares tivessem atendimentos educacionais financiadas pelo poder público. Apesar de a legislação trabalhista prever creches nos estabelecimentos em que trabalhassem no mínimo 30 mulheres desde 1932, a lei não era levada em consideração. Para este autor, “[...]”

já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. [...] O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 8).

Sem a obrigação do Estado em oferecer assistência direta às instituições voltadas para o cuidado com a infância, o caminho da educação infantil no Brasil se deu seguindo uma ótica exclusivamente assistencialista (Paschoal & Machado, 2009). Assim, as tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância no Brasil foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância (Kuhlmann, 1998).

Segundo Kramer (2006), durante “os anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares” (p. 799), em uma flagrante suposição de que a criança chegava à escola vazia, ou no mínimo, em déficit.

O primeiro documento oficial que inaugurou o direito da criança à educação por meio das creches e pré-escolas foi a Constituição Federal de 1988, com o Art. 227. Foi a partir desta legislação que a educação de crianças na primeira infância deixou de ser um direito das mães que trabalhavam fora e passou a ser, oficialmente, um direito das crianças (Prestes, 2009; Kuhlmann Jr., 2000). Essas mudanças foram recorrentes a partir da redemocratização do país, em que movimentos sociais, dos trabalhadores, comunitários, das mulheres e de profissionais da educação uniram-se pleiteando pela educação de qualidade como direito das crianças (Brasil, MEC, SEB, 2010).

Pouco tempo depois, com o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (ECA), tais direitos foram confirmados via Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), documento que rege toda a educação nacional, no qual ficou definida a educação como um dever do Estado e da família. É, portanto, na LDB que o termo Educação Infantil é cunhado e a mesma é reconhecida como primeira etapa da educação básica (Oliveira, 2013).

No ano de 2006, a redação da LDB é alterada em seus artigos 29, 30, 32 e 87 com a Lei nº 11.274/2006, as alterações passam a determinar a nova disposição do ensino fundamental com a duração de nove anos, tendo matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Com a mudança na legislação, alterou-se também, a idade fixada para permanência na educação infantil, que passou a ser de zero a cinco anos.

Em 2010, o Governo Federal lança mão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, trata-se de um documento que “reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (MEC, SEB, 2010, p. 11). Neste documento ficam fixadas as normas e orientações, como por exemplo, a matrícula obrigatória a partir dos quatro anos e a não obrigatoriedade de frequência na educação infantil para a garantia de vagas no ensino fundamental. Segundo as diretrizes, a Educação infantil é definida como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e

supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (MEC, SEB, 2010, p. 12).

O documento define, ainda, que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (MEC, SEB, 2010, p. 16).

Assim, esta etapa é considerada como um período singular em relação a todos os outros estágios da educação. Por não ter a mesma cobrança por resultados, o processo de ensino-aprendizagem é, em geral, diferenciado, tratando-se de um momento no qual deve ser privilegiado o brincar, a fantasia e o lúdico, considerando assim todos os aspectos legais que regem os princípios da educação infantil, entendendo estes como efetivos para o processo de ensino-aprendizagem da criança pequena (Kramer, 2009; Rocha, 2005).

Entendemos, portanto, que se trata de outro espaço, diferente do da família, importante para que o desenvolvimento afetivo, social, motor e cognitivo da criança se amplie. É uma etapa da escolarização em que a afetividade é tida como primordial por se tratar de uma fase em que as crianças ainda dependem muito dos adultos, há uma demanda maior de acolhimento e cuidado, uma postura cuidadosa, respeitosa e atenta daquele profissional que está junto delas.

Diante disto, qual é o papel da professora neste processo? Quais são as interferências que todo sistema educacional pode oferecer para este trabalho? Segundo Prestes (2009), cabe à professora, portanto, direcionar seu trabalho mantendo atenção a estas questões, atenta em

entender a criança como cognoscente, capaz de ressignificar sentidos a partir da mediação de um outro, seja este adulto ou não. Colocamos em discussão no tópico seguinte de que forma esta infância e suas demandas culturais tem sido acolhidas na escola discorrendo sobre os papéis destinados aos atores desta realidade.

2.4. A criança como agente da cultura: como a escola acolhe?

Refletir sobre como o sistema educacional se engendra em nossa sociedade faz-se mister para que possamos refletir de forma mais aprofundada sobre o tema em questão. Não se trata de encontrar culpados ou responsáveis pela forma limitada em que as atividades culturais e estéticas das crianças são acolhidas. Cabe a nós nos atentarmos sobre as questões que se escondem por trás das cortinas de uma sala de aula que é feita de pessoas inseridas em um sistema educacional falho e defasado.

Quando nos propomos a pensar sobre a importância da cultura para a infância e seu desenvolvimento, são vários os autores que nos apontam para esta relevância, colocando também em questão, o despreparo da equipe pedagógica que lida diretamente com a criança, em acolher e se posicionar de forma atenta a estas atividades.

Ferreira e Nazário (2007) discutem os desafios com produções artísticas das crianças na educação, uma vez que estas acabam esbarrando em preconceitos por parte dos professores, com definições do tipo “bonito” e “belo”, que limitam a espontaneidade artística da criança. Ferreira e Silva (2001) corroboram tal percepção e apontam que estas avaliações por parte dos professores acabam por deixar a criança desinformada sobre os critérios que culminaram em tais julgamentos, não tendo noção, portanto, de como devem conduzir as próximas atividades.

Muitas instituições, atualmente, têm priorizado o professor competente, criativo, com visão crítica acerca do seu trabalho, na tentativa de extinguir a ideia de um educador nato,

guiado pelo coração e pelo bom-senso, conforme salientam Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009):

Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado realização dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas (p.455).

Há uma necessidade de se olhar com certo cuidado para este professor que atua com a infância, uma vez que, na maioria das vezes, seus trabalhos denunciam uma carência de suporte teórico e metodológico sobre como agir diante do estético que as crianças trazem ao longo de seu desenvolvimento (Gatti, 2016).

Para Gatti (2016), é de extrema importância a preocupação com a formação e o suporte daqueles que estão formando, segundo ela “compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região” (Gatti, 2016, p. 163).

De tal modo, não podemos perder de vista os desafios que um professor enfrenta dentro de uma sala de aula e mesmo dentro do contexto escolar, que por vezes engessa suas possibilidades de atuação onde este se vê preso a um sistema educacional sem ter a liberdade de desenvolver suas práticas, ou até mesmo por falta de recursos disponibilizados pela instituição. Entretanto, ao mesmo tempo, não podemos nos contentar com discursos fatalistas, ao invés disto, faz-se importante criar, através de uma práxis, novas formas de respeitar esta infância e suas inúmeras demandas.

Considerando tais especificidades, a proposta do trabalho dos profissionais que atuam na Educação Infantil também se dá de forma singular. Sem a necessidade de estar voltada para o ensino de conteúdos, sua atuação é pautada em ludicidade e afetividade, buscando formas criativas de estar junto desses pequenos sujeitos e desafiá-los em novos saltos de seu desenvolvimento.

Com isso, percebe-se que pouco se oferece às professoras, agentes em contato direto com a criança no contexto educacional, para que esta tenha elementos para o acolhimento necessário às demandas e manifestações infantis em sala de aula. Levando em consideração os pressupostos de Vigotski (2009) que a criação advém daquilo que vivenciamos, para que as professoras criem novas formas de lidar e acolher as manifestações culturais e a criança como agente de cultura é necessário que elas possam viver a experiência e saber de que forma isso pode ser feito. Se a professora não é acolhida, como é que ela aprende a acolher?

Assim, no capítulo seguinte, definiremos todo o percurso metodológico que percorremos ao longo desta pesquisa levando em consideração os pressupostos teóricos revisitados até este momento.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo demonstraremos de maneira mais detalhada os caminhos metodológicos que percorremos ao longo desta pesquisa. Desta forma, serão descritos foram os nossos alinhamentos quanto ao objetivo, método e resultados, incluindo uma explanação sobre o método do tipo etnográfico, descrição dos participantes da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos utilizados.

3.1. Objetivos

O objetivo principal desta pesquisa foi o de investigar como uma professora da educação infantil acolhe em sala de aula as vivências culturais apresentadas por seus alunos. Os objetivos secundários foram a) investigar se a professora trabalha estes elementos culturais que as crianças trazem de suas experiências; b) investigar se a professora potencializa estes recursos culturais trazidos pelos alunos em prol do ensino formal; c) descrever os tipos de conteúdos culturais levado pelas crianças; e por fim, d) em função da localização da escola, atentar para as referências culturais feitas pelas crianças a respeito da Festa do Congado.

3.2. Método

A pesquisa aqui apresentada está ancorada epistemológica e metodologicamente em pressupostos qualitativos de investigação, os quais têm como proposta a compreensão dos fenômenos considerando o contexto de inserção do pesquisador e com base na perspectiva dos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994). Para os autores, essa perspectiva sugere um movimento de pausa diante do objeto e sujeitos de pesquisa:

Não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como alguém que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele (Bogdan & Biklen, 1994, p.113).

Viégas (2007) apresenta a abordagem qualitativa como uma forma de ruptura com o modelo positivista de pensar, no qual, inicialmente, o foco se pautava, principalmente, em uma necessidade de separação entre pesquisador e o objeto pesquisado, generalização do que é singular para o que é geral, além de procurar relações causais imediatas. Segundo a autora, a pesquisa qualitativa entende que o pesquisador participa da cena pesquisada da mesma forma que o sujeito pesquisado e também imprime suas marcas na investigação. Significa uma posição de distanciamento ao mesmo tempo em que está imerso no mundo do sujeito.

De acordo com González-Rey (2002), a investigação qualitativa não tem como finalidade a predição, a descrição e o controle, de modo que considera o processo dialógico entre pesquisador e o objeto de pesquisa dentro de seu processo. Para o autor, “o uso do termo qualitativo, como qualquer categoria do pensamento, não coincide, em seu sentido semântico, com a complexa realidade que se pretende abranger em sua definição” (González Rey, 2002, p.5).

Assim, tendo em vista os pressupostos da pesquisa qualitativa quanto à construção e produção dos dados ao longo do trabalho, consideramos que não cabe pensarmos em *coleta* de dados, uma vez que trata-se de um processo em que cada pesquisador, tomando por base suas experiências e visões de mundo, organiza um arcabouço de elementos a partir de seu trabalho de campo, que não se refere a uma coleta de algo já pronto, mas sim de uma construção de informações. Para González-Rey (2002):

Como temos afirmado a construção da informação na pesquisa qualitativa não se apoia na coleta de dados, como se realiza na pesquisa tradicional; mas segue o curso progressivo e aberto de um processo de construção e interpretação que acompanha todos os momentos da pesquisa (González Rey, 2002, p. 106).

Considerando estes quesitos levantados a respeito da abordagem, escolhemos a pesquisa qualitativa para auxiliar na compreensão das diferentes nuances dos fenômenos sociais, políticos e culturais encontrados no contexto escolar. A partir disto, discorreremos no tópico em sequência, de forma mais aprofundada, sobre o método etnográfico escolhido para este trabalho.

3.2.1. Sobre o Método do Tipo Etnográfico

Dentre as inúmeras possibilidades de pesquisas qualitativas, nossa opção metodológica recaiu sobre o método do tipo etnográfico (André, 2012), por considerá-lo mais adequado aos nossos objetivos. Por se tratar de uma pesquisa em uma instituição educacional, esta autora nos ofereceu uma alternativa viável para que o trabalho fosse realizado com a coerência conceitual necessária. Para iniciar as descrições deste método em específico, consideramos necessário fazer uma breve digressão sobre a etnografia de maneira geral.

Sato e Souza (2007) discorrem que a etnografia tem sua origem na Antropologia Social, e que pode ser definida “como uma pesquisa sobre e nas instituições, baseada na observação participante e/ou em registros permanentes da vida diária, nos locais e contextos em que ela naturalmente acontece”. (p.40).

Para Geertz (2008) este método é uma descrição densa cujo objeto consiste em “uma multiplicidade de estruturas conceituais¹⁰ complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas

¹⁰ Mantivemos a ortografia original do texto consultado.

umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar” (p.7).

André (2012) acrescenta que a etimologia da palavra etnografia é “descrição cultural”, que significa promover um estudo extenso e prolongado em uma cultura, com o intuito de obter uma visão profunda e ampla sobre ela. Segundo a autora,

Para os antropólogos, o termo possui dois sentidos: (1) Conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (André, 2012, p. 27).

Entretanto, a mesma autora propõe uma diferenciação entre o trabalho dos etnógrafos com foco em descrição cultural de um grupo social e aqueles que se propõem a ser estudiosos da educação, onde o foco encontra-se no processo educativo. Para ela,

Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. Requisitos sugeridos por Wolcott (1988), como por exemplo, uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais de análise de dados. O que se tem feito, pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que já fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito (André, 2012, p. 28).

Assim sendo, para esta autora é possível dizer que se realiza um trabalho do *tipo etnográfico* em educação quando são utilizadas as técnicas tradicionalmente relacionadas à etnografia, como por exemplo, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos (André, 2012).

Algumas características importantes são inerentes às pesquisas do tipo etnográficas. Dentre elas estão: a interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, de modo que o pesquisador é o instrumento principal na construção e análise de dados; a ênfase no processo e não no produto ou nos resultados finais; importância em apreender e retratar a visão pessoal, e as particularidades dos participantes; o foco do trabalho está engendrado no trabalho de campo, onde há uma aproximação do pesquisador com as pessoas, locais e eventos, mantendo um contato direto e prolongado, sem a pretensão de modificar o ambiente, e as pessoas e situações em suas manifestações naturais. Quanto ao tempo, o período que se mantém em contato com a situação estudada pode variar, de acordo com os objetivos, disponibilidade do pesquisador, sua aceitação pelo grupo; descrição e indução; este tipo de estudo busca formulação de hipóteses e não sua testagem, mantendo um plano de trabalho aberto e flexível. O que este tipo de investigação busca é descoberta de novos conceitos, novas relações e novas formas de entendimento da realidade (André, 2012).

Deste modo, o estudo do tipo etnográfico voltado para o contexto educacional, conforme sugerido por André (2012) nos pareceu ser uma metodologia mais adequada para a compreensão da cultura escolar da qual nos propomos a estudar, considerando que este método nos desobriga de algumas questões conceituais que desqualificariam esta pesquisa como etnográfica, como por exemplo, o tempo de permanência no local para as observações.

A partir desta compreensão teórica sobre o método escolhido, seguiremos com a descrição sobre como se deu a metodologia nesta pesquisa, apresentando nos próximos subtítulos os passos dados ao longo deste processo.

3.2.2. Participantes/Sujeitos da pesquisa

Os participantes desta pesquisa serão apresentados ao longo deste trabalho com nomes fictícios¹¹ como recurso para resguardar as identidades de cada um. Desta forma, o contingente de participantes da pesquisa se constituiu por: duas pessoas da equipe pedagógica (uma professora e uma educadora infantil); dois familiares das crianças e um grupo de doze crianças.

Faz-se relevante ressaltar aqui que todos os participantes estavam de acordo com a pesquisa, tendo assinado os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹² e no caso das crianças, aplicamos o TCLE de seus responsáveis. Desta forma, o nosso contingente total de participantes foi 16 pessoas, que descreveremos de forma mais detalhada nos próximos tópicos.

Cabe aqui ressaltar que os cuidados éticos foram tomados, uma vez que o projeto do trabalho foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia (Parecer 1.240.468 de 22/09/2015).

Equipe Pedagógica

Os colaboradores da equipe pedagógica foram: Júlia, a professora, que trabalha na área da educação infantil há sete anos, tendo atuado por dois anos como educadora infantil e cinco como professora. Ela tem formação superior em Pedagogia com Pós-Graduação *stricto sensu* em Supervisão Escolar. A outra colaboradora era Mariane, educadora infantil, graduada em Direito e deu início a uma pós-graduação não concluída na área da educação. Entrou na rede de ensino municipal por um concurso e sempre trabalhou nesta mesma escola, embora em

¹¹ A lista com todos os nomes fictícios encontra-se disponível no apêndice A.

¹² Os modelos dos TCLE's estão disponíveis nos apêndices D e E.

unidades diferentes. Segundo suas próprias palavras, ela “caiu de pára-quedas” na educação infantil e tem aprendido a lidar com as situações na prática.

Familiares

Neste estudo participaram também dois familiares os quais foram escolhidos durante as observações, de acordo com as informações oferecidas tanto pela equipe quanto pelas crianças. O intuito era que, através de uma entrevista semiestruturada, pudessemos compreender as questões culturais das crianças a partir de uma perspectiva para além da escolar. Desta forma, o número de familiares buscou espelhar o número de profissionais entrevistados. Assim, entrevistamos Maria, professora do ensino fundamental na rede privada e mãe de Esmeralda; e Thiago, pai de Jorge Henrique, cuja profissão não foi informada.

Alunos

Também foram participantes da pesquisa os alunos da turma coordenada pela professora Júlia. Apesar do foco principal do trabalho ter sido voltado para a equipe pedagógica, considerando que nosso objetivo consistia em investigar como as professoras da educação infantil acolhem em sala de aula as vivências culturais apresentadas por seus alunos. Todavia, não seria possível, e nem de interesse desta pesquisa, ignorar a presença e possíveis participações das crianças presentes no local observado, uma vez que o trabalho da equipe pedagógica dependeria diretamente da interação com elas. Desta forma, as crianças tinham idade entre três e quatro anos, o critério de inclusão e exclusão para a participação da pesquisa foi a concordância dos responsáveis através do TCLE e das próprias.

3.2.3. Instrumentos utilizados

Os instrumentos utilizados para a construção dos dados desta pesquisa foram, conforme os preceitos da pesquisa do tipo etnográfico: observações participantes, entrevistas e diário de campo.

Observação Participante

A observação participante em sala de aula seguiu os pressupostos do método do tipo etnográfico (André, 2012). A autora elucida sobre essa técnica apontando que “a observação é chamada participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela” (André, 2012, p.28).

As observações em sala de aula, acordadas com a equipe, foram realizadas durante um período de seis dias, com a duração de, aproximadamente, duas horas cada. Para uma melhor adequação aos horários da professora e das crianças, as observações se deram no período da manhã. Estas aconteceram em dois dias consecutivos na primeira semana (13 e 14 de Outubro/2015), três dias consecutivos na semana seguinte (19, 20 e 21 de Outubro/2015) e posteriormente, após aproximadamente transcorridos um mês da primeira observação, retornamos à escola para realizar a derradeira, que aconteceu em (16/11/15). Essa última observação foi acordada para que pudéssemos ter como parâmetro a passagem de tempo em relação às primeiras observações, e assim ter uma visão *a posteriori* das situações inicialmente apresentadas.

Diário de Campo

Os diários de campo foram os instrumentos escolhidos para realizar o registro de cada observação, com o intuito de não permitir que se perdessem detalhes importantes do que era observado em sala de aula. Nesse procedimento, tivemos como embasamento a proposta de Diehl, Maraschin e Tittoni (2006), os quais relatam a seguinte experiência com a utilização do diário de campo:

[...] experimentação da escrita com o diário de campo possibilitou uma forma de distanciamento e de deslocamento da posição perante a experiência uma vez que se constituiu [...] como ferramenta de tensionamento da experiência, além de tecnologia para os momentos de angústia, ou mesmo de euforia, produzidos pelo contato com os locais. [...] Servindo como espaço de produção de inscrições (entendidas como tecnologia de produção de novas experiências, e não como transportadoras de ideias), a escrita se constitui em um campo importante no processo de formação, pois possibilita uma forma de constituição de si permeada pela intensidade da experiência e da experimentação de sua alteridade no texto lido *a posteriori*, produzindo uma interlocução subjetiva que auxilia na exposição objetiva (Diehl, Maraschin & Tittoni, 2006, p. 411).

Para cada dia de observação foi elaborado um relato como forma de registro. Bogdan e Biklen (1994) assinalam que essas notas de campo constituem “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo¹³ sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Ao todo foram realizados sete registros no diário de campo, sendo um deles dedicado ao primeiro contato com a equipe pedagógica para tratar da pesquisa e seus encaminhamentos. Ao longo deste trabalho, os recortes realizados no diário de campo com fins de análise de dados serão apresentadas em *itálico* e **negrito**.

Entrevista

Foram realizadas entrevistas com a equipe pedagógica da sala e dois familiares de crianças da turma. Optamos pela realização de entrevistas com o fim de melhor conhecer esses participantes, compreender sua história e percurso. Concordamos com André (2012), quando esta diz que

¹³ Mantivemos a ortografia original da obra consultada.

As entrevistas tem a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (André, 2012, p. 28).

As entrevistas foram do tipo semiestruturado, o que significa que ambos os roteiros¹⁴ utilizados serviram como eixos norteadores para a conversa, sem obrigatoriedade em seguir o roteiro de forma rigorosa. Em relação à utilização das entrevistas em pesquisas qualitativas, Bogdan e Biklen (1994) apontam para uma definição de uma conversa intencional entre pessoas com o desígnio de obter informações.

Segundo González-Rey (2002), em uma entrevista com pressupostos qualitativos, o participante “não responde linearmente às perguntas que lhe são feitas, mas realiza verdadeiras construções implicadas nos diálogos nos quais se expressa. Nesse contexto a pergunta representa apenas um dos elementos de sentido sobre os quais se constitui sua expressão.” (González Rey, 2002, p. 55).

Antes do início de todas as entrevistas, foi apresentado e assinado o TCLE, informados os objetivos da pesquisa e esclarecidas as dúvidas. Para a entrevista com a equipe pedagógica nos pautamos em um roteiro, com o intuito de compreender a formação acadêmica desta equipe, e entender a forma ela compreende a questão das demandas culturais das crianças e se tais aspectos têm algum tipo de acolhimento ou trabalho direcionado dentro da escola.

As outras duas entrevistas se deram com dois familiares de crianças distintas. O intuito da entrevista foi compreender as experiências culturais que a criança estava constituindo

¹⁴ Roteiros disponíveis nos apêndices B e C.

através de sua família, como se dava essa expressão na escola e qual era a importância, para a família, que tais aspectos fossem trabalhados pela instituição escolar.

As entrevistas foram audiogravadas, com o consentimento prévio de todos os participantes, desta forma, o processo de análise se deu a partir de um método de *transcrição*, que segundo Meihy e Holanda (2013), seria

Uma mutação, “ação transformada, ação recriada” de uma coisa em outra, algo que, sendo de um estado da natureza se torna outro. A beleza da palavra composta por “trans” e “criação” sugere uma sabedoria que ativa o sentido íntimo do ato de transcriar. Fala-se de geração, mas não de cópia ou reprodução. Nem de paródia ou imitação. O senso estético encontra aí colo que abriga aproximações sempre evocadas entre literatura e história oral. Nesse sentido, aplica-se à prática da transformação oral no escrito; a metáfora da água que transmuda do líquido para o gasoso. A palavra também varia na forma oral para o escrito. É assim que justificam as variantes de uma mesma fonte, a palavra, que ao perder sua condição etérea ganha dimensões plásticas, viram letras grafadas (p. 133).

Assim, as entrevistas realizadas nesta pesquisa foram, portanto, transcritas no sentido de promover uma nova forma às palavras ditas, uma recriação daquilo que era palavra de outrem ao ser dita, mas se tornou palavra nossa no momento em que foi entregue a mim para serem transcritas no papel. Faz-se importante ressaltar que ao longo deste trabalho, os trechos de entrevistas transcritos que foram utilizados para análise estarão em *itálico* e **negrito**, salvo alguma nota da pesquisadora com fim de contextualização, que estará sinalizada por texto normal.

3.2.4. Procedimentos

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, primeiramente foi realizado um contato com uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) para verificar a possibilidade da realização da pesquisa. No primeiro momento, foram apresentados os objetivos e detalhes da pesquisa à diretora da unidade, juntamente com as propostas de trabalho e assim, foram esclarecidas dúvidas em relação à mesma. Após a devolutiva positiva da representante da escola, realizamos o contato com a supervisora pedagógica, para que fizesse a nossa intersecção junto à com a equipe de professoras.

Realizamos, posteriormente, o contato com todas as professoras que trabalhavam com a faixa etária entre três e quatro anos, para que fossem apresentados a elas os encaminhamentos necessários para a pesquisa e, assim, que as mesmas pudessem por livre escolha, decidir pela participação ou não. Com a resposta positiva de uma das professoras, iniciamos uma conversa mais específica em relação à sua turma e a pesquisa em si. Assim, acordamos qual seria o primeiro dia para a observação, quantas observações seriam ao todo e em qual período eu permaneceria em sala de aula. Posteriormente ela me apresentou para a educadora infantil que compunha sua equipe, e expliquei a elas os aspectos da pesquisa e com a sua devolutiva positiva de ambas, elas assinaram e receberam o TCLE.

A partir deste breve discorrer a respeito dos detalhes metodológicos deste estudo, consideramos relevante promover uma síntese a respeito do material construído junto aos participantes da pesquisa. Assim, no capítulo seguinte, traremos de forma resumida as observações e as entrevistas realizadas ao longo do trabalho.

4. AS OBSERVAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DOS PARTICIPANTES

Para melhor compreensão sobre como se deu esta pesquisa, de uma forma mais ampliada e com o intuito de facilitar o acesso ao material produzido, fizemos uma síntese de cada diário de campo com um resumo detalhado sobre das observações¹⁵, assim como do teor das entrevistas¹⁶.

4.1. As observações

Primeiro dia - 09/10/15:

No primeiro encontro tive contato apenas com as professoras, com a proposta de definir, em conjunto, com qual turma eu iria trabalhar. Começamos a conversa com a minha apresentação e explicação sobre a minha proposta de trabalho e sobre meus planejamentos de pesquisa com trabalho etnográfico de observação em sala de aula, entrevista com a equipe da sala e com algumas famílias.

Uma das professoras, Júlia, se mostrou mais empolgada com a proposta contando que algumas crianças de sua turma participavam da Festa do Congado¹⁷ e que isso poderia me ajudar. Assim, ela foi até sua sala para chamar o menino ao qual ela estava se referindo, pois queria que eu o conhecesse. Quando o garoto chegou, me contou que nas apresentações do Congado ele tocava um instrumento que, segundo ele, se chamava *caixa* e logo após, fez uma pequena demonstração do som batendo na mesa.

¹⁵ O conteúdo completo dos diários de campo está disponível nos apêndices J, K, L, M, N, O e P.

¹⁶ O conteúdo completo das entrevistas está disponível nos apêndices F, G, H e I.

¹⁷ A Festa do Congado é muito conhecida como um ritual de louvor a Nossa Senhora do Rosário e tem como base a Congada, uma dança típica da cultura africana (Guimarães et.al., 2010). A escola localiza-se em um bairro historicamente habitado pela população negra de Uberlândia, onde a tradição da Festa do Congado é preservada.

A partir disto, ficou definido que eu ficaria na turma de Júlia, e assim combinamos horários e data para o início da pesquisa. Júlia me contou que sua turma é composta por 18 crianças que ficam em tempo integral na escola, e com ela, no período da manhã, trabalha uma educadora, a Mariane.

Após esta reunião, em uma conversa informal na sala dos professores com Júlia e Cláudia, a supervisora, falamos novamente sobre o assunto das questões culturais que chegou ao cunho religioso que a tradição do Congado carrega e que com isso, poderia haver certa resistência por parte da direção da escola de que o tema virasse atividade a ser trabalhada. Cláudia explicou que, a escola por ser laica, não poderia privilegiar nenhuma religião, mas que ela acredita que essas questões deveriam ser trabalhadas como forma de expressão cultural, por ser uma tradição, e por estar na lei incluir estas questões culturais no currículo escolar.

Segundo dia - 13/10/15:

No segundo dia de observação, ao entrar na sala estavam apenas a professora Júlia e uma das crianças. Ela comentou que estranhou o fato desta criança ter chegado tão cedo, pois costumava faltar muito e quando comparecia, nunca chegava no horário. Pouco tempo depois, chegou Jorge Henrique acompanhado de seu avô. O garoto chegou dizendo que dançou no Congado naquele fim de semana, e que se apresentou “de dia e de noite”. O avô mostrou o vídeo do neto tocando “caixa” o instrumento de percussão de Jorge Henrique. “Ele gosta de ficar no meio dos grandes, não quer saber de ficar junto das crianças”, disse o avô “tocava feito gente grande”.

Professora Júlia deu início às atividades do dia com a roda de conversa. Ela organizou as crianças encostadas na parede, assim, a roda não era exatamente uma roda. A roda acabou sendo uma atividade mais simplificada do que eu esperava, as crianças quase não eram

solicitadas a falar sobre si, seu fim de semana ou coisas do tipo. Um dispositivo que poderia oferecer uma boa oportunidade para observar elementos culturais que as crianças poderiam apresentar, e que acabou por ser talhado de um jeito pouco criativo e rotineiro. Todavia, em determinado momento, fomos surpreendidas com Clarisse tomando a iniciativa para fazer a “chamadinha”¹⁸. A professora permitiu que a menina brincasse um tempo desta forma, mas logo retomou a atenção para si, quando as crianças começaram a se dispersar.

Durante a roda, a professora contava qual dia da semana era e perguntava às crianças como estava o tempo naquele dia. Basicamente, elas eram convidadas a falar apenas nestes momentos já pré-estabelecidos, em que a resposta já era óbvia e com poucas oportunidades de serem criativas ou trazerem algo que estivesse fora da rotina esperada.

Logo após, Júlia começou a contar sobre qual seria a atividade do dia, já definida em um outro momento. Seria a atividade do sapo¹⁹ com formas geométricas e posteriormente cantaram a música do Sapo Cururu. Luana, uma das alunas, começou a cantar outra música de sapo que conhecia: “o sapo não lava o pé”, e as crianças de imediato acompanharam-na. Ainda sobre o tema, Júlia fez a leitura de um livro sobre girinos.

Durante o horário da atividade principal, a turma foi dividida em dois grupos. Um dos grupos ficou com a professora Júlia em sala, onde participaram da atividade dirigida do dia, que no caso seria construir um sapo com o círculo verde como já havia sido mostrado. Outro grupo permaneceu sentado em outra mesa com a educadora Mariane, e para este grupo elas distribuíram os gibis, como atividade alternativa. Em geral, o grupo que permanece com a educadora sai da sala para fazer alguma atividade externa de brincadeira livre, entretanto,

¹⁸ Momento em que a professora confere quantos alunos estão presentes em sala, para isso, utiliza-se de um recurso lúdico com fichas de papel contendo o nome e foto das crianças. Tais fichas são colocadas em um painel suspenso na parede, onde permanecem apenas as fichas das crianças presentes em aula naquele dia.

¹⁹ Atividade do sapo consistia em vários recortes de formas geométricas na cor verde, as quais deveriam ser montadas para se transformar em uma imagem de sapo.

naquele dia havia poucas crianças na sala, e ambas as profissionais definiram que seria possível todos permanecerem em sala de aula.

Ao final da atividade do sapo, a equipe pedagógica dividiu a sala novamente, quando Júlia levou parte das crianças para uma área externa para trabalhar a “escrita dos nomes”. Essa foi uma atividade em que a professora escreveu todas as letras dos nomes das crianças e fez perguntas para saber o nível de conhecimento sobre as letras, e pediu para que as crianças copiassem a letra ela escreveu. Júlia as auxiliava com esta escrita dando orientações e quando percebia maior dificuldade por parte da criança, ela pegava na mão para que a mesma fizesse o desenho correto da letra.

Terceiro dia - 14/10/15:

No terceiro dia, a rotina foi tocada da mesma forma: crianças brincando no início da manhã, aguardando até que todos chegassem; surgiram alguns conflitos que foram resolvidos com ameaças por parte da professora, como por exemplo quando Erasmo que usava brinquedos, se recusou a guardá-los e a professora reagiu dizendo que ninguém mais brincaria já que ele não queria guardar, ficando aborrecida quando o garoto a ignorou.

Percebi também uma segunda situação incômoda, ela aconteceu de uma forma descontraída, como uma brincadeira, mas cujo conteúdo tinha um teor racista. Esmeralda, que havia acabado de chegar e permanecia sonolenta, optou por se deitar no colchão para continuar a dormir. Ela estava com seu cabelo, que é crespo, solto, volumoso e levemente desarrumado. A professora Júlia fez o seguinte comentário: “E essa sua juba de leão? Temos que arrumar essa juba”, diz a professora rindo para a garotinha. Foi perceptível que a professora não percebeu mal algum em proferir aquele comentário, e o fez acreditando ser uma forma de descontração sobre a situação. Poucos minutos antes, ela havia arrumado o

cabelo de Marisa, que é liso. Esmeralda respondeu de imediato: “eu não sou juba” e também dá um sorrisinho.

Na roda de conversa as coisas se mantiveram como sempre na rotina, não havia perguntas sobre como eles estavam, o que gostariam para o dia, praticamente não havia espaços para expressão das crianças. Mas, mesmo sem que houvesse solicitações, Esmeralda se manifestou, pois queria contar para todos que havia ido ao teatro no último fim de semana. A professora tentou dar continuidade ao assunto lhe perguntando onde ela iria assistir, mas não foi possível sustentá-lo e o assunto morreu. Fiquei pensando o quanto o tema não poderia ter rendido, sobre experiências com teatro, peças, musicais, culturas do teatro no geral.

A história contada nesse dia foi a da joaninha, de forma lúdica e com uma joaninha de pelúcia que atraiu bastante a atenção das crianças na qual todas ficaram muito empolgadas com o novo elemento da história, interagindo e respondendo quando a professora a utilizava como recurso de interlocução. Ao final desta atividade, foi o momento de leitura das letras do alfabeto, em que as crianças repetiam a letra que a professora falava e deveriam dizer qual outra palavra ou nome se iniciavam com a mesma letra.

Naquele dia, aconteceu também a atividade de Caixa Surpresa de Letras, na qual toda semana a professora escolhe uma criança e envia para suas famílias esta caixa que deve retornar com objetos diversos que comecem com a mesma letra do nome das crianças. Tratava-se de uma atividade importante para a turma, pois foi registrada a todo o momento pela educadora infantil, com fotos.

Durante a hora do café, todos se sentaram nas mesinhas e comiam bolacha e leite. Eis que se iniciou uma cantoria, uma música sobre “não ter café e acabar o pó”. Sabrina começou e Luana que estava na outra mesa continuou, pouco depois Esmeralda e Clarisse já estavam acompanhando as amigas na canção. Mariane se aproximou com as bolachas e leite que

seriam servidos às meninas, e ao entregá-las as repreendeu: “Na hora da rodinha vocês não cantam, querem cantar agora?” e assim, solicitou silêncio na hora do café. Então só pode cantar na hora da roda? Mas na roda era solicitado silêncio a todo tempo também, se eu fiquei confusa, imagino as crianças.

Ao voltar para a sala, separaram-se os grupos. Cinco crianças saíram com a educadora Mariane para a área externa, quatro ficaram com Júlia em sala, onde acontecia a atividade de treinar a escrita do nome. Ela chamou um por um e os demais ficaram vendo revista de catálogos de produtos e ofertas das Lojas Americanas, recheados de brinquedos, doces e afins.

Quarto dia - 19/10/15:

No quarto dia, quando cheguei à sala troquei algumas ideias sobre temas diversos com a professora que comentou que, naquele dia, puxaria o assunto sobre Congado na roda de conversa como uma forma de ver o que apareceria entre as crianças. Senti, diante de minhas referências ao tema da cultura, que ela estava querendo que algo acontecesse nesse sentido.

Este foi um dia em que vivenciei de maneira mais forte um sentimento de pertencimento ao lugar. Como quando Esmeralda havia acabado de acordar (ela havia chegado dormindo e sua mãe a deixou no colchão da sala), e eu a cumprimentei à distância dizendo “bom dia Esmeralda, acordou?” e a garotinha sem responder nada apenas caminhou em minha direção e sentou-se no meu colo, como se já me conhecesse há muito tempo.

Depois disso, Jorge Lucas estava fazendo sons e batucando com objetos recicláveis da sala, fiquei impressionada com sua noção de ritmo, enquanto fazia também sons de “chiado” com a boca, como se fosse outro instrumento que acompanhava a batida. Nesse dia, algumas novidades, além da rotina esperada, apareceram nessa roda de conversa como por exemplo: o fato da Júlia ter convidado Marisa para ir à frente dos colegas cantar a música nova que aprendeu em sua igreja. O interessante foi que no instante seguinte, Luana pediu para cantar

uma música também, afirmando que era da igreja e Júlia autorizou diante desta condição (música da igreja). A garota, então, se levantou e foi à frente dos colegas e quando foi cantar, disse que, na verdade, queria cantar a música da Elza (do filme Frozen²⁰) e começou a cantar uma parte da música. Imediatamente Júlia a desautorizou! “da Elza não! Essa não é música da igreja” disse a professora, fazendo a menina se sentar. Mostrando aqui uma certa seletividade sobre o que é acolhido ou não.

Em seguida, a professora Júlia disse que eles iriam cantar uma música que, segundo ela, fazia tempo que não cantavam: “Derrama ó Senhor”, uma canção católica da qual todos cantaram em coro, com conhecimento de letra e os gestos. Fiquei curiosa em relação à forma como se lida com as questões religiosas dentro da escola.

No horário da atividade do dia, optei por sair junto com a educadora Mariane para a área externa, onde havia uma cabaninha de colchões, com uma cozinha montada embaixo. As crianças adoraram a brincadeira, se mostraram muito empolgadas e, além disso, brincaram de forma democrática com meninos e meninas com fogão, geladeira e panelinha.

Quinto dia - 20/10/15:

No quinto e penúltimo dia de observação acontecia uma festa de aniversário na sala ao lado, na qual permaneceu uma grande movimentação de gente entrando e saindo com bolo, refrigerante e doce, situação que as crianças notaram e se agitaram. Os meninos começaram a batucada com materiais recicláveis e brinquedos novamente, mas acredito que por causa do contexto diferenciado do dia, de estar tudo meio fora do lugar, desta vez a equipe da sala não foi tão acolhedora com o som e logo lhes chamaram a atenção e tolheram a iniciativa.

²⁰ Filme de animação do ano de 2013, dirigida por Chris Buck e Jennifer Lee.

Com toda a confusão do dia, não houve tempo de fazer a roda de conversa antes do café, como de costume, então saímos todos. No refeitório, ouvi uma nova batucada, lá estavam Jorge Henrique e Jorge Lucas fazendo da mesa um instrumento de percussão. Todavia, a educadora Mariane logo lhes chamou a atenção novamente, dizendo que “no refeitório não era hora de tocar”.

Quando voltamos para a roda de conversa, Júlia decidiu fazer diferente e fez uma roda de verdade. Aproveitando que a sala ainda estava sem as mesas e com isso mais espaçosa, Júlia pediu para que todos ficassem em pé e dessem as mãos formando um círculo.

O livro do dia contava a estória de um ratinho, um morango e um urso esfomeado e assim que Júlia terminou de ler o livro, Esmeralda sugeriu para que eles fizessem a brincadeira de “caçar ursinho” situação que Júlia atendeu de prontidão. Quem sabia fazer a brincadeira era Mariane, tratava-se de uma brincadeira de movimentação, que se faz em pé com as crianças, para que elas possam fazer os gestos no momento sugerido. Todos gostaram da brincadeira e demonstraram se divertir muito. Devido ao horário, infelizmente não pude ficar para participar da atividade do dia que era relacionada à história do livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, que contava a história de uma menina negra.

Sexto dia - 21/10/15:

Neste último dia desta primeira remessa de observações, cheguei à escola um pouco mais tarde, pois havia combinado de entrevistar a educadora Mariane, e o melhor horário para ela, de forma que não atrapalhasse seu trabalho, era no final da manhã enquanto as crianças dormiam. Por este motivo, neste dia não participei da entrada das crianças, da roda de conversa e nem da “caixa das letras”. Por outro lado, foi interessante estar em horário diferenciado, pois pude observar outros momentos, aquele que em geral acontecia quando eu não estava mais.

Quando parei para prestar atenção, vi que as crianças estavam com várias roupas em cima de uma mesinha. Mariane havia esticado um barbante entre duas grades, simulando um varal e tinha dois ferros de passar roupas de brinquedo. Meninas e meninos participavam da brincadeira, apenas Jorge Henrique e Paulo Gustavo quiseram as motocicletas. Por mais de uma hora permaneceram bastante entretidos.

Quando retornamos para a sala, Júlia realizava mais uma atividade de escrita dos nomes com as crianças. Depois que todos terminaram de escrever, começou a movimentação preparatória e aparentemente rotineira, para o horário do almoço. No meio desse alvoroço todo, pedi à professora um momento com as crianças para que eu pudesse me despedir delas, uma vez que seria este o meu último dia. Eu havia levado de presente para a turma um livro do Manuel Bandeira, como forma de agradecimento pelo acolhimento que tiveram comigo.

Após a organização de Júlia juntando as crianças, tive um curto momento para conversar com eles, e desta forma, agradei por terem me recebido dizendo que havia trazido uma lembrança para todos eles. Pedi que Paulo Gustavo, que estava ao meu lado, que abrisse o pacote representando a turma, e certifiquei a todos que deixaria que cada um visse o presente em mãos. Paulo Gustavo abriu o pacote e todas as crianças se empolgaram com o livro e logo se amontoaram em cima de mim com intenção de ver de perto o que era. Sabrina, se mostrando empolgada logo disse: “Olha, são bichos!”. Eu contei a eles que o livro se chama “Aranha e outros animais” e que o autor era Manuel Bandeira. As crianças permaneceram um tempo com o livro, bastante entretidas, pouco tempo depois, Júlia apareceu na sala dizendo que era hora de todos almoçarem, convocando para se organizarem para sair para o refeitório. Como havia marcado de fazer as entrevistas com pai de Jorge Henrique e com a educadora Mariane naquele período, me despedi das crianças e fui embora.

Sétimo dia – 16/11/15:

Ao final da primeira etapa de observações, concluímos que seria relevante para o trabalho incluir uma observação extra, ou seja, para além das programadas inicialmente com intuito de ter observações *a posteriori* das situações inicialmente apresentadas. Desta forma, com a data aproximada de um mês após a primeira observação retomamos contato com a professora Júlia para uma última observação. Nesse dia, acontecia nas turmas da escola um ensaio para uma apresentação que as crianças fariam para o Dia da Consciência Negra, em que o tema da apresentação era uma música sobre as diferenças.

Em sala, no momento da brincadeira livre, o movimento de alguns meninos produzirem sons e ritmos com brinquedos ou sucatas se repetia, além disso, posteriormente no refeitório aconteceu mais uma vez a batucada de fazer da mesa um instrumento de percussão, e que novamente fora repreendido pela equipe.

De volta para sala, a rotina seguiu com poucas alterações, na roda de conversa permaneceram perguntas rotineiras sobre o tempo, entretanto solicitações das crianças para falar eram atendidas, mesmo que de forma limitada. Foi realizada a contação de história, com a fábula dos Três Porquinhos e as crianças demonstravam gostar muito, participando sempre que solicitadas. Ao final, uma das crianças, a Sabrina pediu para cantar a música da história e seu pedido foi autorizado, ela puxou o coro de “quem tem medo de lobo mau...”, e todas as crianças a acompanharam.

A atividade principal do dia foi, mais uma vez, a de escrita dos nomes, desta vez copiando a ficha de nomes da chamadinha. Durante esta atividade, a professora Júlia comentava comigo que na idade em que as crianças estavam o esperado era que elas soubessem identificar a primeira letra de seus nomes, e então qualquer coisa que elas produzissem na escrita, era um ganho. Ao longo da atividade, consegui perceber que a

maioria das crianças da sala já estava em um processo avançado de escrita, e me perguntavam qual era a real necessidade daquilo naquele momento da vida delas. Finalizo mais um dia de observação me despedindo e agradecendo novamente a turma e a professora pelo acolhimento.

4.2. As entrevistas

Entrevista com a Professora Júlia – 23/10/15

Na entrevista com a professora regente da turma da qual a pesquisa foi realizada, os assuntos tratados foram em suma sobre sua formação, na qual relata que tem ensino superior em Pedagogia com pós-graduação *stricto sensu* em supervisão escolar. Ela já tinha experiências anteriores como educadora infantil, do qual atuou no cargo durante dois anos. Ao longo da entrevista, a professora retomava os elementos culturais que as crianças apresentam em sala de aula, como músicas, filmes e danças, relatando que todos estes elementos apareciam em sala de aula com bastante frequência.

Entrevista com a Educadora Mariane – 21/10/15

Mariane relata em sua entrevista que sua formação inicial é em Direito, dizendo que seu trabalho no âmbito da educação foi como “cair de pára-quadras”. Segundo ela, quando prestou o concurso para o cargo de educadora infantil ainda não havia obrigatoriedade de formação na área da educação. A educadora conta ainda que, deu início a uma pós-graduação na área da educação, entretanto não deu continuidade devido a sua gravidez.

Nas perguntas sobre as questões culturais, Mariane afirma que não teve nenhum tipo de formação para que pudesse trabalhar de forma diferenciada com elementos culturais, que na verdade, tudo o que sabe aprendeu na prática. Quando perguntamos se ela percebe elementos culturais na sala de aula ela apresenta uma resposta vacilante, dizendo que achava

que estes elementos apareciam quase todos os dias, demonstrando não ter se atentado ao fato até então. Sobre a abertura que a escola oferece a estes elementos não hegemônicos, a mesma afirma que não existe e que a escola, de forma geral, pouco acolhe.

Entrevista com Maria, mãe da aluna Esmeralda – 20/10/15

Maria iniciou sua entrevista se apresentando, falou sobre sua formação em Geografia e sua profissão como professora do ensino fundamental II no ensino privado. Maria acrescentou que tem se sentido insatisfeita com a atual situação da educação, e que desde que Esmeralda nasceu, tem se interessado cada vez mais pela primeira infância, demonstrando querer trabalhar na área. Nas questões sobre os elementos culturais, ela demonstra dar bastante importância a este quesito em sua vida e de sua filha. Ambas são bastante assíduas às atividades culturais na cidade. Quando pergunto sobre o acolhimento da escola em relação a estes aspectos culturais apresentados pela criança, Maria acredita que este acolhimento é a exceção, em geral, acolhe-se muito pouco.

Entrevista com Thiago, pai do aluno Jorge Henrique – 21/10/15

O pai de Jorge Henrique quando perguntado sobre os elementos culturais que, porventura, participa com o filho, Thiago relata apenas a Festa do Congado, que segundo ele é apenas Jorge Henrique que participa de forma mais assídua atualmente, os pais apenas o acompanha. Thiago relatou que acreditava que as atividades culturais colaboravam para o desenvolvimento das crianças e que percebe isso em seu filho, acreditando que o garoto apresenta um raciocínio rápido e uma boa noção de ritmo e música. Ele considera importante que os aspectos culturais das crianças sejam trabalhados pela escola, principalmente em relação à cultura afro-brasileira.

5. ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDOS

Neste capítulo discorreremos sobre como analisamos os dados construídos ao longo deste processo de pesquisa. Eles foram analisados a partir dos materiais recolhidos durante as observações em sala de aula, com referência nos diários de campo e as transcrições das entrevistas. A análise seguiu a partir do aporte teórico prioritário da Psicologia Histórico Cultural, além do diálogo com alguns pressupostos de Paulo Freire, tendo como base o objetivo do trabalho que foi investigar como as professoras da educação infantil acolhem, em sala de aula, as vivências culturais apresentada por seus alunos.

Para esta análise, levantamos em um primeiro momento, um número de seis temas principais. Observamos, entretanto, na releitura do material que estes convergiam para uma categoria geral, que chamamos de “Engessamento”, categoria que apresentamos sob três subcategorias. Denominamos esta categoria de: “*Sobre engessamentos*” e ela diz respeito à rigidez encontrada em muitos momentos no processo educacional na educação infantil, com referência nas atividades oferecidas às crianças, ao currículo da educação infantil, autonomia do professor e algumas práticas seletivas.

Em síntese, as três subcategorias são: *Engessamento do Currículo da Educação Infantil: do letramento à falta de autonomia docente*: nesta subcategoria levantamos algumas questões no que diz respeito a como o currículo da educação infantil tem enrijecido as práticas, muitas vezes, em um movimento de pouca autonomia do trabalho docente que culmina em aspectos como a introdução precoce de atividades letradas; *Engessamento da Atividade Criadora: qual a importância do lúdico?* Nesta segunda subcategoria, dando continuidade ao processo de investigar a rigidez, analisamos como este aspecto engessado pode gerar prejuízo nos processos criativos das crianças com a pouca valorização da atividade

lúdica e criadora; *Engessamento no Acolhimento: a seletividade em questão*. Neste tema analisamos os momentos em que o acolhimento das demandas infantis não se dava de forma democrática, demonstrando situações em que ela se dava de maneira seletiva. Com isso, nas seções seguintes todas estas subcategorias construídas serão analisadas de maneira mais aprofundada e imbricada ao suporte teórico.

5.1. Sobre Engessamentos

Esta categoria de análise surgiu de algumas percepções que fomos analisando ao longo desta pesquisa, em que compreendemos que de alguma forma, o sistema educacional, de maneira geral, oferece certa rigidez a diversos aspectos do contexto escolar, o que acaba gerando um engessamento em diversos pontos deste processo.

5.1.1. Engessamento do Currículo da Educação Infantil: do letramento à falta de autonomia docente

Esta imersão na educação infantil ofereceu alguns elementos para que analisássemos como a literatura curricular da educação infantil acaba se contradizendo com sua prática. Rocha (2007), ao relatar sobre estas inconsistências encontradas neste estágio da educação falou sobre um privilégio oferecido aos “conteúdos e práticas escolarizantes”, uma vez que segundo a autora “há uma tendência de se colocar em primeiro plano a garantia de aprendizagem de determinados conteúdos, em geral os culturalmente mais valorizados (lógico-matemáticos, letramento, etc.)” (p. 272).

Dessa forma, não é incomum se deparar com letras e números colados nas paredes das salas da educação infantil, assim como encontramos ao longo observações. Além de observar momentos de leitura do alfabeto, leitura dos números, atividades direcionadas especificamente para a escrita, ou desenho dos nomes. Estas foram algumas das conjunturas

observadas ao longo da pesquisa que nos colocaram questionamentos sobre a real necessidade deste tipo de atividade neste momento da escolarização.

De alguma forma estas circunstâncias têm mostrado como “a educação infantil apresenta-se como uma colagem em que as contradições, os paradoxos e as sobreposições são constantes [...]” (Rocha, 2005, p. 18), tendo assim, um currículo em que o discurso, muitas vezes, não corresponde àquilo que de fato é praticado. Em muitos momentos dos relatos encontrados nos diários de campo, foi possível observar que havia tarefas específicas voltadas para aprendizagem da leitura e escrita, conforme pode ser observado no relato abaixo:

[...] a professora escreve as letras dos nomes das crianças, faz perguntas para saber se elas têm conhecimento de qual letra se trata, e pede para que a criança copie a letra ela escreveu [...]. Quando há maior dificuldade ela pega na mão para que a criança faça o desenho correto da letra (Diário de Campo 2 – 13/10/15).

Ao longo do período em que estivemos em observações, este tipo de tarefa se dava como a atividade principal do dia, aquela da qual a professora havia se preparado em módulo, juntamente com supervisora. Isso nos remeteu a algumas críticas encontradas em alguns autores, sobre as práticas na educação infantil estarem voltadas, de alguma forma, para uma espécie de preparação para o ensino fundamental (Kramer, 2009).

Dentre as atividades voltadas para o trabalho com letras e números, presenciamos também a chamada de “Caixa de Letras”, onde a cada semana uma criança levava a caixa para casa e, com ajuda da família, ela deveria retornar com objetos que tinham as mesmas iniciais de seus nomes. Conforme o relato do diário de campo a baixo:

[...] a caixa foi para a casa do Gustavo, o que significava que deveria voltar cheia de elementos com a letra “G”. Lá estavam então, um garfo, uma girafa, uma galinha, uma garrafinha de guaraná e uma goiaba. Era um momento diferenciado da rotina,

pois estava sendo fotografado pela educadora Mariane. As crianças se mantinham atentas e respondiam prontamente (Diário de Campo 3 – 14/10/15).

Rocha (2007) propõe algumas análises sobre situações como estas, em que o lúdico é utilizado como recurso “aproveitando as situações de brincadeiras para agregar conteúdos escolares [...]” (p. 272) enfatizando que estas circunstâncias acontecem de maneira explícita, gerando aquilo que a autora chama de “instrumentalização do brincar”. Desta forma, a brincadeira acaba sendo colocada em segundo plano e o lúdico passa ter outra função que não o brincar por si só.

Assim, as experiências das crianças também acabam subaproveitadas e pouco acolhidas, uma vez que, em geral, este tipo de manifestação aparece nos momentos limitados que é permitido que a criança brinque. A brincadeira, não sendo compreendida como a atividade principal, pouco é aproveitada considerando todo planejamento prévio já existente para as atividades privilegiando a instrumentalização do brincar e atividades afins.

A própria roda de conversa, que poderia ser um momento de troca e espaço para as experiências das crianças (De Ângelo, 2011), servindo, inclusive como recurso para retroalimentar a prática docente, acaba se mostrando um momento enrijecido, rotineiro, pouco criativo em que as crianças quase não são indagadas a se expressarem. No trecho do diário de campo a seguir, descrevi como a atividade da roda permaneceu a mesma ao longo das observações:

[...] a rotina da turma seguiu com as crianças sentadas na parede para fazer a “rodinha”, e os adultos nas cadeiras. Não havia perguntas sobre como estavam, o que gostariam para o dia, praticamente, não havia espaços para expressão de crianças (Diário de Campo 3 – 14/10/15).

A impressão que tive, ao observar a roda de conversa acontecendo quase sempre desta maneira enrijecida, foi que se tratava de uma necessidade de controle da situação, para que as crianças permanecessem sentadas e encostadas na parede de forma linear, com o intuito de evitar *conversas* e distrações. Contudo, alguns acontecimentos promovidos pelas crianças acabavam rompendo essa dinâmica da rigidez durante esta atividade, o que demonstravam que elas são, de fato, sujeitos ativos e construtores da realidade que os cerca (Corazza, 2002; Cruz, 2008; Quinteiro, 2005; Kramer, 2011; Larrosa, 2010). Situações que podem ser observadas no trecho a seguir em que uma das crianças, ao tomar o lugar da professora, a imitava fazendo a chamada dos colegas que estavam presentes:

[...] fomos surpreendidas com Clarisse tomando a iniciativa para fazer a “chamadinha”. Muito bem articulada, a menina imitava a professora, solicitando inclusive que as demais crianças a respondessem e dissessem “presente” quando era dito seus nomes (Diário de Campo 2 – 13/10/15).

Este, certamente, foi um momento interessante a se observar, por um tempo a professora permitiu e colaborou com a brincadeira da menina, até que as demais crianças começaram a falar um pouco mais alto deixando o espaço mais agitado, o que ocasionou na interrupção da mesma. Situação parecida aconteceu em outro momento, em que, mesmo sem ter sido solicitada a falar, uma das garotas se manifesta quanto à ida a um teatro no fim de semana, encontrando uma brecha e falou brevemente sobre sua experiência.

Esmeralda se manifestou, pois queria contar para todos que havia ido ao teatro no último fim de semana. [...] A professora puxou [...] assunto lhe perguntando onde ela iria assistir (a peça), e a garota responde: “no teatro”, e o assunto morreu. Júlia pede silêncio para a turma que começa a se agitar [...] (Diário de Campo 3 – 14/10/15).

Percebe-se, portanto, uma situação de pouco preparo prévio da professora para lidar com situações não programadas e a necessidade de controle acabou culminando em mais uma atuação que deixou a desejar quanto às potencialidades que este tipo de indagação das crianças poderia oferecer à sua turma. A professora poderia, por exemplo, ter explorado quais outras crianças da turma já haviam assistido a alguma peça de teatro e, dependendo do interesse das crianças para tal, esta poderia se tornar uma das atividades principais. A própria demanda da apresentação da Festa do Congado poderia ter um elo com o assunto, apresentando às crianças que existem vários tipos de apresentações diferentes, como teatro e festa cultural do Congado, por exemplo.

Assim, não entender as experiências que as crianças trazem para a escola como relevantes o suficiente para serem incluídas no trabalho sistemático de ensino-aprendizagem em sala de aula significaria, portanto, não considerar a educação a partir desta ótica da criação, inovação e ter uma perspectiva voltada para o novo. Para Freire, “[...] nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 2011, p.81).

Todavia, o que ficou claro foi que todo planejamento previamente organizado oportuniza pouco para que a professora ofereça novas ideias ou até mesmo se prepare para este tipo de demanda. Compreendemos que ter uma organização mínima do currículo é importante, entretanto concordamos com Rocha (2005) quando ela alerta sobre o fato de a educação infantil se manter rígida a ponto de não conseguir dar a devida atenção às demandas de seus alunos.

Na prática, o engessamento do currículo e a falta de autonomia docente se dão de forma tão enraizada a todo sistema, uma vez que quando interrogamos a professora a respeito

do acolhimento das vivências infantis, e se haveria algum tipo de aproveitamento dos elementos oferecidos pelas crianças, ela responde de forma afirmativa, entretanto sua argumentação não tem como base as manifestações infantis, mas sim conteúdos já previstos no planejamento, conforme pode ser observado no trecho da entrevista com Júlia, onde ela afirma que:

Aproveitamos sim, tanto é que estamos trabalhando [...] a consciência negra. [...] a gente traz muito a questão racial e preconceito. Tem uma historinha que a gente lê pra eles: “A menina bonita do laço de fita” que eu já comecei a trabalhar com eles
(Entrevista – Júlia).

Assim, quando perguntamos se a escola incluía, de forma sistemática, ou seja, no planejamento curricular de aulas, os elementos trazidos pelas crianças, para que fossem trabalhados durante as aulas como uma maneira a ampliar o repertório de aprendizagens, a professora afirma que:

Não, cada um vai incluir na sua sala [...] mas não como um planejamento pedagógico (Entrevista – Júlia).

A mesma situação pôde ser percebida na fala da educadora infantil que afirmou não ser possível trabalhar as questões culturais pelo currículo oficial, por não haver abertura para tal:

Não, eu acho que não tem abertura ainda [...] Eu acho que seria até interessante que se trabalhasse (Entrevista – Mariane).

Estes depoimentos da equipe pedagógica deixam claro o quanto ainda há muito que caminhar, não só no que diz respeito ao acolhimento das vivências culturais infantis, mas também na melhor preparação e cuidado de quem trabalha diretamente com isso, como a

professora e a educadora. Não ter espaço suficiente para situações fora do planejado, demonstra o engessamento que o currículo acaba oferecendo às práticas docentes.

Assim, este movimento de rigidez curricular observada demonstra que, além de interferir diretamente no trabalho docente, interfere de maneira indireta na qualidade de atendimento oferecido às crianças. Por entender a relevância dos elementos culturais para a criatividade e com isso estimular novas formas de criação, consideramos relevante trazer para a análise para o próximo tópico a questão da atividade que Vigotski (2009) chamou de criadora ter a possibilidade de ser minimizada em uma postura educacional pouco acolhedora.

5.1.2. Engessamento da Atividade Criadora: qual a importância do lúdico?

Atividade criadora, conforme já foi explanado neste trabalho é um conceito cunhado por Vigotski (2009), que diz respeito ao ato de criar algo novo e que advém da necessidade de experiências que ofereçam, primeiramente, a oportunidade de reproduzir para que em um segundo momento seja possível criar. Ou seja, aquilo que a criança vivencia nos espaços em que transita também compreendido como a cultura em que ela está inserida, são alguns dos elementos de reprodução que posteriormente podem vir a ser uma criação.

Para este autor, o elemento fundamental para que a criança saia de uma atividade meramente reprodutiva para uma atividade criadora é a imaginação, uma vez que “todo mundo da cultura [...] é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia” (Vigotski, 2009, p. 14). Desta forma, compreendendo a grande relevância da imaginação e fantasia para a criação, consideramos importante envolver esta questão no que diz respeito à educação infantil e seus efeitos.

Entender a imaginação como um dos carros chefe para o desenvolvimento infantil é o ponto inicial para direcionar as atividades relativas às crianças, compreendendo que é necessário que se dê espaço para que a criação aconteça e para que a imaginação e a fantasia

sejam protagonistas. O faz de conta (ou jogo simbólico, ou jogo de papéis) é destacado entre os autores da Psicologia Histórico-Cultural como a mais importante das brincadeiras “é o jogo de faz de conta que [...] constitui-se em zona de desenvolvimento proximal por excelência para a infância” (Rocha, 2007, p. 270).

Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança monta em um cabo de vassoura e imagina-se cavalcando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro – todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação (Vigotski, 2009, p. 16).

Considerando estes conceitos, bastaram poucos minutos observando com atenção a brincadeira das crianças, para que pudéssemos notar diversas cenas como estas que Vigotski usa como exemplo: crianças criando e oferecendo aos objetos novos significados. Em uma delas, deparei-me com um dos meninos fazendo de um carrinho de brinquedo um instrumento musical. Tratava-se de uma criança que participava da Festa do Congado, demonstrando que sua experiência com este evento cultural se transportava para outros lugares, através de manifestações diversas em suas brincadeiras:

Ele pegou o carrinho do colega e começou a simular o instrumento, segurando com cada mão em uma extremidade do carro, balançando [...] da esquerda para direita, de cima para baixo repetidamente enquanto simula o som do instrumento com a boca “tchiii tchiii”, e ainda cantou o hino (Diário de Campo 4 – 19/10/15).

Nesta cena, vimos um garotinho que ao encontrar um brinquedo visualizou nele outro objeto que lhe interessava mais naquele momento: o instrumento musical. Percebemos aqui que o menino tinha um histórico junto ao instrumento, a partir de suas vivências com a Festa

do Congado o que permitiu que, a partir disso, ele pudesse reproduzir o instrumento em outro brinquedo e ainda criar uma brincadeira a partir dele. Fica claro que se este garoto não tivesse entrado em contato com tal instrumento em outras experiências de sua vida, seria pouco provável que esta fosse sua escolha de brincadeira naquele momento. Vemos, portanto, um momento em que a atividade da criança se deu de forma reprodutiva e criadora, assim como explicado por Vigotski (2009).

Considerando tais aspectos, faz-se necessário compreender a criação como a regra, e não como exceção, o que significa que todos, em maior ou menor grau, criam a todo tempo (Vigotski, 2009). A criação pode e deve ser desenvolvida desde a mais tenra infância e o lúdico, em especial a brincadeira, pode ser um dos caminhos.

Na educação infantil, a questão da ocupação das crianças através de inúmeras atividades está cada vez mais comum, todas elas cheias de conteúdo como se precisassem prestar contas de que a escola não é só brincadeira (muitas vezes, quase nunca é brincadeira). O brincar é importante para o desenvolvimento da criança e está dentre os papéis da escola, oferecer espaços para que o lúdico aconteça e, desta forma, apareçam oportunidades de criação para as crianças (Rocha, 2007)

Contudo, dentre as observações realizadas e segundo o próprio discurso da professora, o brincar tem um horário específico para acontecer, sendo delimitado em um espaço e tempo do início da aula, como mostra a fala de Júlia:

A minha brincadeira livre é na hora da chegada. [...] Eu os deixo à vontade, pegam o brinquedo que quiserem. É a hora do faz de conta, quando a gente começa observar o que cada um está trazendo. Nesse momento [...] eu não direciono nada, eu fico só na observação para ver o que eles vão trazer (Entrevista - Júlia).

Observa-se que a brincadeira não é entendida como atividade principal e sim como algo que acontece para passar o tempo enquanto as crianças estão chegando à escola ou em algum outro momento também delimitado, como quando a turma é dividida para a realização das atividades do dia. Assim, uma parte das crianças fica com a professora para a atividade principal do dia, e os demais saem da sala juntamente com a educadora infantil, e em geral brincam com brinquedos e objetos oferecidos por ela, conforme pode ser observado no trecho a seguir:

[...] estava montada uma cabaninha de colchões, com uma cozinha embaixo. As crianças aparentaram adorar a brincadeira [...] (Diário de Campo 4 – 19/10/15).

As questões que precisam ser vistas e analisadas com estas duas situações são: a primeira é que a atividade criadora, envolvendo a imaginação, fantasia e o lúdico (Vigotski, 2009) não é a atividade principal das crianças da turma. Mais uma vez, ela aparece como um movimento secundário, com o intuito de aguardar a vez para a atividade principal que, em geral, envolve algum elemento pedagógico específico como aprender cores, ou escrita dos nomes, etc. atividades estas no qual se cria pouco e muito se reproduz.

A segunda questão relevante para ser analisada é que apesar de existirem momentos para a brincadeira, elas, em geral, não tiveram uma mediação do adulto ensinando a brincar ou auxiliando na imaginação e, por conseguinte, na criação. Segundo Rocha (2007), apenas oferecer recursos e materiais para que as crianças brinquem não é suficiente, a brincadeira não deve ser naturalizada. Portanto é na mediação com o outro que a criança aprende, inclusive a brincar. De acordo com a autora, faz parte da tarefa da professora ensinar a brincar “especialmente considerando os conhecimentos que têm (ou devem ter) sobre os mecanismos psicológicos que estão em jogos nas diferentes modalidades de brincadeiras” (Rocha, 2007, p. 271).

Assim, o que queremos delinear com estas questões levantadas é que são diversos os momentos em que se percebe o engessamento da atividade criadora, com um prejuízo voltado para o brincar, que por ser considerada a atividade principal da criança (Leontiev, 1978), é importante que seja entendida a partir de toda sua complexidade.

Não se cria nada sozinho, nem sem ter uma experiência prévia e mediada, assim como não se aprende a brincar sozinho e não há criação nem imaginação sem que haja alguém mediando (Vigotski, 2009). Portanto, a inclusão desta demanda de mediar a criação e o lúdico na educação infantil é relevante.

Além disso, não é incomum, também, a realização de atividades em que a criação pode ser tolhida, ou no mínimo, ficar limitada. Em geral, acontecem na realização de tarefas nas quais as crianças precisam colorir desenhos já prontos e impressos. Ferreira e Silva (2001) já alertavam quanto ao uso de recursos de impressão de imagens às crianças, para as autoras, a situação “[...] reduz a possibilidade de a criança desenhar de outro modo. [...] a criança pinta ou aplica diferentes materiais nos espaços configurados – que lhe são dados em uma folha de papel – de forma mecânica e condicionada” (Ferreira & Silva, 2001, p. 146).

Assim, seguem dois trechos em que este tipo de atividade apareceu ao longo das observações, e que dentre nossas análises, colabora para a limitação da atividade criadora. No primeiro, a professora menciona o fato de as crianças realizarem atividades de colorir bonequinhos que seriam incluídos em seus portfólios ao final do semestre, esta tarefa se referia ao Dia da Consciência Negra, da qual as crianças tinham a liberdade de colorir seus desenhos prontos com as cores que desejassem:

Eles têm no portfólio, bonequinhos que eles pintaram de diversas cores. Pintaram de amarelo, branco, marrom, preto (Entrevista - Júlia).

Nesta segunda ocasião, a tarefa de colorir desenhos prontos apareceu em uma das observações, onde a professora, após realizar a leitura do livro “Cachinhos de Ouro”, ofereceu às crianças desenhos da personagem para fossem coloridos e posteriormente anexados em seus portfólios:

Júlia entregou uns desenhos dos ursinhos do livro “Cachinhos de Ouro” que ela havia lido para eles depois da rodinha, enquanto a maioria coloria o desenho, ela chamava um por um para mais uma atividade de escrita do nome (Diário de Campo 6 – 21/10/15).

A partir disto, os questionamentos que colocamos são: bonecos para colorir, sem uma possibilidade clara de criação não seria parte de uma institucionalização da criação, que se refere ao fato das crianças poderem criar só a partir daquilo que lhes é delimitado? Entendemos aqui por institucionalização da criação, tudo aquilo que, de alguma forma, é imposto a partir de um padrão, sendo encontrados limites para o que pode de fato ser criado.

Isso tudo acaba desaguando no lugar que a atividade lúdica tem sido colocada dentro desses espaços, apesar de ser unânime a opinião de que ela é importante e necessária dentro de uma escola, principalmente da educação infantil, na prática ela tem sido relegada às atividades secundárias, sem ser dada a importância necessária.

Rocha (2007) ressalta que apesar de se reconhecer, nos textos e documentos oficiais, que a atividade lúdica é importante para o desenvolvimento infantil no contexto educacional, alguns problemas têm se destacado, dentre eles “o que se considera como lugar ainda tímido destinado à brincadeira, não assumida plenamente como a prática mais importante da Educação Infantil, permanecendo o perigo de ser usada como instrumental para a aprendizagem de conceitos culturalmente mais valorizados” (p. 268).

O que a autora está nos dizendo sobre utilizar a brincadeira como instrumental para a aprendizagem diz respeito à utilização de formas lúdicas para se ensinar conteúdos específicos às crianças, como se o brincar precisasse ter algum outro fim que não a própria brincadeira. Encontramos fragmentos que corroboram com essa questão na fala da própria professora Júlia sobre brincar e aprender:

É um jeito de aprender brincando, até brincando eles aprendem (Entrevista - Júlia).

Com essa frase, ela exemplifica uma das práticas mais comuns encontradas na educação infantil, uma vez que o brincar não pode ser considerado a atividade principal, ele precisa estar articulado a outras atividades culturalmente mais valorizadas. O que se percebe é uma dicotomia clara entre o que é pedagógico-formal e as atividades criadoras e lúdicas, sendo que as últimas são permitidas, entretanto não têm o mesmo valor que as primeiras para um sistema que ainda trabalha com resultados palpáveis, inclusive na educação infantil.

Em uma tentativa de fugir daquele aspecto assistencialista muito criticado ao longo dos anos de surgimento da educação infantil (Kuhlmann Jr, 2000; Kramer, 2006), a escola acabou pendendo para o outro extremo, o da subvalorização do lúdico no desenvolvimento infantil e da hipervalorização de aprendizados culturalmente mais valorizados.

Assim sendo, no tópico a seguir, discutiremos sobre como todo esse processo de engessamento acaba interferindo diretamente nas questões democráticas do que pode ou não ser acolhido em sala de aula. Percebemos que a seletividade do que cabe no espaço escolar da educação infantil vem a ser mais um dos efeitos deste movimento de rigidez que o sistema educacional está engendrando.

5.1.3. Engessamento no Acolhimento: a seletividade em questão.

Neste tópico traremos outra vertente da análise realizada a partir dos dados construídos nesta pesquisa e aqui discorreremos a respeito das impressões que tivemos no que diz respeito ao acolhimento da professora com as vivências e demandas culturais apresentadas pelas crianças em sala de aula. Assim, em vários momentos ao longo das observações foi possível perceber que esses acolhimentos acontecem, porém de uma maneira seletiva. Quando nos referimos à seletividade do acolhimento, queremos dizer que apesar de acontecer em alguns momentos, ele acaba passando por um filtro colocado pela professora, em que algumas demandas são aceitas e outras não.

Em Freire (1996), encontramos o autor refletindo sobre a necessidade de respeito ao saberes e experiências dos educandos e a importância de tais conhecimentos estarem, de alguma forma, inseridos entre as atividades curriculares. Assim, ao pensar na educação infantil, incluir as manifestações das crianças nas atividades de roda ou as demais seria uma forma de acolher tais saberes e inserir a criança neste seu processo de construção do conhecimento.

Um dos aspectos principais que encontramos a respeito da seletividade das manifestações em sala aconteceu durante uma das observações, no momento da roda de conversa quando a professora ofereceu um espaço para que uma das crianças pudesse cantar uma música nova que havia aprendido na igreja, como pode ser observado no trecho do diário de campo a seguir:

Professora Júlia convidou Marisa para ir à frente dos colegas para cantar a música nova que aprendeu em sua igreja. Marisa foi à frente de todos, mas fica tímida e canta baixo [...] Júlia agradece e elogia Marisa, e pede que ela retorne ao seu lugar
(Diário de Campo 4 – 19/10/15).

Neste episódio, ficou visível que a professora mostrou predileção para que a criança se manifestasse por ser uma música religiosa, isso fica mais claro quando analisamos o instante seguinte, quando outra garota, ao perceber a brecha para expressão através de músicas religiosas, se oferece para cantar também uma música de igreja, todavia, quando e lhe é dado o espaço em frente a todos na sala para cantar sua música, ela volta atrás dizendo que, na realidade, iria cantar a música do filme *Frozen – Uma Aventura Congelante*, e a professora a repreende no ato ao dizer que ela não cantaria, pois aquela não era música da igreja, assim como passagem do diário de campo a seguir:

Da Elza não! Essa não é música da igreja (Diário de Campo 4 – 19/10/15).

Vemos nesta passagem que a garota da música da Elza encontra uma saída interessante para que ela pudesse se expressar perante os outros também, ao perceber a abertura oferecida pela professora por meio da música religiosa. Entretanto, quando a professora delimita esta permissão apenas ao conteúdo religioso, ela tolhe os processos de expressão e vivência, não havendo, portanto o acolhimento das expressões infantis.

Segundo documentos oficiais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Ministério da Educação, está entre as propostas pedagógicas desta etapa o cumprimento da função sociopolítica e pedagógica e o “[...] rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e *religiosa*”. (MEC, SEB, 2010, p. 17 - grifo nosso). Desta forma, entendemos que este tipo de seletividade, através da questão religiosa, é bastante complexa e delicada e sabemos que religião é um tema intrincado, e esta análise será feita a partir das visões acadêmicas que o trabalho exige.

Consideramos que este movimento seletivo e de inclusão de determinadas demandas religiosas pode culminar na limitação dos processos criativos da criança, uma vez que estas

vão entendendo que apenas este recurso (o religioso) que é permitido e passem a entender os cantos religiosos como única solução criativa. Tal situação pode ser corroborada quando em outro momento a professora sugere que todos cantem uma música religiosa dentro da sala de aula, como aconteceu durante as observações realizadas, demonstradas pelo trecho a seguir:

Júlia então, disse que eles iriam cantar uma música que, segundo ela, fazia tempo que não cantavam, e deu início à música “Derrama ó Senhor”, uma canção católica, a qual todas as crianças cantaram em coro, demonstrando conhecimento de letra e os gestos’ (Diário de Campo 4 – 19/10/15).

Assim, o recado intrínseco que tem se passado às crianças com essas demonstrações é que apenas através do artifício religioso a manifestação é possível, sendo compreensível, portanto, a postura da garota da música do filme. A professora diz que há espaço para acolhimento, e que inclusive trabalha a demanda das crianças em roda de conversa; entretanto, as permissões passam por juízos morais e de valores a partir do que a profissional considera “certo” ou cabível ao momento. Richter et. al. (2003) fazem uma ressalva em relação ao caráter contraditório da escola, como uma instituição social, “onde diversos aspectos sociais, teóricos e pessoais se inter-relacionam” (p. 176).

A questão do privilégio da religiosidade dentro do espaço escolar acaba por ser mais comum do que deveria. Durante a entrevista com Maria, mãe de uma das crianças da turma pesquisada, ela se queixa de uma situação vivida por uma conhecida que tem uma filha estudando em uma escola municipal e volta para casa fazendo orações e cantando músicas de algumas religiões específicas. Na entrevista, Maria se posiciona:

[...] nada contra, acontece que nós vivemos dentro de um estado laico e não deve ser tratado se não tiver a possibilidade de conhecimento de todas (Entrevista com Maria – mãe de Esmeralda).

A questão da laicidade e da seletividade permanece na berlinda, como na análise a respeito do acolhimento aos elementos da Festa do Congado, que demonstrou ser muito presente naquela turma. Apesar de a professora se manifestar em se utilizar deste mote em sala de aula, ao longo dos dias de observação esta demanda por parte dela nunca apareceu, mesmo com algumas das crianças se manifestando sobre o assunto diariamente. Em uma das observações relatadas em diário de campo é possível verificar esta sua demanda:

Júlia comentou que iria puxar o assunto do congado hoje na rodinha, para ver o que apareceria entre as crianças (Diário de Campo 4 – 19/10/15).

Há que se questionar se essa atitude não foi decorrente dos objetivos da pesquisa, que levou à citação do congado como um exemplo. Em outras situações isso seria um tema levantado para discussão? Esta questão surgiu diante de outros fatores que demonstram que a Festa do Congado não era uma questão que seria bem aceita, se trabalhada em sala de aula. Dentre os argumentos utilizados para o não acolhimento deste elemento cultural surgiu a questão da laicidade, conforme pode ser observado com a fala da professora:

Sugeri para a diretora que pudéssemos trabalhar algo do tema com a turma, mas ela não concordou, por causa do cunho religioso da festa, comenta Júlia. Cláudia [supervisora] continua, e explica que a escola por ser laica, não pode privilegiar nenhuma religião [...] (Diário de Campo 1 – 09/10/15).

Apesar de o documento das diretrizes do MEC prever uma proposta pedagógica pautada no respeito à diversidade e o “reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (MEC, SEB, 2010, p. 21). Desta forma, esta limitação a cultura do Congado tratar-se-ia de não poder privilegiar nenhuma religião ou em específico as que são articuladas a movimentos culturais afro-brasileiros? Até que ponto trata-se de fato de um

respeito à laicidade e não apenas uma forma de manter um padrão segregacionista de não inclusão de culturas não hegemônicas?

Sabe-se que vivemos em um país em que a questão da laicidade se faz bastante complexa sendo concebível que a escola, como uma instituição histórica e cultural, incluída neste contexto dúbio de Estado Laico, não sairia ilesa de tais contaminações. Da mesma forma, sabemos que a professora é, também, mais uma das peças de um sistema muito maior, e que a sua maneira, também tolhe os processos de criação destes profissionais os mantendo-os assujeitados aos programas e políticas que eles não planejam acarretando, assim, em uma insuficiência e impotência diante de tais questões.

Considerando as conjunturas analisadas, avaliamos que este tipo de situação pautada em engessamento que culmina em diversos outros aspectos como, por exemplo, a seletividade e a prática pouco democrática, pode vir a tolher o saber que a criança traz e limitar as possibilidades das interações com elementos possivelmente educativos manifestados em sala de aula.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Faz-se importante ressaltar e retomar que não esteve entre as propostas desta pesquisa obter respostas prontas, uma vez que se tratou de uma pesquisa que buscou analisar um contexto específico. Considerando o seu caráter qualitativo, o presente trabalho, que não tinha dentre as suas pretensões as generalizações, apresenta, portanto, limites frente à tentativa de esboçar conclusões. Ao contrário disto, finalizamos este trabalho com análises em aberto, com questionamentos a fim de movimentar este mote de discussão.

Levando em consideração que o objetivo principal estava pautado em investigar como as professoras da educação infantil acolhem em sala de aula as vivências culturais apresentadas por seus alunos, foi possível promover algumas análises importantes a respeito, como por exemplo, o fato de percebermos a escola de Educação Infantil como um sistema fechado e rígido, pouco disponível para alterações e novas proposições, relegando à professora uma posição de padecente do mesmo.

Todo este processo e minha caminhada ao longo deste percurso me proporcionaram alguns esclarecimentos importantes, o principal deles foi de que toda conjuntura educacional deve ser analisada, sempre levando em consideração todo seu contexto político, histórico, social e cultural. Entender uma escola, uma professora, uma turma de educação infantil não é possível sem considerá-las imbricadas em toda esta rede invisível que nos envolve a todo o momento. Assim sendo, torna-se ilusória a ideia de que seria possível compreendê-lo de maneira total e completa, e assim, poder oferecer receitas prontas sobre o que deve ou não ser feito, uma vez que cada caso deve ser analisado considerando todos estas variáveis determinantes do processo.

Considerando toda esta conjuntura contextual da qual este trabalho se balizou para análise, não é possível, desta forma, entrar em uma posição perversa de encontrar

responsáveis individuais para as questões observadas e analisadas, trataremos, portanto, baseando-nos em responsabilizações coletivas e sistemáticas.

Desta forma, observamos que alguns movimentos da Educação Infantil deram a compreender uma tentativa ansiosa de sair do modelo inicial de depósito de crianças, e acabaram se enveredando para o outro oposto do processo educacional, ou seja, o conteúdismo, colocando-se em um lugar onde o lúdico acaba alocado em segundo plano em relação ao objetivo principal, que demonstrou ser uma necessidade de atividades pedagógicas direcionadas e neste movimento, esquece-se da criação.

Com isso, observamos dois fenômenos principais ocorrendo de forma simultânea, dialética e interligada durante os períodos em que estivemos presentes naquele contexto. Trata-se de um engessamento do currículo da educação infantil e uma seletividade diante do acolhimento das demandas e manifestações infantis em sala de aula.

O engessamento diz respeito ao aspecto enrijecido que a Educação Infantil aparentou estar aterrada em suas práticas. Apesar de compreendermos a necessidade mínima de ordem para que o trabalho possa ser realizado de maneira satisfatória, o que percebemos foi praticamente uma grade horária, com momentos delimitados para todas as atividades. Todavia, mais do que isso, consideramos que a gravidade deste enrijecimento está na diluição do lúdico e das demandas infantis diante da instrumentalização dele. Não há espaço verdadeiro para brincar e para que as crianças, de fato, possam se expressar. O currículo baseado em planejamentos prévios e com pouca abertura para novas inclusões, especialmente advindas das crianças, não oferece o espaço necessário para que as vivências infantis tenham algum protagonismo e possam realmente ser acolhidas.

Assim, envolvida nesta questão do engessamento, percebemos um movimento seletivo do que pode ou não ser acolhido e ter visibilidade no que diz respeito às vivências e

experiências infantis. Como, por exemplo, o que pode ou não ser dito e expressado. Houve momentos em que a seleção perpassou algumas questões religiosas, colocando em questionamentos a laicidade dos protocolos da educação, uma vez que em alguns momentos não era possível envolver as religiões e em outros algumas manifestações religiosas não só foram aceitas, como exaltadas. A própria cultura afro-brasileira caracterizada, aqui, pela Festa do Congado, demonstrou permear todo o entorno da escola, entretanto, parece que dentro dela era mantida apenas como tolerável, tendo a laicidade como pano de fundo.

Com isso, ambos os fenômenos nos mostraram que da forma como têm se dado, as manifestações culturais infantis e seus processos de criatividade acabam por ser, deveras limitados dentro da escola, delimitando o que é ou não permitido neste espaço, e com isso, acabam por excluir os elementos culturais de dentro da escola.

Assim, ao tentar oferecer algum tipo de resposta às indagações feitas por nós como objetivo principal deste trabalho sobre como a professora acolhe as vivências culturais das crianças em sala de aula, podemos delinear que existem algumas formas de acolhimento das vivências infantis neste contexto que pesquisamos como, por exemplo, oferecer alguns momentos e espaços para que eles aconteçam, entretanto, o acolhimento se dá de forma limitada aos engessamentos e seletividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter tido a oportunidade de vivenciar esta pesquisa foi de extremo crescimento para mim. Entender meu histórico prévio como parte integrante de uma equipe pedagógica regida pelos mesmos pressupostos desta que eu me propus a investigar foi crucial para elevar ainda mais meu senso de empatia junto àquelas pessoas. Saio deste processo com outras visões a respeito do que é possível para a educação de crianças, considerando que por mais que seja da vontade dos sujeitos, determinadas situações estão muito além da nossa alçada.

Assim, considero necessário posicionar, aqui, limitações reais que esta pesquisa apresentou e assim proporcionar novas ideias para possíveis pesquisas futuras. Compreendemos que o tempo de observações realizadas foi aquém do esperado para uma pesquisa baseada em um método etnográfico, sete dias de observação não são, nem de longe, uma oportunidade de imersão em um novo contexto para analisá-lo da forma como deveria. Da mesma forma, concordamos que demos pouca atenção a participações das crianças como colaboradores da pesquisa, por entendermos a equipe pedagógica como sujeitos diretos. Acredito que deixamos a desejar quanto a um ouvido mais generoso diante das crianças.

Assim, para novas pesquisas, sugerimos um mergulho mais aprofundado neste universo que demonstrou ser extremamente rico, produtivo e fértil de elementos relevantes para compreendermos o contexto da educação infantil e sua postura diante das vivências culturais das crianças.

REFERÊNCIAS

- American Psychological Association. (2012). *Regras essenciais de estilo da APA*. Porto Alegre: Penso.
- André, M.E.D.A. (2012). *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus. 18ª edição.
- Araújo, C. M. M.; Almeida, S. F. C. (2003). Psicologia Escolar Institucional: Desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In: S.F.C. Almeida (org). *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Alínea.
- Barros, M. (2015). *O Menino do Mato*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Brasil (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF.
- Brasil (1998). Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF.
- Campos, G. V. (2013). *Culturas Infantis: Crianças plurais, plural de infância no cotidiano da educação infantil*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.
- Corazza, S. M. (2002). *Infância e Educação: Era uma vez – quer que eu conte outra vez?* Pétropolis, RJ: Vozes.
- Cruz, S. H. V. (2008). *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez.
- De Ângelo, A. (2011). O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: S. Kramer; & E.C. Rocha. (orgs.) *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas. São Paulo: Autores Associados, p.53-65

- Diehl, R.; Maraschin, C.; & Tittoni, J. (2006). Ferramentas Para Uma Psicologia Social. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 11(2), 407-415. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000200020>
- Ferreira, M.G.C.C.; & Nazário, R. (2007). *Arte e educação infantil: a necessidade de um diálogo*. Anais do VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: saberes docentes: edição internacional; Anais do V Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar/Hospitalar. Curitiba.
- Ferreira, S.; & Silva, S.M.C. (2001). “Faz o chão para ela não ficar voando”: o desenho na sala de aula. In: S. Freire (Org). *O ensino das artes: Construindo caminhos*. Campinas, SP: Papirus.
- Freire, P.(1996). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 39ª edição.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 50ª edição.
- Gatti, B. (2016). Formação de Professores: Condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171.
- Geertz, C. J. (2008). *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC. 1ª edição. 13ª reimpressão.
- González-Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Guimarães, C. F.; Teixeira, L.G.; Rios, M.S.; Ferreira, M.M.; Silva, R. G.; Campos, M. (2010). A Congada no Sujeito e o Sujeito na Congada. *Revista SPTM*, 14 (2).
- Kramer, S. (2011). Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: S. Kramer & M. I. Leite (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus. 2ª edição. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100005>
- Kramer, S. (org). (2009). *Com a Pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para educação infantil*. São Paulo: Ática. 14ª edição.

- Kramer, S. (2006). As Crianças De 0 A 6 Anos Nas Políticas Educacionais No Brasil: Educação Infantil E/É Fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, 27, n. 96 - p. 797-818. Recuperado em 15 de Novembro de 2015 em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Kuhlmann, M., Jr. (2000). Histórias da educação infantil brasileira. *Mai/Jun/Jul/Ago*. Nº 14.
- Kuhlmann, M., Jr. (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- Larrosa, J. (2010). *Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte, MG: Autêntica. 5ª edição.
- Leite, S.A.S; & Gazoli, D.G.D. (2011). Educação de Jovens e Adultos: A dimensão afetiva na mediação pedagógica. *Anais Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional - CONPE*, Maringá, PR, Brasil.
- Leontiev, A. N. (1978). *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, L. M. & Rabatini, V. G. (2011). A Concepção de Cultura em Vigotski: Contribuições para a educação escolar. *Psicologia Política*. Vol. 11. nº 22. 345-358.
- Mazzuchelli, D. S. R. (2010). *A constituição da criança na escola - marcas das experiências iniciais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.
- Meira, M.E.M. (2007). Psicologia Histórico-Cultural: Fundamentos, Pressupostos e Articulações com a Psicologia da Educação. In: M.E.M. Meira & M. G. D. Facci (orgs). *Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meihy, J. C. S. B., & Holanda, F. (2013). *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto. 2ª edição.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo. 2ª edição.

- Müller, F. (2006). Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. *Educação & Sociedade*, 27,553-573. Recuperado em 1º de outubro de 2008 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200012&lng=&nrm=iso
- Oliveira, Z. M. R. (2013). *Educação Infantil: Fundamentos e Métodos* [livro eletrônico]. São Paulo: Cortes. <https://doi.org/10.5902/198464444392>
- Paschoal, J. D; & Machado, M. C. G. (2009). A história da Educação Infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios desta modalidade educacional. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, 33, 78-95.
- Pino, A. (2010). A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, São Paulo, 21(4), 741-756. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006>
- Pino, A. (2005). *As Marcas do Humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Pinto, M.; & Sarmiento, M.J. (orgs). (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Prestes, Z. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Prestes, Z. (2009). Professor da creche e da Pré-escola: um profissional com formação e compromisso. *Revista Extra-Classe*. N2 - V2. jul./dez.
- Quinteiro, J. (2005). Infância e Educação no Brasil. In: A. L. D. Faria; Z. B. F. Demartini, P. D. Prado (orgs.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados.

- Rezende, P.C.M; Oliveira, L.G.; & Gomes, L.R.S. (2013). Cartas Reflexivas: um recurso de intervenção em Psicologia Educacional. *Psicologia da Educação, São Paulo*, 37(2), 43-50.
- Richter, L.M.; Mota, M.V.S.; Mendes, O. M. (2003). Os propósitos da avaliação desenvolvida na educação infantil. *Ensino em Re-Vista*. 11 (1), 173-187.
- Rizzo, G. (2003). *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 3ª edição.
- Rocha, M. S. P. M. L. (2007). O Ensino de Psicologia e a Educação Infantil: a nova Política Pública para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e suas possíveis repercussões para o desenvolvimento psicológico infantil. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.8, n.2, p.266-277, jun. <https://doi.org/10.20396/etd.v8i2.661>
- Rocha, M. S. P. M. L. (2005). *Não Brinco Mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional*. Ijuí, RS: Unijuí. 2ª edição.
- Rossetti-Ferreira, M. C; Amorim, K.S; & Oliveira, Z. M .R. (2009). Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *Psicologia USP*, São Paulo, julho/setembro, 20(3), 437-464. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642009000300008>
- Santos, I. F. (2006). Como se deu o percurso da educação infantil no Brasil nos séculos XIX e XX?. *Anais do VI Congresso Luso-brasileiro de história da educação: Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação*. Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, 535-535.
- Santos, T. R. L. (2014). *Crianças e Infâncias: um olhar de azul para os trabalhos apresentados no GT07 da ANDEd*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.
- Sato, L.; & Souza, M. P. R. (2007). Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em Psicologia. In: M. C. M. Matias & J.A.D. Abib

- (orgs). *Sociedade em Transformação: estudo das relações entre trabalho, saúde e subjetividade*. Londrina: EDUEL.
- Smolka, A. L. (2009). Apresentação. In: L.S. Vigotski. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.
- Smolka, A. L. & Nogueira, A. L. (2002). O Desenvolvimento Cultural da Criança: Mediação, Dialogia e (Inter) Regulação. In: M. K. de Oliveira; D. T. R Souza & T. C. Rego (orgs.) *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna.
- Tanamachi, E. R. (2007). A Psicologia no Contexto do Materialismo Dialético: Elementos para compreender a Psicologia Histórico-Cultural. In: M.E.M. Meira & M. G. D. Facci (orgs). *Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tosta, C. G. (2012). Vigotski e Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. *Perspectivas em Psicologia*, Vol. 16, N. 1, p. 57-67.
- Viégas, L. S. (2007). Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. *Diálogos Possíveis*.101-123. Recuperado em 9 de Novembro de 2015 de <http://www.fsba.edu.br/dialogospossiveis>
- Vigotski, L. S. (2010). A questão do meio na pedagogia (M. P. Vinha, trad.). *Psicologia USP*, 21(4). (Trabalho original publicado em 1935).
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.
- Vigotski, L. S. (2002). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes. 6ª Edição.
- Vigotski, L. S. (2000). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

APÊNDICES

Apêndice A – Nomes fictícios dos sujeitos participantes

Equipe Pedagógica:

Júlia – professor regente da turma observada

Mariane – educadora infantil

Cláudia - Supervisora

Crianças da turma:

Jorge Henrique

Jorge Lucas

Esmeralda

Gustavo

Luana

Clarisse

Sabrina

Felipe

Paulo Gustavo

Mateus

Erasmus

Marisa

Familiares (sujeitos das entrevistas):

Thiago

Maria

Apêndice B - Roteiro de Entrevista com a Equipe Pedagógica (Professora e Educadora Infantil)

Roteiro de entrevista

Como se deu sua formação e qual foi a importância dos recursos estéticos e culturais para a mesma?

Você costuma observar se as crianças trazem elementos estético-culturais, advindas de experiências extracurriculares, para escola?

Você poderia citar algum tipo de elemento cultural que as crianças já trouxeram para sala de aula?

Você aproveita esses materiais culturais trazidos pela criança em suas atividades?

Apêndice C – Roteiro de Entrevista com familiares

Roteiro de Entrevista

Quais atividades artísticas e culturais estão presentes em sua família? Seus filhos participam?

Qual a importância das questões culturais em sua família?

A família participa de atividades culturais fora do âmbito familiar (congo, carnaval, roda de samba, shows, capoeira, festas religiosas, etc)

Considera que tais questões são importantes de serem acolhidas na escola?

Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “O Manejo De Professores Da Educação Infantil Em Relação Às Vivências Estético-Culturais Das Crianças”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Luiz Carlos Avelino da Silva e Laena Guilherme de Oliveira. Nesta pesquisa nós estamos buscando entender de que forma os professores da educação infantil acolhem as questões culturais que as crianças aprendem antes de serem inseridas em um ambiente escolar. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Laena Guilherme de Oliveira, na Escola Municipal do Bairro Patrimônio. Na sua participação você será observado em seu ambiente de trabalho, a pesquisadora poderá tomar notas de algumas situações em diário de bordo. Será realizada uma entrevista com gravações em áudio, onde ao final das transcrições, todo material das gravações serão desgravadas. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos consistem em uma possível quebra de sigilo. Entretanto, os pesquisadores tomarão todos os cuidados necessários para evitar que tal situação ocorra. Os benefícios serão a presença de um observador em sala de aula atentar a equipe pedagógica para as questões que até então possam estar passando despercebidas, além de realizar a investigação de um assunto que é pouco trabalhado, que pode oferecer subsídios para prática da educação infantil. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

Laena Guilherme de Oliveira

Luiz Carlos Avelino da Silva

Instituto de Psicologia – IPUFU Campus Umuarama - Bloco 2C : Av. Pará, 1720 - Bairro Umuarama, Uberlândia - MG - CEP 38400-902; fone: 34- 3239-4131

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, ____ de _____ de 2015

Laena Guilherme de Oliveira

Luiz Carlos Avelino da Silva

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa.

Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsável legal pelo menor sujeito da pesquisa)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para a participação de um menor como sujeito de pesquisa)

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada intitulada “O Manejo De Professores Da Educação Infantil Em Relação Às Vivências Estético-Culturais Das Crianças”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Luiz Carlos Avelino da Silva e Laena Guilherme de Oliveira. Nesta pesquisa nós estamos buscando entender de que forma os professores da educação infantil acolhem as questões culturais que as crianças aprendem antes de serem inseridas em um ambiente escolar. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Laena Guilherme de Oliveira, na Escola Municipal do Bairro Patrimônio. Na participação do(a) menor, ele(a) será observado em seu ambiente escolar, a pesquisadora poderá tomar notas de algumas situações em diário de bordo. Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos, da participação do(a) menor na pesquisa, consistem em possível quebra de sigilo. Entretanto, os pesquisadores tomarão todos os cuidados necessários para evitar que tal situação ocorra Os benefícios serão a presença de um observador em sala de aula atentar a equipe pedagógica para as questões que até então possam estar passando despercebidas, além da realização da investigação de um assunto que é pouco trabalhado, que pode oferecer subsídios para prática da educação infantil. O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com

Laena Guilherme de Oliveira

Luiz Carlos Avelino da Silva

Instituto de Psicologia – IPUFU Campus Umuarama - Bloco 2C : Av. Pará, 1720 - Bairro Umuarama, Uberlândia - MG - CEP 38400-902; fone: 34- 3239-4131

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, ____ de _____ de 2015

Laena Guilherme de Oliveira

Luiz Carlos Avelino da Silva

Eu, responsável legal pelo (a) menor _____
consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido

Responsável pelo (a) menor participante da pesquisa.

Apêndice F – Transcrição de Entrevista - Júlia, professora regente.

Data: 23/10/2015

Duração: 00:12:21

Local: Escola

Sexo: Feminino

Cargo: Professora

Laena: Na verdade é mais uma conversa, tem algumas perguntas aqui, mas a gente pode ir falando. Eu queria saber um pouco da sua formação, de quanto tempo você está na área, em que você já trabalhou?

Júlia: Tá, eu tô na área desde 2008, trabalhei dois anos como educadora (infantil) e o restante como professora. Com referência a... você perguntou do que eu já trabalhei, em questão de congado?

Laena: Não, não, é em relação à educação.

Júlia: Ah, educação. Como educadora, o trabalho era mais voltado para o “cuidar” mesmo, o banho, da alimentação, de mochila, de troca de fralda quando trabalhei em berçário. Agora como professora é mais voltado para parte mais pedagógica. Inclusive, a gente já trabalhou esse ano sobre as diversidades. Eles têm no portfólio, bonequinhos que eles pintaram de diversas cores. Pintaram de amarelo, branco, marrom, preto. É um tema que a gente está sempre trazendo.

Laena: Entendi. Sua formação é em Pedagogia?

Júlia: Ah, minha formação é em pedagogia, eu fiz bacharelado, a pedagogia empresarial e depois retornei e fiz licenciatura. Fiz pós-graduação em supervisão escolar.

Laena: Você costuma observar se as crianças trazem elementos estéticos de experiências fora de sala de aula, como por exemplo, músicas que não é costume de vocês cantarem em sala, por exemplo, ou outras demandas?

Júlia: Elas trazem muito! Trazem diversos tipos de brincadeiras, música que às vezes eu nem conheço. Elas trazem assim, passados por família, certo? Brincadeiras tradicionais mesmo e

trazem também música desses filmes novos que tão surgindo por aí, de DVDs, trazem pra dentro da sala isso também. Claro que aqui na escola tem momento de vídeo e que a gente coloca, mas muitas vezes elas trazem vídeo que não tem aqui na escola, que é de fora mesmo, de fora do ambiente. Trazem dança, sabe essas músicas, música popular? Essas músicas de danças diferentes. A gente não faz esse tipo de brincadeira aqui na escola. Tem menina que chega dançando, rebolando e essas coisas. Como que eu te falo? Que tipo de música que é essa, que eu não to dando conta de falar?

Laena: Não sei. Seria funk?

Júlia: De funk, essas coisas. A gente não trabalha isso aqui na escola, mas eles trazem pra dentro da sala. É um exemplo, o funk, ta? Os meninos com essas músicas de funk também e como é que chama aquela outra, uma que não tem muita música, é mais é letra?

Laena: Rap?

Júlia: Rap né? Os meninos trazem isso também. A gente não trabalha isso na escola e eles trazem e ficam lá brincando.

Laena: E é geralmente no momento da brincadeira livre?

Júlia: A minha brincadeira livre é na hora da chegada. Você observou isso. Eu os deixo à vontade, pegam o brinquedo que quiser. É a hora do faz de conta, quando a gente começa observar o que cada um está trazendo. Nesse momento da entrada até dez pras oito eu não direciono nada, eu fico só na observação. Para ver o que eles vão trazer.

Laena: Em algum momento assim, alguma coisa que eles já trouxeram que era incomum assim, você conseguiu trabalhar de alguma forma?

Júlia: De vez em quando a gente trabalha. Usamos aquele tema depois na rodinha. Às vezes eles tão brincando e a gente fala: “ah depois a tia vai falar na rodinha sobre isso”. Na rodinha, por exemplo, musiquinhas: eles estão lá e a gente vê que tem uma música diferente que eles estão cantando. Aí na hora da rodinha eles falam “ah, agora você fulano, canta para os

coleguinhas, vamos ensinar pra turma...” pra mim também que não sei, entendeu? Então, na maioria das vezes são músicas. Que as brincadeiras quando eles estão ali, um já vai passando pro outro. Agora, musiquinha eu exploro na hora da rodinha.

Laena: E aí assim, as atividades do ano todo já estão planejadas anteriormente, certo?

Júlia: Não, é tudo planejado. Mas a gente planeja mensalmente. No módulo já fazemos o planejamento mensal. Por que temos que passar pra nossa supervisora os conteúdos que nós estamos trabalhando durante o mês que ela faz um *link* com a turma da tarde. Passa para a outra supervisora o que estamos trabalhando pra que elas dêem continuidade ao nosso trabalho. Por exemplo, nós estamos trabalhando agora a caixa de letras e as meninas da tarde fazem o cartaz. Passamos que a caixa de letras está com o aluno “tal”, o Mateus que eu mandei essa semana, as meninas vão trabalhar o cartaz com a letra M, pra continuar nosso trabalho.

Laena: Entendi, e as meninas são as educadoras, que vão fazendo...

Júlia: As educadoras da tarde. E você me perguntou a respeito dos planejamentos. São planejamentos e muitas vezes a gente não segue rigorosamente, porque algumas coisas acontecem, algum fato, de repente você tem que parar de fazer uma coisa pra colocar outra. Surge uma brincadeira, de repente faço um planejamento para brincar de túnel, por exemplo, mas por algum motivo não deu certo aquilo e a gente tem que ter jogo de cintura para mudar o planejamento. Para reorganizar.

Laena: A outra pergunta na verdade, acho que você já respondeu, se tem algum tipo de elemento que as crianças costumam trazer em sala de aula.

Júlia: Ah sim. Sempre. Por exemplo, no caso da sua pesquisa, o tema do congado eu nunca trouxe. Surgiu desde o início do ano com a entrada do Jorge Henrique, que ele já entrou depois. Tinha o Jorge Lucas que participa e que gosta só que o Jorge Lucas não trouxe.

Laena: Ele nunca tinha apresentado...

Júlia: Não tinha apresentado. Quando o Jorge Henrique entrou na escola que os dois começaram. Aí sim, agora já tem a criança X que participa o Jorge Henrique, o Jorge Lucas e tem outro também que gosta, qual outro? São quatro.

Laena: O que estava lá aquele dia era o Felipe.

Júlia: Felipe! Justamente. Felipe foi o último que chegou à escola. Chegou aqui já era mês de maio.

L: E estavam os quatro batucando?

Júlia: Os quatro, isso. Então todos os dias, a maioria dos dias. Hoje veio só a criança X e o Jorge Henrique e os dois estão lá batucando, cantando e tocando.

Laena: Quase todos os dias aparecem esses temas?

Júlia: Esse tema é quase todos os dias. Nessa hora da entrada que eles estão livres, cada um cria sua brincadeira e eles vão trazendo.

Laena: Entendi, e você acha que você consegue aproveitar, de alguma forma, essas demandas culturais que as crianças vão trazendo de fora, sistematicamente dentro da sala? Como uma atividade direcionada. Por exemplo, aconteceu alguma coisa diferente e na mesma semana, ou na semana seguinte você aproveita nessas atividades direcionadas?

Júlia: Aproveitamos sim, tanto é que estamos trabalhando agora, esse mês, a consciência negra. Então, a gente traz muito a questão racial e preconceito. Tem uma historinha que a gente lê pra eles: “A menina bonita do laço de fita” que eu já comecei a trabalhar com eles. E sempre que surge um tema novo, a gente sempre procura trabalhar aquilo ali. Por exemplo, uma criança que ficou doente e chega e aí contando sobre isso “ah eu tava doente”. A criança X essa semana chegou falando sobre isso, aí é um tema que a gente já vai trabalhar na rodinha, orientando sobre ficar descalço, comer comida que caiu do chão, explica que é sujo e que tem virose. Falo: “oh a criança X foi para o hospital, ficou doente, ele teve que tomar injeção na veia.” Então a gente sempre traz mostrando pra eles assim, a experiência de um a

gente mostra para os outros. Então sempre surge e é bem vindo por que é um tema pertinente a todos, seja o que for, é de interesse geral. Concorda? Eles estão na descoberta.

Laena: E é um jeito de aprender né?

Júlia: É um jeito de aprender brincando, até brincando eles aprendem. Eles brincam muito ali, por exemplo, as meninas agora estavam perguntando pra tia Mariane e alisando a barriga dela, fazendo perguntas a respeito da barriga. É um tema que a gente trabalha com eles e depois vamos trabalhar, falar: “olha, o bebê, a tia Mariane está grávida” a gente sempre fala. A barriga dela foi crescendo e eles começaram a perguntar: “tia, como é que vai tirar o neném daí?” a Marisa estava perguntando. É tema pra gente trabalhar na rodinha...

Laena: E vocês vão se organizando, e você chega a trazer pra módulo assim esses temas?

Júlia: Para módulo? Não. A gente às vezes contra uma para outra, mas isso aí é individual da sala. A gente até conta o que aconteceu com um, com outro e vai pegando experiência, mas cada sala tem sua particularidade. Por exemplo, lá no início do ano combinamos “ah a gente vai trabalhar a higiene.” e aí cada uma foi trabalhando sobre a higiene, teve um planejamento de trabalhar esse tema. Todo mundo ensinando lavar a mãozinha. Mas na minha sala teve piolho na sala de outros não teve.

Laena: Aí entra outro jeito de trabalhar a questão...

Júlia: Outro. Justamente. Então o nosso planejamento geral é o planejamento pedagógico, mas esses temas que vão surgindo é individual de cada sala. Mas a gente comenta.

Laena: Por exemplo, essa questão do congado mesmo, aparece muito na sua sala, mas não necessariamente aparece nas outras?

N: É não necessariamente nas outras. Mas já aconteceu de aparecer na sala da outra professora, mas só com uma criança, bem pequena. Mas na turma dela não teve grande proporção, na minha teve, por que lá na minha sala são muitos. Então a gente traz o tema e

fala: “Lá na sala apareceu isso” e a gente sempre comenta as coisas que acontecem. Mas para o planejamento em si é mais o pedagógico. Essas outras é individual mesmo de cada sala.

Laena: Ah, entendi. Então essa não é uma questão sistemática da escola?

Júlia : Não, não, não... Esses temas que aparecem nas brincadeiras...

(Pausa)

Laena: Não é algo sistemático da escola, do Projeto pedagógico da escola de ir incluindo essas questões culturais?

Júlia: Não, cada um vai incluir na sua sala. Por exemplo, uma aluna dela faz uma brincadeira lá e ela vai brincar dessa brincadeira com os alunos dela, e quando ela comenta com a gente eu falo: “ah legal, vou brincar com os meus também”, mas não como um planejamento pedagógico. Aqui a gente às vezes a professora da outra turma diz “ah brinquei isso e isso com os meus meninos”, digo “opa! Também vou brincar com os meus” entendeu?

Laena: Vocês vão trocando experiência.

Júlia: Justamente. Vai trocando. A gente não vive sem a participação do outro. Não tem como, nós somos uma troca aqui, não tem jeito.

Laena: Não tem mesmo não. Então Júlia, das minhas perguntas eram isso, se você quiser falar mais alguma coisa...

Júlia: Só queria te agradecer, por que foi legal...

Laena: Eu que agradeço! Muito obrigada.

Apêndice G - Transcrição Entrevista - Mariane – Educadora Infantil

Data: 21/10/2015 Duração: 00:13:25 Local: Escola

Sexo: Feminino

Laena: Então, a ideia é conhecer um pouco sobre você, saber sua formação se você formou em algum curso superior, ou se não. Por que agora mudou, certo? Agora educador precisa de formação.

Mariane: Precisa, só que quando eu entrei não precisava não.

Laena: Não precisava? Como é que ta? Você vai precisar fazer?

Mariane: Eu comecei a fazer uma pós, na área de educação. Só que aí eu fiquei grávida e eu fui desanimando.

Laena: Você é formada em quê?

Mariane: Sou formada em Direito. Caí de pára-quedas.

Laena: Direito? Nunca quis na área? (Nesse momento tem muito ruído e não é possível compreender com clareza se foi essa a pergunta)

Mariane: Não, eu ainda quero.

(Pausa)

Laena: Mas Direito ainda conta como...

Mariane: Conta como salário. Dá um acréscimo de 20% só. Mas eu preciso da Pedagogia pra ser Educadora I.

Laena: Ou o Normal Superior?

Mariane: É por que agora é Educador I e Educador II. Aí eu sou enquadrada no educador II, por que eu não tenho formação. Eu tenho que ter a formação para me enquadrar como educadora.

Laena: Mas você vai precisar ter essa formação, necessariamente, ou não?

Mariane: Não, mas aí eu vou ganhar menos.

Laena: A regra só vale para quem entrar agora então?

Mariane: É no próximo concurso. Até o que teve pra contratada foi exigido.

Laena: Entendi, mas se você tiver a pós já te ajuda?

Mariane: Só aumenta salário. Não vai mudar de I pra II, mas aí é bom pra minha formação né?

Laena: E qual é a diferença de I para II nesse momento?

Mariane: Então é isso, o II não tem pedagogia, pois são pessoas que entraram no concurso de 2010 e não tem a formação pedagógica. Não tem Normal Superior ou Pedagogia. E o I é quem estava na rede e já tem a formação e se enquadra no I e ganha mais. Tem outro tipo de salário.

Laena: Entendi, mas não muda a carga horária?

Mariane: Não, é a mesma coisa. O trabalho é o mesmo.

Laena: Por que antes trabalhavam 6 horas.

Mariane: Ahã são 5 horas e com relação a trabalho não altera não, só salário.

Laena: Entendi. E, você teve tenha alguma formação em relação a questões estética, arte e culturais?

Mariane: Não, nada. Nenhuma. O que eu tenho é o que eu aprendi no tempo que eu estou na escola. Na verdade, eu aprendi a trabalhar com criança, eu entrei sem saber nada.

Laena: Como você disse, caiu meio de pára-quedas na educação infantil.

Mariane: Cai! Por acaso eu fiz o concurso e ainda tava estudando sabe? Aí depois que eu me formei, casei e eu fiquei grávida. Minha colocação tinha sido muito ruim, pensei que nem iam me chamar, eu estava até sem trabalhar na época e me ligaram para tomar posse. E eu falei “nossa!” nem lembrava. Eu falava assim: “gente, será que é efetivo ou contrato?” até perguntei no dia “é efetivo?” e a pessoa falou “é do concurso...”.

Laena: E desde o início você trabalha aqui nessa escola?

Mariane: Não, trabalhei no anexo daqui, primeiro eu cheguei ao anexo e depois eu vim para cá. Mas eu não conheço outras escolas não.

Laena: E você consegue observar se as crianças conseguem trazer elementos estéticos e culturais para sala, coisas que geralmente vocês não trabalham? Músicas diferentes, que não é comum de ser trabalhadas dentro de sala, por exemplo.

Mariane: Acho que traz. Acho que traz todo dia.

Laena: Aquele dia você me mostrou que os meninos começaram a batucar e tocar.

Mariane: Eu acho que traz muito. Muita vivência da casa deles, da família, de igreja, de religião também tem e eles trazem. E cultural principalmente, na nossa o congo é que domina.

Laena: E até por que são dois (garotos), né?

Mariane: É, e conversa todo dia. Você pode ver de manhã na chegada a conversa deles é congo, todo dia de manhã.

Laena: É o dia que eu observei, quando estava só o Jorge Henrique eu não vi tanto, mas quando tá o Jorge Lucas, eles só falam disso.

Mariane: E desde o começo do ano é assim. Desde quando eles entraram.

Laena: E você acha que há elementos culturais? Você já respondeu um pouco, que é esse do congo que é muito forte na sala por causa dos meninos. A Esmeralda, você viu se já trouxe alguma coisa diferente?

Mariane: Ela é Umbanda, né?

Laena: Candomblé.

Mariane: É, o Candomblé. Nunca... (pausa)

Laena: A primeira vez que eu vi Esmeralda, ela falou de uma peça de teatro, tanto que foi um dos motivos que eu me interessei para entrevistar a mãe dela, para ver o que mais apareceria dos aspectos culturais. Mas eu não vi mais ela falando sobre essas coisas em sala.

Mariane: Não, sobre essas coisas eu também nunca vi muito assim não, eu só soube que ela era dessa religião porque a mãe dela falou. Quem eu vejo que tem uma influencia religiosa e eu acho que é até evangélica é a criança Y, que as musiquinhas que ela canta são muito assim, de igreja. Parece ser evangélico, e ela traz, ela canta muito.

Laena: *Eu até vi na rodinha que ela quis cantar.*

Mariane: É as musiquinhas que ela canta são todas mais voltadas para religião. Agora a Esmeralda nunca, só depois que a mãe dela falou que eu fiquei sabendo.

Laena: *Ela nunca tinha comentado nada?*

Mariane: Não, a criança mesmo não. E eu acho que ela é bem atuante, a mãe dela, e a Esmeralda também.

Laena: *Você acha que a escola, a sala e vocês num sentido geral, conseguem acolher, aproveitar de alguma forma essas manifestações que as crianças trazem, no currículo, ou não tem uma abertura pra isso?*

Mariane: Não tem abertura.

(Pausa)

Laena: *Para trabalhar essas questões dessas culturas diversas?*

Mariane: Não, eu acho que não tem abertura ainda. Curricular não tem jeito de trabalhar assim, dessa forma que você está falando. Eu acho que seria até interessante que se trabalhasse.

Laena: *Aproveitar de alguma forma né? Já que as crianças estão demonstrando interesse com isso. De repente, sei lá, por exemplo, eles estarem batucando e poder pensar sobre história do tambor, como é que surgiram, coisas do tipo.*

Mariane: Então, um trabalho direcionado, eu acho que seria importante. Que é bom pra eles, é bom pra desenvolver, mas a escola não tem não. Não tem nada palpável.

Laena: Ainda tem uma cultura curricular muito fechada, né? Porque as coisas são todas resolvidas, antes até do ano começar em geral, com toda programação do ano seguinte.

Mariane: É a do ano que vem já está sendo resolvida agora.

Laena: Então, quando eu estava trabalhando (como educadora infantil), eu ouvia os professores falarem que é resolvido no início do ano ou no final do ano anterior.

Mariane: É, já está preparando.

Laena: Já está tudo preparando, então fica difícil de ampliar essas alternativas.

Mariane: É e essa turminha nossa boa aí, tinha que ter sido trabalhada desde o começo do ano porque agora ela sai da escola.

Laena: Se tivesse desde o começo do ano, você acha que seria importante?

Mariane: Da musicalidade principalmente.

Laena: Não tem nada em relação à musicalidade na escola?

Mariane: Não tem. Eu acho tão importante e eles gostam tanto. Tem assim, de brincado, mas não tem tipo um projeto. Quando eu entrei, no anexo, tinha uma professora que, duas vezes por semana, ela dava o projeto dela de música. Era maravilhoso o projeto dela. Eles “A-MA-VAM” e aí depois ela saiu da escola, porque eu acho que ela é professora de música também em outros lugares, então ela trouxe o projeto pra escola. Acho que quando uma pessoa traz a escola aceita, não é por que a escola não quer, às vezes é por que ela não tem oportunidade, não tem professor específico. Igual, essa menina, ela era professora de música, então ela trouxe pra escola o projeto que eu acho que ela já desenvolvia.

Laena: Por que tem uma questão burocrática que está até além da escola né? Toda estrutura que a escola tem para chamar um professor a mais é difícil.

Mariane: É tudo tem que ser aceito pela Secretaria (Municipal) de Educação, tem que ser aprovado por lá. Não tem como a escola pedir. Pode até pedir, mas demora. Acho que tem que ter formação também.

Laena: Importante, até para saber o que está fazendo.

Mariane: É, a pessoa tem que saber tocar instrumento. Igual a menina lá que tocava violão, acho que ela tocava tambor.

(Pausa)

Laena: Bem legal, interessante se tivesse como manter, até isso chegar à escola pública nós vamos ter que caminhar muito.

Mariane: Muito! Burocrático demais.

Laena: É que isso não é considerado importante, na verdade. É o básico do básico. Não tem uma questão de considerar como algo importante trabalhar cultura, trabalhar questões diferentes, trabalhar a diversidade.

Mariane: E precisa! Eu acho que é muito importante.

Laena: Diversidade religiosa, isso também é importante. Se está no ambiente das crianças, de alguma forma isso tinha que chegar à escola. Eles não vão ser totalmente imunes a isso.

Mariane: É, mas aí eu acho que acontece muito com a questão da religião é isso, de virar uma coisa e os pais não entenderem, das crianças não entenderem. Acho que até por isso que foi tirado né? Por que antigamente, pelo menos quando eu era criança, a gente estudava Ensino Religioso e agora não tem mais, justamente por isso eu acho.

Laena: E a questão do congado, por ser uma festa religiosa também não pode.

Mariane: Também acho que sim, que tem esse problema.

Laena: (Ruídos que impossibilitam de compreender bem a gravação) Congado tem uma raiz religiosa, do santo, Nossa Senhora do Rosário. Então aí não pode ser.

Mariane: Eu acho que tem um medo da escola, também de confundir com isso aí, de não confundir com religião. Não achar que é só a questão da música. E se for trabalhar, tem que trabalhar os dois lados, a música e saber qual que é o intuito do movimento. Não sei.

Laena: É, sim, se for trabalhar alguma coisa...

Mariane: É às vezes eu acho que a escola tem medo de causar essa confusão, com os pais, porque tem muitos pais que não aceitam.

Laena: Poderia ser um jeito de diminuir o preconceito. Seria um bom começo.

Mariane: Seria.

Laena: Então Mariane eu acho que é isso, das minhas perguntas era isso. A não ser que você queira acrescentar mais alguma coisa.

Mariane: Não... Que eu esteja lembrando não.

Laena: Por que o que eu queria te perguntar era isso, se essa cultura chega e se chega aqui, se é trabalhado. Eu compartilho da ideia de as crianças, de forma geral, elas vêm com conhecimento de casa para a escola e que a escola, enquanto um lugar, uma instituição mais fechada, nem sempre aproveita isso ou por falta de noção, ou por burocracia, ou por “n” motivos, não consegue aproveitar esse conhecimento que a criança traz e pode ser muito bom para o desenvolvimento de várias.

Mariane: Ótimo...

Laena: Pra trabalhar as diferenças.

Mariane: Não, principalmente agora que eles querem muito que sejam trabalhadas as diferenças. Isso é uma coisa interessante.

Laena: Uma coisa que eu to achando legal é que, por exemplo, eu não me lembro quando eu estava trabalhando na educação infantil de se trabalhar, dessa forma como está, o dia da consciência negra. Então, é recente isso.

Mariane: É para mim também é novo.

Laena: Já é alguma coisa. Estamos dando um passo a mais para se pensar as diferenças, e pensar em outros jeitos de ver as pessoas. Mas há dois anos não tinha.

Mariane: Com certeza. Pra mim é novo, quando eu entrei não tinha. Eu acho que é muito interessante.

(Pausa)

Laena: Acho que é isso. Muito obrigada.

Apêndice H - Transcrição Entrevista - Maria, mãe da Esmeralda

Data: 20/10/2015 Duração: 00:16:58 Local: Escola

Sexo: Feminino

Laena: Para iniciar, eu gostaria de te conhecer um pouco, saber com o que você trabalha e sobre sua formação.

Maria: Sou professora de Geografia do Fundamental II, mas tenho me apaixonado cada vez mais, desde a gravidez pelo desenvolvimento infantil e tenho até vontade de estudar sobre psicologia do desenvolvimento na primeira fase, de zero a sete anos. Eu fico presente, perguntando muitas coisas na escola, justamente por causa desse interesse, minha filha é a minha cobaia (risos), coitada. Eu participo de grupo de mães, grupos de debate sobre educação e busco sempre informações e coisas diferentes para levá-la e para eu mesma estar envolvida. Desde o meu processo de parto, que foi diferenciado, pois eu tive parto humanizado, e sou ativista do parto humanizado justamente por acreditar que todas essas coisas, desde o início influenciam. Tenho estado muito insatisfeita no meu trabalho, com as atividades que tenho desempenhado com meu trabalho e do entendimento de qual que é o papel dos pais dentro da construção. E eu tenho percebido a negatividade disso, na verdade, da falta de envolvimento dos pais dentro do processo de aprendizado com o compromisso de fato dos pais, de intervir juntamente com os filhos na escola, de se formar uma comunidade e não isoladamente a escola do menino de um lado e a família de outro, é desse jeito que eu vejo. E aí eu vejo a resposta das crianças diante disso, eu estou lidando com crianças mais velhas e eu vejo isso de uma maneira extremamente negativa. Situação que tem me preocupado, por que a minha filha saindo da creche, eu não sei onde que eu vou pôr ela (colocá-la), a verdade é que eu não tenho vontade de pôr em lugar nenhum.

Laena: Tamanha a descrença com a educação de maneira geral?

Maria: É e com esse método que massacra, na verdade ela (educação) massacra. Eu acho que ela acrescenta tão pouco que para mim, hoje, é insignificante o que ela acrescenta diante do massacre.

Laena: Entendi (ruídos e dificuldade de entender o que foi dito), inclusive a minha pesquisa com a questão da cultura tem a ver com isso, a ideia do meu orientador e minha é de que a criança traz para escola muitos elementos, que vem de casa e de outros ambientes e que a escola acaba não acolhendo, ou às vezes o faz até de forma muito diretiva. Por isso fiquei muito curiosa em saber se esses elementos chegam à escola e se chegam, de que forma eles são trabalhados. No dia que eu vi a Esmeralda comentando sobre uma peça de teatro eu vi a professora falando “ah que legal”, mas não deu continuidade, por exemplo, em um assunto que seria interessante de se trabalhar...

Maria: De puxar o assunto...

Laena: Isso, de puxar, de trazer as crianças e falar: olha, quem mais conhece sobre isso? Alguma das minhas perguntas aqui tem um pouco a ver com isso, se vocês participam de atividades culturais, a sua família de uma forma geral costumam ir a circo, teatro, essas coisas. Se sim, se a Esmeralda participa.

Maria: Então, não sou musicista, mas eu sempre participei de grupos de música, eu ouço muita música. Tenho muitos amigos músicos, muitos amigos artistas plásticos e o pai dela é músico também, então a gente tem essa aproximação. Eu sempre fiz questão de que isso acontecesse. Esse teatro que ela trouxe, foi por que nós fomos a três peças recentemente no Teatro Municipal, duas peças gratuitas de um grupo daqui de Uberlândia, como chama...

Laena: Grupontapé?

Maria: Não era do Grupontapé não, foi a Trupe dos Truões, e outro grupo que trouxe “Lisbela e o Prisioneiro”, que é de fora e que eu a levei no teatro. E ela ficou completamente apaixonada, deslumbrada com a bailarina, com a Lisbela bailarina e pirou (risos), eu gosto

muito. Eu a levo pra bar, eu levo pra apresentação de... bar que tem música, porque eu gosto de bar que tem música, então ela participa. Nós somos também do candomblé, eu sou do candomblé e ela vai comigo. Ela está sempre vinculada a essa questão de raça, gênero, música e a música negra, que eu tenho um amor muito grande à música negra, como o samba, então ela está sempre ligada a esses movimentos que eu a coloco. Mas não de uma maneira intensa, isso vai acontecendo de maneira natural, eu brinco que ela é meu “*rabinho*”, aonde eu vou, ela vai. Somos separados, eu e o pai dela, então eu sempre a levei para tudo quanto é lado, desde sempre, desde meses gestação, eu faço sempre isso. Ela nunca me impediu de ir a lugar nenhum. O primeiro show do Criolo que teve aqui, lá na calourada da UFU, ela foi e ficou no meu ombro e pirou! Ficava batendo na minha cabeça, parecendo que minha cabeça era um tambor, sabe? E ela adora música, adora dança, e fala que faz balé e lá em casa, ela tira os negócios em cima de uma mesa de madeira de centro e dança, canta, inventa as músicas, é o tempo inteiro assim (risos).

Laena: Muito legal! Bom, a outra pergunta é sobre qual é a importância das questões culturais para sua família, você já foi contando que você tem uma vertente com a música...

Maria: Tenho. Dentro da minha família como um todo eu sempre tive contato com música, por causa da minha mãe que gostava, não é musicista nada, mas gostava dessa coisa de ouvir, inclusive vinil e eu peguei esse gosto. Aqui no carro é a primeira coisa que a gente faz a Esmeralda fala: “mamãe quero a música...” e ela escolhe a música, então assim, ela *encana* numa música e eu tenho que ouvir cinquenta vezes a mesma música. Muitas vezes não é música infantil, são outras músicas. Agora no Center Shopping vai ter “Palavra Cantada”, eu amo Palavra Cantada! Desde antes da gravidez, a gente tem todos os CDs. Eu trabalhava com musicalização infantil também, então eu amo música infantil e a gente está sempre ouvindo música e ela escolhe as músicas. “Mamãe, eu quero a música de tal, mamãe, eu quero aquela música... mamãe, essa...” e a gente vai, desde rock n’ roll até música infantil... (risos).

Laena: Eu percebi, do pouco que eu fiquei na sala dela que ela tem uma personalidade muito forte...

Maria: (Risos) tem...

Laena: E acho que essas coisas todas vão interferindo, pois é um empoderamento que a criança tem, quando ela tem esse ouvido diferente é outro movimento, dá pra ver que é diferente. E você considera que essas questões são importantes de serem trabalhadas na escola? Essas coisas que não são hegemônicas.

Maria: Extremamente! Extremamente! Eu sofro muito com a questão religiosa por exemplo. Eu ainda não percebi, na verdade, tem três anos que a Esmeralda está aqui e graças a Deus eu não percebo nenhum tipo de imposição religiosa, aqui dentro. Eu tenho outra amiga que está passando em uma EMEI da Prefeitura, um problema com a filha em relação ao cabelo. Ela é negra e tem o cabelo crespo e chega em casa dizendo que o cabelo bonito... Que ela quer que o cabelo dela se movimente e aí põe toalha na cabeça e mexe, por que o dela não mexe. E já teve muita fala sobre a cor da pele, sobre o cabelo e sobre religião entendeu? Ela chega em casa cantando música de Jesus, nada contra, acontece que nós vivemos dentro de um estado laico e não deve ser tratado se não tiver a possibilidade de conhecimento de todas. Essa é uma questão que eu carrego com muita luta, por que isso pra mim é muito importante. E talvez as pessoas que não sofrem preconceito não entendem. Eu não sou negra de pele, mas a questão racial, entre aspas, é uma atitude de identidade e não de tom de pele. Eu me considero uma pessoa negra, eu me considero uma pessoa de raiz negra e conhecendo a origem de todos nós, ainda mais eu acredito que somos todos negros. Então minimamente o respeito à cultura e a religião negra, nós temos que ter e esses tratados, essas brincadeiras, por exemplo, do mesmo jeito que eu não vejo nada de negativo (na escola) em relação à religião eu também não vejo nenhum trabalho específico em relação a tons, diferentes tons de pele. Aqui (na escola) nós temos muitos negros, os meninos da sala da Esmeralda são do congo, do congado...

Laena: Sim! Inclusive eu escolhi a turma por isso, por que um dos meus focos é sobre como funciona essa receptividade do congo, do congado, na escola...

Maria: Então, eu acho que aqui é mais tranquilo por causa disso, por causa do bairro que estamos. Mas também, eu não vejo bonecas negras aqui na escola, entendeu? Não vejo histórias de... A Esmeralda nunca chegou me contando nada disso. Um dia ela só falou assim: “Mamãe a minha amiga (nome da amiga) é preta.” E eu falei “É. Por quê? Ela é preta, você é branquinha...” Aí, ela não falou mais nada... E ela não falou um tom de agressão nem de “ahn (espanto), ela é negra”, sabe? Ela só constatou a diferença, tudo bem. Ela é apaixonada pelo Jorge Henrique (da sala dela), é negro. Ela fala assim: “mamãe, eu vou brincar de boneca, eu sou a mamãe e o Jorge Henrique é o papai...”. Então isso me deixa feliz por que na verdade ela vê a diferença do tom da pele e ponto. Mesmo por que ela tem cabelo afro e eu lido com isso da melhor maneira possível, por que é difícil pra minha família. Minha família toda tem cabelo liso e ela veio com esse cabelo afro, a princípio foi muito difícil eu impor na minha família que o cabelo dela era lindo do jeito que era. Hoje eles aceitam, eles entendem. Eu brinco com o cabelo dela, coloco uns negócios e ela fica lá com o *black*, o *superblack* dela. Eu falo “ah é o blackinho... o blackinho mais lindo do Brasil” (risos). Aí eu vou brincando dessa maneira para que as pessoas entendam e não impinjam a ela qualquer tipo de negatividade em relação ao cabelo. Eu tento fazer isso dentro da minha escola também, com os meus alunos, mas é muito difícil você lidar com o diferente se não existe respaldo da família também. Mas sem dúvida na escola é muito importante lidar com a diferença, com a cultura, com a leitura. Aqui tem essa questão da leitura e eu acho bem legal, eles gostam muito da leiturinha e contação de história e ela faz isso lá em casa, antes de dormir a gente tem o nosso momento. Eu falo: “agora vamos contar história” e leio o livro e daí depois ela lê o livro pra mim. Eu faço questão de incentivar isso, por que é muito importante. Não de uma forma impositiva,

mas que ela goste “ai eu quero comprar esse livro” e aí eu compro o livro. Isso eu faço questão de comprar.

Laena: E aqui na escola, você falou um pouco que você não vê, que você vê menos discriminação...

Maria: Eu nunca senti nada...

Laena: E em relação à sua religião, à religião de vocês, você percebe alguma coisa aqui na escola?

Maria: Então, em relação aos professores da Esmeralda não. Porque, inclusive, eu já vim de roupa de candôblé e nunca recebi olhares negativos deles. Obviamente que tem olhares negativos dos pais que estão entrando e saindo e me veem naqueles trajés, mas isso não me incomoda. O olhar simplesmente não me incomoda, por que isso é normal dentro da nossa realidade.

Laena: E com a Esmeralda também é tranquilo?

Maria: Super! Ela adora! Ela fala do orixá toda noite, fala que o orixá vai proteger e reza, dorme com música do orixá “mamãe, quero a música do orixá” e vai pro Ilê e fica lá e adora.

Laena: E esse não é trabalhado de nenhuma forma, nem de apresentação na escola? Você, principalmente, por que você é professora e você trabalha na área.

Maria: Não isso é tabu, isso continua sendo tabu.

(Nesse momento a educadora que estava com a Esmeralda traz ela para junto da mãe e a entrevista é interrompida por alguns minutos)

Maria: Mas eu nunca senti nada de negativo, mas também não existe nenhum tipo de trabalho. Nada.

L: Não tem nenhum tipo de trabalho sistemático. É uma coisa que percebi em relação ao congado, que foi o foco maior para eu observar e eu fui conversando com as professoras sobre isso e, de fato, não existe, apenas o que as crianças trazem.

Maria: Na verdade é só o que eles trazem. Porque na verdade, as pessoas não estão preparadas para falar sobre isso, por que elas não sabem, elas não fazem ideia do que seja e de como que é. Quando falam, relacionam ao espiritismo kardecista, que não tem nada a ver. É, mas assim, lugar nenhum as pessoas sabem falar disso. É muito complicado, existe muita resistência, muito medo. Preconceitos mesmo.

(Neste momento, Esmeralda que já estava no colo da mãe começa a demonstrar impaciência em aguardar, desta forma decido encerrar a entrevista aqui)

Laena: Acho que é isso Maria, vou liberar vocês. Muito obrigada.

Apêndice I - Transcrição Entrevista - Thiago, pai de Jorge Henrique

Data: 21/10/2015 Duração: 00: 09:17 Local: Escola

Sexo: Masculino

Laena: Eu só tenho algumas perguntinhas assim. Eu sei um pouco, pelo que me contaram, mas quais são as atividades culturais que vocês participam, além do congado? João Gabriel consegue participar de todas elas? Como é para vocês?

Thiago: Bem, no momento é só a festa do Congado. A gente o envolve, então ele participa em uma média de duas a três vezes por ano.

Laena: E é o ano todo? Como é que funciona? Participam dos ensaios?

Thiago: Não, cada evento é em uma cidade diferente.

Laena: Ah, então vocês chegam a viajar com o congado?

Thiago: Sim. Tem um evento em Monte Alegre (MG), que a gente viaja para lá e participa, ele (Jorge Henrique) também se envolve. Tem o evento daqui de Uberlândia, que ele também faz parte de grupo.

(Nesse momento a entrevista é interrompida, pois Jorge Henrique viu o pai na escola e queria ir embora com ele. Interrompemos para que Thiago pudesse ir conversar e acalmar com o filho.)

Laena: Então, você estava falando que vocês vão para outra cidade. É depois da festa daqui de Uberlândia que vocês vão? Ou é ao longo do ano, dividido.

Thiago: Não, a primeira é a festa de Monte Alegre que a gente participa. Entre esse meio tempo, entre a festa de Monte Alegre e a de Uberlândia, sempre tem alguma data festiva de outra cidade e às vezes o grupo que ele participa é convidado. Então assim, sempre que possível a gente vai.

Laena: Você também participa já há muito tempo?

Thiago: Eu fiz parte durante muitos anos, hoje em dia eu já não danço mais, eu só acompanho Jorge Henrique.

Laena: Então você não está dançando mais? Quem dança agora é só ele?

Thiago: Somente ele.

Laena: E da sua família, mais alguém participa?

Thiago: Não, não. Meus pais nunca, eles são evangélicos. Eu desde a primeira vez que eu vi, eu já me apaixonei.

Laena: Entendi, e qual seria a importância dessas questões culturais para sua família? Você acha que desenvolve também outras coisas, como por exemplo, em relação ao Jorge Henrique, você percebe se tem algo diferente das outras crianças?

Thiago: Acho que a questão de raciocínio. Eu praticamente assim, eu considero o Jorge Henrique, com apenas com quatro anos ele já tem uma mentalidade de uma criança de oito anos.

Laena: E tem uma questão com o ritmo para batucar, qualquer coisa vira instrumento pra ele.

Thiago: Ele faz questão de aprender, ele quer tocar e pega tudo quanto é instrumento.

Laena: O dia que eu conversei com o avô dele, ele disse que Jorge Henrique quer ficar no meio dos grandes, nem quer estar com as crianças.

Thiago: É ele não fica não, ele só fica nos adultos.

Laena: É só fica com os adultos, ele estava me contando que gosta muito.

Thiago: Ele mesmo fala que os meninos da mãe dele não sabem tocar.

(Pausa)

Laena: E isso mostra que vai desenvolvendo outras questões mesmo. Música é muito bom para o desenvolvimento da criança, para desenvolver outras áreas do cérebro.

Thiago: É, ele desde a barriga já as vibrações.

Laena: A mãe também tem esse lado?

Thiago: A mãe começou agora... Tem pouco tempo.

Laena: Mas ela também não dança?

Thiago: Dança, ela dança, mas somente em Monte Alegre, aqui em Uberlândia não. O de Monte Alegre ela participa. Agora, o de Uberlândia a gente só acompanha ele.

Laena: Interessante, e você considera que essas questões culturais que estão “fora” como, por exemplo, o congado, seria importante de serem trabalhadas na escola? Seria importante a escola acolher? Você acha que isso é trabalhado de alguma forma? Alguém já falou com você sobre isso, aqui na escola, sobre o Jorge Henrique, sobre algum trabalho que é feito em relação a isso ou não.

Thiago: Ah eu acho isso. Não vou falar nem importante, eu acho fundamental, por que querendo ou não, é uma cultura afro-brasileira, é uma coisa que todo mundo deve conhecer, deve compartilhar, por que é uma cultura brasileira. É uma coisa que não vai acabar, não vai morrer, então é uma questão de educação também, não é só cultura. A pessoa, ela consegue trabalhar outras coisas, não é só o mundo educacional, tem o mundo cultural também. Então assim, eu sinto a festa da congada um exemplo de educação porque eles aprendem os historiadores, o Brasil nasceu assim né? Com essa cultura, não foi de educação.

Laena: E é uma cultura que está sendo carregada por muitos anos né?

Thiago: Já é tradicional...

Laena: É tradicional, há muitos anos que ela acontece, e você acha que deveria ser uma coisa que, no currículo da escolar poderia ser mais bem trabalhado?

Thiago: É! Um exemplo é a questão de... Como é que eu vou falar? Percussão. Às vezes uma aula de música, não precisa ser instrumento de corda, pode ser percussão, eles aprenderem a tocar um tambor, um pandeiro eu acho que seria importante. Por que aí não é só o instrumento de corda, são instrumentos de vibração. A pessoa tem que sentir aquilo, assim ela tem que conhecer como que funciona, como é a festa. Assim, existem as pessoas que não tem interesse

e ficam com preconceito, mas elas têm o preconceito, não pela festa, acho que é por elas mesmas, por que... Se elas não conhecerem elas não podem julgar.

Laena: Fato, isso é verdade.

Thiago: Porque assim, o Jorge Henrique é uma das crianças que também cultuam a festa da congada, tem mais alunos aqui.

Laena: Tem sim, eu tive notícias de que tem bastante.

Thiago: É, e isso aí é tradicional, é de pai pra filho. De geração para geração.

Laena: É bem familiar né? Acho interessante isso, eu fui na festa e eu vi que tem gerações de gente bem mais velha e umas crianças pequenas e até bebê de colo com as mães dançando, e as crianças junto com eles, com toda caracterização.

Thiago: É, todo mundo já fardado...

Laena: Até para os bebês de colo, então é uma questão familiar, é uma cultura que não possa passar batido né?

Thiago: Exatamente...

Laena: Ela é grande, não é uma coisa pequena, de um pequeno grupo.

Thiago: Não, ela é um segmento mesmo.

(Pausa)

Laena: Bem, acho que era só isso mesmo, das questões que eu queria perguntar... Se você quiser falar mais alguma coisa, fique à vontade.

Thiago: É por que assim, por exemplo, nós não somos pessoas envolvidas diretamente no grupo da irmandade nós apenas participamos. Por que existem aquelas pessoas que já tem aquela linhagem desde muitos anos, dos fundadores mesmo, das pessoas que fundaram. Tem o irmão que continua na tradição, o filho. A gente mesmo é só questão de grau de parentesco, de amizade, é muita coisa envolvida. E assim, não é voltado em nada para o financeiro, é somente sentimental.

Laena: Por gostar e por querer participar, por ter interesse.

Thiago: Exatamente isso.

Laena: É uma forma de empoderamento.

Thiago: Não existe fim lucrativo pra isso. O trabalho disso é com a cultura...

Laena: Só para crescimento pessoal...

Thiago: Exatamente.

Laena: Então é isso Thiago, sei que você deve ter que trabalhar daqui a pouquinho né? Muito obrigada

Apêndice J – Diário de Campo 1 – 09/ 10/15- Primeiro encontro com a equipe

Compareci à escola para o primeiro encontro com as professoras no horário marcado, para definir em conjunto, com qual professora eu iria trabalhar. Ao entrar, foi possível perceber que o clima na escola era de festa, pois havia pula-pula, piscina de bolinhas, brinquedos e fantasias. Quando cheguei, estava no horário do lanche: bolo de chocolate e suco. Gostinho de infância. “É semana da criança” disse a funcionária que me recebe, “por isso está essa loucura!”. As crianças me olhavam curiosas, me perseguiram com os olhos sem timidez, enquanto percorria o caminho até a sala dos professores onde se encontrava a equipe a qual eu iria conversar.

Encontrei com a supervisora da qual eu já havia conversado para que ela promovesse meu contato com as professoras. Apresentei-me e pedi licença para conversarmos, com a resposta positiva das três professoras, saímos para procurar um local. Como era dia de festa e a escola estava cheia não havia salas disponíveis, e assim tivemos que ficar em uma mesinha no pátio da escola que tinha apenas uma cadeira disponível, as professoras a cedem para mim, pois eu era “visita”, me senti um pouco desconfortável com a situação, entretanto, continuamos o assunto. Elas permaneceram em pé, encarando-me com expressões de dúvida, não sei se houve algum tipo de conversa anterior com elas, em relação a minha vinda e a minha pesquisa.

Começo me apresentando novamente, desta vez com mais detalhes, e explico a elas sobre a minha proposta de trabalho e o porquê da escolha desta escola em especial: uma vez que minha intenção era de dar um foco maior para a cultura do congado, e a escola fica em uma região em que tal cultura é bastante presente; além disso, cito sobre a metodologia de pesquisa com trabalho etnográfico de observação em sala de aula, entrevista com a equipe da sala e com algumas famílias. Todas ouviram muito atentas a minha proposta, e assim que terminei de apresentá-la a professora Júlia logo se animou “você pode ficar na minha sala,

temos um garoto que dança no congado! Ele vai desfilar esse fim de semana!” Ela contou também que ele sempre trazia alguma dança ou forma de batuque e começava a se “apresentar” na sala, e que os colegas ficavam muito empolgados e dançavam com ele. Ela sugeriu que eu iniciasse as observações na próxima terça-feira, já que aquele era o fim de semana da festa e estaria tudo fresquinho. Bastante empolgada, Júlia foi até sua sala para chamar o garoto do qual ela está se referindo, queria que eu o conhecesse. Jorge Henrique chegou um pouco tímido, mas logo se soltou. Segundo ele, toca um instrumento chamado *caixa* e logo após, fez uma pequena demonstração do som do instrumento batucando na mesa. Foi possível perceber a boa noção de ritmo do garoto, e enquanto fazia o som, mexia o corpo como uma dança. Jorge Henrique contou que participava da festa junto com seus pais e seu avô e que todos desfilavam. Quando o garoto retorna para a sala, demos continuidade na conversa com as professoras e, após essa apresentação de Jorge Henrique, definimos que seria interessante que eu ficasse com a turma de Júlia.

Assim, Júlia me contou que sua turma é composta por 18 crianças que permanecia em período integral na escola. Com ela, no período da manhã, trabalhava uma educadora, a Mariane, a qual Júlia me apresenta. Conversei com Mariane sobre a pesquisa e expliquei as questões práticas e ela aceitou participar e ambas assinaram o TCLE, concordando. Explico à Mariane que uma das propostas incluía observar como a escola trabalha com essa cultura “não hegemônica”, Mariane diz, olhando para Júlia, que isso não é trabalhado pela equipe, mas que entre as crianças havia bastante interação. Esta afirmação de Mariane começa a me apresentar um desenho sobre como estas questões não eram acolhidas pela escola.

Ao finalizar este contato, retomamos para a sala dos professores, onde conversei por mais algum tempo com Júlia e Cláudia, a supervisora. Nesta conversa, falamos novamente sobre o assunto da cultura e da festa do congado ser trabalhada dentro da escola e a questão chegou à justificativa de que a tradição do congado carrega um cunho religioso e com isso

haveria certa resistência por parte da direção de que o tema virasse atividade oficial. “Quando Jorge Henrique entrou na turma, já tínhamos começado as aulas, ele contou que era do congado e eu achei muito legal. Sugeri para a diretora que pudéssemos trabalhar algo do tema com a turma, mas ela não concordou, por causa do cunho religioso da festa.” comentou Júlia. Cláudia continuou explicando que a escola por ser laica, não podia privilegiar nenhuma religião, mas que ela acreditava que essas questões deveriam ser trabalhadas como forma de expressão cultural, por ser uma tradição, que está na lei incluir estas questões culturais no currículo escolar.

Júlia se lembrou de alguns recortes de revista que fez sobre o congado, diz que traria na próxima terça para trabalhar na rodinha se mostrando animada com a proposta. Percebi que havia uma movimentação na sala, pois estava no horário de módulo das professoras com Cláudia, desta forma despeço-me de todas e finalizo o trabalho daquele dia.

Apêndice K – Diário de Campo 2 – 13/10/2015 - Conhecendo a rotina da *turma*

Cheguei à escola bem cedo, por volta das 7h da manhã, esperava encontrar poucas crianças naquele pós-feriado prolongado. Eu estava um pouco apreensiva, pois precisava aproveitar o horário da chegada das crianças para me apresentar ao máximo de familiares, assim como o TCLE dos responsáveis pelas crianças da turma. Quando entrei na sala estavam apenas a professora Júlia e uma criança. Júlia comentou que estranhou o fato desta criança ter chegado tão cedo, pois costumava faltar muito, e quando comparecia, nunca chegava no horário. Júlia acreditava que ele fosse de família de ciganos, que não tinha informações concretas, mas que ele tinha “um jeito” que aparentava ser.

Pouco tempo depois, chegou Jorge Henrique acompanhado de seu avô. Ele chegou dizendo que havia dançado no Congado naquele fim de semana, e que seu terno (irmandade da qual fazia parte) havia se apresentado “de dia e de noite” (sic). O avô, orgulhoso, mostrou o vídeo do neto tocando “caixa”, um instrumento de percussão. “Ele gosta de ficar no meio dos grandes, não quer saber de ficar junto das crianças.” (sic), diz o avô se orgulhando do garoto que “tocava feito gente grande” (sic). Neste momento, aproveitei para conversar com o avô sobre a minha pesquisa, dizendo que, se fosse possível, gostaria muito de entrevistar a família dele, para que pudesse conhecer melhor sobre essa cultura do congado. O avô foi muito solícito se prontificou dizendo que era só entrar em contato que alguém da família se organizaria para conceder a entrevista.

Pouco a pouco foram chegando outras crianças. Todas se mostravam muito entrosadas umas com as outras, conversavam e brigavam muito entre si. O primeiro momento da aula era o de brincadeiras livres, que aparentemente tinha o intuito de aguardar todos chegarem. Naquele dia havia, de fato, poucas crianças, o que espantou até a equipe. Elas acreditavam que as ausências das crianças deviam ao fato de que as escolas estaduais estavam em “Semana

do saco cheio” que significava permanecer a semana inteira sem aulas e os alunos que tinham irmãos nessas escolas acabavam não comparecendo também.

Assim que deu o horário limite para entrar na escola, professora Júlia iniciou suas atividades do dia encerrando a brincadeira livre e começando a roda de conversa. Para a roda, ela organizou as crianças encostadas na parede, o que fazia da “roda” uma fileira de crianças. Ao longo da atividade, a professora se manteve sentada em uma cadeira infantil, enquanto Mariane, grávida de 7 meses, permanecia em uma cadeira mais alta. A roda se deu em uma atividade mais simplificada do que eu estava esperando, percebi que as crianças praticamente não eram solicitadas a falar sobre si, seus fins de semana, atividades ou coisas do tipo. Um dispositivo que teria uma boa oportunidade para aproveitar elementos novos que as crianças pudessem vir apresentar, acabava por ser talhado de um jeito pouco criativo e rotineiro.

Em determinado momento, fomos surpreendidas com Clarisse tomando a iniciativa para fazer a “chamadinha” e muito articulada, a menina imita a professora, solicitando inclusive que as demais crianças a respondessem “presente” quando ela dizia seus nomes. Devido a esta situação, as demais crianças deram início a certa agitação e Júlia retomou a atenção para si, solicitando que Clarisse retornasse ao seu lugar que ela terminaria a chamada.

A chamadinha era composta fichas com o nome e a foto de cada criança, que são colocadas em um painel de acordo com a presença ou ausência de cada uma. Ao lado do painel da chamada, tinha outro painel parecido de calendário, contendo o “tempo do dia”, que mostrava se está nublado, sol ou chuva e para esta atividade, a professora contava, durante o momento da roda, qual era dia da semana que e perguntava às crianças como estava o tempo naquele dia. Basicamente, elas eram convidadas a falar apenas nestes momentos pré-estabelecidos, em que as respostas eram óbvias e com poucas oportunidades de serem criativas.

Ao terminar a rodinha, professora Júlia conversou com as crianças sobre qual seria a atividade do dia, pré definida em um outro momento. Não acredito que tenha havido participação das crianças de alguma forma sobre quais atividades foram feitas. Assim, a atividade do dia foi a confecção de um sapo, onde a professora trabalhou conceitos como formas geométricas e cores. O que pude perceber também, é que tinha uma demanda considerável para o letramento das crianças nesta fase, uma vez que há um alfabeto colado na parede, do qual as crianças eram solicitadas, com alguma frequência, a informar qual era a letra que estava sendo apontada.

Na atividade do sapo, a professora Júlia mostrava um círculo verde, pedindo para que eles contassem qual era a forma geométrica e qual era aquela cor. As crianças continuavam sentadas na parede, prestando atenção nela, a maioria respondeu de acordo com o esperado pela professora, outros ainda se confundiam tanto com a forma geométrica, quanto a cor e, neste momento, Júlia auxiliava fazendo as correções necessárias. Após essa apresentação, a turma cantou em coro a música do “sapo cururu”, puxada pela professora, por ser um elemento que tem o sapo como protagonista, tema da aula do dia. Terminando de cantar, Luana deu início à outra música de sapo que ela conhecia: “sapo não lava o pé”, sendo acompanhada pelas crianças e pela equipe. Ali percebi um dos momentos de abertura para manifestação das crianças, por ser um elemento novo que fazia parte do tema tratado.

Como forma de complementar a música e trazer mais um elemento para o tema do sapo, a professora Júlia realizou a leitura de um livro sobre girinos, que ao final da história mostrou que o girino quando cresce vira um sapo. Tratava-se de um livro com algumas imagens em 3D e o sapo aparecia grande ao final do livro, o que provocou muita excitação nas crianças.

Ao terminar a leitura do livro, a professora apresentou alguns gibis da Turma da Mônica, pois esta seria a segunda atividade, uma vez que a turma era dividida, parte realizava

a atividade do sapo e outra parte ficava com a educadora Mariane na atividade de gibis. Professora Júlia contou a todos que o gibi também é um meio de leitura, mas diferente do livro, pois a histórias era contada através dos quadrinhos. As crianças demonstraram interesse e se mantiveram atentas à explicação da professora.

A esta altura das atividades, um incômodo se instala em mim, percebo que em nenhum momento houve uma apresentação oficial sobre mim e meu trabalho para as crianças e não houve iniciativas de uma apresentação formal. O mais perto de uma apresentação que chegamos foi terem incluído meu nome na música de saudação do dia, onde é dito o nome de todos da sala, mas sem nenhuma explicação sobre quem eu era e o que estava fazendo ali ou algo do tipo.

Terminado o momento da rodinha, as crianças foram organizadas para tomar café, como tinham poucas crianças presentes, foi um momento tranquilo. O café consistia em levar todas as crianças ao refeitório, local este que era dividido com outra turma da mesma idade. Ali eram oferecidas bolachas, pão e leite às crianças. O café era oferecido a todos, era facultativo comer. Ao final do café, as crianças foram convidadas a irem ao banheiro, e neste momento, um grupo de meninas, lideradas por Luana, se juntaram perto do banheiro e começaram a cantar “Livre estou” a música da personagem Elza, do filme Frozen, me atentei a elas, e observei que cantavam a letra de maneira correta e ainda faziam a coreografia.

Quando retomamos para a sala de aula, a professora deu início às atividades, neste momento a turma foi dividida em dois grupos. Um dos grupos ficou com a professora Júlia em sala, onde iriam participar da atividade dirigida do dia e outro grupo permaneceu em outra mesa, com a educadora Mariane dos quais foram distribuídos gibis. A professora Júlia contou que geralmente, após a divisão dos grupos, o grupo de Mariane vai para a área externa com algum brinquedo ou jogos e que depois de um tempo, elas faziam a troca dos grupos, para que

todos pudessem participar da atividade dirigida. Neste dia em específico, optaram por não sair da sala pelo número pequeno de crianças presentes.

Conforme as crianças que estavam produzindo o sapo terminavam a atividade, acontecia um rodízio com as que estavam no gibi. Percebi a educadora Mariane com um aspecto cansado e pouco entusiasmado em relação às crianças, mesmo havendo solicitações por parte delas, muito provável que seja pelo fato de ela estar na fase final de sua gestação. Júlia se apresentava de maneira mais animada e bastante efusiva para lidar com as crianças, interage e solicita de forma carinhosa e afetiva.

Ao final desta atividade do sapo, a equipe pedagógica dividiu a sala novamente, onde Júlia levou parte das crianças para área externa para trabalhar a “escrita dos nomes”. Essa era uma atividade em que a professora escrevia cada letra dos nomes das crianças e fazia perguntas para saber se elas tinham conhecimento de qual letra se tratava, em seguida era solicitado para que a criança copiasse a letra. Júlia as auxilia com esta escrita, fazendo orientações, quando havia dificuldade, ela pegava na mão da criança para que fizesse o desenho correto da letra. Foi perceptível o quanto as crianças se desenvolvem de maneira diferente também em relação à escrita, Jorge Henrique e Luana conseguiam desenhar seus nomes com mais facilidade que Clarisse, por exemplo, que ainda tem três anos. Ao fim desta atividade, chegava também minha hora de ir embora, assim me despedi das crianças e da equipe, confirmando que nos veríamos novamente no dia seguinte.

Apêndice J – Diário de Campo 3 – Sobre os incômodos – 14/10/15

Este terceiro dia de observações foi de alguns incômodos. Conheci algumas crianças novas que não havia encontrado até então. A rotina foi tocada da mesma forma que dos outros dias: crianças brincando no início da manhã até todos chegarem; aconteceram alguns conflitos entre as crianças e com as crianças que foram resolvidos com ameaças, como por exemplo quando Erasmo pediu alguns brinquedos e depois de brincar, se recusou a guardá-los e a intervenção da professora Júlia foi taxativa: “então ninguém mais vai brincar com esses brinquedos, pois o Erasmo não quer guardar”.

Percebi também uma segunda situação incômoda, que aconteceu em um momento de descontração, como se fosse uma brincadeira, entretanto o conteúdo tinha um teor pejorativo, racista e bastante complicado principalmente para uma sala de aula. Esmeralda que havia acabado de chegar e, ainda sonolenta, optou por se deitar no colchão para continuar a dormir. Ela estava com seu cabelo, que é crespo, solto, volumoso e levemente desarrumado. A professora Júlia, ao sugerir que a criança fosse até ela para arrumar o cabelo, faz um comentário infeliz: “E essa sua juba de leão? Temos que arrumar essa juba”, diz a professora rindo para a garotinha. Foi perceptível que a professora não percebeu mal algum em proferir aquele comentário e o fez acreditando ser uma forma de descontração sobre a situação. Poucos minutos antes, ela havia arrumado o cabelo de Marisa, que é liso. Esmeralda responde de imediato: “eu não sou juba” e também dá um sorrisinho. Confesso minha dificuldade em saber como lidar em situações como estas, fiquei paralisada, não soube como intervir, sinto que pode ter sido falha minha.

Enfim, a rotina da turma seguiu normalmente com as crianças sentadas na parede para fazer a “rodinha”, e os adultos nas cadeiras. Continuou sem as perguntas sobre como estavam, o que gostariam para o dia, praticamente, não havia espaços para expressão de crianças. Entretanto, mesmo sem que houvesse solicitações para tal, Esmeralda se manifestou, pois

queria contar para todos que havia ido ao teatro no último fim de semana. A garotinha parecia bastante empolgada com a notícia, queria que todos os colegas soubessem. A professora puxou um pouco sobre o assunto lhe perguntando onde ela iria assistir (a peça), e a garota responde de prontidão “no teatro”, e aí o assunto morreu sem que conseguissem aproveitar aquela situação para ampliar o assunto.

Após essa manifestação de Esmeralda, a professora pede silêncio para a turma que começou a se agitar, pois todos queriam falar e então Júlia retomou a atenção para si tomando novamente a palavra. Fiquei pensando o quanto esse assunto não poderia ter rendido, sobre experiências com teatro, peças, musicais, culturas do teatro no geral. Situações como estas nos conta como, de fato, não há espaços para o espontâneo nas escolas, tudo é tão planejado que nada pode esvaír-se disso, não pode sair dos trilhos. É preciso ensinar as letras, ensinar os números, ensinar as cores.

Assim, a rotina seguiu com a professora contando que dia é hoje, do mês e da semana, fez a chamada, selecionou onde cada um iria sentar, separou grupos mais críticos, para que não houvesse conversa. Não era permitida conversa na roda de conversa. Na hora da “Hora da história”, quem puxou a canção foi Sabrina, professora disse que havia esquecido essa parte (da música), mas que Sabrina a lembrou. Todos cantaram em ritmo, sabiam a letra decorada.

Professora Júlia iniciou, portanto, a leitura do livro da Joanhinha Preguiçosa. “Joanhinha começa com J de que?”, perguntou Júlia. “De Jorge Henrique”, responderam as crianças em coro e Júlia os parabeniza pela resposta correta. Crianças ficaram vidradas com a estória, pareceram gostar bastante desse momento. Vejo que há um momento para fantasia, com uma joanhinha de pelúcia Júlia vai encenando a história do livro, de maneira que prende muito a atenção das crianças, deixando todos empolgados. Ao final todos queriam pegar a joanhinha, a professora permitiu alguns, mas em seguida a guarda “a joanhinha preguiçosa quer dormir”.

Chegou, portanto, o momento de repetir as letras do alfabeto, sou solicitada a trocar de lugar, pois estava na frente de algumas letras que estavam coladas na parede. Nesta atividade, professora perguntava qual era cada letra e qual nome iniciava com ela. As crianças respondiam em coro, mas a minha impressão é de que foi decorado e não exatamente um aprendizado, a não ser com as letras iniciais dos próprios nomes. Repetiam todas as letras repetindo após a professora, depois sozinhos, depois tendo que identificar qual letra era de que.

Logo após o alfabeto, a professora Júlia propôs a atividade da caixa surpresa. Tratava-se de uma caixa de sapato enfeitada, que a cada semana era enviada para a casa de uma criança. O objetivo era que os pais participem colocando dentro da caixa objetos que comecem com a mesma letra do nome da criança. Essa semana, a caixa foi para a casa do Gustavo, o que significava que deveria voltar cheia de elementos com a letra “G”. Na caixa de letras de Gustavo tinha, portanto, um garfo, uma girafa, uma galinha, uma garrafinha de guaraná e uma goiaba. Tratava-se de um momento diferenciado e relativamente especial para rotina, uma vez que ele estava sendo fotografado pela educadora Mariane. As crianças participaram e se mantiveram atentas, respondendo prontamente e o momento terminou com todos comendo goiaba, que Gustavo demonstrou gostar bastante.

Na hora do café, todos sentaram nas mesinhas do refeitório e comeram bolacha com leite. Neste momento, iniciou-se uma cantoria, uma música, da qual não consegui identificar, que falava sobre “não ter café e acabar o pó”. Quem começou a cantar foi Sabrina, Luana, que está na outra mesa, acompanha e pouco depois Esmeralda e Clarisse também já estavam participando do coro. A educadora Mariane se aproximou das garotas com as bolachas e leite repreendendo-as: “Na hora da rodinha vocês não cantam, querem cantar agora?” e pediu silêncio às meninas. Então só pode cantar na hora da roda? Mas na roda era solicitado silêncio a todo tempo também, se eu fiquei confusa, imagino as crianças.

Voltando para a sala realizaram as separações dos grupos, cinco crianças foram com Mariane para a área externa e quatro permaneceram com Júlia em sala. Optei por permanecer na sala junto com a professora e Júlia organizava as mesas para realizar a atividade e ela divide novamente seu pequeno grupo, deixando três crianças em uma mesa separada, e uma com ela em outra mesa para “treinar a escrita do nome”, os demais ficaram vendo revista que na verdade se tratava daqueles catálogos de produtos e ofertas das Lojas Americanas, recheados de brinquedos, doces e afins. Presto atenção nas crianças com as revistas, às vejo deslumbradas com os brinquedos, em sua maioria, de alto valor, pelo que posso ver os preços. E os diálogos seguiram: “eu tenho uma dessa”; “eu quero também, você compra pra mim?”; “você não tem esse?”; “olha o chocolate!”; “você tinha que ter um desses!”. Esse momento me fez refletir por um momento e fiquei pensando no quão complicada essa situação poderia ser, uma vez que vivemos tempos em que muito se discute sobre a hiperestimulação do consumismo infantil, sobre propagandas e conteúdos voltados especificamente para que as crianças consumam. O quão prejudicial pode vir a ser oferecer esse tipo de conteúdo como forma de distração para as crianças? Senti-me em choque novamente, sem saber como reagir e paralisei. Mas o que eu poderia ter feito? Era meu papel atentar a professora que eu estava conhecendo que aquele tipo de conteúdo pouco contribuía para as crianças?

Olhei para outra mesa, onde estava a professora, e ela estava novamente ensinando a escrever o nome, contar tampinhas coloridas e saber a cor delas. Parece que Sabrina foi bem, desenhou bem o seu nome, segundo o crivo da professora, e soube contar e dizer as cores. A próxima é a Marisa, que apresentou mais dificuldade na escrita (mas qual problema?), não conseguiu manter as letras em sequência nem imitar as letras que Júlia estava desenhando. Assim, elas repetiram várias vezes a mesma atividade, até que Marisa tivesse um resultado satisfatório. Marisa aparentava ter dificuldade com o S, mas nenhuma letra saiu parecida com a que Júlia estava escrevendo. Assim, elas permaneceram nessa atividade mais tempo do que

aconteceu com Sabrina, exaustivamente. Foi aí que voltei a devanear com diversas reflexões: Porque a pressa pra que eles aprendam escrever os nomes? Qual a real utilidade deste aprendizado neste momento? Será que crianças de três e quatro anos têm mesmo essa necessidade? Saí deste dia de observação com a cabeça a mil, inundada de perguntas sem resposta e com muitos incômodos para elaborar.

Apêndice M - Diário de Campo 4 – Quando o congo aparece – 19/10/15

Segunda-feira, após uma noite mal dormida por causa do calor e adaptação ao horário de verão, ainda assim, consegui chegar bem cedo à escola. Encontrei com Júlia que já estava a organizar as atividades do dia. Trocamos algumas ideias sobre assuntos aleatórios, e dentre eles, Júlia comentou que iria puxar o assunto do congado na rodinha, para ver o que apareceria entre as crianças. Vejo que ela está querendo movimentar para que algo aconteça nesse sentido.

A sensação naquele dia era de pertencimento e, em alguns momentos, tive a impressão que sempre fiz parte daquele lugar. Fui bem acolhida desde o início pela equipe e pelas crianças, e isso deve estar contribuindo para a sensação de que sempre estive lá. O momento em que isso ocorreu mais forte foi um pouco antes de iniciar a rodinha de conversa, quando Esmeralda ao acordar (ela chegou dormindo e sua mãe a deixou no colchão da sala), caminhou em minha direção e se sentou no meu colo como se já me conhecesse há muito tempo, como uma resposta ao bom dia que me proferi a ela.

As crianças dessa turma são, de modo geral, muito acolhedoras e curiosas, Jorge Lucas, que me conheceu hoje, logo quis saber meu nome assim que me contou que também participa do “congo”. Alguns minutos antes, Jorge Lucas estava fazendo sons e batucava com brinquedos e objetos recicláveis da sala, fiquei impressionada com a ótima noção de ritmo que o garotinho tem. Batia os potes de shampoo vazios um no outro de uma forma bastante ritmada, enquanto ainda fazia sons de “chiado” com a boca, como se fosse outro instrumento que acompanhava a batida.

Júlia se empolgou quando percebe Jorge Lucas batucando e pede para ele vir conversar comigo e contar sobre o congado. Nesse momento, outros três garotos estavam participando da mesma brincadeira. Jorge Lucas era o que liderava o grupo, dizendo como deveriam fazer e batucar, em certo momento ele viu um carrinho na mão do colega e pediu

para que ele pudesse brincar e mostrar como tocava “caixa”. Ele pegou o carrinho do colega e começou a simular o instrumento, segurava com cada mão em uma extremidade do carro e balançava de um lado para outro. Junto a isso, andava batendo os pés e sacudindo seu instrumento com uma ordem precisa: da esquerda para direita, de cima para baixo repetidamente enquanto simulava o som do instrumento com a boca “tchiii tchiii”, e ainda cantava o hino.

Professora Júlia se empolgou com o movimento e não o interrompeu, realizando apenas algumas mediações na brincadeira, como quando Erasmo quis pegar o brinquedo que estava na mão de Jorge Lucas, pois queria brincar também. A professora fez a mediação, pedindo para que ele aguardasse o colega terminar de brincar. Júlia fez algumas perguntas a Jorge Lucas, sobre quem mais da família dele participava do congado e qual terno ele dançava, a criança ficou um pouco confusa nas respostas, mas sua postura de tocar, cantar e dançar não deixou dúvidas de que ele gosta do “congo”, como ele mesmo diz. Um grupo de colegas quis imitar, gostando da atenção que o movimento todo estava recebendo, logo já tínhamos praticamente uma apresentação do congado promovido pelas crianças.

Permanecemos nesse clima por alguns minutos, entretanto pouco tempo depois o assunto começou a se dispersar, assim como as crianças e já era hora da rodinha. Seguiu-se, portanto, rotina de sempre: organização de lugares, crianças na parede, a conversa que não podia acontecer entre as crianças, apenas entre as crianças e a professora, em momentos solicitados. Até compreendo que esta pode ser a forma mais fácil de fazer a roda de conversa, deve ser complicado quando as crianças começam a dispersar muito e a professora não consegue trabalhar o que, tecnicamente, ela precisa trabalhar de acordo com seu planejamento. Mas fico me perguntando se não haveria outro jeito de conseguir trabalhar o necessário em uma rodinha em que as crianças tivessem mais voz e se posicionassem de forma mais ativa. Não tenho uma resposta pronta, mas a cada rodinha me perguntava isso.

Devaneios à parte, coisas diferentes apareceram nessa rodinha como, por exemplo, o fato da professora Júlia ter convidado Marisa para ir à frente dos colegas para cantar a música nova que havia aprendido em sua igreja. Marisa foi à frente de todos, mas ficou tímida e cantou a música tão baixo que eu que estava um pouco atrás dela não consegui ouvir. Júlia agradeceu e elogiou Marisa, e pediu que ela retornasse ao seu lugar. No instante seguinte, percebendo a brecha para se manifestar, Luana pediu para cantar uma música também dizendo que era da igreja. Júlia então autorizou que a menina cantasse. Ela se levantou à frente dos colegas e quando foi cantar, voltou atrás dizendo que, na verdade, ela queria cantar a música da Elza (do filme Frozen), até começou a cantar uma parte da música. Entretanto, imediatamente Júlia desautorizou a cantoria “da Elza não! Essa não é música da igreja” disse a professora, pedindo para a menina se sentar.

Júlia então, disse que eles iriam cantar uma música que fazia tempo que eles não cantavam, dando início à música “Derrama ó Senhor”, uma canção católica, a qual todas as crianças cantaram em coro, demonstrando conhecimento de letra e os gestos. Fiquei curiosa em entender sobre como funciona sobre essas permissões ao que é de cunho religioso dentro da escola. Lembro-me bem que, no primeiro dia que estive na escola, ainda para conversar com as professoras, essa história sobre as religiões acabou surgindo quando Júlia comentou que o congado não era autorizado a ser trabalhado de forma oficial na escola por ser uma tradição religiosa. Curioso que apenas algumas demonstrações religiosas não sejam permitidas, afinal a própria festa junina é uma celebração a santos da Igreja Católica, além disso, essas canções cantadas em sala também pertenciam há alguma vertente religiosa. Enfim, permaneci divagando por um tempo.

Rodinha seguiu chegando a hora de aprender sobre os números através de um livro de histórias com personagens em 3D com “pop-ups”. O livro tratava-se da história de uma fazenda em que o número de animais ia aumentando o a cada página, progressivamente do 1

ao 10. As crianças demonstram gostar dessas atividades com livros e aparentam saber contar até dez. Quando acabou a história, Júlia aproveitou o tema sobre animais e fazenda e anuncia que iria cantar uma música, mas Clarisse a antecipou e puxou o coro com os colegas com a canção “seu lobato tinha um sitio ia ia ô”, surpreendendo Júlia. Todos se divertiram cantando.

Quase no final do meu horário de observação, os grupos das crianças foram divididos para que pudesse dar início à atividade do dia. Desta vez optei por sair e ir junto com a educadora Mariane para a área externa, onde estava montada uma cabaninha de colchões, com uma cozinha embaixo. As crianças aparentaram adorar a brincadeira, se mostraram muito empolgadas quando viram toda a montagem, além disso, brincaram de forma democrática com meninos e meninas com fogão, geladeira e panelinha. Percebo-os inventando várias brincadeiras, mas que devido ao barulho de outras crianças, não conseguia ouvir os diálogos. Chegou meu horário de ir embora, me despedi das crianças e da equipe, combinando de retornar no dia seguinte.

Apêndice N - Diário de Campo 5 – Penúltimo dia – 20/10/15

Penúltimo dia de observações e as crianças estavam agitadas, falando alto. Júlia precisou chamar atenção a todo o momento, e ainda assim, toda hora aconteciam choros e reclamações. Talvez fosse o calor, que já estava insuportável logo cedo, nunca saberemos. Para potencializar a situação de agitação e desorganização, estava acontecendo uma festa de aniversário na sala ao lado com grande movimentação de gente entrando e saindo com bolo, refrigerante e doce, situação que as crianças notaram e acabaram ficando ainda mais agitadas. Não bastasse toda essa atividade, professora Júlia precisou emprestar as mesas de sua sala para a festa, situação que a deixou visivelmente desorientada, já que esta pequena alteração mudou toda a ordem de seu planejamento do dia.

Neste dia aconteceu novamente a batucada com materiais recicláveis entre os garotos do congado, mas acredito que devido ao contexto diferenciado do dia, estava tudo fora do lugar, desta vez a equipe da sala não fora tão acolhedora com o som que os meninos começaram a fazer, logo chamaram-lhes a atenção e tolheram a iniciativa. Justo no dia em que estavam Jorge Henrique e Jorge Lucas juntos na turma, parceiros com as batucadas.

A agitação generalizada continuou por um tempo, Júlia teve um momento de organização e resolveu começar a arrumar todo o armário da sala, a rotina da sala ficou um tanto atrasada, com o momento de “brincadeira livre” se prolongando mais do que o comum. Não tendo tempo de realizar a rodinha antes do café, saímos todos. Na mesa do café ouvi som de batuque na mesa, e lá estavam os amigos Jorge Henrique e Jorge Lucas, fazendo da mesa do refeitório um instrumento de percussão. Entretanto, a educadora Mariane logo chamou-lhes a atenção, dizendo que no refeitório não era hora de tocar. As crianças acataram e pararam com a música, entretanto continuaram com muita conversa e falando alto. Jorge Henrique me perguntou se eu iria ficar com eles todos os dias, contei a ele que não, e que no

dia seguinte seria meu último dia com a turma. O garoto faz uma careta e um negativo com a cabeça, demonstrando não ter gostado da informação.

Na hora da rodinha, a professora Júlia decidiu fazer diferente desta vez, e enfim fez uma roda de verdade. Aproveitando que a sala ainda estava sem as mesas e com mais espaço, Júlia pediu para que todos ficassem em pé e dessem as mãos formando um círculo, em seguida se sentassem no lugar que estavam. Inicialmente, foi um momento complicado uma vez que as crianças não colaboravam em se manter em seus lugares, mas depois de alguns minutos de tentativas, a roda saiu e sentaram-se todos para ouvir a história do dia.

Nesse momento as crianças finalmente se acalmaram, elas gostam muito de história e Júlia tem um jeito muito especial de contá-las, falava alto e gesticulava, fazia caras e bocas interpretando o enredo que o livro contava. As crianças ficavam todas entusiasmadas para saber o que estava por vir.

O livro contava a história de um ratinho, um morango e um urso esfomeado. Quando Júlia terminou de ler o livro, Esmeralda logo sugere para que eles façam a brincadeira de “caçar ursinho” situação que Júlia atendeu de prontidão. Quem sabia fazer a brincadeira era a educadora Mariane e tratava-se de uma brincadeira que tem que ser realizada em pé para que elas possam se movimentar de acordo com o momento sugerido. Contudo, como Mariane estava grávida de 8 meses, acabou realizando a atividade sentada e as crianças também se mantiveram sentadas. Mariane não demonstra o mesmo entusiasmo de Júlia, mas as crianças adoram, pois era uma história cheia de gestos e interações, com participação de todos.

Como estava tudo bastante atrasado, quando acabou a rodinha já estava quase na hora de eu ir embora. Júlia e Mariane dividiram a turma para que pudesse ser realizada a atividade do dia, que era a montagem da boneca que representava o livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, que conta a história de uma menina negra. Infelizmente não consegui ficar até o final da atividade, sendo assim despedi-me de todos.

Apêndice O - Diário de Campo 6 – Oferecendo uma lembrança – 21/10/15

Neste dia eu cheguei à escola um pouco mais tarde, pois havia combinado de entrevistar a educadora Mariane e o melhor horário para ela, de forma que não atrapalhasse seu trabalho era no final da manhã, quando as crianças dormiam. Assim, não pude participar da entrada das crianças, da rodinha e nem da “caixa das letras”. Por outro lado, foi interessante estar em outro horário, pois pude observar outro momento, aquele que em geral era quando eu estava indo embora.

Quando cheguei, parte da turma estava indo para a área externa junto com Mariane, eles brincariam em um pequeno espaço ao lado do refeitório. Desde o início notei que essa escola tinha uma área construída muito boa, que contemplava muitas salas e podendo atender muitas turmas, entretanto, o espaço externo para as crianças brincarem era bastante reduzido e limitado, pois esses espaços eram divididos por faixas etárias, o que reduzia ainda mais as possibilidades. Assim, as turmas das crianças maiores brincavam sempre no mesmo espaço, da mesma forma acontecia com os bebês.

Ao me aproximar do espaço que as crianças estavam muitas delas, vieram ao meu encontro com vários gritos de “tia!!!” e me abraçaram. Cumprimento a todos e pergunto do que estavam brincando, Jorge Henrique diz que iria andar de motoca e Luana diz que iriam brincar de lavanderia. Assim, quando parei para prestar atenção, vejo que as crianças estavam com várias roupas em cima de uma mesinha, Mariane havia esticado um barbante entre duas grades, simulando um varal e tinham dois ferros de passar roupas de brinquedo. Meninas e meninos participavam da brincadeira, apenas Jorge Henrique e Paulo Gustavo quiseram as motocas.

É encantador ver como a fantasia acontece de forma simples e mágica na infância, eles precisam de muito pouco para inventar e reinventar diversas situações que vivenciam nessas brincadeiras, a imaginação vai longe. Luana vestia, por cima de sua roupa, um vestido cinza

bem maior que ela, achou uma bolsa e saiu andando falando com os demais como se não fosse mais ela, Luana já era outra personagem. Sabrina e Erasmo por várias vezes deitaram no chão e simulava choro de bebê, na brincadeira eles deviam ser os filhos de alguém. Eles pegavam roupas, estendiam no varal, colocavam em uma bacia e levavam na cabeça, passavam roupa. Aprendiam organização, cuidado, socialização apenas nessa brincadeira.

Por mais de uma hora permaneceram bastante entretidos com a brincadeira. O brincar de fato é um momento único para a criança, instrumento importantíssimo para o desenvolvimento e cabe a nós adultos não permitir que ele se perca. A educação infantil tem um papel fundamental nessa missão, uma vez que a partir do ensino fundamental, infelizmente a realidade muda, e as crianças quase não tem mais tempo de brincar na escola, muitas vezes nem fora dela.

Passado por volta de uns quarenta minutos que estávamos do lado de fora, chegou o momento de trocar as turmas. Assim as crianças que estavam junto com Mariane do lado de fora precisavam entrar para fazer as atividades com a professora Júlia dentro de sala, e os que estavam em sala iriam sair. Escolhi acompanhar as crianças que estavam brincando do lado de fora, desta vez dentro de sala fazendo a atividade. Professora Júlia entregou uns desenhos dos ursinhos da história “Cachinhos de Ouro” que ela havia lido para eles depois da rodinha, enquanto a maioria coloria o desenho, ela chamava um por um para mais uma atividade de escrita do nome. Luana se saiu muito bem, foi considerada com a escrita bastante desenvolvida, segundo a professora, entretanto Paulo Gustavo apresentava maior dificuldade, Júlia comentou sobre isso antes que ele se sentasse para realizar a atividade.

Depois que todos terminam de escrever, começou todo um movimento para sair para o refeitório para o almoço, era preciso de alguém para cobrir Mariane enquanto ela fazia seu intervalo, além de arrumar a sala com os colchões para as crianças dormirem. No meio desse alvoroço todo, pedi um momento com as crianças para que eu pudesse me despedir delas,

uma vez que, aquele seria meu último dia com elas. Havia levado um livro do Manuel Bandeira como lembrança para turma, como forma de agradecimento pelo acolhimento que tiveram comigo. Júlia organizou todas elas sentadas dizendo que eu tinha uma surpresa para elas, todos pararam e olharam curiosos para mim.

Iniciei meu discurso dizendo que aquele era meu último dia com a turma deles e que gostaria de agradecer por ter tido a oportunidade de estar ali com eles e que tinha gostado muito daquela experiência. Todos me olham com olhinhos curiosos, enquanto conto que havia trago uma lembrancinha para todos. Pedi que Paulo Gustavo, que estava ao meu lado, abrisse o pacote, representando a turma, e certifiquei a todos que eles teriam a oportunidade de ver o presente. Paulo Gustavo abriu o pacote e todos eles se empolgaram com o livro, amontoando-se em cima de mim com intenção de ver de perto o que era “olha são bichos!” disse a Sabrina empolgada com o que via na mão do colega. Assim, contei a eles que o livro se chama “Aranha e outros animais” e que o autor era Manuel Bandeira. Dei o livro na mão de cada um para que todos pudessem ver um pouco e conforme iam terminando, se levantavam para ir almoçar. Fiquei feliz de ter conseguido fazer alguma coisa como despedida, e não ter passado em branco a minha passagem por ali.

Durante o horário do almoço, Thiago, pai de Jorge Henrique compareceu para a entrevista que havíamos marcado, com algumas horas de atraso. Júlia nos levou para a sala dos professores para pudéssemos conversar melhor, entretanto, no meio da entrevista fomos interrompidos, pois Jorge Henrique tinha avistado o pai e com isso não queria almoçar e estava dizendo que iria embora com ele. Interrompemos para que Thiago pudesse conversar com o filho.

Terminamos a entrevista e retornei para a sala, as crianças já estavam todas em seus colchões para o descanso depois do almoço, cada pessoa da equipe se sentou perto de um grupo de crianças para balançá-los e fazê-los dormir. Alguns demoraram mais e outros

menos, mas ao final, todos dormiram e Júlia seguiu com a sua rotina, que no momento tratava-se de preencher a agenda das crianças. Nesse momento, Mariane e eu saímos para que fosse realizada a entrevista com ela. Quando terminamos, já estava no meu horário de ir embora, assim me despedi de todas e combinei com Júlia que retornaria para fazer a entrevista dela.

Apêndice P - Diário de campo 7 – Retornando após um mês – 16/11/2015

Em conjunto com meu orientador, concluímos que seria interessante para o trabalho incluir mais uma observação dentre as já programadas, com um prazo de um mês após as primeiras observações, para perceber se as situações apresentadas permaneciam mesmo depois de um tempo após esse tempo. Considerando que as minhas primeiras observações aconteceram logo após as apresentações do congado.

Desta forma, marquei uma nova observação e compareci na data e horário marcados. Quando cheguei, a professora Júlia estava acolhendo Jorge Lucas, que havia chegado chorando. Ela estava com o garoto no colo fazendo carinho em sua cabeça, o acalmando. Deitada no colchão estava Esmeralda, um pouco sonolenta, porém acordada. Júlia sugeriu a Jorge Lucas que ele se deitasse no colchão para que descansasse um pouco mais, mais calmo, o menino aceitou e se deitou ao lado da colega. Pouco tempo depois, Esmeralda se levantou e entregou sua chupeta para a professora guardar na “caixinha das chupetas” e veio até mim e me abraça permanecendo no meu colo, nós duas conversamos um tempo sobre seu tênis que acende luzes e logo saiu para pegar brinquedos.

No dia tinha uma situação diferente na sala, a educadora Mariane não estava presente, perguntei a Júlia se ela já estava de licença maternidade e Júlia disse que não sabia, pois não tinha tido notícias dela até então. Em seu lugar estava uma educadora de apoio²¹. As crianças chegavam aos poucos, algumas permaneciam sonolentas e ficavam no colchão durante todo o período de brincadeira livre, outras já chegavam com muita energia, brincando e discutindo com colegas.

²¹ Como esta educadora não participou da pesquisa e não está como foco desta pesquisa, sem TCLE assinado, seus dados não serão utilizados do trabalho e não utilizaremos suas participações. Será denominada de Educadora X quando necessário me referir a ela.

Já era 7h30 minutos quando todas as crianças possíveis para aquele dia já haviam chegado (há um horário máximo de tolerância para entrar na escola) e não havia nenhuma criança diferente da qual eu já não conhecesse. De repente, no meio das brincadeiras livres, ouvi uma batucada e eram Felipe e a Criança X²² que batiam com um pino de boliche em outro brinquedo parecido com um carrinho. Felipe se empolgou e bateu forte com os brinquedos, fazendo um som junto com o colega. Professora Júlia chamou a minha atenção para a cena, dizendo que era sempre isso, quase todos os dias.

O batuque dos colegas chamou a atenção de Jorge Lucas que ainda estava deitado no colchão, a criança se levantou e diz aos colegas que era para eles pararem com o barulho e que eles não sabiam tocar nada. “Vocês não sabem de nada, não sabem tocar.” disse Jorge Lucas aos colegas. Jorge Henrique se incomodou com o som e também pediu aos colegas que parassem, pois, segundo ele, estava com dor de cabeça. Mas os garotos do som não deram ouvidos e permaneceram com o barulho ritmado até que cansaram e foram mexer em outros brinquedos da prateleira de brinquedos.

Uma agitação e um barulho generalizado se iniciaram, com as crianças todas falando alto e bastante agitadas. Nesse momento, uma professora de outra turma apareceu na porta convidando a turma da Júlia para o ensaio. Percebi que Júlia foi surpreendida, pois acreditava que não iriam ensaiar naquele dia, mas ainda assim organizou as crianças para que pudessem ir até a outra sala ensaiar.

Nesse momento fiquei curiosa sobre do que se tratava o ensaio e perguntei a Júlia sobre o que eles estavam ensaiando, ela explicou que se tratava de uma apresentação para o dia da Consciência Negra, onde cantariam uma música sobre a diversidade. Então seguimos todos para a outra sala, onde as crianças das outras turmas já estavam cantando a música

²² Não foi possível a assinatura do TCLE pelos responsáveis da Criança X, desta forma suas interações serão apenas citadas neste trabalho, não estarão em foco de análise.

“Como é bom ser diferente” de um grupo infantil chamado Turminha do Tio Marcelo. No ensaio as crianças tinham uma coreografia simples para que realizassem, e elas ensaiavam olhando para as professoras e educadoras. As crianças pareciam estar familiarizadas com a letra da música, a maioria cantou junto, alguns não queriam participar e não dançaram nem cantaram.

Ao fim de ensaio, Júlia organizou as crianças de sua turma para voltarem para a sala e fazerem a roda de conversa. Já na sala, todos se sentaram e hoje não estavam todos na parede no colchão, havia um semicírculo. A rotina permaneceu a mesma. Júlia falava sobre o dia e perguntava como estava o tempo e as crianças respondiam. Algumas crianças demandavam falar e Júlia permitia por um tempo, em seguida contou sobre atividade do dia, que seria de escrever o nome igual estava na da ficha da chamadinha.

Antes da atividade principal, tiveram o momento da leitura, onde o livro do dia era os Três Porquinhos. Júlia fez toda uma interpretação da história, convidando as crianças a interpretarem também, como no momento em que o lobo assopra as casas, ela pedia que as crianças todas assoprassem pra ajudar o lobo. Todas as crianças mantinham os olhos fixos no livro, demonstrando estarem gostando muito da contação de histórias. Ao final da história, Sabrina disse que tinha uma música dos três porquinhos para cantar com a turma: “quem tem medo de lobo mau, lobo mau, lobo mau...” e seus todos os seus colegas cantaram junto, em coro.

Quando acaba este momento da roda de conversa já era hora do café, e assim seguimos para o refeitório. Jorge Lucas e Jorge Henrique deram início a um novo movimento a bater na mesa, fazendo um som, entretanto a professora Júlia chamou-lhes atenção dizendo que ali não era lugar. Fim do café nós voltamos para a sala e a turma foi dividida entre aqueles que ficariam em sala fazendo a atividade e quem sairia. Optei por ficar em sala com a

professora Júlia, que comentava comigo sobre a escrita das crianças. Segundo ela, na idade deles o esperado era que eles soubessem qual é a letra inicial dos seus nomes, portanto qualquer tipo de escrita que eles viessem a produzir já se tratava de vantagem. Enquanto ela chamava um por um para a atividade, os demais brincavam com uns bonecos de animais e encenavam as brincadeiras como se os bonecos fossem humanos. Ouvi Jorge Lucas dizer para a Clarisse: “você tem que fazer isso, sou seu pai, se não vou te bater” e faz os sons de estar batendo no boneco dela. Fico observando de longe enquanto eles brincavam, dividindo minha atenção com a atividade de escrita que Júlia fazia com as demais crianças. O que ficou bem perceptível foi que a maioria das crianças da turma já estava em um processo de letramento bastante avançado ao reproduzirem de forma fidedigna todas as letras contidas em seus nomes. Quando chegou meu horário de ir embora me despedi de Júlia e das crianças novamente e agradecendo-os pela acolhida.