

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

DEIDE SANTOS SILVA

**O QUE AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL DIZEM SOBRE A ESCOLA: sob a
perspectiva do brincar**

Taubaté - SP

2019

DEIDE SANTOS SILVA

**O QUE AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DIZEM
SOBRE A ESCOLA: sob a perspectiva do brincar**

Dissertação apresentada para a Defesa Pública,
como requisito para obtenção do título de Mestre
ao Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente para a
Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e
Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Mariana Aranha de Souza

Taubaté - SP

2019

DEIDE SANTOS SILVA

**O QUE AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DIZEM SOBRE A
ESCOLA: sob uma perspectiva do brincar**

Dissertação apresentada para a Defesa Pública de
Dissertação, como requisito para obtenção do título de
Mestre ao Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a
Educação Básica

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariana Aranha de Souza

Data: 26/9/2019

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr.(a) Mariana Aranha de Souza

Universidade de Taubaté

Assinatura 

Prof. (a) Dr.(a) Luzia Batista de Oliveira Silva

Universidade São Francisco

Assinatura 

Prof. (a) Dr.(a) Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Universidade de Taubaté

Assinatura 

Leilão de Jardim

Quem me compra um jardim com flores?

borboletas de muitas cores,

lavadeiras e passarinhos,

ovos verdes e azuis

nos ninhos?

Quem me compra este caracol?

Quem me compra um raio de sol?

Um lagarto entre o muro e a hera,

uma estátua da Primavera?

Quem me compra este formigueiro?

E este sapo, que é jardineiro?

E a cigarra e a sua canção?

E o grilinho dentro do chão?

(Este é meu leilão!)

(Cecília Meireles)

Dedico esta pesquisa a Deus
que me deu sabedoria,
perseverança e coragem
para realizar este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é o resultado de várias contribuições, as quais registro aqui o meu sincero agradecimento:

À Professora Dra. Mariana Aranha de Souza, minha orientadora, a quem dedico profunda admiração, carinho e respeito. Minha sábia e generosa companheira nessa longa e desafiadora caminhada.

A todos os meus acolhedores companheiros do Programa de Mestrado Profissional em Educação, por compartilhar comigo a sede de construir novos saberes.

A todos os professores e colaboradores do Programa de Mestrado Profissional em Educação pela paciência em ensinar os caminhos da pesquisa. Em especial a Professora Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro, pelas contribuições dadas, e mais ainda pela amizade e pelo carinho ao ensinar.

A todos os professores que compuseram a Banca de Qualificação e Defesa, pela solícita aceitação do convite, disponibilidade da presença e pela generosa partilha teórica.

A querida Professora Dra. Luzia Batista de Oliveira e Silva, pela disponibilidade de atender o convite, pelas contribuições teóricas e por dividir comigo este momento tão importante e esperado em minha vida.

As crianças participantes da pesquisa que se propuseram a participar e contribuir significativamente com este trabalho.

Aos meus familiares pelo incentivo e, em especial, ao meu pai José Pinheiro da Silva e minha mãe Ermelina Moreira dos Santos Silva, sendo exemplo de amor pelo conhecimento, me incentivando em todos os momentos.

Por fim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a finalização desta pesquisa, meu muito e eterno obrigado.

RESUMO

A Educação Infantil nos últimos anos tem chamado atenção de inúmeros estudos, pois embora é sabido que o processo de desenvolvimento e aprendizagem começa bem antes do ingresso das crianças na vida escolar, é na Educação Infantil que se inicia sistematicamente este processo. Considerando que brincar faz parte desta etapa de vida, que é a primeira infância, esta pesquisa objetiva compreender o que as crianças da Educação Infantil dizem sobre a escola, sob a perspectiva do brincar. São sujeitos desta pesquisa seis crianças do último ano da Educação Infantil, de uma escola pública da rede municipal de ensino de uma cidade da região do Vale do Paraíba Paulista, que é considerada referência no ensino de crianças pequenas. De natureza qualitativa, esta pesquisa utiliza como instrumentos para a coleta de dados a Pesquisa Documental do Projeto Político Pedagógico da escola estudada; a Entrevista Semiestruturada com as seis crianças e o Desenho elaborado individualmente pelas crianças. Cumprindo todos os requisitos éticos exigidos, os dados foram coletados a partir de um cronograma de ações elaborado em comum acordo com a equipe gestora da escola estudada, obedecendo aos seguintes critérios: primeiramente a realização da pesquisa documental, seguida das entrevistas individuais e, finalmente, da confecção dos desenhos. As entrevistas foram transcritas manualmente na íntegra e inicialmente tratadas pelo *software* IRaMuTeQ. Os dados tratados pelo *software* foram analisados por meio da Análise de Conteúdo e triangulados com os resultados da Análise Documental e do que apontaram os desenhos, considerando o referencial teórico estudado. Os resultados demonstraram que as crianças gostam da escola, que sentem prazer em retornar no dia seguinte e percebem os espaços como oportunidades para brincar e para construir relações. De igual forma, verificou-se que as escolas de Educação Infantil precisam estar atentas para as relações estabelecidas, para a organização do espaço e para o planejamento e ação de propostas educativas que privilegiem as aprendizagens das crianças de acordo com sua faixa etária e que, principalmente, a Escola de Educação Infantil precisar garantir a participação ativa da criança em todos os processos, de modo a considera-las como sujeito competente, protagonista, criativo, histórico, de direitos, que tem muito a dizer e contribuir para esta etapa tão importante da escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Currículo. Escola. Brincar.

ABSTRACT

Early childhood education in recent years has attracted the attention of numerous studies, because although it is known that the process of development and learning begins well before the entry of children into school life, it is in early childhood that this process begins systematically. Considering that playing is part of this stage of life, which is early childhood, this research aims to understand what kindergarten children say about school, from the perspective of playing. The subjects of this research are six children from the last year of kindergarten, from a public school of the municipal school system of a city in the region of Vale do Paraiba, which is considered a reference in the teaching of young children. Of qualitative nature, this research uses as instruments for data collection the Documentary Research of the Pedagogical Political Project of the studied school; the Semi-Structured Interview with the six children and the individually designed drawing by the children. Fulfilling all required ethical requirements, the data were collected from a schedule of actions prepared in agreement with the school management team studied, according to the following criteria: firstly the conduct of documentary research, followed by individual interviews and, finally, of making the drawings. The interviews were manually transcribed in full and initially handled by the IRaMuTeQ software. The data treated by the software were analysed through Content Analysis and triangulated with the results of the Document Analysis and from what the drawings pointed out, considering the studied theoretical framework. The results showed that children enjoy school, are happy to return the next day and perceive spaces as opportunities to play and to build relationships. Similarly, it was found that preschool schools need to be attentive to the relationships established, the organization of space and the planning and action of educational proposals that privilege the learning of children according to their age group and that, In particular, the preschool needs to ensure the active participation of the child in all processes in order to consider them as competent, protagonist, creative, historical and rights subjects, who have much to say and contribute to this very important stage of schooling.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Curriculum. School. Play.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP-UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
EI	Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IRaMuTeQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP	Proposta Política Pedagógica
RCNEI	Referencial Curricular nacional de Educação Infantil
SciELO	Scientific Electronic Library Online
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNITAU	Universidade de Taubaté

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. -. Ilustra a triangulação, recurso metodológico escolhido pela pesquisadora, para a análise dos dados.....	62
Figura 2 - Mapa mental da concepção do processo ensino aprendizagem da escola estudada.....	69
Figura 3 - Mapa mental da concepção do brincar na escola estudada.....	72
Figura 4 - Dendograma de Classe de Palavras.....	78
Figura 5 - Análise das classes de palavras.....	78
Figura 6 - Total de frequência da repetição da palavra Brincar na entrevista semiestruturada por classe	80
Figura 7 – Nuvem de Palavras	81
Figura 8 – Palavras Classe 1	82
Figura 9 - Mapa conceitual sobre a concepção das crianças a respeito da escola.....	83
Figura 10 – Palavras Classe 2	87
Figura 11 – Palavras Classe 3	92
Figura 12 - Mapa conceitual: relação do brincar e dos processos de ensino e aprendizagem .	95
Figura 13 – Palavras Classe 4	100
Figura 14 - Emoções e sentimentos nas relações sociais na escola e suas contradições	101
Figura 15 – Os desenhos	107
Figura 16 – Desenho de Rana	105
Figura 17 - Desenho de Girtab	109
Figura 18 - Desenho de Canopus	111
Figura 19 - Desenho de Furud	113
Figura 20 - Desenho de Lucida	115
Figura 21 - Desenho de Izar	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Elementos para análise documental	51
Quadro 2 - Resumo esquemático da entrevista semiestruturada.....	52
Quadro 3 - Metas, estratégias e processo de acompanhamento de modo oportunizar a concepção de infância presente no Projeto Político Pedagógico da escola estudada.....	66
Quadro 4 - Planejamento: modalidades organizativas.....	68
Quadro 5 - Registro da concepção do brincar presente no PPP da escola estudada	73
Quadro 6 - Participantes da pesquisa	77
Quadro 7 - Frequência de repetições das palavras mais citadas, por classe	80

SUMÁRIO

<u>1 INTRODUÇÃO</u>	14
<u>2 REVISÃO DE LITERATURA</u>	23
2.1 Panorama das pesquisas sobre a Criança e a Educação Infantil	23
2.2 A Infância sob o olhar de Vygotsky, Lahire e Benjamin	27
2.2.1 Vygotsky	28
2.2.2 Lahire.....	30
2.2.3 Benjamin	33
2.3 Sobre o direito de brincar	35
2.3.1 Brincar, Brincadeira e Brinquedo	39
2.3.1.1 O Brincar	39
2.3.1.2 A Brincadeira	43
2.3.2.3 O Brinquedo	44
<u>3 METODOLOGIA</u>	47
<u>3.1 TIPO DE PESQUISA</u>	48
<u>3.2 POPULAÇÃO</u>	49
<u>3.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS</u>	49
3.3.1 <u>Análise Documental do Projeto Político Pedagógico</u>	50
3.3.2 Entrevista semiestruturada.....	51
3.3.3 Desenho	53
<u>3.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS</u>	54
<u>3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS</u>	56
<u>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES</u>	63
4.1 Que escola é essa que brinca? Uma análise do Projeto Político Pedagógico	64
4.1.2 Concepções dos processos de aprendizagem e de ensino.....	67
4.1.3 A concepção sobre brincar da escola.....	70
4.1.4 Como a escola organiza e apresenta seus espaços.....	74
4.1.5 A organização curricular e pedagógica da escola.....	75
<u>4.2 QUEM SÃO AS CRIANÇAS E O QUE ELAS DIZEM SOBRE A ESCOLA</u>	77
4.2.1 JÁ PENSOU SE NÃO TIVER MAIS ESCOLA? TODO MUNDO NÃO VAI APRENDER NADA!.....	82
4.2.1.1 <i>As crianças entendem que a escola é algo sério</i>	83
4.2.1.2 <i>É importante ter regras e combinados feitos pelo grupo: promovendo a autonomia</i>	85
4.2.2 Espaços que se comunicam.....	87
4.2.2.1 <i>Todos os lugares da escola são importantes: devem oferecer desafios, serem agradáveis, acolhedores e prazerosos</i>	88
4.2.2.2 <i>Lugares de brincar, aprender e ensinar</i>	90
4.2.3. Brincar, aprender e ensinar.....	93
4.2.2.1 <i>Brincar faz bem</i>	95
4.2.2.2 <i>Aprender brincando</i>	97

4.2.4 As interações	99
4.2.4.1 <i>Desenhos revelam as interações na escola</i>	105
4.2.4.1.1 <i>Rana brincando no parque</i>	107
4.2.4.1.2 <i>Girtab acolhido pelo professor</i>	109
4.2.4.1.3 <i>Canopus brincando no parque</i>	110
4.2.4.1.4 <i>Furud brincando na sala de aula</i>	113
4.2.4.1.5 <i>Lucida na sala de aula</i>	115
4.2.4.1.6 <i>Izar brincando no parque</i>	116
<u>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	118
<u>REFERÊNCIAS</u>	119
<u>APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS-ENTREVISTA</u>	132
<u>APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - DESENHO</u>	133
<u>APÊNDICE III - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS –ANÁLISE DOCUMENTAL</u>	134
<u>APÊNDICE IV - MEMORIAL</u>	136

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, que tem como título “O que as crianças da Educação Infantil dizem sobre a Escola: sob a perspectiva do brincar”, surgiu do interesse de compreender o olhar das crianças pequenas sobre a escola de Educação Infantil. Foi elaborada no Programa de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, por mim, Deide Santos Silva, sob a orientação da Prof.^a. Dr.^a. Mariana Aranha de Souza. Sou Professora efetiva, afastada pelo Artigo 202 da Rede Estadual de Educação do estado de São Paulo, e Professora na Rede Municipal de São José dos Campos, onde exerço a função de Orientadora de Escola. Durante o mestrado, fui bolsista da Prefeitura Municipal de São José dos Campos, a quem agradeço todo o incentivo e auxílio financeiro.

É importante ressaltar que a pesquisadora tem uma longa trajetória na educação das crianças pequenas, iniciada em 1995, como estagiária da Educação Infantil, na rede Pública Municipal de São José dos Campos. Posteriormente efetivei-me como professora da Rede Municipal de Caçapava (2003), em 2006 ingressei na Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo e em 2013 na Rede Municipal de São José dos Campos, onde atuo até hoje.

Partindo que toda caminhada inicia-se de um ponto de partida, que possibilita indicadores do porque se realiza essa trajetória, esta pesquisa traz como ponto de partida as inquietações que surgem da importância de considerar as percepções das crianças pequenas sobre a construção dos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva do brincar e como essas percepções podem contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento das crianças na escola de Educação Infantil.

O termo “criança pequena”, apresentado no decorrer da pesquisa, é justificado pela organização em grupos, por faixa etária, apresentada pela última versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Neste documento, consideram-se crianças pequenas aquelas da faixa etária de quatro anos a cinco anos e onze meses de idade.

Compreender o ambiente escolar a partir da lógica da criança é extremamente importante na busca da superação dos desafios ainda existentes na Educação Infantil, sobretudo se analisarmos a partir da garantia dos seus direitos de aprendizagens (brincar, conviver, conhecer, expressar, explorar e conviver) descritos na BNCC (BRASIL, 2018), e procurando compreender quais são suas percepções a respeito dos professores, brincadeira,

amigos, propostas e ambientes que são oferecidos e garantidos às crianças e como elas compreendem, sentem e utilizam esses ambientes,.

Essa perspectiva requer a superação de conceitos históricos que colocam as crianças como sujeitos que, pouco ou quase nada, participam de seus processos. Mas como afirmam Sarmiento e Pinto (1997), consideramos a criança como sujeito ativo e protagonista, o que implica reconhecer suas diferentes capacidades e sua condição de produtora de cultura.

A aproximação com este tema de pesquisa surge dessa perspectiva sobre a criança e sobre a infância, aliadas à minha experiência enquanto docente da Educação Infantil e, atualmente, como Orientadora Educacional desta modalidade de ensino em uma Rede Municipal, com um desejo de buscar contribuições para a realidade e práticas pedagógicas intencionais.

Os estudos aqui apresentados fundamentam-se em Corsaro (2009), ao afirmar que as crianças assimilam de maneira criativa as informações da cultura adulta, aponta para a necessidade de refletir que a criança amplia e compreende o mundo a sua volta, expandindo assim, para reconstruir culturas singulares. Esta questão se aproxima também do que Benjamim (1984) já afirmava: que, embora as experiências e culturas infantis sejam distintas e singulares, nem por isso são menores que as dos adultos. Sob essa perspectiva, a reflexão se volta sobre como as escolas, que acolhem as crianças, organizam seus tempos e espaços para recebe-las.

Analisando o cenário da legislação educacional brasileira, observa-se que a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) em 2006 foi significativa para fomentar a reflexão sobre as crianças na escola. Esta alteração dispunha sobre a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, por meio do qual as crianças ingressariam nas escolas com 6 anos, e não mais com 7 anos.

Em 2013, o artigo 6 da LDB 9394/96 foi alterado, tornando-se a matrícula, para as crianças a partir de quatro anos, obrigatória, por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Essa ação contribuiu significativamente para que as crianças pequenas, entre quatro e cinco anos, passassem cada vez mais parte de seu tempo nas escolas de Educação Infantil.

Segundo dados do último Censo Escolar de 2017 da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e divulgado em 2018, a expansão da Educação Infantil vem no caminho contrário ao das demais etapas da Educação Básica. A Educação Infantil apresentou um considerável aumento nos números de

matrículas, passando de 8.279.102 em 2016 para 8.508.731 em 2017. O Censo Escolar ainda ressaltou que a maior parte das matrículas, cerca de 72%, encontrava-se na rede pública.

Esse crescimento tem relação direta com a alteração feita na LDB em 2013, tornando obrigatória a matrícula da criança a partir dos quatro anos. Esse aumento também é proporcional à quantidade de profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica.

Embora as pesquisas apontem que as crianças passam mais tempo na escola, que essas façam parte da instituição escolar e está se destine a elas, a escola de Educação Infantil é, em muitas vezes, uma construção a partir da percepção e da lógica dos adultos.

Campos e Alderson (2008) afirmam que é importante dar oportunidade para a criança participar, pois ela possui um papel ativo enquanto sujeito do grupo e do espaço ao qual pertence. Para isso, os autores propõem um exercício constante de escuta ativa, por meio do qual os adultos estejam atentos à criança e ao que ela concebe a respeito da escola e se essa está, de fato, destinada a atender suas especificidades e necessidades.

Essa maneira de conceber as crianças pequenas pode ensinar não só a entendê-las, mas também a conceber o mundo que nos rodeia a partir do ponto de vista da primeira infância e assim ajudar-nos aprender com elas. Souza e Tussi (2009, p. 11) afirmam que “A forma como a criança percebe o espaço é diferente da lógica do adulto. O adulto o organiza, muitas vezes, não considerando a relevância da participação da criança na construção dele”.

Sob essa perspectiva, a forma como é organizado o espaço escolar, a rotina diária e o brincar, precisam ser planejados também a partir do ponto de vista da infância, uma vez que sabemos que o modo como a criança percebe o ambiente é diferente da lógica de como o adulto percebe. Para Carvalho e Rubiano (2007):

Em geral, os ambientes infantis têm sido pobremente planejados, pois geralmente são orientados para atender as necessidades do adulto e/ou do grupo como um todo, desconsiderando as necessidades próprias das crianças, principalmente em instituições onde se restringe muito o desenvolvimento da identidade pessoal (CARVALHO; RUBIANO, 2007, p.109).

Se constatamos que existe uma representação significativa da influência educativa dos alunos na elaboração de sua própria aprendizagem, então a escola precisa trabalhar para dar foco na estrutura dos diferentes ambientes, aliando o processo de aprendizagem a partir da percepção da criança, com o espaço escolar.

Além do espaço, esta pesquisa traz como eixo estruturante o brincar, pois é difícil falar de criança sem falar do brincar, uma vez que essa é uma das principais formas de expressão dela. Segundo a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o brincar, juntamente com as interações, formam os Eixos estruturantes da Educação Infantil: “Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2018, p.33).

A BNCC (BRASIL, 2018) afirma que brincar ajuda no desenvolvimento de habilidades e competências, nas quais as crianças constroem seus saberes e conhecimentos, além de ser um direito a ser garantido. É por meio das experiências vividas e das interações com crianças da mesma idade, crianças com idades diferentes e com os adultos, que as crianças constroem aprendizagens significativas e a socialização. A Base Nacional Comum Curricular aponta que deve-se:

[...] brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, sua experiência emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018, p.34).

Durante as brincadeiras, as crianças não apenas colocam em jogo suas experiências, mas a ressignificam e reelaboram, reconhecendo-se como sujeitos competentes e ativos, pertencentes a um grupo social e a também a um contexto sociocultural. Já em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) apontava a importância da brincadeira nesta modalidade de ensino e o quanto era preciso que os professores fossem formados para proporcionar oportunidades intencionais para que as crianças pudessem brincar na escola:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. [...] Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. [...] Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos.

Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. (BRASIL, 1998, p.27).

Portanto, ao brincar, a criança experimenta, ressignifica e compreende ao seu modo, as pessoas, os ambientes, os sentimentos, os diversos saberes e o mundo a sua volta. O brincar é uma fonte fundamental para compreender o pensamento e a percepção infantil.

Assim sendo, essa pesquisa oportuniza construir uma reflexão crítica sobre a percepção da criança pequena sobre a escola de Educação Infantil, considerando a importância de conhecê-la como sujeito histórico, produtora de cultura, que tem seu modo próprio de se expressar e conceber o mundo a sua volta, visando assim, a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, o respeito e o reconhecimento ao direito da primeira infância.

O que sabemos hoje da criança é contado a partir da percepção adulta, embora seja importante ressaltar que não pode-se desmerecer tais contribuições. No entanto, é fundamental reconhecer a importância da percepção da criança, ainda mais num ambiente que é destinado a ela, como a escola de Educação Infantil.

Para Barbosa (2007, p.1066) “as crianças possuem formas ativas de ser e habitar o mundo [...], elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas”.

A interação das crianças no ambiente escolar, nas suas brincadeiras e inúmeras outras experiências socioculturais com seus pares e também com outros pares, oportunizam que as crianças construam e ressignifiquem saberes, atitudes e valores próprios de seus contextos. Para o autor, ao compreender o que é ser criança, ser aluno e estar num ambiente escolar, pelo olhar das crianças, permite ao professor conhecer não somente seus conhecimentos, mas os fenômenos sociais, culturais e suas percepções, que por muitas vezes são vistas e entendidas apenas pela percepção e olhar do adulto.

Conhecer o que a criança pensa e espera da escola de Educação Infantil, como essas percepções estão em consonância com o que propõe esta modalidade de ensino e como isso pode influenciar o ensino e aprendizagem nessa etapa, se constitui um grande desafio.

É a partir dessa perspectiva, de procurar compreender a escola a partir da percepção das crianças, que surge o **problema desta pesquisa:**

- Em que medida é importante considerar a percepção da criança sobre a escola de Educação Infantil?

Essa oportunidade de reflexão crítica do olhar e do pensar da criança pode nos dar pistas importantes de como construir um currículo e um ambiente escolar que garanta a exploração e vivências significativas, em que a criança seja o sujeito central e ativo dos processos de aprendizagem.

Como **Objetivo Geral** desta pesquisa, tem-se:

- Compreender a percepção da criança sobre a escola de Educação Infantil.

Como **Objetivos Específicos**, descrevem-se:

- Investigar como as crianças enxergam os diferentes espaços dentro da escola de Educação Infantil;
- Analisar o que as crianças dizem sobre o brincar e sobre brincar na escola;
- Compreender quais as expectativas das crianças sobre o que se ensina e se aprende na escola de Educação Infantil.

A escola, *lócus* desta pesquisa, é uma das 81 Escolas de Educação Infantil de uma Rede Municipal de um Município do Vale do Paraíba Paulista, que atende alunos de três a cinco anos de idade, tanto da zona rural quanto da zona urbana, com diferentes vivências sociais, econômicas e culturais. Assim sendo, o perfil de seu alunado é bastante heterogêneo, no que tange à escolaridade e profissões exercidas pelos pais ou responsáveis.

Em seu quadro de docentes, a escola conta com professores efetivos da Rede Municipal de Educação, com formação no Ensino Superior e especializações na área educacional, e a maioria detentora de vasta experiência profissional na área.

A escola estudada também tem sido visitada por grupos de docentes, especialistas e gestores de diferentes cidades do Vale do Paraíba, por ser considerada uma referência na região no ensino em Educação Infantil.

Foi fundada e autorizada pelo decreto de funcionamento de 1987, nos termos da Resolução CEE nº 26/86, com alterações introduzidas pela Deliberação CEE nº 11/87.

Atualmente conta com a infraestrutura de doze salas de aulas, cinquenta e quatro funcionários, uma sala de diretoria, uma sala de professores, uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), alimentação escolar para os alunos, cozinha, uma sala de leitura e música, dois parques infantis, sala de secretaria, uma despensa, um almoxarifado, um pátio coberto, pátio descoberto, estacionamento para funcionários e ampla área de lazer.

A escola contava, em 2017, com uma das maiores listas de espera entre as escolas da região para atendimento de crianças entre três e cinco anos de idade. No mês de julho de 2017, a lista de espera por uma vaga constava de cento e sessenta e três alunos.

É importante ressaltar que a escola pesquisada foi selecionada também pela afinidade da pesquisadora com a equipe gestora, corpo docente e alunado da instituição, viabilizando a disponibilidade e aceitação para a realização da pesquisa. Somando-se a isso, as positivas referências e credibilidade junto à comunidade escolar, por ser considerada em seu Projeto Político Pedagógico, uma escola que concebe a criança como construtora de cultura, alguém com especificidades, características e com uma maneira peculiar de olhar e entender o mundo.

Assim sendo, a concepção de criança na escola escolhida é de uma criança protagonista e com voz ativa, para expressar suas necessidades e também suas expectativas. Seu Projeto Político Pedagógico afirma que é uma escola que considera a necessidade da concepção de ambientes e espaços que educam, espaços que comunicam, espaços desafiadores e lúdicos, para que as crianças possam desenvolver todas as suas competências sensoriais e motoras, o que vem ao encontro dos objetivos dessa pesquisa.

Segundo números do Censo Escolar de 2017, as crianças passam cada vez mais parte de seu tempo dentro de uma instituição destinada a Educação Infantil. Cada vez mais é crescente o número de matrículas, uma vez que tornou-se obrigatório a matrícula a partir de quatro anos de idade, como também houve um aumento significativo nos números dessas instituições, bem como a quantidade de profissionais que atuam nessa etapa da educação escolar.

Embora as crianças façam parte da instituição escolar e esta se destine prioritariamente a elas, a maior parte das propostas e planejamentos acerca da instituição infantil são construções a partir da percepção adulta. Dessa maneira, escutar a criança e considerar suas percepções nos diferentes processos que ocorrem na escola torna-se importante.

Souza e Tussi (2009) afirmam que:

A forma como a criança percebe o espaço é diferente da lógica do adulto. O adulto o organiza, muitas vezes, não considerando a relevância da participação da criança na construção dele. Cabe aos professores o olhar atento para as especificidades do sujeito infantil e organizar o espaço de maneira que contemple o jogo, o brincar e o despertar do imaginário infantil. O espaço educativo deve ser prazeroso e voltado às necessidades de cada faixa etária na primeira infância. (SOUZA; TUSSI, 2009, p.32)

Então, porque não ouvi-las, porque não escuta-las atentamente e coloca-las como sujeitos protagonistas na construção desse ambiente, que é destinado a elas? Porque não organizar intencionalmente o ambiente e o espaço escolar considerando a participação da criança e suas especificidades?

Para Barbosa (2007, p.1066), “se sabemos que há uma representação significativa da influência educativa dos espaços escolares na aprendizagem da criança, a escola precisa trabalhar para dar ênfase na estrutura desses espaços, aliando o processo de aprendizagem com o ambiente.”

A escola escolhida para a pesquisa traz em seu Projeto Político Pedagógico a meta de alinhar a concepção de infância com a prática dos educadores, favorecendo o desenvolvimento da criança de maneira integral, além de prever a revitalização permanente desses espaços, de modo garantir os diferentes espaços em ambientes significativos que educam, comuniquem, que sejam espaços desafiadores e “brincantes” para que as crianças possam desenvolver todas as suas competências sensoriais, cognitivas e motoras.

Tem como estratégia, algo fundamental que permeia essa pesquisa: a de promover estudos priorizando a escuta das percepções das crianças sobre o espaço e as vivências dentro da escola de Educação Infantil.

Assim sendo, a seguinte pesquisa pretende contribuir para enriquecer os saberes já existentes sobre o tema estudado, apresentar novos dados, ao mesmo tempo que alicerçá-los sobre os dados já existentes, de forma contribuir significativamente com a prática e propostas educativa na Educação Infantil.

Este trabalho está organizado em seções, estruturadas a partir da Introdução, passando pela Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados Esperados, Cronograma e Orçamento. Além disso, também traz as Referências, os Apêndices e os Anexos.

A Introdução apresenta Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Trabalho além de conter a motivação que levou a escolha do tema.

Na Revisão de Literatura, é exposto um panorama das pesquisas sobre a Criança e a escola de Educação Infantil, tendo como referencial as pesquisas divulgadas na Base de Dados da Scielo e CAPES. A partir das concepções de Vygotsky, Benjamin e Lehire, é discutido o conceito de Infância a partir de suas características e implicações sociais, culturais e afetivas, bem como o conceito de desenvolvimento da criança. De igual forma, é abordada o valor dado ao brincar na Educação Infantil, como um de seus eixos estruturantes.

Apresenta-se, na sequência, a Metodologia da Pesquisa que se subdivide em cinco seções: Tipo de Pesquisa, População, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta e Análise de Dados.

A seção seguinte é dedicada aos Resultados obtidos e sua análise, apresentando às decorrências e suas discussões em torno da pesquisa realizada.

Por fim, as Referências indicam a bibliografia utilizada para a construção deste trabalho e nos Apêndices e Anexos situam-se todos os instrumentos elaborados que deram subsídios a realização da pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Panorama das pesquisas sobre a Criança e a Educação Infantil

A revisão de literatura foi feita por revisão narrativa, uma vez que se compreende esse tipo de revisão é importante para a elaboração científica sobre o tema estudado e para a construção de redes de pensamentos e conceitos, que articulam saberes de fontes distintas. Sobre isso, Medina e Pailaquilén (2010) afirmam que, nos últimos anos, novas e diferentes formas para análise estão sendo criadas e utilizadas pelas Ciências. Isso permite elaborar estudos em formato de síntese, tornando-se um método bem definido e não somente um levantamento de literatura.

Dessa forma, em consulta ao Banco de Periódicos da CAPES no período de maio a julho de 2017, com as palavras chaves “Olhar da criança” e “Educação Infantil”, chegamos ao número de 57 artigos encontrados. No entanto, ao examinar a temática dos trabalhos, por meio da leitura dos títulos e resumos, pode-se verificar que apenas 16 artigos tratavam diretamente da escuta de crianças para o planejamento do ambiente escolar e das práticas educativas.

Estas pesquisas se destacam por considerar as vozes das crianças na centralidade do processo epistemológico, pois, de maneira geral nas pesquisas envolvendo crianças pequenas, há a preocupação central de se falar a respeito das crianças e não em falar e escutar as crianças.

Entre os textos analisados, destaca-se o trabalho realizado por Agostinho (2014), que centraliza sua pesquisa no desafio de superar a visão adultocêntrica, ao escutar ativamente as crianças, conhecer e compreender seu modo particular de conceber o mundo, a fim de contar com os seus saberes e participação na construção de um ambiente democrático e significativo na Educação Infantil.

A pesquisa de Agostinho (2014) também mostrou que alguns outros trabalhos, apesar de utilizarem a escuta de crianças para a produção de dados, não se referem aos espaços educacionais, como é o caso das pesquisas de Oliveira (2001), que relata o olhar das crianças de cinco anos sobre o ambiente em uma instituição de Educação Infantil; de Cardoso e Lopes

(2017), focado nas percepções da criança como participante e sujeito de direito; e de Camargo (2013) que retrata um olhar sobre a criança na Educação Infantil com foco no brincar.

Estas pesquisas trazem o debate da infância considerada como fase importante para desenvolvimento escolar, bem como revelam a escola de Educação Infantil sobre a lógica do olhar da criança pequena.

Outro trabalho que se destacou foi o realizado por Bezerra (2013), que traz uma reflexão das narrativas da criança a respeito das infâncias e das instituições de Educação Infantil, considerando a importância de conceber a criança como sujeito de direito e de voz. Em seu texto o autor cita que:

A qualidade seja atingida, respeitando os direitos da criança e da família, é indispensável que a escola seja planejada, considerando todos os protagonistas envolvidos, inclusive as crianças que recebem o atendimento, pois, além de especificações técnicas, o ambiente deve ser adequado a quem vai se utilizar dele e que muitas vezes percebe aspectos não identificados pelos que planejam esses ambientes (COSTA; BARRETO, 2015, p.1).

O tema “Criança e suas vivências na Educação Infantil” traz algumas indagações e questionamentos. Esse momento especial na vida da criança na instituição de Educação Infantil tem se constituído tema crescente de interesse de inúmeros estudos e pesquisas, pois se entende que é na infância que o processo de desenvolvimento escolar inicia. Cabe ressaltar que até pouco tempo atrás era visto como um tema de pouca importância no mundo acadêmico.

Benjamin (1984) traz a experiência infantil e a diferenciação da criança do adulto o seu principal foco. Para esse autor, as crianças embora distintas do adulto, possuem a mesma importância. Para ele, a criança é sujeito que participa do próprio processo de desenvolvimento de suas relações educacionais e sociais. Compreender a criança como sujeito protagonista desse processo implica o reconhecimento da “capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas”, como afirmam Sarmiento e Pinto (1997, p. 20).

Para Corsaro (2009, p. 32), “desafios vão da afirmação da criança como ser protagonista ao desafio de que embora essa criança seja distinta do adulto supõem da mesma importância”, ou seja, os desafios ainda são muitos. O autor também coloca um outro desafio,

o de romper com a ideia de compreender que as crianças assimilam criativamente informações do mundo adulto para construírem culturas singulares.

Para esse estudo, o autor desenvolveu uma abordagem sobre a socialização infantil que considera a ação social interativa das crianças não sendo meramente passivas ou apenas um sujeito que reproduz o que vivencia, à qual denomina reprodução interpretativa (CORSARO, 2009):

O termo interpretativo captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social (CORSARO, 2009, p. 31).

Interessante que, embora os estudos a respeito da infância e a Educação Infantil sejam um tema recente de diversos interesses, a criança e a infância sempre foram concebidas com pouco interesse no mundo acadêmico, uma vez que a criança ser considerada com menor importância, não precisava ser tema para estudo específico.

Contudo, é sabido que a expressão infância anteriormente ao século XVII nem existia. “Não existia esse objeto discursivo a que hoje chamamos de “infância”, nem essa figura social e cultural chamada criança” (CORAZZA, 2002, p.81). Recentemente, estudos revelam que a expressão “infância” surge a partir do momento que a criança começou a ser concebida como sujeito de direitos, surgindo como uma necessidade do Estado.

No Brasil colonial, os Jesuítas compreendiam a criança como um papel em branco para ser submetida ao processo de aculturação. A preocupação com o cuidado com a criança surgiu no Brasil em meados do século XIX, com o surgimento da indústria, urbanização e a colocação da mulher no mercado de trabalho. Para Rizzo (2003), foi com a preocupação do cuidar das crianças de mães que necessitavam trabalhar que surgiram as primeiras creches brasileiras:

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais

sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (RIZZO, 2003, p. 31).

Segundo Rizzo (2003), essas instituições, embora fossem uma opção para essas mães, eram marcadas por severa violência, maus tratos e um grande índice de mortalidade infantil.

Em 1840, na Alemanha, surgiu o Jardim da Infância, fundado por Frederic Froebel, e com ele, um novo olhar para a criança. Suas ideias foram seguidas pelo mundo todo por vários estudiosos, tendo como ponto central a existência de um espaço organizado para o desenvolvimento das capacidades infantis, tendo a liberdade de expressão e de pensamento como um de seus focos principais.

Segundo Vasconcellos (2005, p. 32) a ideia de Froebel exerceu influência também no Brasil, principalmente pelo seu “manual sobre a educação pré-escolar, no qual defende tanto para pobres quanto para ricos e utiliza o método pedagógico de Froebel”. Foi nesse momento que começou a surgir a preocupação de um espaço pensado e organizado de forma cuidadosa, onde as crianças pudessem brincar de forma segura.

Nesse momento histórico, a criança começou a ser percebida como um ser que possui necessidades e que possui um modo próprio de pensar e de ser. E foi assim que os pensadores da época começaram refletir que o atendimento à criança pequena deveria ser diferenciado, com certas especificidades que até então não eram levadas em consideração.

Atualmente temos pesquisas e estudos que nos possibilitam entender o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo da criança, a partir do entendimento que criança e adultos tem maneiras distintas de perceberem o mundo.

Rizzo (2003) aponta que, apesar de todo um percurso assistencialista que se deu origem criação das creches no Brasil, não se pode negar que as instituições que garantiam as crianças na ausência de suas mães, algum tipo de educação, porém essa educação reduzia-se a mera instrução sem um planejamento ou propósito pedagógicos em específico, pois ou transmitia um tipo de treinamento para o exercício do trabalho, ou se resumia ao ensino sistemático da escrita.

Hoje, após muitas conquistas em termos legais, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, de 1996, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998 e a Base Nacional Comum Curricular em 2017, ainda permanece a

preocupação com as pesquisas em relação a esse tipo de atendimento, pois ainda temos poucos profissionais especializados e de qualidade para o trabalho destinado a crianças pequenas.

Outros fatores adicionados a esse também são relevantes, como a pouca oferta de vagas nas instituições ou, por exemplo, o serviço fragmentado do atendimento às crianças, principalmente em creches, onde o atendimento embora em caráter integral, não é realizado integralmente por um professor conforme estabelecido por Lei.

Também é importante salientar que podemos considerar que a trajetória da infância, assim como à própria trajetória da educação no contexto histórico se dá em caráter não linear.

2.2 A Infância sob o olhar de Vygotsky, Lahire e Benjamin

Segundo Kramer (1996), pode-se afirmar que, desde o início do século XXI, surgiu um novo olhar para a primeira infância, por meio de novas concepções que colocam a criança como sujeito ativo, social, produtor de cultura e protagonista de todos os seus processos. No Brasil foram criadas inúmeras políticas que visassem promover e garantir que as crianças pudessem exercer seus direitos e assim passassem a ocupar o lugar de protagonistas. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) já expressava esta questão ao afirmar que:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio, e isto porque, através das interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (BRASIL, 1998, p.21).

Tendo como referência a concepção de infância vista no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a seguinte pesquisa fundamentará sobre infância e suas características a partir dos referenciais propostos por Lev S. Vygotsky, Walter Benjamin e Bernard Lahire.

Falar sobre as contribuições desses três grandes estudiosos da educação é nos remeter as teorias que até hoje ajudam educadores e pesquisadores a pensarem a respeito do

desenvolvimento e da aprendizagem na primeira infância. A contribuição dada de cada um no campo da educação é muito relevante, uma vez que nos ajuda a ter um olhar mais abrangente de como ocorre o desenvolvimento da criança em relação ao ensino e à aprendizagem. Importante salientar que os três estudiosos nos mostram aspectos distintos e também semelhantes. Isso nos leva a confirmar a importância de conhecê-los para poder refletir sobre seus pressupostos quando necessário.

Os três autores aqui apresentados têm formação acadêmica em áreas distintas da educação e comungam da concepção sociointeracionista, portanto, concebem o homem como um ser social. Benjamin (1984) postula que as crianças, numa relação dialética e também dialógica, ao mesmo tempo, ensinam e educam seus professores. Por isso, elas devem ter o direito pleno de viver a infância, principalmente quando inseridas nos contextos educacionais. Vygotsky (2007) privilegia a interação social como pressuposto fundamental de sua teoria. Para ele, é através de suas relações sociais e por intermédio da linguagem que o homem se constitui e se desenvolve como sujeito. Já Lahire (2004) privilegiava a afetividade

Ambos compartilham da ideia de que o conhecimento é construído por um processo que ocorre de maneira gradual e por meio das interações. Para eles, o desenvolvimento, como a aprendizagem, é algo que vai se estender por toda a vida. A criança não precisa apenas de conteúdo conceitual, mas também de situações significativas e de mediações que possam contribuir de maneira verdadeiramente significativa para a construção cognitiva.

2.2.1 Vygotsky

Para Vygotsky (2007), a criança estabelece as primeiras relações na família, tanto com a linguagem, quanto com os outros. Em sua concepção, o conhecimento é produzido e marcado nas relações sociais, culturais e históricas. Outro ponto destacado por Vygotsky (2007) é a emoção. Para o autor, a emoção é um instrumento que regula o comportamento. Juntamente com a emoção, Vygotsky (2007) ressalta que a imaginação funciona como um estimulador de novas emoções, que ajuda a criança a conquistar novas experiências e novos saberes.

O homem, segundo Vygotsky (2007), se produz por meio da linguagem e por meio da apropriação do saber da sociedade na qual está inserido. Desse modo, Vygotsky (2007) nos

permitem afirmar que as práticas educativas devem considerar a criança como sujeito social e, portanto, devem ser centradas no indivíduo e nas relações que estabelece. Sobre isso, Rego (2002) afirma que:

De acordo com o modelo histórico-cultural, os traços de cada ser humano estão intimamente relacionados ao aprendizado, à apropriação do legado do seu grupo cultural. O comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere. Assim, a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatos isolados, mas da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso do seu desenvolvimento (REGO, 2002, p. 20).

Para Vygotsky (2007), quando a criança é inserida num determinado contexto social, ela traz consigo um legado desse grupo. Por meio da linguagem descobre o mundo e ao mesmo tempo cria, ressignifica e interage com ele a sua maneira, mas também na multiplicidade de influência desse contexto.

Segundo Vygotsky (2007), conceber a criança como sujeito de direitos só é possível a partir do reconhecimento da sua história pessoal, juntamente com o desenvolvimento cultural produzido.

Desse modo, é importante reconhecer que as contribuições de Vygotsky (2007) para a escuta ativa da criança são atuais e também necessárias no sentido de reconhecer as conquistas presentes na história da infância.

Para Vygotsky (2007), a aprendizagem e o desenvolvimento são dois processos distintos, mas que ocorrem de forma articulada. Ou seja, a aprendizagem influencia diretamente o desenvolvimento assim como o desenvolvimento influencia diretamente a aprendizagem. Para o autor:

[...] aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem (VYGOTSKY, 2007, p.115).

Com essa afirmativa Vygotsky (2001) ressalta que a boa aprendizagem é aquela que se promove e conduz ao desenvolvimento.

2.2.2 Lahire

Por outro lado, cabe destacar as reflexões de Bernard Lahire (2004), sociólogo francês e professor da *École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines* na Universidade de Lyon 2. Em “Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire” Setton (2004) afirma que Lahire (2004) coloca-se como um produto resultante de uma "universidade de massa", e que se opõe a chamada "identidades múltiplas" ressaltando a importância da pluralidade e também da heterogeneidade como um diferenciador social, dando fim ao monopólio familiar na construção da educação das crianças.

Nas sociedades em que as crianças conhecem muito cedo uma diversidade de contextos socializantes (a família, a babá ou a creche, a escola, os grupos de iguais, etc.) os patrimônios individuais de disposições raramente são muito coerentes e homogêneos. Bourdieu pensava que seria sobre a base de um *habitus* familiar bastante coerente *já constituído* que as experiências ulteriores adquiriam sentido. Os esquemas de socialização são de fato muito mais heterogêneos e cada vez mais precoces. (LAHIRE, 2004 *apud* SETTON, 2004, p.318).

Na mesma entrevista, Setton (2014) ressalta a proximidade de Lahire (2004) com Vygotsky (2007), no que tange as abordagens psicológicas, e a psicologia histórico-cultural, sendo essa a mais compatível com a sua orientação sociológica. Sobre este aspecto, o próprio Lahire (2004, *apud* SETTON, 2004, p. 320) afirma que:

Eu já me sentia próximo de Vygotski antes mesmo de desenvolver a ideia de uma sociologia em escala individual e de me interessar pela questão das singularidades sociais. Vygotski estudou o papel da escrita e da escola no desenvolvimento da consciência metalingüística das crianças.

Para Lahire (2004), o meio social é determinante para o desenvolvimento das crianças, rejeitando o subjetivismo. Para ele, as crianças sozinhas não são capazes de superar as dificuldades com que se deparam: Amandio (2014, p.35), ao discorrer sobre “O fio constitutivo da sociologia empírica de Bernard Lahire” afirma que “O autor forja as ferramentas para uma análise das singularidades da vida social e da ação individual, rejeitando o subjetivismo desenfreado e a tendência para ignorarmos desigualdades estruturais entre classes sociais ou relações de dominação”.

Para tanto, Lahire indica o investimento em políticas públicas que busquem a melhoria do ambiente social e a estrutural das escolas públicas como solução para reverter o negativo quadro em relação ao fracasso e abandono escolar.

Relação estabelecida entre o «capital escolar dos pais» e o «nível de performance escolar da criança» permanece, tipicamente, no registo do pensamento estatístico, pois isola duas características de universos sociais nos quais eles «existem» (o capital escolar/universo familiar, e a classificação de avaliação nacional/universo escolar). (LAHIRE, 2008, p. 137, *apud* ABRANTES; AMANDIO, 2014, p.14).

Nessa sequência, a socialização para Lahire (2015) diz respeito a diferentes áreas e campos de conhecimento, como de outros segmentos da sociedade. O autor aponta a importância da política, do esporte, da religião, como da família, na formação das mais diferentes experiências socializadoras. Em seu livro “A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização”, Lahire (2015) afirma que:

Os estudos sobre a socialização nunca são verdadeiramente organizados em um setor especializado da sociologia. Trata-se de uma abordagem sociogenética dos atores que dizem respeito tanto aos sociólogos da religião, do político, do esporte ou do trabalho quanto da escola ou da família. Inúmeros são os sociólogos, contudo, que, desde os grandes fundadores da sociologia, procuraram apreender como as mais variadas experiências socializadoras se sedimentam em maneiras mais ou menos duradouras de ver, de sentir e de agir (quer as nomeemos propensões, inclinações, maneiras de ser persistentes ou permanentes, hábitos, ethos, habitus, disposições, esquemas ou perspectivas), e como esses produtos do passado, mais ou menos homogêneos ou heterogêneos, incorporados pelos socializados determinam em parte suas ações e reações em diversos contextos de ação presentes. (LAHIRE, 2015. p.1397)

O autor ressalta que é por meio da imersão nos diferentes espaços sociais que as crianças fazem parte que elas se constituem como indivíduos e se desenvolvem. Para ele, (LAHIRE, 2003, p. 34), “As crianças das nossas formações sociais são cada vez mais confrontadas com situações heterogêneas, concorrentes e, por vezes mesmo, em contradição umas com as outras do ponto de vista dos princípios de socialização que elas desenvolvem”.

Sob essa perspectiva, considera-se que há diversos elementos que impõem mudanças fundamentais na formação e no direcionamento histórico e social do indivíduo, como afirmam Sarati e Campos (2017):

Na atualidade, esse leque de perspectivas e opções impõe mudanças na constituição dos indivíduos e direciona os espaços de socialização necessários na convivência e na manutenção das relações entre adultos e crianças. Trabalhamos com o conceito de relações entre adultos e crianças por entender que o foco da infância o qual trataremos empiricamente é a formação das meninas que, ao crescerem, tornaram-se professoras de criança. Tais mulheres adultas se constituíram em trajetórias de vidas individuais e coletivas e, nesse processo, vários elementos estão presentes caracterizando o seu período de formação e direcionando as experiências cotidianas, mediadas por características determinadas histórica e socialmente, dentre as quais temos os aspectos classe, gênero, etnia, entre outros. (SARATI; CAMPOS, 2017, p.1262).

Nesse contexto, a criança é concebida como a soma singular de experiências socializadoras. Por meio das diferentes relações sociais, a criança vai se formando e se desenvolvendo.

O capital cultural existe apenas no estado incorporado, pelo que a sua “transmissão” ou “herança” dependem diretamente dos seus portadores: da sua relação com a criança, da sua capacidade em encarregar-se da sua educação, da sua presença ou, ainda, da sua disponibilidade para transmitir à criança certas disposições culturais ou para acompanhá-la na constituição das suas disposições (LAHIRE, 1995, p. 89 *apud* AMANDIO, 2014, p.40)

E ainda:

Se os sociólogos pensassem as legitimidades diferenciais e as desigualdades sociais perante a escola, quer nos termos da sociologia do conhecimento (das técnicas e dos hábitos intelectuais) e das práticas pedagógicas, quer nos termos da sociologia do poder, eles seriam levados a reconsiderar a importância, quer da natureza mais literária quer da mais científica das formações, constitutiva das disposições culturais que agem fortemente no mundo social. (LAHIRE, 2008, p. 164 *apud* ABRANTES, AMANDIO, 2014, p.18).

Lahire também foca que os diferentes contextos em que um indivíduo participa, sendo por meio do ambiente familiar ou por meio da diversidade dos contextos, assim esse mesmo indivíduo nem sempre age de maneira coerente.

Esta perspectiva não pretende escapar ao potencial explicativo do meio de origem, mas ilustrar que o indivíduo incorpora experiências socializadoras heterogêneas no seio da família, que não são isoladas e não são sempre transferíveis para outras situações. Ao contrário do determinismo sociológico que se reduz aos efeitos da classe social de origem, a descrição das interdependências familiares no quadro escolar leva Lahire a propor o modelo da “necessidade feita virtude”: o constrangimento exterior

transformado em motor interior, gosto, paixão pessoal, ou em necessidade vital. O facto de algumas crianças de meios populares interiorizarem precocemente o sucesso escolar como uma necessidade interna e pessoal é disto uma ilustração (LAHIRE, 1999, p.39 *apud* AMANDIO, 2014, p.41)

Assim, Lahire (2012) afirma que os indivíduos mobilizam experiências do passado para se orientarem nos contextos atuais. Em síntese, os limites do programa sociológico de Lahire, pode ser sintetizado na fórmula “passado incorporado + contexto presente = práticas observáveis” (LAHIRE, 2012, p.25 *apud* NOGUEIRA, 2013, p.16).

Partindo dessa premissa, na proposta de Lehire, a sociologia que valoriza diferentes metodologias é muito importante e nos acrescenta muito para uma melhor compreensão teórica sobre o desenvolvimento da criança.

2.2.3 Benjamin

Walter Benjamin nasceu em Berlim no ano de 1892. De família judia abastada teve oportunidade de bons estudos. Doutorou-se em 1919 com a tese O Conceito de Crítica de Arte no Romantismo Alemão. Com o nazismo precisou se exilar da Alemanha, abrigando-se em diversos países e em 1940, após uma tentativa frustrada de se refugiar nos Estados Unidos para fugir das tropas Nazistas e suicidou-se na Espanha.

Benjamin é considerado o precursor dos estudos sociais sobre a infância na atualidade, que concebe a criança como ator social e como produtora de cultura. Como afirma Marchi (2011) no artigo “Walter Benjamin e a infância: apontamentos impressionistas sobre sua(s) narrativa(s) a partir de narrativas diversas”:

[...] Benjamin pode ser considerado, para além de um historiador sociocultural da infância, um pioneiro da abordagem sociológica que, somente a partir dos anos 80 do século XX, vai olhar para a criança como um ator social; portanto, como produtora de cultura.³ Sendo Benjamin praticamente contemporâneo do movimento histórico da institucionalização da infância no século XIX. Podemos considerar que não havia ainda, para esse autor, o chamado distanciamento histórico do fenômeno. Ele apreendeu-o, de certa forma, no momento mesmo em que ocorria ou, mais propriamente, consolidava-se. Tal simultaneidade, percepção no momento mesmo dos acontecimentos, é o que atesta, do nosso ponto de vista, a genialidade do pensador. (MARCHI, 2011, p.222)

Em seus textos, Benjamin (1984) sempre teve a preocupação de não tratar a criança e a infância de maneira romantizada, sempre referindo-se a ela como sujeito social, cultural e histórico de seu tempo. O autor ressalta que as crianças de uma maneira dialógica e dialéticas ensinam e educam os educadores que estão atentos, e que mesmo num contexto educacional, a pedagogia deve garantir a criança de ter o direito de viver a infância em plenitude:

E mais, a criança deve ter o direito, principalmente quando inserida em contextos educacionais, de viver a plenitude de sua infância, pois a pedagogia proletária demonstra sua superioridade ao garantir às crianças a realização de sua infância (BENJAMIN, 1984, p. 87 *apud* SANTOS, 2015, p. 232).

Em sua visão sobre infância e crianças, Benjamin (1984) concebe a criança como sujeito social competente e completa, envolvida num contexto social de seu cotidiano. Santos (2015), no artigo “Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil” discorre, dentre outros aspectos, sobre a visão de infância e das crianças na produção de Benjamin:

Benjamin não toma as crianças como um devir, nem tampouco como sujeitos sociais incompetentes e incompletos; pelo contrário, ele as considera como sujeitos envolvidos pela complexidade da trama social, portanto imersas na problemática histórica de seu tempo. (SANTOS, 2015, p. 225).

Todavia, Benjamin reconhece que as crianças constroem e transformam o universo cultural, a partir da relação que faz com a cultura e a sociedade dos adultos. Santos (2015) afirma que as instituições de educação infantil precisam levar em conta a percepção infantil, e isso é algo que mobiliza um processo complexo de desconstrução de práticas enraizadas. Para ele,

As contribuições de Benjamin para a área da educação infantil e a necessidade de aprofundar o estudo das contribuições teóricas e metodológicas acerca da teoria crítica da cultura e da modernidade para construir uma educação infantil que se configure como um espaço potencial e relacional que contribui para o desenvolvimento da infância contemporânea. (SANTOS, 2015, p. 226).

Na obra “Reflexão sobre a criança, o brinquedo e a educação”, Benjamin (1984) afirma que a criança não é um adulto em miniatura e sim alguém que possui razão, ainda que pareça irracional para os adultos.

Em relação à criança e à educação, Benjamin (1984) destaca que a criança utiliza de meios simbólicos em sua relação com o mundo que lhe é própria, e em relação direta com a cultura do mundo adulto, ou seja, criança constrói seu próprio mundo a partir do brincar.

As crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um mundo maior. Dever-se-ia ter em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade (BENJAMIN, 1984, p. 77).

Nesse contexto, para Benjamin (1984), a criança é um sujeito sensível e singular que aprende e ensina o mundo ao seu modo. Compreender seu pensamento e sua obra permite uma reflexão mais profunda sobre a construção de propostas pedagógicas específicas para a infância, que articulem intencionalmente as perspectivas do educar e do cuidar.

Encerra-se esse texto destacando que quando compreendemos o período da primeira infância como um tempo de aprendizagem, saberes e desenvolvimento, é possível conceber o complexo processo de integração e articulação de culturas e respeito de todos os seres humanos em suas diferentes etapas na vida.

2.3 Sobre o direito de brincar

A primeira infância é uma das fases mais importantes da vida do ser humano. Segundo Kramer (2006, p.13) “a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade”. A primeira infância é a fase da vida que vai do nascimento até os seis anos. A infância já teve várias definições alteradas muitas vezes ao longo da história.

Por meio da conscientização da sociedade, pelas leis, pela educação, a criança passou a ser respeitada na essência e no seu processo de desenvolvimento. O reconhecimento de seus direitos vem sendo um desafio contínuo, gradativo e diário.

No Brasil, desde a Lei nº 13.257/2016 que traz as políticas públicas para a primeira infância e modifica a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012,

foram previstas uma série de políticas públicas para garantir mais direitos aos pais e às mães de crianças com até seis anos, visando o desenvolvimento e proteção da criança e da sua infância.

Ao fazer referência à infância negada e não vivenciada, é necessário oportunizar o brincar, para que seja garantido à criança ser um adulto em sua plenitude.

A maneira de conceber a criança e a infância tem passado por inúmeras mudanças ao longo do tempo. Reconhecer a criança como pertencente a um grupo social com especificidades próprias, distintas do adulto, é algo novo e ao mesmo tempo continua a ser um grande desafio. Sob esse aspecto, destaca-se a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), que reconhecem como dever do Estado o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas.

Logo após a promulgação da LDB em 1996, foram publicados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), um documento que procurava orientar os educadores na prática cotidiana com as crianças em creches e pré-escolas, respeitando-se a diversidade cultural do país e os estilos pedagógicos dos profissionais. Estava dividido respectivamente em três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo (BRASIL, 1998), e destacava que:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. [...] As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (BRASIL, 1998, p. 21).

O RCNEI se constituía a partir das concepções de criança, infância e educação, propondo-se a guiar e fundamentar a prática pedagógica em nível nacional.

Alguns anos depois, estabeleceram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A reflexão sobre a concepção de criança permanece fundamentada nos mesmos princípios que nortearam a construção dos RCNEI, como pode ser observado no excerto a seguir:

[A criança é compreendida como] Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 14).

Sob essa mesma perspectiva, em 2018 foi publicada a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Este documento compreende a criança também como sujeito histórico, de direitos e entende que a Educação Infantil deve ser a modalidade de ensino que deve promover uma série de experiências importantes para a infância:

A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2018, p. 41).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p.38), a Educação Infantil possui dois grandes eixos estruturantes: as interações e a brincadeira, por meio dos quais as crianças podem aprender, desenvolver-se e socializar-se. Estes eixos devem ser trabalhados de forma a garantirem que todas as crianças tenham acesso às experiências em seis direitos de aprendizagem: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se”:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018, p.37).

Essa perspectiva evidencia a necessidade de que a ação educativa nas escolas de Educação Infantil seja, de fato, intencional, e promova, com consciência e clareza, o desenvolvimento integral das crianças. É neste momento que as escolas de Educação Infantil devem oportunizar diferentes situações em que a criança possa ter liberdade em escolher o que deseja realizar dentro das propostas oferecidas, garantindo assim os direitos de aprendizagem definidos pela BNCC (BRASIL, 2018). Nesse contexto, a intencionalidade:

[...] consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2018, p.38).

O professor deve ter consciência de que não deve trabalhar como um processo isolado, ele vai além disso. Deve-se levar a criança, através de suas vivências, acertos e erros a compreender o seu próprio “eu” e a compreender o todo, pois, o que diz respeito a autonomia, condiz com o que é coletivo e não tão somente, sozinho:

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2018, p.38).

Num processo de formação, é relevante que os professores observem que o planejamento é o resultado de pesquisas, reflexão e prática, onde a aprendizagem seja uma via de mão dupla, com o exercício da tolerância, direito de escolha, formas de intervir em diferentes momentos, instigando novas descobertas, apropriando-se e construindo um novo saber. Sendo assim, cabe aos educadores terem um olhar atento para estimular o lado lúdico da infância.

Sobre isso, é importante mencionar que se faz necessária e fundamental a todos que atuam direta e indiretamente na área da Educação Infantil uma leitura reflexiva e crítica sobre os documentos que a regula, procurando analisar questões e desafios para esta modalidade de ensino.

Todos os documentos aqui abordados – RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2010) e BNCC (BRASIL, 2018) – afirmam que o brincar, o brinquedo e a brincadeira possuem papel fundamental no desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, na orientação das atividades pedagógicas. Por este motivo, cada um desses atributos será tratado com maior reflexão na sessão seguinte.

2.3.1 Brincar, Brincadeira e Brinquedo

Segundo Kishimoto (2007), o brincar era considerado uma atividade oposta ao que é sério, isto é, a brincadeira não era vista como uma prática que proporcionava às crianças um repertório de informações e experiências. Atualmente a brincadeira é considerada uma prática fundamental para o desenvolvimento da criança, em seus aspectos emocionais, sociais e cognitivos.

O momento da brincadeira é uma oportunidade de grande desenvolvimento para a criança. Durante a brincadeira ela experimenta o mundo, se socializa, desenvolve autonomia e as interações. Durante o brincar, a criança mobiliza esforços da mesma forma que mobiliza para falar ou andar. É no brincar, na interação com os amigos e no envolvimento da construção de diferentes brincadeiras que ela ressignifica, expõe situações de conflitos, argumenta e torna-se protagonista de sua própria história.

Para Kishimoto (2007), o brinquedo e as atividades lúdicas estimulam a imaginação da criança. Ao garantir propostas lúdicas dentro da escola, a criança tem a oportunidade de elaborar e construir representações cognitivas importantes. Isso porque as atividades lúdicas realizam duas funções distintas e importantes: o prazer e a construção de conhecimentos. Todavia, é necessário que o adulto propicie situações com intencionalidade educativa, como: planejar bem os espaços, materiais (estruturados e não estruturados) e tempo.

2.3.1.1 O Brincar

Segundo Kishimoto (2008), as crianças, desde muito pequenas, entendem e sabem muitas coisas e o brincar está entre as coisas que as crianças mais gostam e tem motivação em fazer. O brincar para a criança está na mesma proporção de importância que, por exemplo, o trabalhar está para um adulto. Aliás, já dizia o poeta Mario Quintana “As crianças não brincam de brincar. Brincam realmente de verdade”. É uma ação que surge a qualquer momento. Ao brincar as crianças se divertem ao mesmo tempo em que desenvolvem a linguagem e habilidades necessárias para sua interação no mundo:

O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (KISHIMOTO, 2010, p. 1)

Dentro desse contexto, concebe-se como é ser criança em sua plenitude, com seu modo próprio de pensar, agir, expressar, compreender e de brincar, como diz Kishimoto (2010) em seu livro “Brinquedo e brincadeiras na Educação Infantil”:

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Por meio da brincadeira, a criança ultrapassa aquilo que é real, transformando-a através do poder da imaginação. O adulto, como parceiro mais experiente, pode estimular esse poder imaginário das crianças, despertando ideias, questionando-as e incentivando para que elas mesmas encontrem as soluções para os desafios que possam surgir. Kishimoto (2010) também ressalta a importância de que brincar precisa ser ensinado, pois, apesar desse ser parte do universo e da cultura infantil, brincar é um procedimento:

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. (KISHIMOTO, 2010 p. 2).

Para a autora, a criança aprende a brincar, brincando, por meio do contato com brinquedos, e também pelas interações entre crianças e adultos. Nesse momento, as crianças desenvolvem suas habilidades de brincar ainda não completamente dominadas ou desenvolvidas. De acordo com Vygotsky (1989):

A brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é a outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial,

determinado através da solução de um problema, sob a orientação de um adulto ou um companheiro mais capaz. (VYGOTSKY, 1989, p. 130).

Desse modo, o brincar torna-se instrumento importante, tanto para o desenvolvimento como para interação da criança com o mundo a sua volta. Kishimoto (2010) também ressalta a importância do brincar levar a criança na construção de uma imagem positiva de si e do mundo. As crianças são seres únicos e cada uma tem sua particularidade e seu modo de ser. Kishimoto (2010) aponta que algumas crianças gostam de brincar sozinhas; outras, em grupos. Todavia, é importante criar e planejar o ambiente para atender as especificidades de todas as crianças, oportunizando diferentes materiais, estruturados ou não estruturados.

Para Walter Benjamin (1994, p. 52) em sua obra “A hora das crianças”, é a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos. Pois “o adulto alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade quando narra sua experiência”. A criança tem capacidade de recriar e ressignificar experiência: começa sempre tudo de novo, desde o início. E é este “recomeçar”, a repetição que ocorre em todo enredo das brincadeiras infantis.

Assim como a trajetória histórica de concepção de infância foi sendo transformada ao longo do processo de ressignificação da escola, a concepção do brincar também foi sendo ressignificada. Como afirma Kishimoto (2010), a concepção a respeito da atividade lúdica passou por inúmeras transformações, passando por uma maior mobilização de atenção dos profissionais da educação por ser reconhecida e valorizada, principalmente nos marcos legais que permeiam toda a Educação Infantil, no âmbito das experiências de socialização e desenvolvimento infantil.

O reconhecimento do brincar como fundamental para a criança surgiu apenas a partir de 1959, com a Declaração dos Direitos da Criança. Kishimoto (2010) destaca o debate em torno da importância do brincar, principalmente no que tange o brincar como direito da criança enquanto cidadã e do respeito à sua singularidade. Entre essas se destacam: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 e a própria LDB 9394/1996, que descreve, além dos direitos da criança, os princípios norteadores para proteção e atendimento à ela.

Nessa linha, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010) ressaltam que a Educação Infantil deve preservar e incentivar o caráter lúdico próprio da criança em suas ações espontâneas, planejadas e dirigidas.

Nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI – (BRASIL, 1998, p. 21), o brincar é definido como “uma forma de linguagem característica do universo infantil, com destaque ao seu caráter processual em oposição à busca de um resultado ou produto final, prática que permite a socialização, a interação e a formulação de hipóteses sobre os mais diferentes assuntos”. Para este documento, é fundamental compreender que brincar é uma atividade própria da infância e está intimamente ligada à sua maneira de conhecer, e de compreender o mundo a sua volta:

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1988, p.22).

Nesse horizonte, a BNCC (BRASIL, 2018) também destaca a brincadeira juntamente com as interações, como os dois grandes eixos estruturantes da Educação Infantil, destacando assim, a disseminação de novos conceitos de infância, de protagonismo e da valorização da cultura da criança. Essa afirmação encontra consonância no exposto por Benjamin (1995, p.46): “As crianças representam assim a esperança; suas tradições e cultura sintonizam a vontade utópica, na qual o sonho primordial e a “luz do futuro” se fundem”.

Sob essa perspectiva, é importante compreender, como já afirmado por Vygotsky (2007), que o brincar tem papel fundamental para o aprender e para o desenvolvimento infantil. É por meio dele que a criança aprende, desenvolve suas capacidades, se relaciona com o outro e com o mundo a sua volta. Sob essa perspectiva, torna-se importante refletir, também, sobre os conceitos de brinquedo e de brincadeira, motivo pelo qual trataremos de cada um deles a seguir.

2.3.1.2 A Brincadeira

Para Kishimoto (2010), a brincadeira é a ação de brincar, um ato natural e intencional da criança. É a maneira que a criança, exercitando a imaginação, descobre e interage com o mundo, consigo próprio e com outros indivíduos.

Também é por meio da brincadeira que a criança experimenta, explora, incorpora e aprende sobre o mundo. Para Adriana Friedman (1995), a brincadeira é uma linguagem própria da criança e por isso é tão importante garantir que permeia todas as propostas da Educação Infantil: “As brincadeiras são linguagens não verbais, nas quais a criança expressa e passa mensagens, mostrando como ela interpreta e enxerga o mundo” (FRIEDMANN, 1995, p. 2).

De acordo com Friedmann (1995), o ato do brincar, sendo uma linguagem natural da criança, é mais importante do que jogar. Para ela, um dos grandes problemas da utilização do jogo no contexto escolar, está no fato dele ser usado apenas como instrumento pedagógico e não como uma linguagem própria da criança, através da qual o professor pode se utilizar para conhecê-la. A autora também ressalta a importância da brincadeira nas diferentes etapas da vida escolar, não se restringindo apenas à primeira infância.

O brincar e o lúdico devem ser mantidos até o final da vida das pessoas. A partir dos seis anos, a criança fica mais competitiva, bem como os jogos para essa faixa etária. Eles são importantes para ensinar a convivência em grupo, a competir e a cooperar. Os jogos cooperativos são uma nova proposta para desenvolver nos participantes as habilidades de trabalhar e criar em conjunto. O lúdico se inseriu nos ensinamentos fundamental, médio, complementar, nas faculdades e até dentro das empresas – os departamentos de recursos humanos utilizam jogos para tratar de qualidade e de temas importantes (FRIEDMANN, 1995, p. 3).

Friedmann (1995) esclarece que a proposta com brincadeiras e atividades lúdicas deve ser realizada de maneira diferente em cada etapa de ensino, de forma a atender as peculiaridades e especificidades das faixas etárias de cada etapa de ensino: “No fundamental é mais formal, voltado para as vivências curriculares. É mais fácil para o professor do infantil falar de brincadeiras, enquanto o educador do fundamental precisa de mais estratégia” (FRIEDMANN, 1995, p. 3).

A perspectiva de Friedmann (1995) encontra consonância no aporte teórico de Vygotsky (1998), quando destaca que uma brincadeira que interessa a uma criança muito pequena pode não despertar nenhum interesse em outra criança. Isso ocorre porque a brincadeira é uma atividade que evolui e se modifica na medida em que a criança cresce.

Para a criança, a brincadeira é um assunto muito sério ela. Ela o faz como se fosse real, sua imaginação produz a capacidade para que ela conheça o mundo. Sobre isso, Oliveira (1997, p. 67) afirma “que na vida real é natural e passa despercebido, na brincadeira torna-se regra e contribui para que a criança entenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha”.

2.3.2.3 O Brinquedo

O brinquedo estimula o pensamento imaginário, como o desenvolvimento sócioemocional da criança. Quando a criança usa o brinquedo, ela acaba estimulando diferentes sensações do seu corpo. O brinquedo favorece a autonomia, aguça o cognitivo e a imaginação, como também propicia momentos de alegria e prazer. Como afirma Ujiie (2008, p. 52), “O brinquedo é compreendido como qualquer objeto sobre o qual se debruça a ação da atividade lúdica do brincar por meio da espontaneidade, imaginação, fantasia e criatividade do brincante”.

Todavia, o brinquedo por si próprio não produz desenvolvimento. Antunes (2005) destaca que não basta a criança ter acesso aos melhores e diferentes brinquedos na Educação Infantil. É necessário ter um planejamento e uma intencionalidade educativa para com esses brinquedos.

Brinquedos caros e professores despreparados constituem equação que agride os fundamentos da aprendizagem e “atiram pela escada abaixo” todos os estudos e todos os progressos sobre a arte de brincar e o desafio do aprender (ANTUNES, 2005, p.32).

Por meio do brinquedo a criança se apropria do mundo real, constrói conhecimentos, se relaciona e se integra com outro e com o meio. Ao brincar a criança cria uma situação criada pela sua imaginação, experimenta diferentes papéis: pode ser um motorista, princesa,

herói, um animal feroz. Segundo Vygotsky (2007, p. 122), o brinquedo foi criado para a criança satisfazer seus desejos durante a brincadeira: “No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é, na realidade”. Sobre isso, Benjamin (1986) destaca que as crianças não assumem papéis nas brincadeiras apenas para imitar:

Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem. A questão importante, contudo, é saber qual a utilidade para a criança desse adestramento da atitude mimética (BENJAMIN, 1986, p.108).

Segundo Benjamin (1989), o ato do brincar é tecido pelo brinquedo, sendo que quem encaminha a brincadeira é a criança e não o contrário. Por esta razão, segundo o autor, quanto mais atraentes forem os brinquedos, mais distantes estarão do seu valor como instrumentos fomentador do brincar:

O brincar é tecido por histórias e a travessia pelos brinquedos feitos com arte, elaborados com as mãos das crianças e dos adultos que as cercam, representa uma via possível de construir suas bordas. Brinquedos artesanais que se encontram nas primitivas formas de brincar que as crianças buscam e que paradoxalmente hoje lhes são subtraídas: a água, a terra, a areia, as folhas, as pedras, o papel, e tantos outros materiais que se encontram nas inúmeras vias invisíveis por onde elas transitam em seus exercícios de invenção. Materiais que são colados pelas palavras, gestos, histórias, narrativas, que tecem sua forma fundando uma obra ali onde apenas havia objetos. (BENJAMIN, 1989, p.85).

Sob essa perspectiva, é interessante compreender a fala de Benjamin (2002), ao revelar a surpresa da sociedade da época em respeito à fabricação industrializada de brinquedos:

Quando, no decorrer do século XVIII, afloraram os impulsos iniciais de uma fabricação especializada, as oficinas chocaram-se por toda parte contra as restrições corporativas. Estas proibiam o marceneiro de pintar ele mesmos as suas bonequinhas; para a produção de brinquedos de diferentes materiais obrigavam várias manufaturas a dividir entre si os trabalhos mais simples (BENJAMIN, 2002, p.90).

Nesse contexto, é importante compreender o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil e na própria construção do conhecimento pela criança. Ao aprofundar o estudo sobre

estas questões, as Escolas de Educação Infantil podem encontrar inúmeras oportunidades de refletir, de organizar e reorganizar suas práticas e a própria formação de professores, orientando-os a reorganizar suas práticas, de forma a considerar a intencionalidade do ato educativo nesta modalidade de ensino que, engloba, essencialmente o ato de brincar e, por conseguinte, o planejamento das brincadeiras e a disponibilização dos brinquedos.

3 METODOLOGIA

A pesquisa científica exige definições tanto teóricas como metodológicas, aliados aos princípios que nortearão aos estudos, de modo que os métodos de investigação sejam coerentes com os paradigmas teóricos que fundamentaram a pesquisa. Todavia, é importante ressaltar que a escolha da opção metodológica requer do pesquisador clareza técnica na definição dos procedimentos de pesquisa.

Para Marconi e Lakatos (2005, p.83), “O método é conjunto das atividades sistemáticas e racionais que com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. Sob essa perspectiva, a metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos na pesquisa, a fim de se alcançarem os objetivos.

Desse modo, optou-se por uma abordagem metodológica para este estudo do tipo qualitativa, visto que esta se enquadra a uma postura metodológica mais aberta, que possibilita uma postura crítica e reflexiva sobre os envolvidos na pesquisa e as relações do processo educativo.

A pesquisa qualitativa também permite descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados, como é o caso das diferentes percepções das crianças, que se desenvolvem no interior da instituição de Educação Infantil. Para Teixeira (2006, p.137):

Na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação. As experiências pessoais do pesquisador são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados. (TEIXEIRA, 2006, p.137)

Dessa forma, essa escolha pela pesquisa qualitativa se fez por possibilitar que o foco da investigação direcione-se à compreensão dos sentidos que os envolvidos na pesquisa atribuem às suas ações.

3.1 Tipo de pesquisa

Este estudo se vale do enfoque qualitativo por entender que essa metodologia permite a aproximação com a realidade do objeto pesquisado. Considera, conforme afirmam Lüdke e André (1996),

O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento: supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.11).

Esse enfoque também é reforçado pelo pensamento de Minayo (1994), ao afirmar que as pesquisas, em especial em Educação, vêm cada vez mais conquistando espaços nos meios acadêmicos ao ampliar o foco para a dinâmica e complexidade do fenômeno educacional.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22)

Estudar os contextos educacionais, como a percepção da criança da Educação Infantil sobre a escola, torna-se importante por não quantificar-se apenas os dados, por meio de técnicas aparentemente objetivas, mas por também considerar as questões envolvendo as subjetividades e as singularidades. Para Marconi e Lakatos (2011):

O método qualitativo difere do quantitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise dos dados. A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc. (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 269).

Quanto aos seus objetivos, esta pesquisa classifica-se como descritiva e exploratória.

Acerca da pesquisa exploratória, enfatiza Gil (1999, p.42), que a pesquisa tem um caráter pragmático, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método

científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Importante ressaltar que os dados coletados nessa pesquisa foram predominantemente descritivos. Assim, como o material obtido é rico em descrições de sujeito, relatos, acontecimentos, desenhos e análise de documentos. Todos os dados coletados da realidade foram importantes e a preocupação com o processo foi tanto quanto que a preocupação com os resultados.

3.2 População

A população desta pesquisa foi constituída por 6 crianças de 5 anos, que cursaram o último ano da Educação Infantil de uma escola de uma Rede Municipal do Vale do Paraíba em 2018.

O processo de seleção das crianças, na quantidade referenciada, seguiu os seguintes critérios: serem alunos de cinco anos de idade, frequentadores da última etapa da Educação Infantil, terem frequentado todas as etapas anteriores da Educação Infantil e terem sido autorizadas por seus responsáveis.

Outro critério de escolha desta faixa etária das crianças foi o fato de já estarem familiarizadas com a escola, por conta dos anos anteriores, por terem uma linguagem oral mais elaborada que aquelas que estão ingressando na Educação Infantil. São mais observadoras e imitadoras do que observam; capazes de participar em atividades dirigidas; tem maior possibilidade de troca oral das suas vivências; conseguem expressar sentimentos com mais fluência e segurança; suas narrativas tem maior riqueza de detalhes; possuem sequência lógica nas exposições orais; e nas relações de causalidade não mais centradas no egocentrismo, podendo descrever suas vivências e experiências.

Quanto aos critérios de exclusão foram adotados os seguintes: crianças que não correspondessem aos critérios definidos na seleção na inclusão, ou seja, crianças de idade diferente a cinco anos, que não frequentaram todas etapas da Educação Infantil e as crianças que não foram autorizadas por seus responsáveis legais a participar da pesquisa.

3.3 Instrumentos para coleta de dados

Após a fase de planejamento, a pesquisadora deu prosseguimento com a execução da pesquisa, seguindo as etapas previstas no cronograma da pesquisa. Para a coleta dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa:

- a) Pesquisa documental do Projeto Político Pedagógico da escola: coleta de documentos oficiais, leitura e fichamento;
- b) Entrevista semiestruturada individual com as crianças;
- c) Desenho individual das crianças sobre a escola.

3.3.1 Pesquisa documental do Projeto Político Pedagógico

Para Oliveira (2007), os documentos são registros escritos que proporcionam informações que visam a compreensão dos fatos, ou seja, possibilitam conhecer o período histórico e social das ações e reconstruir os fatos e seus antecedentes, pois se constituem em manifestações registradas de aspectos da vida social de determinado grupo.

A pesquisa documental do Projeto Político Pedagógico da escola estudada se constituiu em um importante instrumento de pesquisa, uma vez que possibilitou compreender as proposições da escola quanto ao tema estudado, quer seja, o brincar na escola. Permitiu também compreender a identidade da escola, uma vez que ele reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo.

Todavia, estudar este documento implicou fazê-lo a partir do ponto de vista de quem o produziu, o que requereu cuidado especial por parte da pesquisadora para não comprometer a validade do seu estudo. Seguindo o que fala Flores (2004):

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação (FLORES apud CALADO; FERREIRA, 2004, p.3).

Para a análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola foi elaborado um roteiro, disponível no Apêndice III e estruturado conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 1- Elementos para análise documental

O QUE OBSERVAR NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA
1 A concepção de criança/ infância da escola
2 O que a escola compreende como processos de aprendizagem e de ensino
3 A concepção de “brincar” da escola
4 Como a escola compreende e realiza a formação de professores
5 Como a escola apresenta os espaços da escola e sua organização
6 A organização curricular da escola

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Sob essa perspectiva, a análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola pretendeu compreender o que a escola define como concepção de criança e infância, identificando se ela é entendida como protagonista do processo de aprendizagem e de sua socialização, bem como um ser ativo em desenvolvimento com especificidades e habilidades.

3.3.2 Entrevista semiestruturada

Segundo Lakatos e Marconi (2008), a entrevista possui as vantagens de poder ser aplicada em qualquer segmento da população; de fornecer uma amostragem melhor da população geral; ter maior flexibilidade, garantindo a compreensão do entrevistado; oferecer maior oportunidade para avaliar condutas, atitudes, reações e gestos; permitir obter dados que não se encontram em fontes documentais. Para os autores, a entrevista por ser “uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica, que pode proporcionar resultados satisfatórios e informações necessárias” (p.278), tem como objetivo compreender as perspectivas e vivências dos participantes.

Em relação à tipologia de entrevistas, utilizou-se a entrevista semiestruturada, por permitir que sua aplicação seja mais explorada e ampliada pela pesquisadora e poder ser

respondida de maneira informal. Dessa forma, foi elaborado um roteiro que foi aplicado individualmente: um mesmo para cada aluno e está disponível no Apêndice I.

As perguntas foram elaboradas de maneira a buscar vocabulário adequado à realidade infantil, tomando-se o cuidado de reduzir ao máximo possível a presença de estereótipos, de percepções pessoais e de perguntas que denotassem direcionamento. O quadro 2 destaca a organização do roteiro para a entrevista a partir os objetivos propostos pela pesquisa:

Quadro 2 - Resumo esquemático da entrevista semiestruturada

Eixo	O que?	Como?
Eixo 1	Percepção da criança sobre a escola de Educação Infantil e seus diferentes espaços	1) O que você acha desta escola? 2) O que que tem de bom nesta escola? 3) O que que tem de ruim nessa escola?
Eixo2	Percepção da criança sobre o que se ensina e aprende na escola	4) Você brinca na escola? Onde? Como? Com quem? 5) Me conte a sua brincadeira preferida na escola. 6) Quais são os seus brinquedos preferidos na escola?
Eixo 3	Percepção da criança sobre o brincar	9) O que você aprende nessa escola? Consegue me dizer tudo o que você aprende aqui? 10) Você brinca em outro lugar que não seja a escola? Me conte um pouco do que você brinca, onde e com quem. 11) Você acha que a criança deve brincar? 12) Se existisse uma criança que não brincasse, o que você diria pra ela? 13) O que você ensinaria para os adultos sobre o que é brincar?
Eixo 4	Percepção da criança a respeito das interações	7) Seus amigos brincam na escola? Como? Quando? Com quem? 8) Seus professores brincam na escola? Como? Quando? Onde? Com quem?

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

É importante salientar que as entrevistas com as crianças foram realizadas no ambiente escolar e de vivência das crianças. Segundo Barbosa, Carlberg e Farah (2007, p. 35), “assim como o ar que se respira oxigena o organismo, o ambiente no qual se interage oxigena as ideias; portanto, todo o processo e todo ambiente de aprendizagem estão permeados por objetos, imagens, sons, cheiros [...]”. Portanto, realizar a entrevista no espaço vivenciado pelos alunos envolve as possibilidades instrutivas pelo formato como as interações são estabelecidas, o que permite linguagem espontânea, segurança, fazer ligações com o concreto,

repertoriar suas falas, além da representação própria, que ainda, estão em constantes transformações.

Durante as entrevistas pode-se perceber que cada uma das seis crianças externou seu modo particular: umas mais comunicativas outras um pouco tímidas, mas, todas as seis crianças participaram das entrevistas de maneira muito alegre, demonstrando um repertório comunicativo e cultural muito surpreendente.

O critério de escolha das crianças inicialmente foi por meio de indicação dos professores do último nível da Educação Infantil da escola. Ao todo, foram indicadas quinze crianças. Após a reunião da pesquisadora com os responsáveis de cada criança, esse número foi reduzido para seis crianças, pois embora muitos responsáveis tenham aceito que seus filhos participassem da pesquisa, eles não enviaram a autorização assinada.

Após este momento, foi agendado com a professora de cada criança o horário e o espaço para a realização das entrevistas. O espaço escolhido foi a sala de leitura interativa, pois é um espaço conhecido e frequentado por todas as crianças da escola, o que as deixaria mais seguras e à vontade. Quando ao horário ficou definido que a criança fosse retirada da sua turma após o lanche, de modo a não coloca-las em situação de atenção junto às demais crianças.

Cada entrevista ocorreu de modo único, contudo em todas, o imprevisto imperou. A pauta da entrevista precisou ser adaptada à realidade do momento. Importante ressaltar que esse grupo de crianças já estava acostumado a participar de situações de escuta e de falas, pois sua rotina diária contemplava a modalidade organizativa “Roda de conversa” e a situação didática “Círculo de Cultura de Paz”. Essas vivências contribuíram positivamente para a realização e a fluência das entrevistas.

Cada criança foi entrevistada individualmente e antes de cada entrevista a pesquisadora explicava para criança o que era uma entrevista, o porque ela foi escolhida para ser entrevistada, qual era a pesquisa que estava sendo feita e qual seria o seu papel na entrevista (a pesquisadora explicava que precisava da sua ajuda para a pesquisa), bem como, se durante a entrevista ela (criança) não entendesse o que foi perguntado, ela poderia tirar dúvidas com a pesquisadora.

Um fato que chamou muito a atenção foi a naturalidade com que as crianças se colocaram durante esse momento. Algumas, por exemplo, durante a entrevista, assim como a pesquisadora utilizava folha e lápis para anotar as considerações, pediam que também

pudessem anotar as suas considerações, mesmo não sabendo grafar alfabeticamente. Essas anotações eram então dobradas em várias partes e guardadas em suas mochilas.

Outras crianças, por exemplo, durante a entrevista, davam orientações de como ligar o aparelho que gravava a entrevista: “Professora, é aqui que liga o celular”, “Pro Deide, você esqueceu de apertar para começar a gravar”. Outras crianças, mesmo após o término da entrevista, procuraram a pesquisadora para continuar a entrevista: “Deide, eu ainda tenho coisas a falar pra ajudar na nossa pesquisa”, “Pro, esqueci de falar uma coisa na nossa entrevista”.

Importante considerar também que, das seis crianças, três já tinham sido alunos em anos anteriores da pesquisadora e as outras três crianças, embora não tivessem sido alunas da pesquisadora, já tinham participado de situações interativas, como: em momentos de parque com intervenção, partilhas literárias, teatro, cinema e situações brincantes.

3.3.3 Desenho

O Desenho foi escolhido como instrumento de pesquisa por ser considerado uma linguagem muito utilizada pela criança em sua trajetória escolar. Como afirma Read (2001, p.104), “o desenho é um modo de expressão da criança e pode ser considerado um processo mental. É por meio do desenho que a criança imagina e inventa, despertando a curiosidade e o conhecimento”.

Para Derdyk (1989, p.24), “o desenho é uma forma de expressão do pensamento, possibilitando o confronto do mundo interior da criança com o exterior, onde a imaginação se encontra com a realidade”. Por meio do desenho a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção da sociedade.

O ato de desenhar é:

[...] um jogo que não exige companheiros, onde a criança é dona de suas próprias regras. Nesse jogo solitário, ela vai aprender a estar só, “aprender a só ser”. O desenho é o palco de suas encenações, a construção de seu universo particular. (DERDYK, 1993, p.10)

É por meio do desenho que as crianças têm sua primeira manifestação gráfica. As cores, seus traçados e até a posição que o desenho ocupa na folha de papel, podem dizer muito a respeito do pensamento de quem concebeu.

É importante ressaltar que a arte da criança, manifesta pelo desenho, é um texto, como qualquer outro. Nesse trabalho, a análise de desenho quanto aos vínculos de aprendizagem, foi realizada a partir dos estudos de Jorge Visca (2013), que apresenta dimensões afetivas que fazem parte da vida escolar, familiar e individual da criança. “Vínculos que um sujeito pode estabelecer em três grandes domínios: o escolar, o familiar e consigo mesmo” (VISCA, 2013, p.21 e 22).

Nesse trabalho, deu-se maior importância ao domínio da escola, sendo esse o objeto a ser investigado e estudado. A proposta sugerida para o desenho foi: “Par Educativo” (no qual a criança desenhou como ela concebe a escola onde estuda, o que ela mais gosta da escola e o que menos gosta). Para o instrumento do desenho foi elaborado um roteiro, disponível no Apêndice II.

No caso desta pesquisa, pensou-se no desenho infantil não somente como uma maneira de expressão da criança, mas também como registro de suas marcas.

Importante ressaltar que o desenho foi inicialmente pensado em ser realizado individualmente com cada criança e num único dia agendado. Porém, as crianças estavam acostumadas a elaborar suas produções, guardar em suas gavetas e posteriormente, em outro dia ou momento, revisitar essas mesmas produções para completar e aprimora-las. Assim sendo, a pesquisadora precisou retomar essa etapa da pesquisa, pois as crianças a procuravam dizendo que precisavam terminar suas produções. De modo a contemplar a necessidade e as especificidades daquelas crianças, a pesquisadora preparou um ambiente coletivo com diversos riscantes e convidou novamente as crianças para terminarem seus desenhos. Após terminarem, a pesquisadora colocou as produções expostas no mural da sala e convidou as crianças para socializarem com as demais crianças entrevistadas seus desenhos. Esse momento enriqueceu, completou e contribuiu para a análise das produções.

3.4 Procedimentos para coleta de dados

Os procedimentos para a condução da pesquisa compreenderam diferentes ações, assim como:

A) Elaboração do Projeto de Pesquisa e sua submissão ao Comitê de Ética para cadastramento, aprovação e autorização da investigação. Para tal, a pesquisadora inscreveu o Projeto de Pesquisa de acordo com as exigências legais. A tramitação do processo, nessa instância, envolveu adequações do Projeto em alguns tópicos, bem como ajustes na elaboração da documentação exigida na pesquisa. O documento com a resolução de aprovação e autorização do Comitê de Ética em Pesquisa consta no Anexo C.

B) Contato com a Secretaria Municipal de Educação, da qual a instituição pertence, para autorização da pesquisa e credenciamento da pesquisadora para entrar na Instituição de Educação Infantil e realizar a pesquisa.

C) Seleção dos participantes dentro dos critérios previstos na pesquisa, bem como, a autorização de seus responsáveis.

D) Análise documental da Proposta Política Pedagógica da instituição pesquisada.

E) Aplicação das entrevistas semiestruturadas

F) Aplicação do desenho individual com tema: “O que você gosta nessa escola? E o que você não gosta nessa escola?”

G) Triangulação dos três instrumentos de coleta de dados: análise documental, entrevista semiestruturada e desenho individual feito pelas crianças pesquisadas.

Estas etapas serão devidamente descritas a seguir:

De acordo com a Resolução nº 466/12 e a Resolução n. 510/16, “toda pesquisa envolvendo seres humanos deve ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)”. Desse modo, o presente trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté.

A pesquisa foi aprovada pelo referido Comitê, através do CAAE 94712318.8.0000.5501, e posteriormente solicitou-se a autorização do gestor escolar para a realização da coleta de dados, através dos instrumentos escolhidos e suas respectivas técnicas de investigação.

Assim que autorizado, a pesquisadora entrou em contato com a instituição em que ocorreu a pesquisa para explicar os objetivos e a temática da mesma e, em seguida solicitou as autorizações necessárias para sua efetivação.

Para tanto, foi preciso uma pesquisa com os professores da última etapa da Educação Infantil na instituição, para previamente selecionar os alunos que atendiam aos critérios de seleção. Foram sugeridos doze nomes de crianças. Posteriormente, foram enviados, com a permissão da gestora da instituição, convites aos responsáveis para que, individualmente, conversassem e conhecessem a pesquisa, justamente com a pesquisadora.

Na conversa foram apresentados os Termos de Assentimento para que os responsáveis autorizassem por escrito a participação da criança na pesquisa e, ao final da conversa, cada responsável recebeu uma cópia do mesmo.

Na ocasião da assinatura do Termo de Assentimento, foi garantido a todos os responsáveis de cada criança envolvida na pesquisa, o sigilo quanto à identidade do entrevistado. Reforçou-se que o participante teria liberdade de para sair da pesquisa a qualquer tempo, se assim o desejasse.

A pesquisadora discorreu sobre a importância da participação da criança na pesquisa para a validação do estudo. Todos os seis responsáveis que compareceram ao convite aceitaram participar. Os outros seis responsáveis convidados não compareceram ao convite, e posteriormente por meio de resposta por escrito na agenda das crianças explicaram que não autorizavam as crianças a participarem, por diferentes motivos, entre eles: religiosos e por intenção da criança em não participar.

Decorridos alguns dias, foram feitas as **entrevistas semiestruturadas**. As entrevistas foram realizadas de forma individual em horário de aula de cada criança e em uma das salas de convívio escolar delas. O local na entrevista foi escolhido em comum acordo com a equipe gestora da escola, da qual ficou acordado a sala de leitura, por ser um ambiente comum.

Após a entrevista semiestruturada, cada criança individualmente, foi convidada **desenhar** numa folha A4 branca, o que mais gostava na escola e o que menos gostava. Para a confecção do desenho, além da folha A4, como suporte, foram oferecidos diferentes riscantes como: giz de cera, canetas hidrocor, giz pastel, e lápis de cores (grossos e finos).

As seis crianças convidadas mostraram-se alegres e disponíveis à participação, contribuindo com respostas e relatos espontâneos e desenhos com riquezas de detalhes e muito caprichados.

Importante registrar que das seis crianças participantes da pesquisa, cinco foram meninas e um foi menino. Todos com cinco anos de idade completos e residentes na cidade onde situa a instituição pesquisada.

Concomitantemente às entrevistas, se procedeu a **Análise Documental**, a partir de roteiro definido no Apêndice III. De posse dos dados obtidos na aplicação dos três instrumentos de pesquisas: análise documental, entrevista semiestruturada e desenho, visou estabelecer considerações capazes de proporcionar melhor entendimento das percepções das crianças sobre a escola de Educação Infantil.

3.5 Procedimentos para análise de dados

As **entrevistas semiestruturadas** foram transcritas manualmente, preparadas e tratadas pelo *software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)*, no qual os dados foram classificados em categorias. O objetivo foi fazer uma análise automática dos textos transcritos, classificando-os em função de ocorrências simultâneas do vocabulário dos indivíduos pesquisados.

Desenvolvido pelo pesquisador francês Pierre Ratinaud (2009), o programa permite diferentes tipos de análise de dados textuais, tanto análise de dados simples, como o cálculo de frequência de palavras e até análises de dados multivariados. O programa também viabiliza organizar e distribuir vocabulário de forma clara e bem objetiva, facilitando a leitura e interpretação dos dados como a apresentação em nuvem de palavras e análise de similitude.

A escolha pelo tratamento dos dados pelo *software IRaMuTeQ* se deu pelo fato do mesmo apresentar rigor estatístico e permitir aos seus usuários variados recursos técnicos de análise lexical. Além disso, sua interface é de acesso simples e sem custo:

É um software gratuito que foi desenvolvido sob licença de software livre e código aberto, estando vinculado ao software estatístico R e a sua linguagem de programação é python1 (Ratinaud, 2014; Camargo & Justo, 2013; Camargo & Justo, S.d.). No Brasil, o IRAMUTEQ, começou a ser utilizado em 2013 (Camargo & Justo, 2013). Os responsáveis diretos pela experimentação, desenvolvimento de dicionários e divulgação é o LACCOS – Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição, da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina; CIERS-Ed – Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação, da FFC – Fundação Carlos Chagas; e o Grupo de Pesquisa Valores, Educação e

Formação de Professores, da UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 516).

Sublinha-se que o *software* é um instrumento que serve de apoio ao método e não é um método por si próprio. De tal modo, vale ressaltar que o *IRaMuTeQ* não conclui a análise, cabendo ao pesquisador o papel de interpretar os dados obtidos.

O programa *IRaMuTeQ* gera um relatório ficheiro denominado *Rapport.TXT*, que contém as características gerais da classificação e seus perfis, mostrando as mesmas listas das classes, só que na ordem em que aparecem e as relações entre elas, o que permite perceber se há ou não diferenças significativas entre os termos apresentados nas classes. Existem regras próprias de lematização. Os verbos são convertidos ao infinitivo, os substantivos ao singular e os adjetivos ao masculino singular.

Concomitantemente as classes, o programa gera outro procedimento para auxiliar a análise dos dados, o *corpus*, que consiste em um relatório com fragmentos das entrevistas, destacando as palavras correspondentes a cada classe. Cada segmento de texto tem a cor da sua classe e, para a análise de cada parte do corpus, o programa gera uma nuvem de palavras elaboradas.

A partir dessas relações, em que se pôde triangular entre classe, corpus e transcrição das entrevistas, foi possível delimitar os temas, originados desse processo, que se sobressaíram nas classes e que correspondem aos dados relacionados que tentam compreender às percepções das crianças sobre escola de Educação Infantil.

Esse instrumento permitiu à pesquisadora fazer uma análise qualitativa das respostas das entrevistas das crianças envolvidas na pesquisa, sobre suas percepções sobre a escola. Por possibilitar identificar contexto em que as palavras ocorrem o *software IRaMuTeQ* realizou a análise lexical do material textual e particionou o texto em classes hierárquicas, identificando a partir dos segmentos de textos que compartilham o mesmo vocabulário, facilitando, assim, a pesquisadora conhecer seu teor.

No caso desta pesquisa, o *software IRaMuTeQ* permitiu identificar, por meio da análise e tratamento dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas, quatro classes de discurso, ou quatro grandes temas tratados pelos sujeitos envolvidos, a saber:

- 1) A escola e os espaços escolares;
- 2) A relação entre o aprender e ensinar;

- 3) Relações interpessoais professor/aluno/amigos/família;
- 4) O brincar e suas linguagens.

Em seguida, a análise do produto das entrevistas respaldou-se na técnica da análise de conteúdo, descrita por Bardin (2006). Para a autora, a Análise de Conteúdo permite:

[...] Classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2006, p. 117).

Para Bardin (2006), a análise de conteúdo é organizada em três fases: a) pré-análise, b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Os momentos de pré-análise e exploração do material foram realizados com o auxílio do IRaMuTeQ, quando da transcrição pela pesquisadora e do tratamento inicial das entrevistas realizados pelo *software*.

De posse das quatro classes de palavras, a pesquisadora deu início ao trabalho de verificar quais palavras estavam presentes em cada uma das Classes e quais eram os segmentos de textos das crianças entrevistadas que continham aquelas palavras mencionadas.

Compreendendo quais segmentos de textos aquelas palavras estavam presentes, elaborou-se um mapa conceitual para cada uma das Classes de Palavras, a fim de organizar as temáticas abordadas e dar-se início à etapa de análise e interpretação do conteúdo das falas das crianças, participantes da pesquisa.

Quanto aos registros iconográficos (**desenhos**) realizados pelas crianças, estes foram analisados quanto aos vínculos de aprendizagem, a partir dos estudos de Jorge Visca (2013), sob as dimensões afetivas que fazem parte da vida escolar da criança.

Segundo Visca (2013), a análise de cada tema deve observar critérios de avaliação como, por exemplo, na dimensão que o desenho ocupa no suporte utilizado (sulfite), se o autor do desenho aparece ou não na cena; quem ou o que aparece no desenho; se entre uma figura e outra há distanciamento ou não de personagens; se ocorreu o uso da borracha durante o desenho (se usa exageradamente ou nunca usa); a transcrição de detalhes nas cenas e

personagens (pé, mão, olhos, orelha e boca); se o desenho condiz com o que foi pedido; se há algum tipo de recusa de desenhar ou falar sobre o desenho.

Quanto à **análise documental**, intentou-se analisar o conteúdo do Projeto Político Pedagógico da escola, no que tange a sua contextualização, objetivos, projetos e demais registros que evidenciassem a presença e/ou ênfase do brincar na escola, quer seja permeando as práticas educativas, quer seja na organização dos espaços e nas concepções de aprendizagens.

Por fim foi realizada a Triangulação dos Dados, entre: (a) Conteúdo das Entrevistas; (b) Análise Documental; e (c) Desenho das crianças, à luz do referencial teórico estudado.

Segundo Minayo (2010, apud MARCONDES; BRISOLA, 2014), com a triangulação é possível se ter a combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista e instrumentos e pesquisa, favorecendo a realização de pesquisas qualitativas, como nesse estudo:

Para análise das informações coletadas essa técnica prevê dois momentos distintos que se articulam dialeticamente, favorecendo uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, sendo essa articulação a responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo. (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p.203)

A importância da triangulação dos dados também é apontada por Martins (2008) como procedimento fundamental à validação da pesquisa, considerando que:

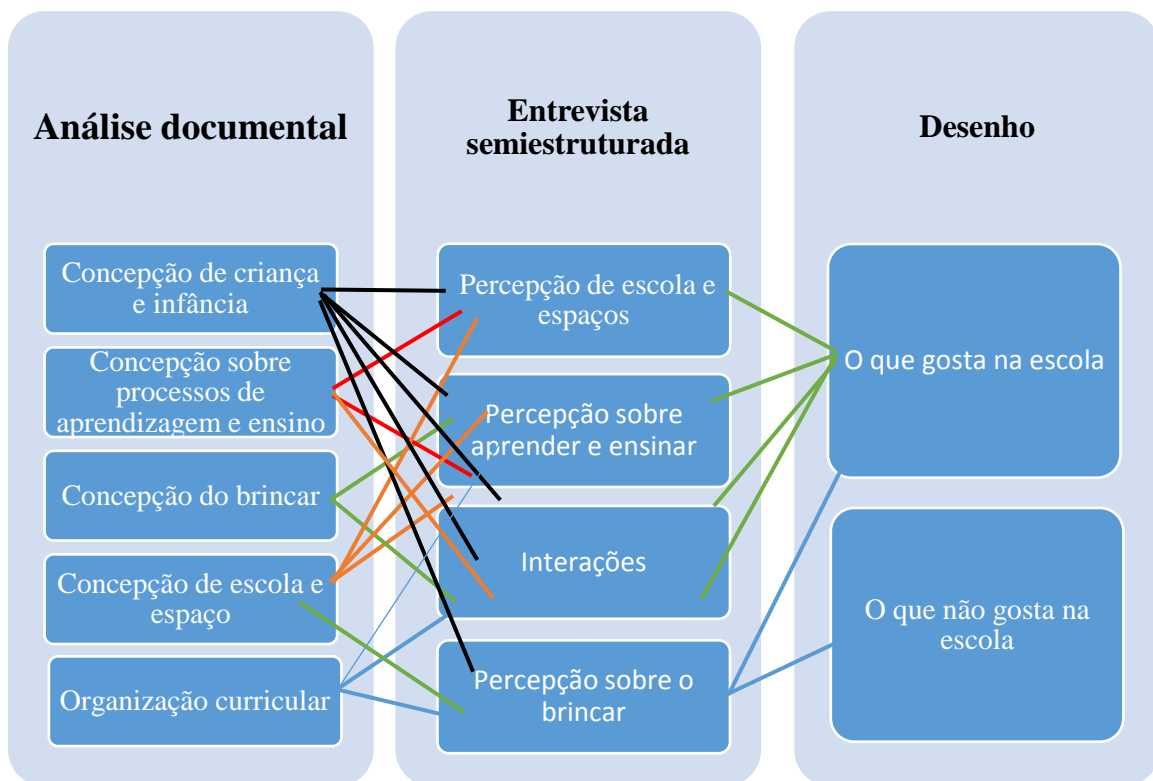
[...] a confiabilidade de um Estudo de Caso poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. O processo de triangulação garantirá que descobertas em um Estudo de Caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa. (MARTINS, 2008, p. 80).

A triangulação metodológica, segundo Jensen e Jankowski (1993, p.78), é adotada quando se utilizam diferentes métodos de investigação para a recolha de dados e a análise do objeto em estudo: “Deve-se entender a relação entre os tipos diferentes de pesquisa como complementaridades e não como dicotomias; a debilidade de cada método simples se compensará com o contrapeso da força do outro”

Neste estudo reafirma-se que a triangulação metodológica foi elaborada a partir da

análise dos dados resultantes da aplicação da entrevista semiestruturada, da análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola estudada e dos desenhos realizados pelas crianças, como pode-se observar na figura 1:

Figura 1 - Ilustra a triangulação, recurso metodológico escolhido pela pesquisadora, para a análise dos dados.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Importante ressaltar que:

[...] a triangulação não é um método em si. É uma estratégia de pesquisa que se apoia em métodos científicos testados e consagrados, servindo e adequando-se a determinadas realidades, com fundamentos interdisciplinares. Esta abordagem teórica deve ser escolhida quando contribuir para aumentar o conhecimento do assunto e atender aos objetivos que se deseja alcançar (MINAYO *et al*, 2004, p. 61).

Sob essa perspectiva, os resultados apresentados na sessão seguinte, foram analisados sob a perspectiva triangulação de métodos, no sentido de atender aos objetivos propostos pela pesquisa, compreendendo a complexidade da abrangência a que o problema de investigação tentou responder.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A apresentação dos resultados foi organizada considerando (i) a análise do Projeto Político Pedagógico; e (ii) a caracterização das crianças, participantes da pesquisa, seguida da análise de suas narrativas e de seus desenhos sobre a escola.

4.1 Que escola é essa que brinca? Uma análise do Projeto Político Pedagógico

A análise documental foi organizada a partir da fundamentação teórica que fortalece a pesquisa em questão e de uma reflexão acerca da estrutura do Projeto Político Pedagógico (PPP), da gestão democrática e das concepções a respeito da escola, infância, da aprendizagem e do brincar, destacando a função do referido documento para o funcionamento da escola.

Segundo Cury (2013), dentro do contexto histórico, a gestão democrática, fortaleceu-se a partir da Constituição Federal de 1988, com o processo de redemocratização e as mudanças profundas de paradigmas na administração pública.

A mobilização geral, inclusive do professorado, foi capaz de derrubar a ordem autoritária e de suscitar um novo ordenamento jurídico em novas bases. Por isto, a ordem constitucional que nasceu de 1988 consagrou princípios caros à democracia e à educação democrática. (CURY, 2013, p. 196)

No ano de 1996, com a Lei nº 9394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, consolidou-se a obrigatoriedade de ser implantada a gestão democrática em todas as instituições públicas de ensino, a fim de atender as aspirações de uma sociedade que quer ser mais atuante e participativa nos destinos da educação.

Todavia, a questão democrática é permeada pela autonomia da escola. E autonomia significa a capacidade de liberdade para tomada de decisão. Ou seja, a escola deve procurar desenvolver a autonomia e assim, garantir à escola a condição de uma identidade própria levando em conta suas características e realidades.

O processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada demonstra uma clareza dos papéis de seus sujeitos e autores ao apresentar, enquanto caráter constitutivo do documento, qual é o referencial para todas as atividades desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola:

Caracterização da unidade, de seus sujeitos, de seu recurso físico, materiais humanos, conforme a realidade da comunidade local, do ponto de vista intelectual, cultural emocional, afetivo e socioeconômico (PPP, 2015, p. 1).

Importante ressaltar que o documento analisado segue as diretrizes e bases legais que fundamentam a gestão democrática escolar, confirmando o texto constitucional em seu Artigo 206, item VI, que enfatiza o seguinte princípio: “gestão democrática do ensino público na forma da lei”.

Essa concepção é reforçada pela LDB, nº 9.394/1996, que traz considerações importantes para a efetivação desse princípio democrático do ensino público.

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p.6)

O Plano Nacional Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, reforça em sua Meta 19:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014, p.59)

Dessa forma, serão apresentados os aspectos quanto a: (i) concepção de criança e de infância na escola, (ii) concepção dos processos de aprendizagem e ensino; (iii) concepção sobre o brincar na escola; (iv) como a escola organiza e apresenta seus espaços; e (v) a organização curricular e pedagógica da escola.

4.1.1 A concepção de criança e de infância da escola

A concepção de infância vem ao encontro da retratada nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que entende as crianças como sujeitos dotados de capacidades que lhes são inerentes, como diz Bujes (2001):

[...] naturalmente curiosas, observadoras, capazes de se ajustar a diferentes situações, de conhecerem a si mesmas e aos seus limites... Ao mesmo tempo, são concebidas como origem de ações e decisões: pelo controle que progressivamente passam a ter de si mesmas, de suas emoções, das ferramentas linguísticas de comunicação, do seu processo de construção de significados, de compreensão das manifestações próprias e alheias (BUJES, 2001, p.10).

A concepção de infância, que baseia o RCNEI é a mesma que justifica as ações pedagógicas ou aparatos para regulação das condutas infantis, nas diferentes ações ocorridas no cotidiano escolar, assim como a relatada no contexto do Projeto Político Pedagógico estudado.

Ser criança é assim por natureza um ser do encantamento, um ser que experimenta a leveza [...] viver o mundo onde tudo é possível e a realidade é mágica [...] que ver o mundo com curiosidade e criatividade [...] aberto ao novo, curioso, cheio de expectativas, aprendiz e amoroso (PPP, 2015, p. 13).

O trecho retirado do PPP da escola vem ao encontro com a concepção de criança relatada por Friedmann (2014) em seu livro “O universo simbólico da criança”:

Há necessidade de resgatar uma infância com alma, com essência, com significado, aquela na qual as pequenas e simples atitudes, momentos, gestos, sabores, brinquedos, cantos, histórias, pinturas, produções, toques e olhares sejam significativos, valorizados. Uma infância na qual haja uma preocupação em se deter no outro, ouvi-lo profunda e verdadeiramente. Uma infância na qual o ser humano esteja sensível e voltado às manifestações de carências, agressividade, dificuldades, interesses, desejos, conflitos, ao significado dos gestos, do espaço, das produções artísticas, das dificuldades, do significado oculto das brincadeiras das crianças. (FRIEDMANN, 2014, p. 16).

Observa-se no quadro 3, o registro coletivo acerca das metas, estratégias e processos de acompanhamento das crianças na escola de forma a ampliar a consciência com relação à importância de perceber e estimular a essência específica da cultura infantil.

Quadro 3- Metas, estratégias e processo de acompanhamento de modo oportunizar a concepção de infância presente no Projeto Político Pedagógico da escola estudada.

Metas	Estratégias	Processo de acompanhamento
Alinhar a concepção de infância com a prática dos educadores e comunidade favorecendo o desenvolvimento integral da criança	Promovendo estudos que proporcionem a reflexão sobre o tema. Priorizando a escuta da criança. Construindo informativos sobre as características e necessidades da faixa etária atendida. Revisando os projetos da UE adequando a novas propostas de acordo com novos conhecimentos	Escuta da criança <ul style="list-style-type: none"> • Pauta de observação • Registro de síntese das práticas • Devolutivas das famílias

Fonte- Elaborado pela autora,2018.

O documento destaca a importância de considerar a infância como uma fase importante para o desenvolvimento humano. Além de considerar o que é próprio da cultura infantil e o papel da mediação no desenvolvimento das crianças, como pode-se observar no trecho do Projeto Político Pedagógico, descrito a seguir:

A infância em nossa escola é vista como uma fase de grande importância para o desenvolvimento humano, onde brincar, o faz de conta, a afetividade e o cognitivo estão presentes em nossa proposta, pedagógica diária. Ao desenvolver trabalho pedagógico com as nossas crianças, a nossa equipe exerce um papel muito importante de mediador da cultura lúdica, instigando a criança para o desenvolvimento das habilidades corporais, afetivos e cognitivos. (PPP, 2015, p.8)

Sob essa perspectiva, Kramer (1999, p.272) afirma que “As crianças como cidadãos, [são] pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas subvertendo essa ordem”. A autora ainda ressalta a

criança como ser social e histórico que questiona, constrói e reconstrói a si mesmo e o mundo a sua volta:

Portanto, a concepção de criança e infância na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social e político, que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam. Apostamos numa concepção que não se fixa num único modelo, que está aberta à diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano (KRAMER, 1999, p. 277).

Conclui-se que o documento concebe a infância e a criança a partir de suas possibilidades de atuação social, sujeito único e que é incluído no processo de construção do conhecimento, desempenhando seu papel de ator social, sujeito ativo, protagonista e participativo do processo educacional.

4.1.2 Concepções dos processos de aprendizagem e de ensino

Segundo o texto do PPP da escola estudada e em consonância ao que diz as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), a criança é concebida como protagonista do planejamento curricular e o centro do processo educativo, observando suas especificidades e singularidades.

Dessa forma na [escola] a proposta pedagógica acontece e favorece que nossas crianças aprendam em momentos de ludicidade e brincadeiras, e somente por estas propostas que compreendemos atingir nossos objetivos mais sinceros no desenvolvimento integral dessa faixa etária (PPP, 2015, p. 12).

Desse modo, a concepção descrita no PPP da escola estudada estabelece consonância com o orientado pelas DCNEI (BRASIL, 2013), que afirmam que as propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem ser elaboradas, observadas e respeitadas de maneira a priorizar 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. (BRASIL, 2013, p. 16)

O PPP aponta que os trabalhos e pesquisas realizados na instituição escolar perpassam sempre a escuta:

Texto construindo com todos os segmentos da escola: professores, pais, funcionários e crianças... Tendo como foco a escuta das crianças, realizamos a mesma pesquisa com as crianças para sabermos o que as crianças pensam sobre ser criança [...].

Os planejamentos da UE procuram garantir alunos o acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimento e da aprendizagem. Procurando garantir interação e a escuta das crianças das suas experiências e necessidades. (PPP, 2015, p 13)

No PPP da escola estudada encontra-se também o planejamento das atividades escolares organizadas por meio das modalidades organizativas, de modo a buscar possibilidades de articulação entre as áreas do conhecimento, não só como processo de trabalho dos professores na sala de aula, como da própria escola, como coletividade.

No Quadro 4 é apontada a organização das atividades propostas pela escola.

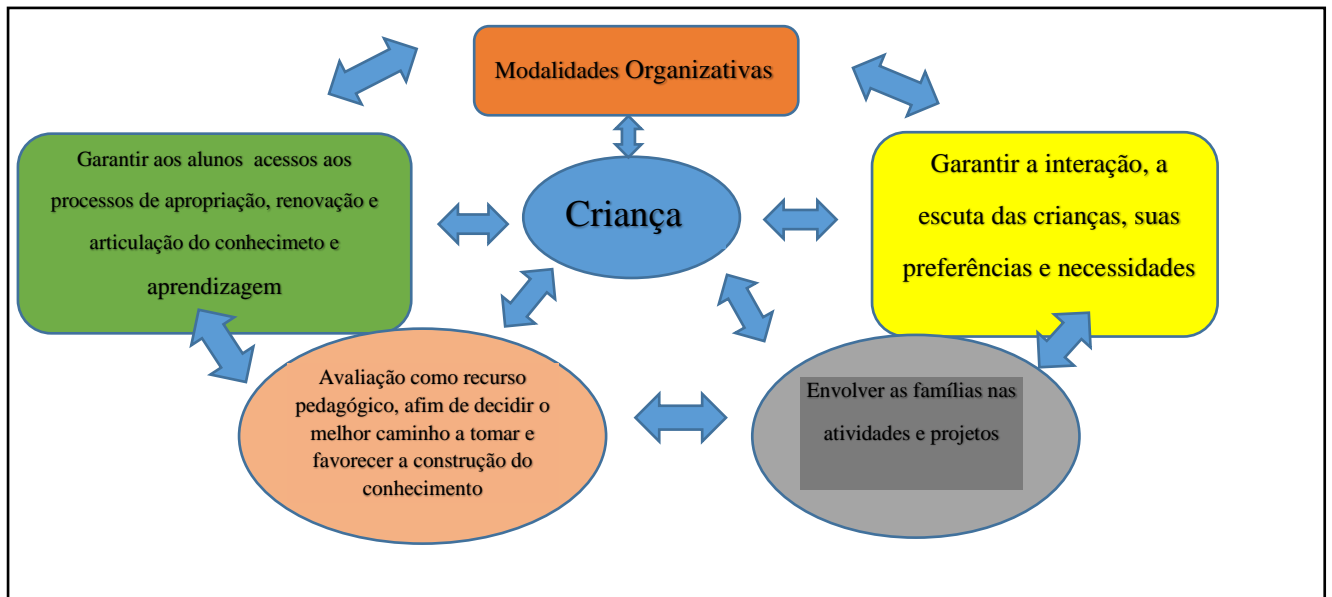
Quadro 4 - Planejamento: modalidades organizativas

Atividades pontuais	Atividades Permanentes	Sequência Didática	Projetos	Sequência de Atividades
São atividades esporádicas, que não fazem parte da rotina da classe. São realizadas para atender a demanda ou objetivos específicos	Faz parte da rotina da classe. Acontece com intervalo de tempo regular. Estão a favor dos objetivos dos níveis.	Trata-se de uma sequência de atividades planejadas para dar conta dos objetivos elencados Caracteriza pela graduação da dificuldade (desafios progressivos)	Caracteriza pela confecção coletiva passo a passo de um produto final ou uma situação comunicativa (propósito social) Requer necessariamente a participação de todos os alunos da classe. Permite algumas decisões coletivas	São atividades relacionadas a um mesmo conteúdo. Mas que não estão necessariamente organizadas.

Fonte- Elaborada pela autora, 2018.

Partindo da análise sobre a concepção dos processos de ensino e aprendizagem concebida pela unidade escolar, tem-se a interpretação proposta pela figura 2:

Figura 2- Mapa mental da concepção do processo ensino aprendizagem da escola estudada



Fonte - Elaborada pela autora,2018.

Como pode ser observado na figura 2, o processo de aprendizagem tem como centro a escuta da criança, compreendida como ser social e ativo. Inter-relacionado à criança, encontra-se o planejamento da escola, com a presença das modalidades organizativas, as quais intendem garantir o acesso, a interação, a apropriação, a renovação de novos processos de aprendizagem e conhecimento, o envolvimento das famílias nas atividades e projetos didáticos e a garantia da avaliação como instrumento para as tomadas de decisão.

Percebe-se, por meio da análise dos contextos descritos no seu PPP, que a instituição escolar estudada reconhece a criança como sujeito com capacidade própria de agir e de pensar o mundo, utilizando diferentes linguagens.

Em consonância com o proposto nos RCNEI (BRASIL, 1998, p. 24), o PPP da escola reconhece a criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona” e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade e a partir dela se produz cultura.

4.1.3 A concepção sobre brincar da escola

No Brasil, após a Constituição Federal de 1988 e da LDB 9394/96, segundo Mello (2004, p.1), “o Estado brasileiro assumiu que a criança é um cidadão que tem direito à educação, direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, de sonhar, de opinar, de conhecer”. Desse modo, o brincar tornou-se atividade fundamental nas escolas de Educação Infantil. E, é desse modo que aparece no Projeto Político Pedagógico da escola estudada, tornando-se um capítulo dentro dele, permeando todos os demais capítulos.

Resgatamos o tema em todos segmentos, nos deparamos com o discurso dissociado da prática que permeia o nosso dia a dia. Contudo, as repostas indicaram que é preciso mudar, apesar de entenderem a importância da infância, ainda valorizam a escolarização a fim de garantir um futuro melhor, diante desse pensamento, é necessário que nós, enquanto escola de educação infantil, promovendo ações que possibilitem aos educadores e comunidade refletir sobre a importância do brincar para o desenvolvimento integral das crianças e que possuem um olhar crítico sobre as coisas que a cercam, e reinventam tudo de acordo com sua percepção (PPP, 2015, p. 13)

Contudo, apesar do brincar permear todos os temas e capítulos do PPP, percebe-se que, como descrito acima, existe uma preocupação de mantê-lo como essencial e eixo estruturante, uma vez que, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, Brasil, 1998), o brincar é definido como uma forma de linguagem própria do universo infantil, que não objetiva um produto, mas, é um processo no qual as crianças trocam entre si suas dúvidas, angústias e hipóteses sobre os mais diferentes assuntos.

[...] nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. (...) no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. [...] (BRASIL, 1998, p. 27-28).

Essa importância dada ao brincar no documento RCNEI, também é dada no Projeto Político Pedagógico analisado, tanto na preocupação em dar a atenção que é merecida e dita nos documentos legais, como pela preocupação em oferecer propostas e espaços, que de fato ofereça e coloca o brincar, como eixo estruturante.

Considerando os estudos e avaliações realizadas com todos os segmentos, foi possível identificar dentre os apontamentos feitos que, se faz necessário uma revitalização nas áreas externas da escola, principalmente os parques, proporcionando espaços mais atrativos, transformando-o num espaço desafiador e lúdico para que a criança possa desenvolver todas as competências sensoriais e motora (PPP, 2015, p.19).

Nessa parte do documento, podemos analisar que a concepção do brincar presente aqui está em consonância com as outras concepções que permeiam a Educação Infantil, como da infância e da aprendizagem.

Revitalizar o parque e área externa da escola, para promover maior interação entre as crianças, favorecendo o desenvolvimento das habilidades e resgatando a importância da brincadeira para o desenvolvimento sócio cultural (PPP, 2015, p. 20).

Verifica-se que o brincar é o “laboratório da alma infantil”, como afirma Lima (2003, p.35), e por isso se configura como ação educativa fundamental. Se estudos comprovam que aos poucos o brincar tem perdido seu espaço, como revela Friedmann (2004) por inúmeros fatores como: crescimento urbano, dificuldade de deslocamento de um local para outro devido ao aumento do fluxo nos trânsitos, ou a falta de espaços públicos voltados ao lazer e outros fatores; por outro lado, há uma crescente mobilização pelo resgate do brincar, enquanto patrimônio lúdico-histórico-cultural, uma vez que este é um fenômeno universal fundamental para a caracterização social e diversidade cultural, principalmente no cotidiano escolar, como explicita Kishimoto (2002 e 2005).

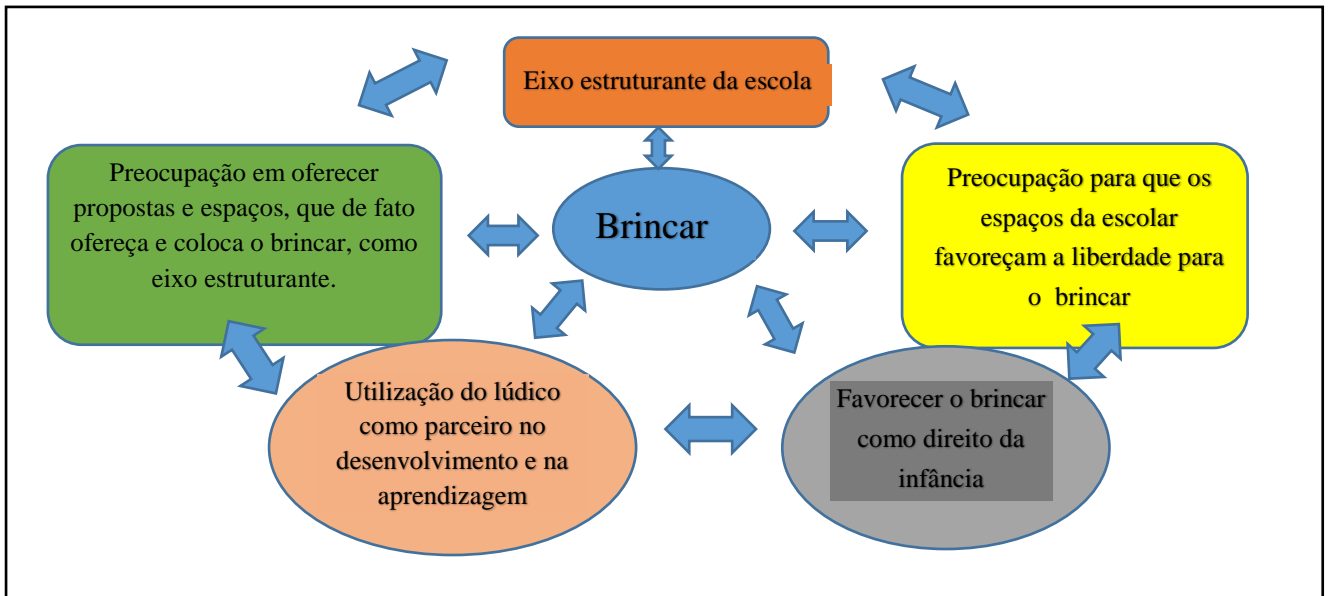
A BNCC (BRASIL, 2018) entende que o brincar é um dos seis direitos de aprendizagem da criança, matriculada na Educação Infantil. Para este documento, é preciso garantir este direito oportunizando ações que o garantam:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018, p.38).

A partir do contexto expresso no PPP da instituição estudada, é possível compreender que a concepção do brincar presente nos discursos desse documento possui um significado

importante, por ser um debate atual e também necessário nesse momento dos novos rumos que a Educação Infantil tem direcionado, como demonstra a figura 3:

Figura 3- Mapa mental da concepção do brincar na escola estudada



Fonte- Elaboração da autora,2018

O PPP demonstra que o brincar permeia todas as atividades e ações realizadas na escola e encontra-se em consonância com as demais concepções, principalmente a concepção de infância, o que sugere um alinhamento de concepções para direcionar as diferentes tomadas de decisões. Da mesma forma, traz a preocupação em refletir e adequar a prática pedagógica concebida pela unidade escolar com às novas concepções de infância, ao mesmo tempo que traz a preocupação de capacitar seu corpo docente a esses novos saberes e concepções.

O documento também traz o movimento da unidade escolar estudada, de revisitar e alinhar suas práticas aos documentos legais que permeiam a Educação Infantil, de modo a adequar as ações escolares com a produção de conhecimento sobre o brincar, como mostra o quadro 5.

Quadro 5 --Registro da concepção do brincar presente no PPP da escola estudada

O que	Como	Quem	Quando
Estudar a Matriz Curricular no eixo da matemática e o documento critérios para refletir e adequar a nossa prática pedagógica às novas concepções de infância, resgatando o movimento brincante em favor da matemática.	Resgatando os saberes do grupo e conceitos básicos referentes ao ensino de matemática para as crianças. Fazendo a leitura e reflexão dos conteúdos da Matriz Curricular, vivenciando situações práticas que favoreçam o planejamento das atividades pelos professores. Alinhando as ações da U.E de forma a atender as expectativas da matriz Curricular. Revisitando os projetos da U.E. e adequando-os nova propostas de acordo com novos conhecimentos.	Orientadora da escola Equipe docente	Maio

Fonte- Elaborado pela autora, 2018.

Essa preocupação apresentada no PPP da escola estudada, com relação a capacitação de seu corpo docente, de modo a alinhar suas práticas aos novos saberes, vem ao encontro do que dizem Tardif e Lessard (2005), ao afirmarem que a formação de professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários.

4.1.4 Como a escola organiza e apresenta seus espaços

A preocupação com a importância que o espaço e sua organização têm para a formação, desenvolvimento e aprendizagem da criança é percebido em todo o documento analisado, dedicando-se até mesmo um capítulo para tratar dele.

Concepção da organização do espaço físico da unidade da escola de tal modo que esteja sempre compatível com característica de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da Educação Infantil (PPP, 2015, p.7)

Ademais a relevância da organização do espaço no cotidiano na Educação Infantil, também é conceituado como fator fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, como afirmam Nista-Piccolo e Moreira (2012).

O processo de desenvolvimento humano deve ser entendido como uma construção formada pelas relações que o indivíduo faz com o outro e com o mundo físico [...] Aprendizagem acontece por meio de uma interação social somada às oportunidades de experiências significativas que o indivíduo vivencia (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 41-46).

Em outro trecho do documento analisado, ele apresenta uma dedicação especial aos espaços que educam:

O ambiente é fundamental na educação infantil, deve fazer parte do currículo e do planejamento. Pensar em espaços, objetos e materiais são uma questão educativa que fazem parte da proposta pedagógica da escola. O cuidado com a organização dos espaços e ambientes, está intimamente ligado aos valores do que quer ensinar e à qualidade da educação (PPP, 2015, p 17).

Esse trecho revela que todos os espaços e ambientes das instituições destinadas a Educação Infantil merecem a devida importância, todos os detalhes são componentes importantes para o bem-estar da criança com o meio e as pessoas que dele fazem parte e está em consonância com aquilo que se pretende dentro da proposta escolar.

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. (BRASIL, 1998, p. 58)

Em outro trecho, os RCNEI (BRASIL, 1998) também ressaltam a importância dada a todos os ambientes e espaços na Educação Infantil:

Organizar as salas de acordo com o quadro de referências, cantos temáticos e simbólicos, planejando como ocupa-lo para comunicação educativa; Realizar manutenção dos espaços permanentemente; Selecionar os materiais de acordo com os critérios de funcionalidade, conforto e segurança; Organizar todos os ambientes de forma adequada ao acesso, trânsito e utilização da criança de acordo com a proposta pedagógica da escola; Transformar o

ambiente escolar num local agradável de se estar e de se conviver com o outro. (BRASIL, 1998, p. 58)

Aqui o documento revela que os diferentes espaços que se formam dentro do contexto escolar necessitam ser planejados, pois são fundamentais para o educador exercer com qualidade sua proposta educativa.

Sobre isso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.69) propõe que: “é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas”.

Conclui-se, após análise documental, que o Projeto Político Pedagógico da instituição apresenta uma preocupação em atender ao apresentado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), bem como na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), principalmente no que diz respeito a ressaltar em seu contexto a importância dos espaços físicos internos e externos serem organizados com o propósito de favorecer o desenvolvimento e aprendizagem, precisando ser planejado e adequado a atender as especificidades das faixas etárias.

4.1.5 A organização curricular e pedagógica da escola

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 37), a organização curricular e pedagógica das escolas de Educação Infantil deve compreender que “os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira”.

No caso da escola estudada, observa-se que a preocupação quanto à organização curricular e pedagógica é apresentada em toda sua configuração, do início ao fim, priorizando a escuta de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, bem como definindo metas e estratégias para serem alcançadas:

Definição das metas das estratégias e do processo de acompanhamento a curto, médio e longo prazo; incluindo-se a avaliação das metas, das estratégias e do processo de acompanhamento realizado (PPP, 2015, p. 18).

Construir uma proposta pedagógica e curricular para a Educação Infantil exige o entendimento sobre o desenvolvimento integral da criança e os aspectos do cuidar e do educar, como expressa o texto da BNCC (BRASIL, 2018, p. 36): “Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo”.

O PPP considera que a organização pedagógica e curricular da escola deve colocar a criança no centro do planejamento, como sujeito de sua aprendizagem, como revela a seguir:

As propostas de educação infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivemos, constrói sua identidade pessoal e coletiva. (PPP, 2015, p. 18)

Nesse sentido, pode-se concluir que o documento analisado está em consonância com a legislação em vigor, a respeito do funcionamento e vivências na Educação Infantil. De igual forma, expressa clareza a respeito de sua função norteadora dos princípios e ações da escola, sobretudo quanto àqueles que dizem respeito à infância, à concepção de criança e sobre o brincar, intencionalmente organizado nos tempos e espaços escolares.

4.2 Quem são as crianças e o que elas dizem sobre a escola

As seis crianças participantes dessa pesquisa possuíam cinco anos quando da coleta dos dados (ano de 2018) e frequentaram todas as etapas da Educação Infantil, sendo que três delas tiveram vivência escolar em outras escolas.

A fim de zelar pelos princípios éticos e pelo sigilo da identidade das crianças envolvidas, optamos por identifica-las por meio de nomes escolhidos elas mesmas. Os nomes escolhidos pelas crianças não têm ligação com seu nome original. São nomes de estrelas conhecidas e estudadas por elas no projeto didático “O universo”, que estavam estudando quando da realização da coleta de dados. O nome escolhido por cada uma, bem como sua idade e gênero podem ser observados no quadro 6.

Quadro 6 – Participantes da pesquisa

Identificação	Idade	Gênero
Canopus	5 anos	Feminino
Lucida	5 anos	Feminino
Furud	5 anos	Feminino
Rana	5 anos	Feminino
Izar	5 anos	Feminino
Girtab	5 anos	Masculino

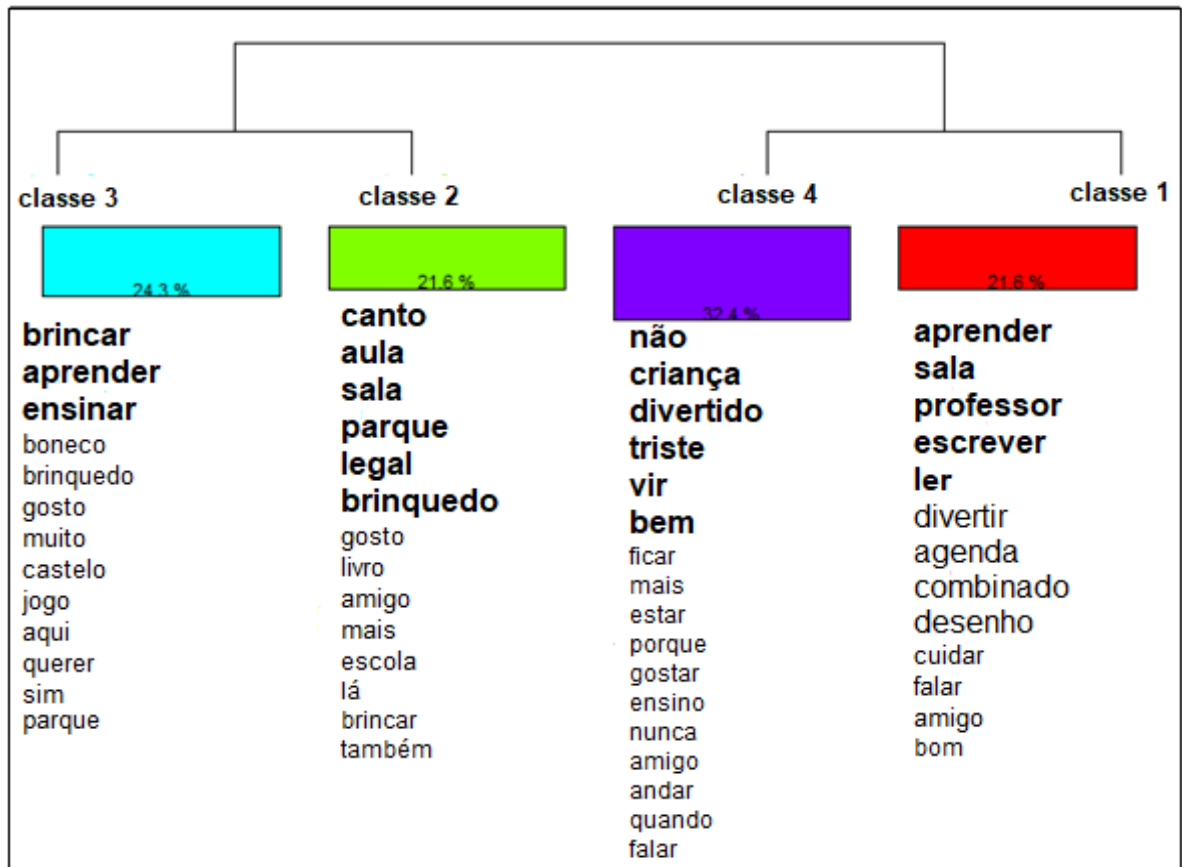
Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Das seis crianças envolvidas na pesquisa, cinco são do gênero feminino e apenas uma é do gênero masculino,

A partir dos termos-chave das entrevistas, as crianças falaram sobre suas percepções sobre o que pensam sobre a escola, quanto a brincar e a aprender. Também falaram sobre os espaços da escola e sua relação com os colegas e professores.

A Figura 4 apresenta o dendograma com a categorização inicial acerca dos principais temas abordados pelas crianças em suas narrativas, apresentando o percentual de cada tema, se comparado ao corpus geral das falas e a sua distribuição.

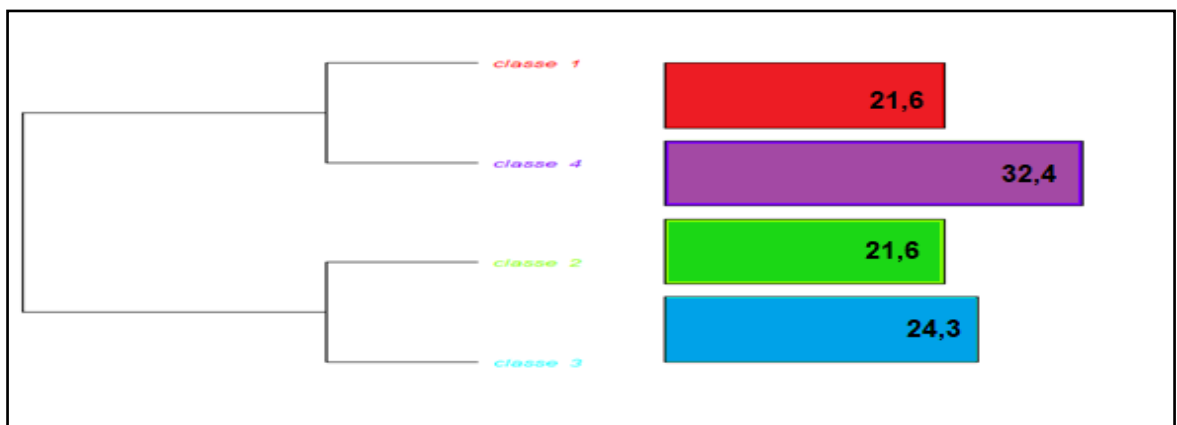
Figura 4- Dendograma de Classe de Palavras



Fonte: Elaborado pela autora - produzido pelo software IRaMuTeQ, 2018.

Esse inter-relacionamento das quatro classes, (com aproximação mais entre a classe 1 e 4 assim como as classes 3 e 2), é percebido visualmente também pela a figura 5.

Figura 5 – Análise das classes de palavras



Fonte- Elaborado pela autora - produzido pelo software IRaMuTeQ, 2018.

Todas as quatro classes têm uma ligação entre si, revelando dessa maneira um alinhamento das concepções advindas das crianças a respeito da Escola de Educação Infantil. Ao analisar a relação existente entre as palavras que compõem as classes, a partir dos excertos das falas das crianças que contém essas palavras, optou-se pela tematização de cada classe da seguinte forma:

Classe 1- **Já pensou se não tiver mais escola? Todo mundo não vai aprender nada!**

Classe 2- **Espaços que se comunicam**

Classe 3- **Brincar, aprender e ensinar**

Classe 4- **As interações.**

Ainda em uma análise visual do dendograma, pode-se notar as palavras em destaque que, segundo o programa, incidem no fato de que se evidenciaram com mais ênfase nas falas das crianças. As demais, que se encontram grafadas com fonte menor, aparecem igualmente com menos intensidade em relação ao que foi registrado na entrevista.

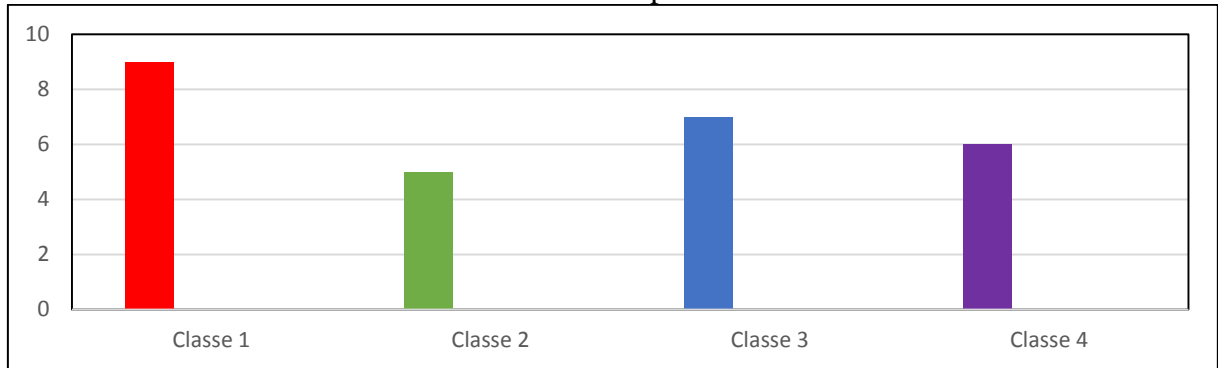
Na classe 1, nota-se as palavras de maiores destaques: **aprender, escrever e professora**, que vem ao encontro das palavras em destaque da classe 4 como: **amigo, criança, professor e divertido**. Elas revelam as percepções das crianças a respeito da escola e seus espaços, suas interações e seus sujeitos.

Já na classe 2, as palavras em destaque são: **canto, sala e aula**, vindo ao encontro das palavras em destaque na classe 3: **brincar, casa e tudo**. Revelam as percepções das crianças a respeito do brincar e do aprender.

Concomitantemente a relação desses domínios, o dendograma revela que todas as palavras em destaque se inter-relacionam, caracterizando como essenciais ao processo de revelar as percepções das crianças sobre brincar na escola.

É interessante observar que a palavra brincar aparece 9 vezes na primeira classe, 5 vezes na segunda classe, 7 vezes na terceira classe e 6 vezes na quarta classe, como ilustra a figura 6.

Figura 6-Total de frequência da repetição da palavra Brincar na entrevista semiestruturada por classe.



Fonte: Produzida pela autora 2018

Quando explicitado na Nuvem de Palavras, também obtida no próprio IRaMuTeQ, o termo brincar também aparece em destaque, como a palavra mais dita pelas crianças, o que pode ser observado na figura 7.

Figura 7- Nuvem de Palavras



Fonte: Elaborado pela autora - produzido pelo *software IRaMuTeQ*, 2018.

Torna-se importante também ressaltar que nenhuma outra palavra teve maior frequência de repetição na fala das crianças que o brincar.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998) afirmam que a criança se posiciona como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem por meio do brincar. Brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, que permeia todos os outros eixos do conhecimento.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p. 22)

Contudo, outras palavras, embora com menor incidência, também aparecem repetidas vezes, como as palavras aprender e ensinar, revelando uma inter-relação entre esses termos, como pode ser observado no quadro 7:

Quadro 7- Frequência de repetições das palavras mais citadas, por classe

Palavra	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4
Brincar	9	5	7	6
Sala	6	6	3	3
Gosto	1	5	5	0
Aprender	0	0	6	1
Amigo	3	3	2	0
Casa	2	2	6	1
Parque	0	5	3	0
Legal	1	4	1	1
Escola	1	2	2	1
Cuidar	2	0	2	1
Brinquedo	1	4	0	0
Cantos	0	4	0	0
Ensinar	0	0	4	0
Escreve	1	0	1	3

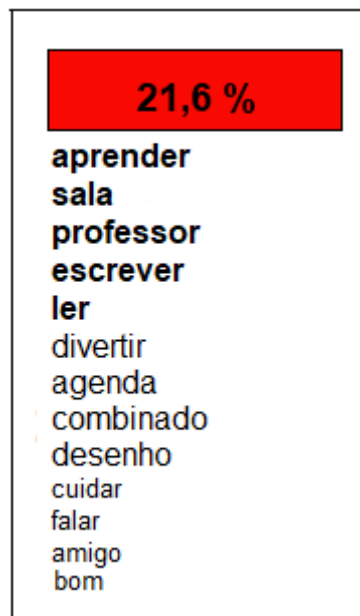
Fonte: produzido pela autora 2018

Por este motivo, as análises das Classes que compõem o que disseram as crianças sobre brincar na escola, estão permeadas, essencialmente, pelo brincar.

4.2.1 Já pensou se não tiver mais escola? Todo mundo não vai aprender nada!

A importância da Escola de Educação Infantil para as crianças entrevistadas apareceu em 21,6% das falas, compondo o que o IRaMuTeQ denominou de “Classe 1”. As palavras que a compõem são: **aprender, sala, escrever e professora** seguida por: **sala, ler, divertir, agenda, combinado, desenho, cuidar, falar, amigo e bom**, como observado na figura 8:

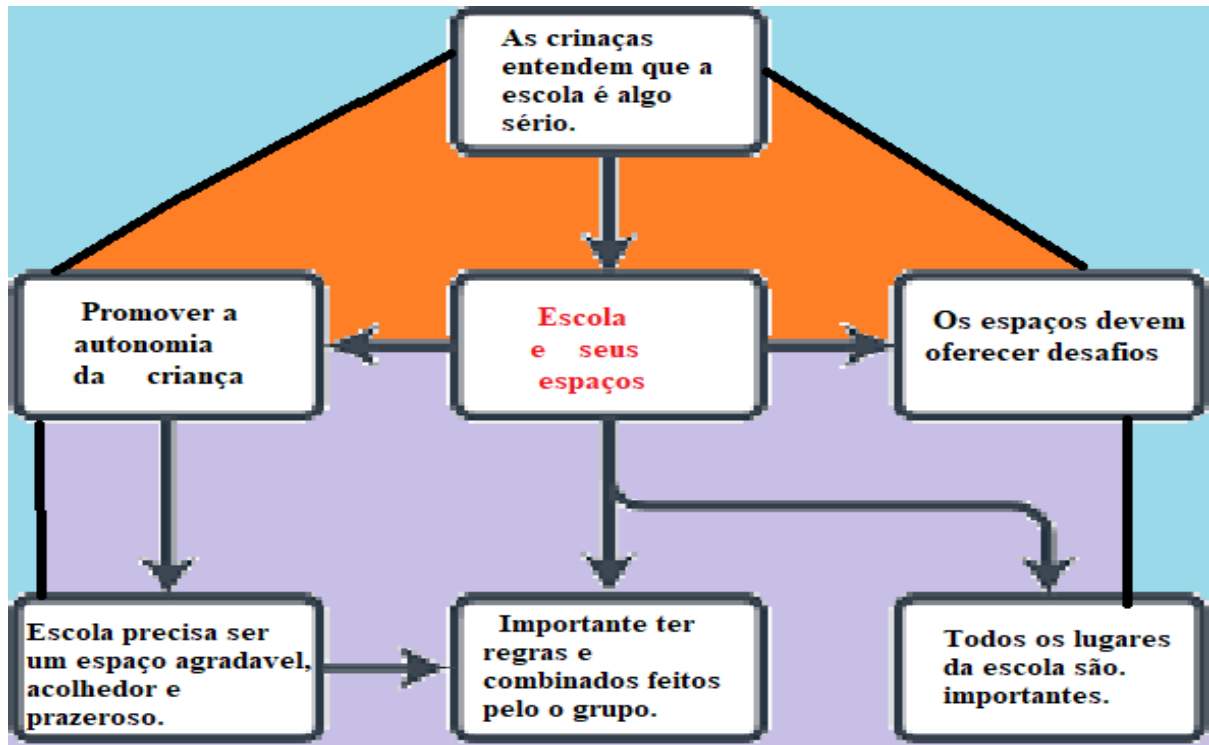
Figura 8 – Palavras Classe 1



Fonte: Elaborado pela autora - produzido pelo *software IRaMuTeQ*, 2018.

Ao analisar as palavras que compõem a Classe 1 e as relações que se estabeleceram nas falas das crianças, foi possível elaborar o Mapa conceitual expresso na figura 9, cuja pretensão foi justamente evidenciar as relações estabelecidas por elas:

Figura 9 - Mapa conceitual sobre a concepção das crianças a respeito da escola.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A temática apresentada pela Classe 1 “Já pensou se não tiver mais escola? Todo mundo não vai aprender nada!”, está dividida em dois subtemas: (i) As crianças entendem que a escola é algo sério; e (ii) É importante ter regras e combinados feitos pelo grupo: promovendo a autonomia. Ambos traduzem a relação estabelecida pelas crianças quando falam sobre aprender na escola.

4.2.1.1 As crianças entendem que a escola é algo sério

Importante também ressaltar que, nos relatos feitos pelas crianças em relação à escola e sua importância, elas respondem de modo a revelar que a escola é importante e é levada muito a sério por elas:

Quando a gente está na escola é coisa séria, sim. A mãe sai cedo pro trabalho dela e eu saio cedo pra brincar na sala... E é isso que é coisa séria. O trabalho da minha mãe é sério. E minha escola também é sério. Brincar é coisa muito séria. [...] A gente não pode trabalhar, a gente vem pra escola. A escola é igual a nossa casa. Aqui não tem o pai, nem a mãe. Mas aqui tem outras coisas importantes. Só de estar na escola é bom. (LUCIDA)

A escola é onde a gente encontra todo mundo. É bom estar na escola e fazer novos amigos. Se não fosse a escola não tinha tantos amigos assim. A escola é legal... Todo mundo tem que estar na escola. Todo mundo já foi da escola um dia. (GIRTAB)

Já pensou se não tiver mais escola? Todo mundo não vai aprender nada. (IZAR)

Porque eu aprendo, a mãe também fala que eu aprendo aqui. (FURUD)

As crianças consideram a escola como um lugar muito importante para estarem. Lucida compara a escola em que estuda com o trabalho da mãe. Para ela, da mesma forma que a mãe sai de casa para trabalhar, ela sai de casa para estudar.

Girtab e Izar, por sua vez, apontam que todas as crianças precisam estar na escola, pois ali é o lugar onde se aprende. Sobre isso, Mantoan (2003) afirma que:

A escola possui função essencial na vida dos alunos, ela tem um importante papel que proporciona desenvolvimento cultural, social, intelectual e físico dos escolares. Não pode continuar mascarando as diferenças culturais, sociais, étnicas nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2003, p. 15).

Furud, de forma interessante, diz que a mãe fala que ela aprende na escola. Segundo Bartholo (2001, p. 23), a participação da família, incentivada pela escola, permite ao aluno a integração ao ambiente escolar, possibilitando um melhor aproveitamento nos estudos acadêmicos: “A parceria família escola é fundamental para que ocorram os processos de aprendizagem e crescimento de todos os membros deste sistema, uma vez que a aprendizagem não está circunscrita aos conteúdos escolares”.

Ao analisar a fala de Girtab, percebe-se que ela relaciona a importância da escola (e de brincar nela) com a importância do trabalho do adulto:

Toda criança gosta de brincar e tem que brincar... Brincar é coisa que criança gosta. Adulto aprende trabalhando, a gente aprende brincando, porque brincar não é só divertir: é divertir e aprender. No jogo da guerra dos dados, a gente [se] diverte, mas aprende os números, que o número que está no final da reta é maior que o que está no começo da reta numérica (GIRTAB).

A fala de Girtab revela que ele percebe que na escola se aprende por meio dos jogos e das brincadeiras propostas e o quanto esta atividade é séria e intencional, ao mesmo tempo que se configura como prática essencialmente humana:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (FREIRE, 1996, p. 146)

Sob essa perspectiva, é fundamental reconhecer, assim como expresso nas narrativas das crianças, que a escola de Educação Infantil é séria, intencionalmente e rigorosamente planejada. No entanto, é lugar de se desenvolver, de criar laços, de experimentar, de aprender. É preciso rememorar a fala de Freire (1996) para compreendê-la como espaço de rigor e de amorosidade.

4.2.1.2 É importante ter regras e combinados feitos pelo grupo: promovendo a autonomia

Outro ponto que as crianças ressaltaram foi a temática das regras e combinados, expressa pelas palavras que apareceram também com destaque como: **combinados, agenda e cuidar**. Sobre isso, as crianças disseram que:

Importante cuidar um do outro, cuidar para não descumprir os combinados. Os combinados são que nem as leis: se combinar tem que cumprir. Pode mudar os combinados, mas tem que combinar o que vai mudar. (FURUD)

Toda escola tem combinado. Se não cumprir os combinados a escola vira bagunça. (GIRTAB)

Eu ensino a usar as regras, eu cuido deles e eles cuidam de mim. A regra é para isso um cuidar do outro (IZAR)

Tem que respeitar os combinados e aprender os combinados. Precisa para a brincadeira dar certo (LUCIDA).

Os trechos sugerem que as crianças sabem que para o bom funcionamento da escola é necessário cumprir e ter combinados e regras. Que crianças que são trabalhadas na autonomia e na heteronomia, sabem avaliar aquilo que é bom ou ruim por meio do respeito aos combinados e regras, e estas são criadas pelo grupo e devem ser cumpridas como são colocadas pelas crianças.

Além disso, as crianças avaliam e entendem que as regras não são engessadas, podendo ser alteradas e modificadas conforme a necessidade. Esta percepção infantil está em consonância com Piaget (1996), ao afirmar que as regras se constituem no melhor meio de estabelecer um bom convívio social para elas e para seus companheiros.

Quando a gente está em um lugar não pode estar em outro lugar ao mesmo tempo. É outra sala que fica lá. Tem hora certa para usar as coisas, assim não tem confusão e a gente escreve na agenda pra saber, sabia?
O que eu não gosto é quando está chovendo e não pode ir pro parquinho... Aí a gente precisa brincar na sala com os brinquedos da sala ou da caixa de brinquedos que a gente leva de casa. Pode levar o brinquedo de casa, mas tem que seguir o combinado. Só pode ser um. Não pode ser grande, nem muito pequeno, e o brinquedo tem que ser um que, se perder ou quebrar, a gente não fique triste. É o combinado. (CANOPUS)

Gonçalves (s/d), afirma que os combinados compõem os elementos próprios da rotina das crianças nas escolas de Educação Infantil. Eles orientam os tempos e os espaços e possibilitam que o trabalho pedagógico seja realizado de forma com que todos compartilhem entre si.

A estrutura básica, da espinha dorsal das atividades do dia. A rotina diária é o desenvolvimento prático do planejamento. É também a sequência de diferentes atividades que acontecem no dia-a-dia da creche e é esta sequência que vai possibilitar que a criança se oriente na relação tempo-espaço e se desenvolva. Uma rotina adequada é um instrumento construtivo para a criança, pois permite que ela estruture sua independência e autonomia, além de estimular a sua socialização (GONÇALVES, s/d, p.01).

Nesse sentido, a Classe 1 trouxe elementos importantes para a reflexão acerca da Educação Infantil. Apontou que, embora esta modalidade de ensino atenda crianças muito pequenas, o trabalho educativo precisa ser intencional, planejado e bastante organizado. As

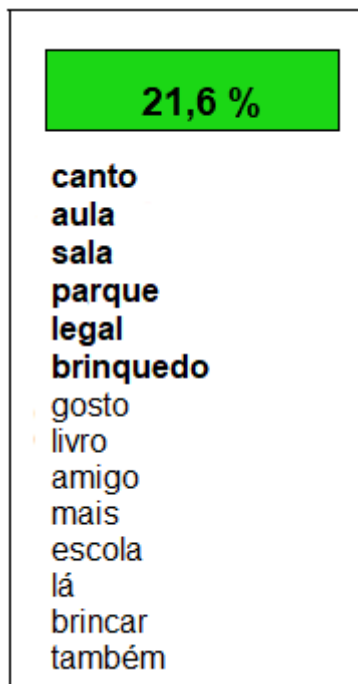
crianças entendem que a escola é séria e que lá aprendem e brincam e apontam o quanto é importante, também, que as famílias percebam esta seriedade.

Os elementos da Classe 1 também encontram-se entrelaçados com os da Classe 2, que trata dos diferentes espaços da escola, referendados a seguir.

4.2.2 Espaços que se comunicam

A Classe 2 é evidenciada com a porcentagem de 21,6 %, a mesma porcentagem da Classe 1. Apresenta 14 palavras, expressas na figura 10.

Figura 10- Palavras Classe 2



Fonte: Elaborado pela autora - produzido pelo *software IRaMuTeQ*, 2018.

Dentre as palavras em destaque ressaltam-se as palavras **canto, aula, sala, parque, legal, brinquedo, gosto, livro, amigo, mais, escola, lá, brincar e também**. Estão em maior evidência as palavras **canto, aula, sala, parque, legal e brinquedo** e apresenta um equilíbrio quanto a ênfase dada entre elas.

As palavras sala, parque e canto relacionam-se especificamente ao espaço físico e as outras (legal, brinquedo e aula) se referem ao brinquedo e a brincadeira.

De um modo geral, esta Classe demonstra o quanto as crianças conhecem o espaço da escola e que, por isso, podem opinar sobre ele. Esta questão é bem representada na narrativa de Canopus:

Conheço bem minha escola e sempre ajudo quem não conhece... Eu ajudo os bebês a voltarem para a sala quando eles se perdem, sabia? (CANOPUS)

O espaço escolar é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil. Para tanto, esse precisa oferecer liberdade de movimentos, segurança e que acima de tudo possibilitem sua socialização com o mundo e com as pessoas que a rodeiam. Segundo Lima (2001, p.16): “o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas, das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela”.

Ao pensar sobre os espaços da escola, considerando o apontado pelas Classes 1 e 2, e ilustrado pela fala de Canopus, refletimos sobre dois aspectos importantes: (i) todos os espaços da escola são importantes e (ii) os espaços devem acolher o brincar, o ensinar e o aprender.

4.2.2.1 Todos os lugares da escola são importantes: devem oferecer desafios, serem agradáveis, acolhedores e prazerosos

Quando foi perguntado para as crianças o que achavam da escola, elas falaram sobre diferentes espaços que a escola possui e como se veem neles, enfatizando aspectos relativos às pessoas da escola e o quanto brincam nela. Também apontam que o espaço da escola é bem grande e que podem transitar pelos espaços, escolhendo, inclusive, o que fazer.

Aqui é bonito e grande, tem muitas coisas para fazer. A sala tem tudo, tem jogos e brinquedo. Mas a gente pode ir pros outros lugares que tem aqui. A gente pode escolher onde brincar. Aqui é grande, em cada lugar tem algo para fazer de bom. Mas eu gosto é da minha sala [de aula] e do parquinho (FURUD).

Legal. Aqui tem muita coisa boa, é grande e tem muito espaço para fazer tudo. Ali, tem salas, tem parquinho...dois parquinhos! Tem quadra, tem

castelo, casinha, tem o pátio com as caixas de jogos que ficam encostadas na parede. Tem a cama elástica, mas tem vez que está quebrada e não pode usar, mas aí a gente brinca na piscina de bolinha. (GIRTAB)

A escola de Educação Infantil precisa pensar em ambiente escolar atrativo, desafiador, que promova o bem estar da criança, fazendo-a querer voltar aquele espaço, como o que revelam os trechos das entrevistas. Os relatos revelam que as crianças sabem e exploram tudo o que tem na escola, que os diferentes espaços proporcionam boas experiências para elas:

A escola é legal. É difícil encontrar algo de ruim. Tem muita coisa para fazer aqui. Tem parquinho, casinha, castelo, tem a casinha da arvore também e tem muita natureza. A natureza ajuda a gente com a sombra eu brinco na arvore. Foi a gente que plantou para deixar a escola bonita e com sombra pra gente brincar. Eu também gosto do refeitório lá a gente come o lanche. Mas também gosto da sala de música, na sala de música tem a TV grande e instrumentos de música uns feitos por nós e é de verdade. (FURUD)

Muito se discute sobre a importância da organização do espaço escolar como fundamental na prática educativa e que proporciona diferentes vivências à criança. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998):

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Pra tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. (BRASIL, 1998, p. 69)

Ou seja, a organização do espaço escolar na Educação Infantil se constitui como componente ativo e facilitador, tanto nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, como ao refletir os valores que a instituição adota em sua prática educativa.

Sob essa perspectiva, a constituição de um ambiente que proporcione boas experiências para a criança é imprescindível, pois este exerce papel fundamental no seu desenvolvimento. Para Tiriba (2008, p.38), “Do ponto de vista das crianças, não importa que a escola seja um direito, importa que seja agradável, interessante, instigante, que seja um lugar para onde elas desejem retornar sempre”.

Esta questão fica evidente na narrativa de Furud, ao dizer que a família poderia estar mais tempo na escola.

Não tem nada de ruim aqui na escola. Pode ter mais festa, onde a mãe vem participar da aula comigo. Que nem no dia do piquenique no parque com todo mundo junto: a mãe levou uma cesta cheia de bolo e coisas gostosas e dividimos com todo mundo. As outras famílias estavam lá também. Foi bom (FURUD).

A narrativa de Furud aponta um aspecto importante para se refletir enquanto escola de Educação Infantil. As crianças atendidas nessa modalidade de ensino são aquelas de até 5 anos de idade e estão em processo inicial de desenvolvimento. É neste momento que, tanto a escola, quanto a família precisam caminhar em consonância para contribuir com seu desenvolvimento saudável e integral.

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2018, p.36).

A fala de Furud provoca para uma reflexão sobre a necessidade da escola proporcionar um trabalho intersetorial, por meio do qual a Educação, a Assistência e a Saúde, por exemplo, se debruçam sobre a criança e suas necessidades e proporcione ações mais integradas para as crianças, como aponta o texto da BNCC (BRASIL, 2018), descrito no parágrafo anterior. O grande desafio está em permitir que a efetivação de trabalhos em parceria sejam realizados em favor do desenvolvimento integral das crianças, de forma que escola, família e comunidade caminhem juntas.

4.2.2.2 Lugares de brincar, aprender e ensinar

Quando questionado sobre o que mais gostava na escola, Girtab afirmou:

Meus amigos e minha sala de aula é o que acho de melhor na escola... Tem os cantos de desenho e jogos, aprender a escrever e tem o refeitório. (GIRTAB)

Para o menino, os amigos e a sala de aula são os seus “preferidos”. Este aspecto pode ser evidenciado, também, ao verificar que as palavras “sala” e “professor” aparecem como a segunda e a terceira, respectivamente, em ordem de incidência na Classe 1, logo em seguida da palavra “aprender”. Já na Classe 2, sala aparece como segunda palavra de maior incidência, seguida da palavra “canto”. Isso nos leva a inferir que as crianças mencionam a sala de aula como um espaço interno importante, mas sempre a mencionam juntamente com outros espaços da escola, como o parque, o pátio e o refeitório.

Furud, de forma mais específica, fala sobre a organização interna da sala de aula, em que existem os “cantinhos”, ou seja, espaços organizados, como estações, em que o professor ou a professora dispõe intencionalmente materiais de determinados temas para que as crianças possam realizar tarefas:

Eu mais gosto é dos cantinhos. Nos cantinhos a gente brinca. Antes era a lavanderia, agora a gente vende frutas. As frutas custam muito. Mas esse dinheiro aqui não é de verdade. Tem que saber contar para não errar o troco. Cada sala tem um cantinho diferente, mas pode depois vir pra nossa sala. Meus cantinhos preferidos são dos livros, porque eles são muito fofinhos. O professor lê para nós todos os dias, mas agora eu já sei as letras, então eu mesmo pego os livrinhos dos cantinhos e leio. Mas o cantinho do pet shop também é legal. Lá eu brinco de médico e cuido dos animais. O cantinho é legal porque o professor faz junto com a gente. A gente pode escolher o que queremos no nosso cantinho, por isso que ele fica sempre mais fofinho e bonito (FURUD).

O parque também foi um espaço mencionado pelas crianças. Rana, Canopus e Izar, mais especificamente falaram sobre o quanto é prazeroso estar no parque brincando com outras crianças. Ambas mencionaram que brincam de faz-de-conta e que utilizam os elementos da natureza, existentes nesse ambiente, para construir suas brincadeiras:

O que eu mais gosto é do parquinho. Essa princesa aqui sou eu ... Esse príncipe aqui é meu amigo (dizendo o nome). Ele é da outra sala, mas a gente encontra no parque. Lá a gente brinca no castelo junto com os outros. Eu gosto de brincar no castelo e na casinha. O castelo é melhor porque ser princesa é mais legal que cuidar dos filhinhos e da casa. Cuidar de filho dá muito trabalho. (RANA)

Aqui é o parquinho, é o que mais gosto da escola, porque lá pode brincar de casinha, de balanço. Eu gosto porque lá tem a natureza e brincar na natureza é mais divertido. A gente brinca e come frutinhas do pé. Por isso não pode judiar delas nem dos passarinhos. Já falei pra [nome da amiga] que não pode quebrar o galho senão não tem mais frutinha lá [...]. Desenhei o parquinho grande, porque lá a gente brinca com todo mundo, até os que não estudam na minha sala. Lá eu encontro o [nome do amigo]. Aqui de trás é o parque pequeno e a piscina de bolinha. (CANOPUS)

Eu amo meu parquinho, porque é meu, é nosso né? É de todo mundo, mas é meu também. Gosto dos balanços, do escorrega, da casinha e do castelo. A mãe falou que minha escola tem muita coisa boa pra mim. Tem árvore e frutinhas. Eu como muitas frutinhas na escola das arvores. As frutas [são] boas para comer. Não é toda frutinha que pode comer. Tem a certa, viu? Eu gosto também de encontrar [falando nome de amigos da outra sala]. Porque eu estudei com ela, com outra professora e outra sala, mas agora a gente só encontra no parque. Lá a gente mata saudade, né? (IZAR)

Pensar que os lugares da escola são espaços de brincar, aprender e ensinar, significa compreender que a criança é sujeito em desenvolvimento, que cria, se relaciona, pensa, sente, questiona e se constrói cotidianamente. Estes elementos encontram-se presentes na literatura evidenciada por Benjamin (1986) e Vygotsky (2007), por exemplo, da mesma forma que encontram eco na síntese das aprendizagens esperadas pela BNCC (BRASIL, 2018) em todos os Campos de Experiências, como pode ser observado nos excertos a seguir:

O eu, o outro e o nós:

Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.

Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro [...].

Corpo, gestos e Movimentos:

Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio [...].

Traços, sons, cores e formas:

Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal [...].

Escuta, fala, pensamento e imaginação:

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios [...].

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:

Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles [...] (BRASIL, 2018, p. 54-55).

Izar e Canopus também falam que gostam muito do refeitório e esta é uma reflexão bastante importante, principalmente quando consideramos que são muitas as crianças que passam o dia todo nas Escolas de Educação Infantil.

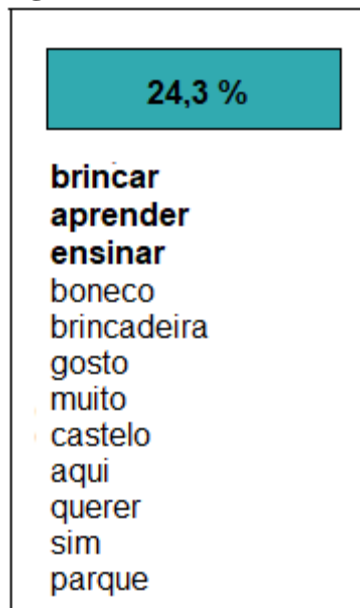
Eu também gosto do refeitório. Lá a gente come. A comida [é] boa e tem sobremesa boa também. Todo dia tem uma coisa boa pra comer. Não deu para desenhar nessa folha o lugar de comer porque é muito grande. (IZAR)

Também amo a comida da mamãe [cozinheira da escola]. É a melhor comida que tem, porque é saudável. (CANOPUS)

Assim sendo, a Classe 2 também deixa em evidência a necessidade de reconhecer o que as crianças sabem sobre a escola. Sob essa perspectiva, é importante reconhecer seu modo de pensar para poder organizar os espaços na Educação Infantil para oportunizar a ampliação integral do seu desenvolvimento. Assim a escola precisa ser um espaço acolhedor, agradável e prazeroso; os ambientes também devem ser desafiadores e promovedores de autonomia.

4.2.3 Brincar, aprender e ensinar

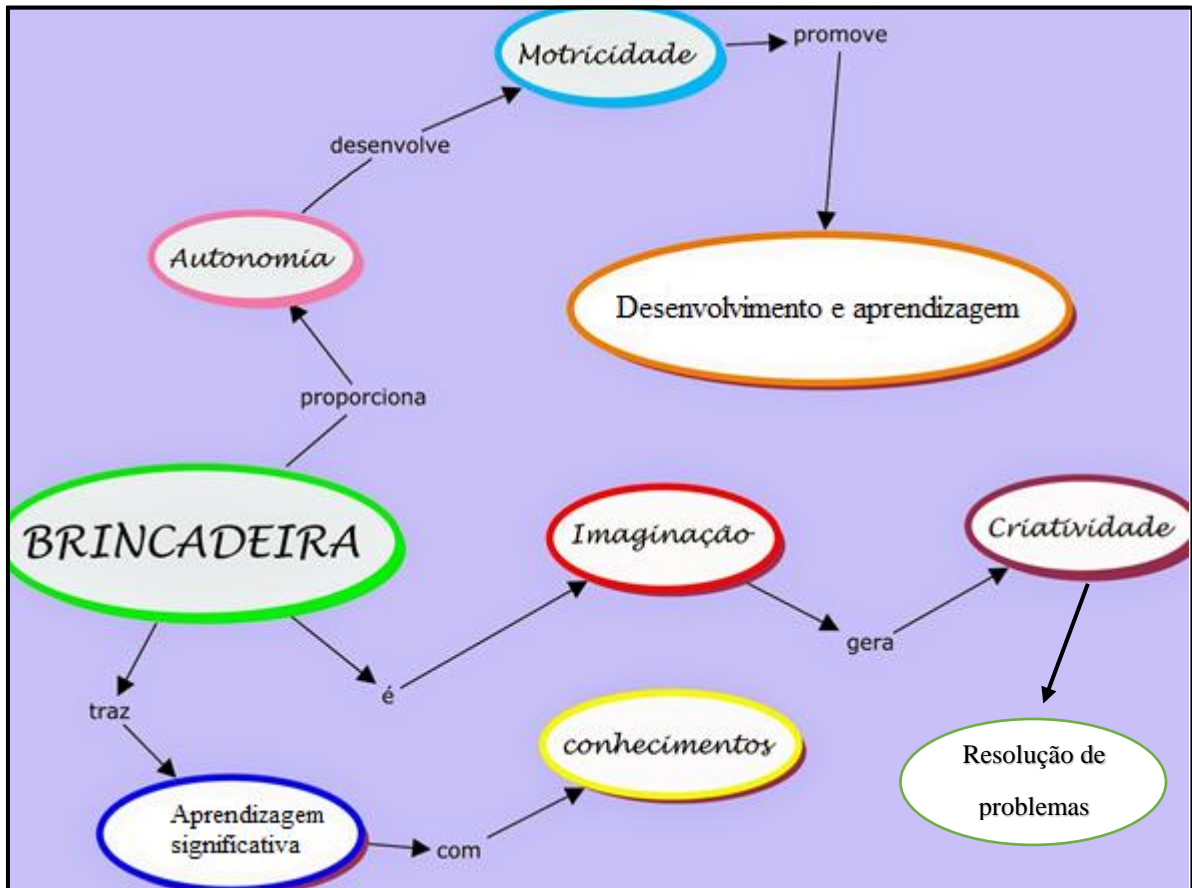
A Classe 3, gerada pelo IRaMuTeQ, apresentou um valor de 24,3% nas falas das crianças. A palavra brincar apareceu 27 vezes, seguida das palavras aprender, ensinar, gosto, boneco, brincadeira, muito, jogos, castelo, querer, aqui e sim. A figura 11 mostra as palavras com maior destaque.

Figura 11– Palavras Classe 3

Fonte: elaborado pela autora 2018

Percebe-se que todas as palavras da Classe 3 trazem consigo o caráter da ludicidade. Ao analisar as relações existentes entre as palavras desta classe e as falas das crianças, elaborou-se o mapa conceitual que traduz as relações entre brincar e os processos de ensino e aprendizagem, como pode ser observado na figura 12.

Figura 12 – Mapa conceitual: relação do brincar e dos processos de ensino e aprendizagem



Fonte- Elaborado pela autora, 2018.

Analisando os excertos de fala das crianças, presentes na Classe 3, foi possível verificar que as falas se agrupam nas temáticas “Brincar faz bem”, “Aprender brincando” e “Viver a inclusão”, cujas especificidades serão discutidas a seguir.

4.2.2.1 Brincar faz bem

Os trechos que seguem, extraídos das entrevistas, ilustram o exposto, mostrando o que as crianças dizem sobre a importância do brincar.

Brincar é mais saudável e faz muito bem. Quando brinca e [se] diverte, a criança aprende. A criança aprende mais quando brinca [se] divertindo,

quando brinca de jogos, de casinha, no cantinho da feirinha, e brinca junto com todo mundo. Quando aprende brincando a gente não esquece não, sabia? (FURUD)

É interessante observar a fala de Furud, que diz que “brincar faz bem”. A menina expressa o quanto brincar é importante para a criança e o quanto faz parte da sua vida. Para ela, é brincando que se aprende e se relaciona com o mundo. Segunda ela quando se aprende, a criança “não esquece”. O mesmo sentido pode ser observado nas falas de Canolis e de Girtab:

Eu gosto de brincar. É! A gente faz os dois: brinca e aprende na sala. A gente aprende brincando, que é bom. (CANOLIS)

Toda criança gosta de brincar. Só se ela está com doença, ou uma pessoa não deixa ela brincar. Na sala da escola ela pode brincar. Porque se não brincar, como ela vai aprender, né? (GIRTAB).

Canolis salienta que as crianças brincam e aprendem ao mesmo tempo na sala de aula e Girtab evidencia que “toda criança gosta de brincar”. Para Girtab, a criança só não brinca se está doente ou se alguém não permite que ela brinque. Ambas deixam muito evidente que brincar está intimamente relacionado com aprender. Estas questões são também salientadas por Carvalho (1992):

O ensino absorvido de maneira lúdica passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo (CARVALHO, 1992, p.28).

Sobre isso, é importante compreender que brincar não é apenas ter um momento reservado para deixar a criança à vontade, livre em um espaço com ou sem brinquedos e sim um momento em que se ensina e se aprende muito e de forma intencional.

4.2.2.2 Aprender brincando

Quando o tema abordado nas entrevistas versava sobre brincar e aprender na escola, as crianças demonstraram-se bastante empolgadas para falar. Em todos os relatos, foi possível perceber que os atos de aprender e brincar aparecem de maneira indissociável, ocorrendo de forma natural.

Tudo, gosto de tudo. Gosto de aprender tudo que ensina na escola. Eu gosto de aprender a escrever. Eu já sei as letrinhas eu aprendi brincando com as letrinhas dos potinhos e com a brincadeira do bingo. Eu já ganhei o bingo duas vezes já. Acertei mais letrinhas (IZAR).

Eu gosto mais de brincar no cantinho da leitura. (CANOPUS)

A narrativa de Izar faz referência à importância de se brincar e aprender em relação aos jogos usados em sala de aula, neste caso específico, ao bingo de letras. Esta atividade está relacionada ao Campo de Experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” da BNCC (BRASIL, 2018, p.50), no seguinte objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: “(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea”.

O mesmo Campo de Experiência aparece evidenciado na fala de Canopus, quando diz que gosta de brincar no “cantinho da leitura”. É possível observar que a atividade se fundamenta no objetivo: “(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.)” (BRASIL, 2018, p.50).

Já a fala de Furud demonstra o quanto gosta de brincar no parque e de faz-de-conta:

No castelo você tem uma roupa de bruxa e daí você veste, que é uma bruxa. Mas você não é bruxa, é de faz de conta. E tem de princesa e príncipe. A gente vira, mas só quando está brincando. Depois que tira a roupa “desvira.” Eu gosto de brincar no balanço, gosto de brincar no escorrega, no gira-gira que está quebrado. Também gosto de brincar na caixa de areia. Eu gosto também do cantinho de leitura. Lá eu brinco de ler. (FURUD)

Ao dizer que gosta de inventar histórias de faz-de-conta, Furud sugere que a escola proporciona espaços que atendem tanto o Campo de Experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, quanto “Corpo, Gestos e Movimentos” da BNCC (BRASIL, 2018), por meio dos seguintes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa [...].

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música (BRASIL, 2018, p. 47; 50).

Nos relatos das crianças, percebe-se que a ideia do brincar é uma atividade própria delas e, por isso, ela aprende brincando, pela ação. As crianças brincam com bingo, com as letras móveis, de escorregar, de falar, de lutinha, de comer e dar comidinha às bonecas, de esconder-se, de tudo o mais que se possa elencar. Segundo Macedo (2005, p. 49) “Brincar é mais que aprender, é uma experiência essencial, um modo de decidir como percorrer a própria vida com responsabilidade”. Sobre isso, Kishimoto (2010) afirma que:

É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar, sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p. 01)

Ao analisar a fala de Rana, é possível visualizar o quanto as crianças compreendem que aprendem brincando e o quanto refletem sobre isso:

Quando as crianças brincam, elas não têm guerra, não tem as doenças. Quando a criança brinca, ela esquece das coisas ruins. Eu aprendi que os índios grandes brincam, aprendi no projeto. E no projeto tinha a brincadeira dos índios grandes e dos curumins. Por isso que eles ficam felizes. Eles comem da natureza e brincam com os pequenos. Professora falou que os índios aprendem brincando também, que nem a gente aqui. (RANA)

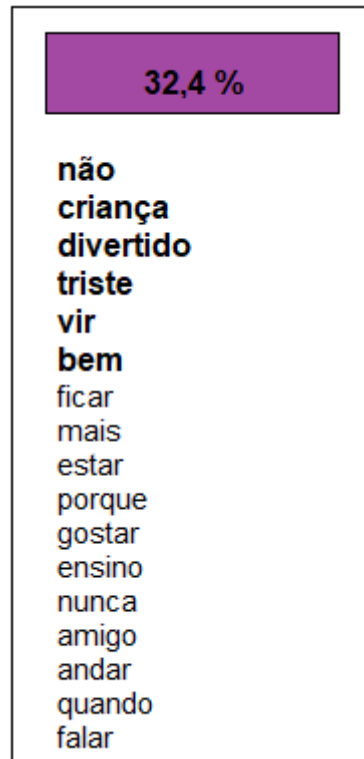
Pela narrativa de Rana é possível observar o quanto as crianças fazem relação com o que a professora ensina na escola. Sobre isso, Friedmann (2006) argumenta que o brincar pode e deve não só fazer parte das atividades curriculares, como também ter um tempo preestabelecido durante o planejamento em sala de aula. Segundo Navarro (2009),

As formas de mediação da professora são decisivas para garantir que as crianças realmente brinquem na escola, interajam com seus colegas; imaginem, criem regras, utilizem brinquedos diferentes, de formas diferentes, em ambientes que estimulem a imaginação. A aprendizagem decorrente da brincadeira vem da experimentação que a atividade propicia. As maneiras de mediação que o professor pode utilizar no ambiente da educação infantil são muitas, basta que ele reconheça o valor dos objetos, do ambiente, da sua ajuda e orientação, e principalmente da sua organização, para assim possibilitar uma qualidade no brincar de seus alunos. (NAVARRO, 2009, p. 129).

Nesse sentido, é importante considerar que os relatos das crianças evidenciam o quanto brincar e aprender acontecem simultaneamente e, por isso, precisa ser elemento essencial no planejamento das ações educativas nas escolas de Educação Infantil. Sob esse aspecto, o professor assume um papel de centralidade no sentido de planejar e mediar as aprendizagens das crianças, garantindo que tenham tempo e espaços para brincar, oportunizando materiais e conduzindo ludicamente estas situações.

4.2.4 As interações

A Classe 4 apresentou 32,4% das falas das crianças e se constituiu como a classe que apresentou maior porcentual. Essa classe contém 17 palavras, como pode ser observado na figura 13.

Figura 13 – Palavras Classe 4

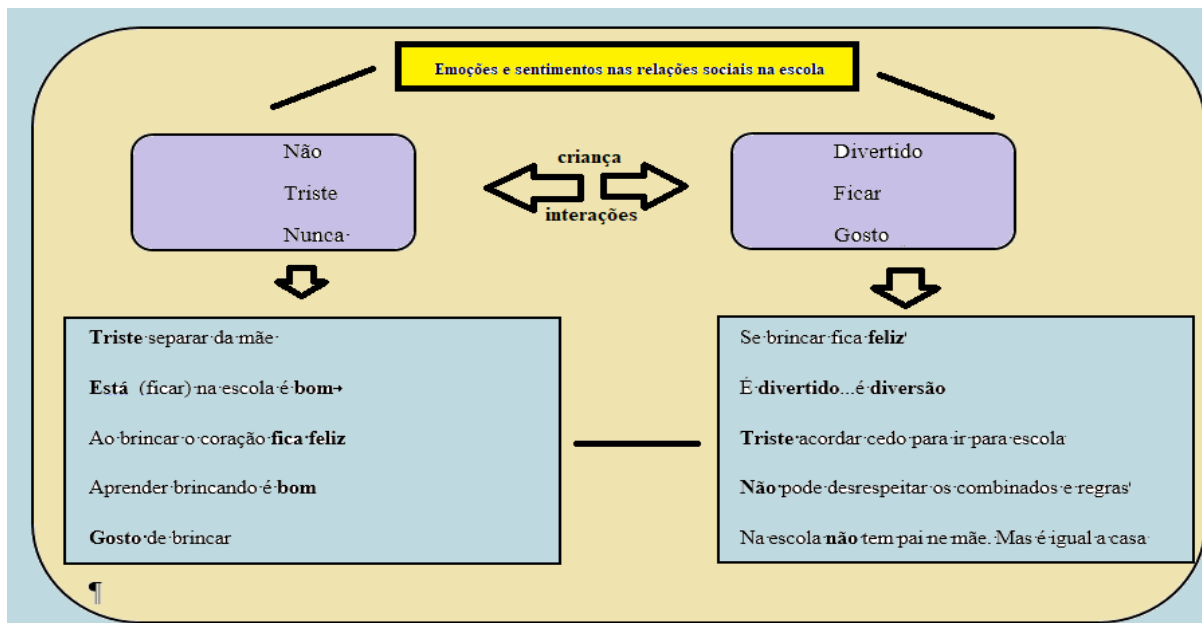
Fonte: Elaborado pela autora, 2018

Dentre estas palavras em destaque ressaltam-se as palavras **não, criança, divertido, triste, vir, bem, ficar, mais, estar, porque, gostar, ensino, nunca, amigo, andar, quando e falar.**

Os trechos destacados evidenciam que emoções e sentimentos então presentes nas relações vividas na escola de Educação Infantil. Isso ocorre porque as emoções e sentimentos constituem aspectos centrais na regulação biológica e nos processos de aprendizagem e são esses que estabelecem uma ponte entre os processos racionais e os não racionais, como evidencia Vygotsky (2001).

A figura 14 ilustra a relação de contradições entre os termos “não, triste e nunca” com “divertido, ficar e gosto”: ora expressam emoções negativas, ora positivas.

Figura 14- Emoções e sentimentos nas relações sociais na escola e suas contradições.



Fonte: Elaboração da autora- produzido a partir dos dados do *software Iramuteq*, 2018.

Rana, Furud e Canopus apresentam falas que demonstram o quanto as interações na escola podem ser positivas. Furud apresenta uma reflexão muito interessante e profunda sobre a importância do adulto brincar. Para ela, “brincar é bom para o coração e para a cabeça”:

Se o adulto brincar, ele não fica mais triste. Se você brincar é bom para o coração e para a cabeça. O coração fica feliz e a cabeça fica mais sabida. (FURUD)

A reflexão de Furud, ao propor uma relação entre “o coração fica feliz e a cabeça mais sabida”, nos leva a considerar a importância da interação entre professores e alunos e o quanto importante é para os dois brincarem juntos. Sob este aspecto, é importante considerar a afirmativa de Grassi (2013):

Enquanto brincamos, jogamos, vamos nos constituindo como sujeitos desejantes, autônomos, vamos brincando e aprendendo a resolver problemas e a lidar com tensões e frustrações, vamos nos relacionando com os outros e com o conhecimento, vamos nos tornando mais criativos, reflexivos, participativos, interessados e abertos (GRASSI, 2013, p. 85).

Quando compreendemos, como propõe Freire (1997), que alunos e professores aprendem continuamente e uns com os outros, as reflexões e ações acerca de brincar juntos se

constituem como fundamentos nas práticas educativas na Educação Infantil. Esta ação colaborativa permite também uma expansão das reflexões sobre outros momentos importantes na rotina da Educação Infantil, como a interação entre as próprias crianças e a certeza de que a escola é um “bom” lugar, como mencionado por Rana e Canopus:

Eu...quando ele ia almoçar eu ficava do lado dele. Quando ele estava no parque também fico do lado dele. Ajudar faz bem também pra quem ajuda. Eu falava: “[nome do amigo cadeirante] quando anos você tem?” E ele dava risada (RANA, 2018).

Eu gosto de brincar. A gente aprende brincando que é bom. A gente não pode trabalhar, a gente vem pra escola. A escola é igual a nossa casa. Aqui não tem o pai, nem a mãe. Mas aqui tem outras coisas importantes. Só de estar na escola é bom, né? (CANOPUS)

Isso está de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 35), quando traz em seu texto que a interação entre alunos (da mesma idade e de idades diferentes) é enriquecedor e benéfico para a aprendizagem e desenvolvimento: “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças e delas com adultos”.

Girtab menciona que o que mais gosta na escola é sua professora e a sala de aula:

Minha sala de aula e minha professora é o que mais gosto de tudo, entre tudo na escola. Minha sala tem muita coisa boa: tem jogos, brinquedos, tem os cantinhos de cada coisa (matemática, letrinhas, do desenho e do índio). Minha professora também é o que mais gosto. Ela tem cabelo curtinho e sempre está feliz. Ela nunca grita ou fala alto. Ela ensina, traz violão e canta com a gente na sala. (GIRTAB)

É interessante observar que Girtab descreve como a professora é e o que ela faz na sala de aula. Menciona que a professora “nunca grita ou fala alto”, que “ela ensina” e “canta com a gente na sala”, ou seja, aspectos referentes às atitudes da professora são essencialmente marcantes para a criança.

Lucida, ao falar sobre o que gosta na escola, também mencionou que é da sala de aula e do professor. De acordo com ela, o professor fica sempre esperando as crianças na porta da sala e dá um abraço:

O que eu mais gosto na escola é da minha sala de aula e do meu professor. Ele fica sempre na porta. Quando eu chego, ele dá um abraço bem grande e pergunta se estou bem. E se estou com sono, ele até me pega no colo e me coloca no cantinho. Minha sala de aula é mais legal, mas meu professor é mais ainda. É bom chegar e ser abraçada por ele. Eu abraço minha mãe antes de sair da casa e quando chego na escola, eu recebo outro abraço. (LUCIDA)

A narrativa de Lucida expressa a importância da atitude do professor em relação às crianças na Educação Infantil. A dimensão da afetividade e do cuidado com as relações são aspectos bastante importantes para esta faixa etária. Por isso, o professor deve estar preparado não só teoricamente para compreender as interfaces do processo de ensino e aprendizagem, mas munido de atividades e atitudes que proporcionem e despertem na criança a confiança e o interesse para se manter na escola. Sobre isso, Gadotti (2004) afirma:

O professor, numa pedagogia que pretenda caminhar lado a lado com a transformação social, não é um ausente, mas uma presença atuante, participante, dirigente, “especialista mais político” (GRAMSCI, 1968, p.8), que anima, constrói, organiza. Que o professor participe, dirija, por meio de uma pedagogia diretiva ou não-diretiva, isso é secundário. (GADOTTI, 2004, p. 75)

Por outro lado, as crianças mencionaram também que existem aspectos que precisam ser melhorados, quando se toca na questão das interações. Furud apresenta uma fala em que demonstra sua insatisfação com os alunos do período contrário, que, segundo ela, “não respeitam os combinados”:

Tem muitos [brinquedos], mas a gente divide com a turma da tarde. E o professor fala para não mexer, mas eles mexem e continuam brincando. Não respeitam os combinados, não. Combinado é pra ser cumprido, né? Mas tem quem não cumpre. Por isso os brinquedos ficam bagunçados (FURUD)

Furud ainda fala que, um aspecto “ruim” é quando a aula acaba, fato também mencionado por Lucida:

Não tem [coisa ruim na escola]. Mas levantar cedo para vir é bom não. E quando a aula acaba também não é bom. Mas tem que seguir a agenda do dia. Aí acaba a aula depois de muitas coisas, como o desenho, lanche, almoço e parquinho. Aí acaba a aula. (FURUD)

O que eu não gosto é quando eu saio de casa pra escola. É muito cedo. Tem que acordar... Mas também não gosto quando a aula acaba. Podia ser 'mais grande' a aula, né? Mas acaba rapidinho. Na agenda acaba logo depois do cantinho, do almoço, da atividade, da leitura, do desenho e depois do parque. Tem que ler a agenda que fica no quadro para saber que hora acaba a aula. Mas eu acho que é isso mesmo, depois do parque. (LUCIDA)

Lucida afirma que, da mesma forma que não gosta quando a aula acaba, também não gosta de acordar muito cedo para ir para a escola. Sua narrativa aponta um aspecto interessante, quando pensamos em Educação Integral: os tempos da criança, incluindo atividades e descanso. A questão do sono é um aspecto bastante importante a ser considerado e cabe a escola uma parceria com as famílias, no sentido de orientar para a necessidade de tempos de descanso e de atividades fora da escola também.

Já Girtab afirma que não gosta quando a professora falta:

O que não gosto? Nada, aqui tudo é bom. Mas se a professora falta é triste. Mas ela fica doente também, que nem a gente fica. (GIRTAB)

Izar, por sua vez, aponta que não gosta de ficar trocando de sala:

Não gosto de ficar "trocando" de sala eu era da outra sala agora só dessa sala. Eu tenho outras amigas agora. Gosto da minha professora, só não gosto de trocar de sala toda vez que acaba a aula. (IZAR)

Novamente as crianças apontam o quanto gostam da figura da professora e o quanto lhes desagrada quando a professora não vai para a escola e quando precisam mudar de sala. Esta reflexão aponta para a necessidade de se repensar o quanto os elementos que constituem a Educação Infantil estão entrelaçados e precisam ser compreendidos a partir de uma perspectiva mais interdisciplinar: as interações precisam ser vistas também considerando as crianças entre si, com os adultos; os espaços precisam ser analisados e planejados a partir de uma orientação curricular, considerando também as interações, a faixa etária dos alunos, os tempos e as intervenções:

Por isso, os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. Deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos,

independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares: este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação (BRASIL, 2013, p. 36)

Conclui-se que compreender a percepção da criança a respeito do viver junto, a respeito da interação social e do vínculo afetivo é importante para uma escola de Educação Infantil de qualidade.

4.2.4.1 Desenhos revelam as interações na escola

É importante mencionar também que as crianças utilizam diferentes linguagens para se comunicar. Nesta pesquisa, optou-se por permitir que elas se expressassem por meio da fala e por meio de desenhos.

Para a produção dos desenhos, as crianças foram sensibilizadas pelas questões disparadoras: “Como é minha escola? O que eu mais gosto nela? O que eu mais gosto de fazer aqui? O que eu mais faço aqui?” Após a realização dos desenhos foi realizada uma roda de apreciação e de conversa a respeito de cada desenho. Por fim, os desenhos foram para o mural da escola.

De forma criativa e autônoma, cada criança realizou seu desenho e, ao final, as produções ficaram coloridas e repletas de detalhes, conforme é percebido na figura 15.

Figura 15 – Os Desenhos

Fonte: Desenhos elaborados pelas crianças (2018)

Alguns detalhes nos desenhos chamaram bastante atenção como: todos os desenhos apresentam muita riqueza de detalhes, ou seja, todos os desenhos são bem feitos. Nenhum desenho aparece incompleto, todos foram produzidos utilizando toda a folha de papel. Em todos os desenhos aparecem espaços sendo ocupados por pessoas: as crianças aparecem em todos os espaços, ora na presença de adulto, ora na presença de outras crianças, ora sozinha.

Em cinco dos seis desenhos foram observados algum tipo de interação das crianças, seja com adultos, seja com outra criança. Existe a presença de crianças do mesmo tamanho e crianças de tamanhos diferentes, sugerindo que há nessa escola interação entre crianças da mesma idade, crianças de diferentes idades e crianças com adulto, num mesmo espaço.

É interessante analisar que os desenhos chamam atenção pela presença do colorido e de sorrisos largos impressos nos sujeitos envolvidos nas cenas, sugerindo que essas atividades que envolvem a interação são prazerosas, alegres, divertidas e que desenvolvem os vínculos

afetivos. Nestas cenas aparece algum tipo de atividade que compõe a rotina escolar, como o brincar, a cooperação, a acolhida, a própria interação e/ou os cantos simbólicos.

De uma forma geral, as expressões corporais (sorriso largo e alegria), demonstradas pelas crianças, sugerem que a instituição de Educação Infantil deve oportunizar um espaço agradável que atenda às necessidades infantis com atividades pedagógicas embasadas na interação e na brincadeira.

Importante ressaltar que análise dos desenhos resultou numa proposta complexa e desafiadora, pois ler nas estrelinhas não é algo simples, como revela Souza (2006, p.39) “Ler nas entrelinhas exige muita disciplina, constância e, antes de tudo, atenção”.

Cada um dos seis desenhos traz elementos importantes para se refletir sobre a escola, os quais serão tratados a seguir.

4.2.4.1.1 Rana brincando no parque

O desenho que Rana fez, expresso na figura 16, mostra a cena de uma criança brincando com outra que está sentada em uma cadeira de rodas. As duas crianças aparentam estarem felizes e se divertindo. Elas tem o mesmo tamanho e ambas estão bem coloridas, sugerindo uma escola para todos, onde a convivência ocorre harmoniosamente entre os diferentes sujeitos que convivem no espaço escolar.

Figura 16 – Desenho de Rana



Fonte: Elaborado por Rana (2018)

Rana, de forma muito tranquila, fez uso de todos os materiais e riscantes disponíveis para realizar seu desenho.

Ela desenhou a si própria junto com um amigo no parque e disse que o parque é o lugar que ela mais gosta na escola. Ao mesmo tempo, ela demonstrou uma preocupação: disse que o parque não tem muitos brinquedos adaptados para seu amigo cadeirante. Ainda assim, o desenho de Rana revela uma escola preocupada com a questão do “viver junto” pensando em espaços adequados para atender as especificidades de cada criança.

Sobre isso, Mantoan (2003) aponta que os ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza. Por este motivo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral dos alunos e de um ensino participativo, solidário e acolhedor.

Rana também traz a criança vivenciando situações de assumir compromisso, nos sugerindo que a escola é um ambiente propício para estes experimentos, como afirma Souza (2006):

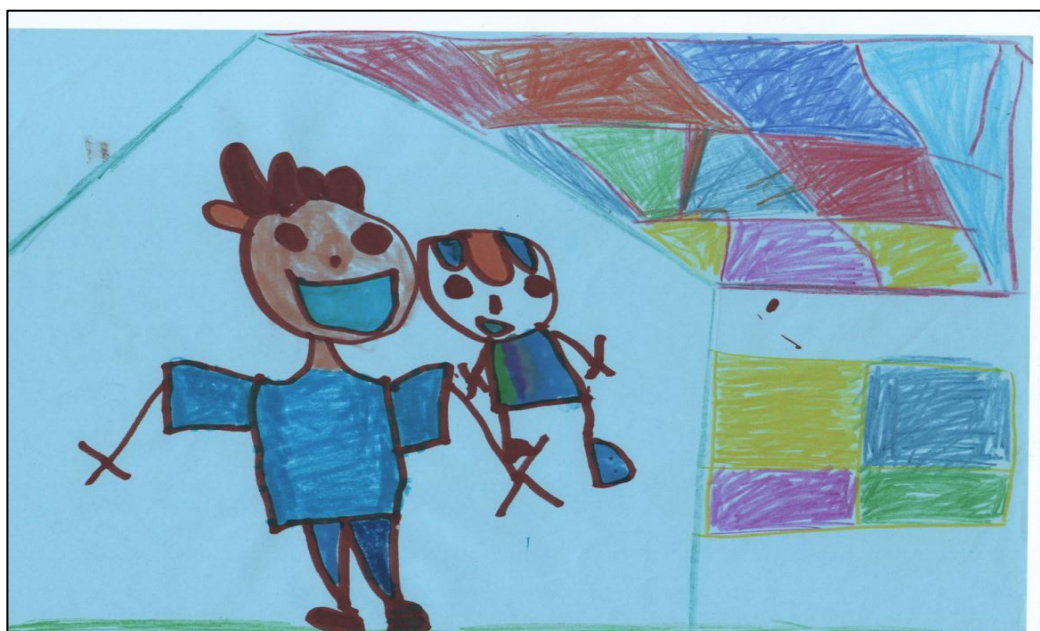
Ora a capacidade para assumir compromissos só é desenvolvida quando o aluno vivencia situações em que possa treinar para tal. A escola é o ambiente favorável para estes experimentos, para estes treinos. No convívio com colegas, com professores e funcionários, as oportunidades vão surgindo e, com ela a possibilidade de aprendizagem, seja pela intervenção do professor ou pelas atitudes dos colegas. (SOUZA, 2006, p.72).

Outro ponto importante é que Rana demonstra saber que ela precisa fazer a parte dela para contribuir com as especificidades do outro: ela está ao lado do amigo, brincando junto com ele. Este fato se aproxima do que fala Cunha (2015, p. 153): “em sala de aula, há inúmeras vezes que se cruzam, quando todos os alunos contribuem com seus pensamentos de forma a construir um diálogo, através do qual se pode colher assim os frutos do conteúdo abordado”.

4.2.4.1.2 Girtab acolhido pelo professor

Girtab desenhou usando todos os materiais. Durante sua produção, ele ia conversando e explicando cada pedacinho do seu desenho em voz alta. Parava por alguns minutos para escolher outros riscantes e voltava a desenhar, sempre com um enorme sorriso no rosto.

Figura 17- Desenho de Girtab



Fonte: Elaborado por Girtab (2018).

Nesse desenho, o professor aparece recebendo o aluno. O tamanho do professor aparece quase do tamanho da escola, sugerindo a importância do professor no contexto escolar e ao mesmo tempo reportando a importância do acolhimento da criança na escola e a importância do fortalecimento dos laços afetivos com o professor. Embora no desenho o professor apareça com tamanho maior que o aluno, o aluno está da mesma altura do professor, mesmo sendo menor. Isso sugere que esse aluno é concebido não como alguém inferior, mas como um sujeito com a mesma importância que o professor, um sujeito protagonista dentro da sala de aula e da escola.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), já apontavam em 1998 a importância do papel do professor nesta modalidade de ensino:

[...] o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento [...]. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (BRASIL, 1998, p.30)

O desenho de Girtab chama a atenção ao mostrar um professor que está na porta da sala de aula com enormes braços abertos e um sorriso largo, que acolhe a criança. Ela, por sua vez, também demonstra em seu semblante um sorriso generoso.

Quando uma criança chega pela primeira vez à escola, ou após uma pausa com férias ou feriados, tem um choque com a realidade, muitas choram e não querem permanecer, outras têm condutas das mais diversas para chamar a atenção do adulto e afirmar que não é aquele espaço que ela quer. Logo, uma criança para se sentir bem e acolhida em uma escola de Educação Infantil, necessita que o professor seja uma pessoa em quem ela confie, para poder ter o gosto de aprender e permanecer na escola.

O desenho de Girtab também revela a importância dada por ele para a sua sala de aula, uma vez que no seu desenho a sala de aula aparece no centro do papel, tomando toda a folha.

Sob essa perspectiva, quando os professores e os alunos mantêm um bom relacionamento em sala de aula, o processo de construção do aprendizado se torna mais eficiente e passa a existir um maior engajamento de ambas as partes.

4.2.4.1.3 Canopus brincando no parque

O desenho realizado por Canopus sugere que o espaço tem importância fundamental e que as crianças gostam de demonstrar que conhecem sua escola. Antes de desenhar, Canopus fez questão de descrever o que iria desenhar. Segundo ela, queria mostrar que adora a escola e a conhece como poucos ali.

Figura 18- Desenho de Canopus

Fonte: Elaborado pela Canopus (2018).

O desenho apresentado por Canopus sugere uma escola com diversos espaços para brincar, que favorecem a interação entre as crianças. Em seu desenho, várias crianças de vários tamanhos, estão brincando: na balanço, com bambolê, pulando corda, vestida com capa de super-heróis e com espadas. Existem brinquedos espalhados pelo chão, um castelo, o prédio da escola e muitos corações no céu.

Canopus nos sugere que para a criança se desenvolver no ambiente escolar, é necessário garantir que suas especificidades sejam consideradas, como nos afirma Souza (2006):

A educação é concebida como processo, cujo desenvolvimento ocorre à medida que o aluno se desenvolve, também, enquanto pessoa. São consideradas suas necessidades, suas aptidões, suas atitudes diante das inúmeras situações propostas pela vida, muitas delas, adversas. (SOUZA, 2006, p.71)

O desenho de Canopus aponta para um espaço que pode e deve ser explorado, seja brincando com brinquedos grandes ou com brinquedos menores no parque de areia. O

desenho revela um espaço que oportuniza situações de aprendizagem, de brincadeira e de troca de relações.

Canopus também demonstrou uma preocupação com a rotina a ser seguida na escola. Ao desenhar, sempre parava para explicar o que estava fazendo e voltava no quadro onde estava registrada a agenda do dia. Apontava para o registro e dizia “Aqui é a nossa agenda” e, em seguida, voltava a organizar seu desenho.

A ideia central é que as atividades planejadas devem contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais. (DIAS, 2010, p. 13)

Para a criança, é fundamental que exista uma rotina para que ela se sinta segura, possa desenvolver a sua autonomia, bem como ter o controle das atividades que irão acontecer. Canopus demonstra que sabe que existe uma rotina a ser seguida e orienta sua ação em função dela. Nesse sentido, compreende-se que estabelecer uma rotina na Educação Infantil é ver a criança como um sujeito histórico, social e protagonista de seus processos.

4.2.4.1.4 Furud brincando na sala de aula

Furud, ao contrário das outras crianças, ficou em silêncio ao desenhar. Usou de todos os riscantes disponíveis na mesa para desenhar e ao final seu desenho ficou muito colorido.

Figura 19- Desenho de Furud

Fonte: Elaborado por Furud (2018).

O desenho de Furud revela que ela conhece os espaços, materiais da sua sala de aula e sabe que cada espaço da sua sala é destinado para alguma coisa. Sugere também saber as diferenças entre desenhos e letras: o que se pode ler e o que não pode ler. Também, demonstra que brincar e aprender acontecem simultaneamente: em seu desenho existe uma menina pulando corda, uma janela com registro, uma mesa de sala de aula, alguns brinquedos, sua mãe e a professora.

Na mesa da sala de aula, está um “cantinho”. Para ela, nesse cantinho pode existir um campo de guerra, um navio, um avião, uma sala de hospital, uma pista de automóveis, uma feira. Vai depender da intenção do professor e da criatividade das crianças. No desenho, Furud coloca a figura do professor participando da brincadeira com as demais crianças, o que sugere a importância da mediação do adulto durante as atividades.

Em seu desenho Furud nos traz a importância da participação ativa e consciente da criança, tanto na organização do espaço como nas relações que nascem nesse espaço, como nos revela Souza (2006):

O aluno, no cotidiano da sala de aula, vai aprendendo a participar consciente na sua inteireza, das propostas sociais, a começar das que lhe atingem diretamente, como a organização da escola. Assim se faz, pouco a pouco, cidadão que, consciente de deveres e direitos, tem a possibilidade de torná-los concretos por suas ações. (SOUZA, 2006, p.90)

Outro ponto que chama a atenção é presença da mãe no desenho. Essa questão faz refletir sobre a importância e a necessidade de se oportunizar a interação entre a família e a escola no espaço escolar.

Quando se pensa em educação, primeiramente são enfatizadas propostas educacionais voltadas para uma educação séria, responsável e com propósitos voltados à participação da família, pois sabe-se que por melhor que seja uma escola e por mais preparados que sejam sua equipe pedagógica, haverá falhas. Devido a isso é necessário à participação efetiva e constante da família no processo de aprendizagem da criança. (SANTOS. 2014, p. 22)

Importante também registrar que Furud não quis registrar em seu desenho nada de ruim na escola. E ao final da roda de conversa quando novamente questionada o que ela não gostava na escola ou algo que quisesse mudar na escola ela respondeu: “Minha escola é muito boa, não tem nada de ruim, não.”

4.2.4.1.5 Lucida na sala de aula

Lucida fez um desenho bem grande: ocupou toda a folha de papel. Utilizou várias cores e colocou apenas uma criança, toda sorridente, bem no centro do desenho.

Figura 20- Desenho de Lucida

Fonte: Elaborado por Lucida (2018).

Lucida desenhou uma escola bem grande, com uma criança, também grande, no centro. Ela afirmou que a criança está dentro da sala de aula e que lá, pode brincar. Evidenciou também que, na escola, tem tempo para tudo e que a rotina, para ela, é bastante importante.

Lucida traz à tona a importância da rotina, ou seja, da organização do espaço e do tempo dentro da escola de Educação Infantil. Esta é uma categoria pedagógica, cujo desafio é o desenvolvimento do trabalho cotidiano, privilegiando aspectos referentes à organização e ao atendimento à criança. A aluna comparou o seu trabalho na escola com o trabalho de seus pais, enfatizando que estar na escola é algo bastante sério.

O desenho de Lucida nos revela a importância da escola entender o papel de protagonismo infantil: juntamente com o professor, os alunos serão os coautores dos processos construídos:

Permitir que cada aluno se transforme em um cientista significa considera-lo, também, como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. O professor já não possui o papel de detentor de todas as possibilidades e nuances do saber. (SOUZA, 2006, p.93)

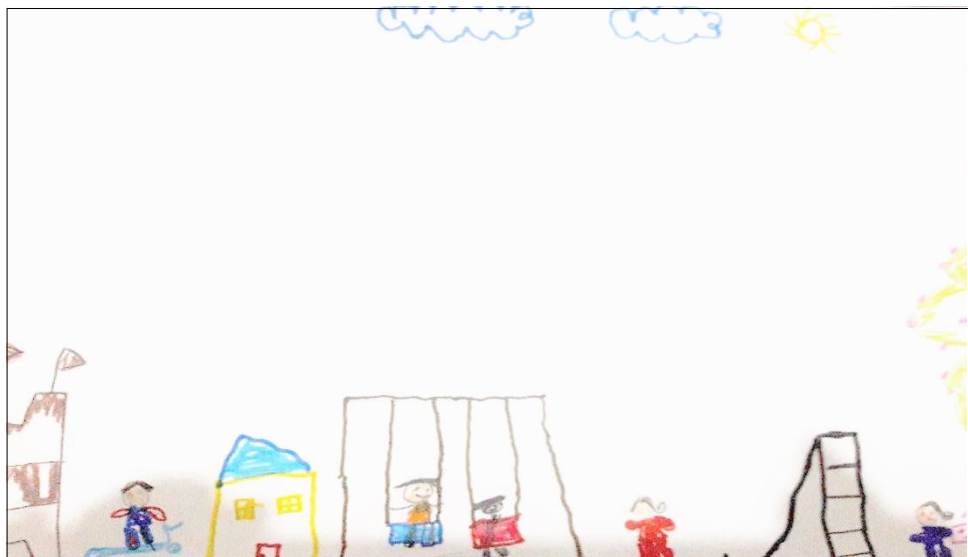
Pensar na organização da escola, dos espaços e tempos didáticos rememora o que Moreira (2000, p. 18) aponta sobre a centralidade do aluno na organização do trabalho pedagógico: “O uso de distintas estratégias que impliquem participação ativa do estudante e, de fato, promovam um ensino centralizado no aluno é fundamental para facilitar a aprendizagem significativa crítica”.

Pensar numa rotina participativa exige da escola o exercício de exercer a função de organizar o trabalho do educador, exigindo ser um momento único, mágico e de desenvolvimento pleno

4.2.4.1.6 Izar brincando no parque

Izar também realizou o desenho com muita alegria, utilizando todos os materiais disponíveis para sua produção.

Figura 21- Desenho de Izar



Fonte: Elaborado por Izar (2018).

O desenho de Izar demonstra uma preferência pelo parque. Nele estão retratadas duas crianças no balanço, uma criança brincando de patinete, uma criança perto do escorregador e

uma mãe no parque. Também existe um castelo e o prédio da escola, o que sugere uma escola muito alegre, muito enfeitada e que possui parceria entre alunos, famílias e comunidade.

Um ponto interessante que aparece no desenho de Izar é como ela fica feliz com a presença da sua família na escola. Ao desenhar, Izar afirmou que “sua mãe gosta dessa escola”, e que ela também gosta.

Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas [...]. Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo [...]. O conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social. (OLIVEIRA, 1997, p.57)

Sob essa perspectiva, Izar aponta para uma reflexão sobre o quanto é preciso pensar em tempos e espaços escolares em que se realizem trabalhos colaborativos, entre professores, alunos, famílias e demais membros da comunidade escolar.

São reflexões que apontam para a importância de se respeitar as diversidades, porque todos são diferentes uns dos outros e devem-se, no meio social, criar condições para que se promova a participação de qualquer pessoa em qualquer instância social. E a escola e seus espaços precisam ser pensados e organizados para atender as diversidades e as especificidades de cada criança.

De igual modo, as crianças ajudam a pensar sobre o fato de como o brincar se constitui como um elemento fundamental para a construção do conhecimento e da aprendizagem. é por meio dele que as crianças experimentam o universo a sua volta.

Pensar nos brinquedos e nas brincadeiras que serão oferecidas, bem como nos espaços e tempos para brincar, para interagir e para mediar se configura como uma ação intencional cada vez necessária e urgente nas escolas de Educação Infantil. Dar voz às crianças, por meio de suas mais diferentes linguagens, é abrir um universo de possibilidades para se repensar sobre os processos educativos oportunizados pela escola. Quiçá pudessem todas as escolas desenvolver um olhar aberto e uma escuta atenta para as crianças que nelas habitam. Certamente muitos caminhos seriam desbravados, muitas relações seriam refeitas e muitas práticas seriam redirecionadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa foi observada qual a percepção das crianças sobre a escola de Educação Infantil, com foco no brincar. A criança é compreendida enquanto sujeito histórico, de direitos, produtora de conhecimento, ativa e capaz de pensar, discutir e propor soluções nas suas diferentes formas de expressão, sendo de maneira direta ou indireta.

Pode-se constatar que de fato a escola tem papel fundamental no desenvolvimento na da criança e que as crianças veem a escola como um ambiente seguro, chegando a comparar a sala de aula com sua casa. É na escola que vão ter algumas das primeiras experiências sociais e culturais. Esse contato com o novo causa muitas mudanças e transformações na vida da criança.

Os resultados da pesquisa mostraram que a percepção que a criança tem a respeito da escola é positiva e que em sua maioria revelaram ter sentimentos bons em relação à escola, a professora, seus espaços e seus amigos.

As narrativas das crianças também apontaram que possuem medos também, principalmente em frente ao novo e por ficarem algum tempo separadas de seus familiares, mas que pelo afeto, a companhia agradável de seus companheiros e os ambientes motivadores fazem com que esses medos diminuíssem ao longo do tempo.

As crianças gostam de estar na escola, de brincar com seus amigos, de conversar com seus professores e de aprender coisas novas. Assim, como gostam de compartilhar seus saberes.

Foi constatado também da importância da aprendizagem e afeto andarem juntas no ambiente escolar. Tão importante quanto às metodologias de ensino usadas na prática escolar é o espaço que o afeto ocupa na construção da aprendizagem.

Observou-se também que a maneira que as crianças enxergam os diferentes espaços dentro da escola de Educação Infantil é um importante promotor do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, em todos os níveis e etapas, mas principalmente na Educação Infantil. Assim sendo, as instituições de Educação Infantil precisam tornar seus espaços ambientes de socialização e construção de saber para as crianças pequenas.

Os relatos na entrevista assim como nos desenhos revelaram que a constituição de um ambiente que proporcione boas situações e experiências para a criança é imprescindível, pois este exerce papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Deste modo é preciso

refletir, planejar e pensar sobre a organização dos ambientes e os diferentes espaços na Educação Infantil.

Desse modo, a importância da organização dos espaços na Educação Infantil, mostra-se relevante, pois busca conhecer e compreender o olhar da criança diante de vários fatores, principalmente, no que se refere a um ambiente educador, mas sobretudo significativo. Constatamos a existência de muitos espaços destinados à Educação Infantil, mas esses espaços precisam e devem ser adequados e organizados a fim de contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

A partir dos estudos, chegamos à conclusão que os espaços educam assim como fazem a linguagem e as relações interpessoais. E, a maneira como esse espaço é pensado e organizado podemos obter diferentes experiências significativas na educação infantil, abrindo inúmeras possibilidades para a aprendizagem da criança. Por isso mesmo, a escuta da criança é importante, até porque na escola elas devem ter a possibilidade de se expressarem por meio de diferentes linguagens.

Nesta perspectiva, a criança deve ser vista como sujeito de direitos e protagonista. A escola, a sociedade e o professor precisam oferecer meios para que ela tenha condições de aprender e se desenvolver com qualidade.

Em relação a compreender quais as percepções das crianças sobre o que se ensina e se aprende na escola de Educação Infantil e relacionar as percepções e expectativas das crianças com as propostas voltadas para essa etapa, observou-se que os modos próprios como as crianças os percebem e comunicam seu ponto de vista com sensibilidade e autenticidade, tem tornado importante ferramenta e estratégias necessárias para práticas pedagógicas significativas na Educação Infantil.

É importante destacar que as crianças percebem a sua experiência escolar como algo agradável e reafirmam o desejo de estar na escola, de estar com amigos, estar com a professora e de aprender.

Cabem, ainda, algumas considerações que os resultados mostraram que as crianças têm uma boa percepção acerca do funcionamento das instituições de educação infantil e da sua importância. Muitos dos aspectos mencionados por elas são coerentes com a proposta pedagógica da escola e com os valores e as expectativas culturais em relação a essa instituição.

O destaque que as crianças deram ao brincar mostra a importância de se pensar espaços que oportunizem brincadeiras e, conseqüentemente, como esses estão sendo disponibilizados nas escolas de Educação Infantil, uma vez que este é um dos eixos estruturantes desta modalidade de ensino, proposto pela BNCC (BRASIL, 2018).

Também ficou relevante que uma escola que pretende levar em conta a escuta e as percepções das crianças sobre si precisa, necessariamente, considerar que o brincar é um dos elementos mais importantes para elas nesse contexto.

As falas e os desenhos revelaram e constataram que o brincar, o ensinar e o aprender não estão separados. Destaca-se, nesta questão, a ênfase conferida pelas crianças às brincadeiras de pátio, brincadeiras no parquinho, na sala, nos diferentes espaços da escola. Fato que suscita alguns questionamentos: como as escolas vêm oportunizando esse tipo de brincadeiras? Como as propostas alinham o brincar ao aprender?

É importante ressaltar também que, na percepção das crianças, as famílias quase sempre são aliadas da escola. Juntamente com a professora, elas geralmente aparecem retratadas como adultos empenhados em compartilhar momentos e saberes aprendidos na Educação Infantil. As famílias também precisam vivenciar momentos na escola. Não só nos momentos de resolução de problemas, mas em diferentes situações de parcerias.

Também cabe uma observação em relação à representação do papel do professor. Nos episódios em que aparece, o professor foi representado sempre de forma positiva e muito importante para as crianças, sempre ajudando e mediando ações de aprendizagem ou intervindo em situações do conflito e cuidado.

Neste sentido, a escuta das crianças, nesta pesquisa, constitui uma tentativa de ampliar o conhecimento que vem sendo construído sobre a Educação Infantil. Tal intuito tem como pressuposto a escuta da criança como alguém que é, desde que nasce, um ser social, ativo, crítico e comunicativo; portanto, capaz de posicionar-se sobre as situações que mais diretamente lhe afetam.

Assim, as informações decorrentes da escuta visam podem contribuir tanto para se conhecer melhor o que se passa no interior das instituições de Educação Infantil, como também usar esse conhecimento de como eles se veem e se sentem na escola, a fim de construir um currículo e proposta significativa para esta modalidade de ensino.

A compreensão e a integração da escuta da criança juntamente com ao conhecimento dos adultos, especialmente a dos especialistas e professores, é fundamental para que as

escolas de Educação Infantil venham a se constituir em espaços de interação e aprendizagem significativa e prazerosa para as crianças.

Por fim, a experiência de ouvir as crianças foi um grande e prazeroso aprendizado. Olhar o mundo a partir de seu modo particular e da sua lógica foi um grande e surpreendente desafio.

Descobri que esse modo de olhar e de conceber o mundo tem muito a ensinar a todos nós, pois esse olhar tem a lógica daquele que é um nato pesquisador, que descobre, descobre, revela e ler e reler o mundo de uma maneira encantadora.

Descobrir, por meio da escuta ativa dessas crianças, que vale a pena deixar para trás o velho jeito de olhar o mundo e que para isso acontecer basta olhar de um outro ângulo. E termino convidando a todos que só hoje, olhem o mundo pelo olhar de criança. Tenho certeza absoluta que vocês irão se surpreender!

REFERÊNCIAS

- ACORSI, R. **(Des)encaixes**: espaço e tempo na escola contemporânea. Dissertação (Mestrado). Canoas: [s.n.], 2007.
- ABRAMOVICH, F. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. São Paulo: Summus, 5ª ed., p. 135-155, 1983.
- AGOSTINHO, K. A. Creche e pré-escola é lugar de criança? In: FILHO, A. J. M. (Org.). **Criança pede respeito**: temas em educação infantil. Porto alegre: Mediação 2015.
- ALVES, Rubem. **É brincando que se aprende**. Páginas Abertas. [S.l.], v. 27, n. 10, p. 20-21, 2001.
- ANTUNES, C. **A linguagem do afeto**: como ensinar virtudes e transmitir valores. Campinas: Papirus, 2005.
- AMÂNDIO, S. L. **O Fio Constitutivo Da Sociologia Empírica de Bernard Lahire**. Sociologia, Problemas e Práticas, n. 76, p.33-49, 2014.
- ANDRADE, L.B.P de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books .
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2ª ed., 2006.
- BARBOSA, M. C. S. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares**: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1059-1083, out. 2007.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2006.
- BÉDARD, N. **Como Interpretar os Desenhos das Crianças**. Editora Isis, 2010.
- BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- _____. **Diário de Moscou**, pref. Gershom Scholem, ed. e notas Gary Smith, trad. Hildegard Herbold, São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- _____. **A hora das crianças**. Tradução Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1994.
- _____. **Imagens de Pensamento**, trad. João Barrento, Lisboa: Assírio & Alvim, 2002
- _____. **Obras escolhidas**: magia e técnica: arte e política. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BEZERRA, M. S. de H. O Espaço na Educação Infantil: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** Versão Final. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988. BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____.(1996). Ministério da Educação e do Desporto. Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. v. 1, 2 e 3.

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

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº. 9394/196. Brasília: Senado Federal, 1996.

BUJES, M. I. E., (2001). **O currículo da educação infantil como dispositivo pedagógico. Canoas**: Ulbra/Programa de PósGraduação em Educação. Trabalho apresentado no IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (Florianópolis: UFSC, nov. 2001).

CAMARGO, B. V. (2005). ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno, & S. M. Nóbrega (Eds.), **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais** (pp. 511-539). João Pessoa, PB: Editora da Universidade Federal da Paraíba.

CAMARGO, D. (Org.); CLARA, C. A. W. de S. (Org.) **Educar a criança do século XXI: outro olhar, novas possibilidades**. InterSaberes, Belém, 2015.

CAMARGO, B. V., JUSTO, A. M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC, SEB, 1995.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **A Qualidade da Educação Infantil Brasileira**: alguns resultados de pesquisa. Revista Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.36, n.127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

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

CAMPOS, M. M. et al. **A qualidade na Educação Infantil**: um estudo feito em seis capitais brasileiras. Revista Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n.142, p. 21-54, jan./abr. 2011.

CAMPOS, M. M. Entre as Políticas de Qualidade e a Qualidade das Práticas. Revista Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013.

CARVALHO, M. C. de; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2007. p. 107-130.

CORAZZA, S. M. **Infância e educação**: era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis; Vozes, 2002.

CORSARO, W. “**Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças**: diálogos com William Corsaro.” In: Teoria e prática na pesquisa com crianças. Fernanda Muller, Ana Maria Almeida Carvalho (org). São Paulo: Cortez, 2009.

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

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

COSTA, B.A.; BARRETO, M.L.M. Que Escola Querem As Crianças? As Representações Das Crianças Que Frequentam Um Ambiente Construtivista E Um Ambiente Tradicional. I **Seminário Científico da FACIG** – 29, 30 e 31 de Outubro de 2015. Disponível em: <http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/semiarociencia/articulo/download/292/259>

COX, M. **Desenho da Criança. Textos de Psicopedagogia**. Tradução de Evandro Ferreira. 4ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

CURY, C. R. J. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2013.

DERDIYK, E. Formas de pensar o desenho (desenvolvimento do grafismo infantil). São Paulo: Scipione, 1989.

_____ **Formas de pensar o desenho**. SP: Scipione, 1993.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução**: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41

FARIA, V.; SALLES, F. **Currículo na educação infantil**: diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 a.

FREIRE, M. **Observação, registro e reflexão. Instrumentos metodológicos I**. 2ª ed. São Paulo: Espaços Pedagógicos, 1996 b.

_____ **Memória**. In: **Educador educa dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 c.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1995.

_____ **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.

_____ **Brincar: crescer e aprender, o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 2014.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. **Autonomia da Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, (Guia da escola cidadã; v.1), 2004.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas 2010.

GÓES, M. C. **A formação do indivíduo nas relações sociais**: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. Educação e Sociedade. Campinas, Unicamp, 2008.

GRASSI, T. M. **Oficinas Psicopedagógicas**. 2º ed. Curitiba: Ibpx, 2013.

JENSEN, Klaus Brühn; JANKOWSKI, Nicholas. **Metodologias cualitativas de investigacion em comunicaci3n de masas**. Barcelona: Bosch, 1993.

KAGAN, S. L. **Qualidade na Educa3n Infantil**: revis3o de um estudo brasileiro e recomenda3es. Revista Cadernos de Pesquisa, S3o Paulo, v. 41, n.142, p. 5667, jan./abr. 2011. ISSN: 0100-1574.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educa3n infantil**. S3o Paulo: Pioneira, 1993.

_____. **O brincar e suas teorias**. S3o Paulo: Pioneira, 2002.

_____. **Jogo, Brinquedo, Brincadeiras e a Educa3n**. S3o Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educa3n**. 3. ed. S3o Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, S. **A pol3tica do pr3-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

_____. **Com a pr3-escola nas m3os**. S3o Paulo: 3tica, 1987.

_____. **A inf3ncia e sua singularidade**. In: Ensino fundamental de nove anos: orienta3es para a inclus3o da crian3a de seis anos de idade/ organiza3n Jeanete. Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aric3lia Ribeiro do Nascimento – Bras3lia: Minist3rio da Educa3n, Secretaria de Educa3n B3sica, 2007.

_____. **Inf3ncia e educa3n infantil**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2002.

_____. **A Pol3tica do pr3-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7. ed.S3o Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Profissionais de educa3n infantil: gest3o e forma3n**. S3o Paulo: 3tica, 2005.

KRONBERGER, N. & WAGNER, W. (2002). Palavras-chave em contexto: an3lise estat3stica de textos. In: M.W. BAUER & G. GASKELL (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual pr3tico** (Tradu3n de Pedrinho A. Guareschi). Petr3polis: Vozes, 2002.

LAHIRE, B. **Traj3t3ria Acad3mica e Pensamento Sociol3gico**. Entrevista concedida pelo autor 3 Revista Educa3n e Pesquisa, S3o Paulo, v.30, n. 2, p. 315-321, 2004a.

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: As raz3es do Improv3vel**, S3o Paulo: 3tica. 2004b.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia cient3fica**. 6. ed. 5. reimp. S3o Paulo: Atlas, 2005.

LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. **Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas**. Revista Univap. São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, p. 201-208, jul. 2014.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

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

MALAGUZZI, L. **Ao contrário, as cem existem**. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L. e FORMAN, G. *As Cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

MEDINA, E. U.; PAILAQUILÉN, R. M. B. A revisão sistemática e a sua relação com a prática baseada na evidência em saúde. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 4, p. 1- 8, jul./ago. 2010.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. S. (Org.); ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 9-29.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Temas Sociais).

MORENO, L. G. **Organização do Trabalho Pedagógico na Instituição de Educação Infantil**. In: PASCHOAL, J. D. (Org.). *Trabalho Pedagógico na Educação Infantil*. Londrina: Humanidades, 2007, p. 54-62. 197 p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NAVARRO, I. P. et al. **Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. Ministério da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em Movimento na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Editora Porto, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. M. e PINAZZA, M. Appezzato (Orgs.). **Pedagogia (s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil**: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PARECER CNE/CEB 22/1998. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 22/1998**, de 17 de dezembro de 1998. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, DF, 1998.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A História da Educação Infantil no Brasil**: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v. 9, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. ISSN: 1676-2584.

PAULA, E. M. A.T; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Comida, diversão e arte**: o coletivo infantil no almoço da creche. IN: OLIVEIRA, Z. de M. R. de (Org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação Infantil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 85-104. 176 p. ISBN: 9788524918254

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, 1996.

PINTO, M., SARMENTO, M. J. (Coord.). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

RABELLO, E; PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Rio de Janeiro, 2006.

RATINAUD, P. (2009). **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. Retrieved from <http://www.iramuteq.or>

READ, H. **A educação pela arte**. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins fontes, 2001.

REGO, T. C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**, São Paulo: Moderna, 2002.

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1/99. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 1/1999**, de 07 de abril de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, DF, 1999.

RESOLUÇÃO CNE/CEB 2/99. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 2/1999**, de 19 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, Brasília, DF, 1999.

RESOLUÇÃO CNE/CEB 5/09. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 5/2009**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, DF, 2009.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SARAT, M. C. Míria Izabel. **Gênero, Sexualidade e Infância: (con) formando meninas**. Tempos e Espaços em Educação, São Cristovão, v. 7, n. 12 jan./abr. 2014.

SARMENTO, M. J. Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: CERISARA, A. B.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições Asa, 2004, p.9-30. 256 p.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. **Educação Infantil: muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SANTOS, S. V. S. dos. (2015). A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade – a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de Educação Infantil. Dissertação de mestrado em Educação, UFMG, Belo Horizonte.

SCOTT, E.; PANKSEPP, J. (2003). **Rough-and-tumble play in human children. Aggressive Behavior**, 29, 539-551

SMITH, P. K., & PELLEGRINI, A. D. (2004). **Play in great apes and humans**. In A. Pellegrini & P. K. Smith (Eds.), **The nature of play: Great apes and humans** (pp. 285-298). New York: The Guilford Press.

SOMERVILLE, M. **The ethical imagination: journeys of the human spirit**. Melbourne: University Press, 2006.

SOUZA, M.A.S. **O SESI_-SP em suas entrelinhas: uma investigação interdisciplinar.** Dissertação. 2006. Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo – PUC-SP, 2006. 150p.

SOUZA, R. C. S.; et al. **Educação Física Inclusiva: perspectiva para além da deficiência.** Aracaju: Editora UFS, 2006.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. P. 203.

TIRIBA, Léa. **Diálogos entre a arquitetura e a pedagogia: educação e vivência do espaço.** **Organização:** Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais** ISSN: 1808-6535 Publicada em junho de 2008. P.27-43.

TUSSI, D., SOUZA, A. F. L. de. **Educação Infantil: Espaço e Tempo Destinado à Infância Contemporânea e o Disciplinamento da Criança,** 2009.

VASCONCELOS, C.S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 2005. VIANNA, I. O. **Metodologia do trabalho científico: um enfoque didático da produção científica.** São Paulo: EPU, 2001.

VASCONCELLOS, V. M. R. de (Org.). **Educação da infância: história e política.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VISCA, J. **Técnicas Projetivas Psicopedagógicas e Pautas Gráficas para sua Interpretação.** Compiladora: Susana Rozenmacher. 4ª ed. Buenos Aires: Visca & Visca, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** *São Paulo:* Martins Fontes, 2007.

. _____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISZ, T. **O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2001.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998. 288 p.

ZUCOLOTO, K. A. *Educação infantil em creches* - uma experiência com a escala ITERS-R. 2011. 308f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo. 2011

APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

Parte I

Dados Gerais

Identificação da criança: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Tempo na Escola: _____

Parte II

Entrevista

A condução da entrevista será adaptada ao vocabulário da criança, procurando deixá-las seguras para poderem contar o que pensam da escola:

- 1) O que você acha desta escola?
- 2) O que tem de bom nesta escola?
- 3) O que tem de ruim nessa escola?
- 4) Você brinca na escola? Onde? Como? Com quem?
- 5) Me conte a sua brincadeira preferida na escola.
- 6) Quais são suas atividades preferidas na escola?
- 7) Seus amigos fazem essas atividades junto com você na escola? Como? Quando? Com quem?
- 8) Seus professores brincam na escola? Como? Quando? Onde? Com quem?
- 9) O que você aprende nessa escola? Consegue me dizer tudo o que você aprende aqui?
- 10) Você brinca em outro lugar que não seja a escola? Me conte um pouco do que você brinca, onde e com quem.
- 11) Você acha que a criança deve brincar?
- 12) Se existisse uma criança que não brincasse, o que você diria pra ela?
- 13) O que você ensinaria para os adultos sobre o que é brincar?

APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ROTEIRO PARA A CONFEÇÃO DOS DESENHOS COM AS CRIANÇAS

As crianças participarão da atividade do desenho nas suas próprias turmas, e de forma coletiva, como fazem nas atividades cotidianas realizadas na escola, seguindo as seguintes etapas:

- 1) Sensibilização conduzida pela pesquisadora, a partir da questão disparadora:
 - Como é a minha escola? O que eu mais gosto nela? O que mais eu gosto de fazer aqui? O que eu mais faço aqui?
- 2) Realização do desenho de forma individual por cada criança, em papel A4;
- 3) Realização de uma Roda de Conversa entre as crianças e a pesquisadora para que cada criança conte o que fez no desenho.
- 4) Elaboração de um mural coletivo com todos os desenhos das crianças.

APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

O QUE OBSERVAR NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

- 1) A concepção de criança/ infância da escola
- 2) O que a escola compreende como processos de aprendizagem e de ensino
- 3) A concepção de “brincar” da escola
- 4) Como a escola compreende e realiza a formação de professores
- 5) Como a escola apresenta os espaços da escola e sua organização
- 6) A organização curricular da escola
- 7) Como a escola apresenta a relação família/escola.

APENDICE IV– MEMORIAL

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Deide Santos Silva

MEMORIAL

Taubaté – SP
2018

Deide Santos Silva

MEMORIAL

Memorial apresentado como complemento à
Dissertação apresentada ao Mestrado em
Educação, da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente para
a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e
Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aranha de
Souza

**Taubaté – SP
2018**

1 INTRODUÇÃO

O presente memorial descreve a trajetória até aqui da minha vida pessoal e profissional atrelando de maneira contínua e gradual aos diferentes processos que envolve a Educação, o qual sempre esteve presente na minha vida. Descrevo o seguinte documento com análise dos meus quarenta anos por meio de relatos, pensamentos e reflexões. Ora com muita emoção e ora com muitas saudades.

A minha formação acadêmica e atuação profissional, como docente na Rede pública de educação. Pode ser acompanhada na área do ensino – aprendizagem, atuando na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental desde 1998 até os dias atuais. Sempre vivenciando desafios, lutas e conquistas pessoais e coletivas na rede pública de ensino de São Paulo.

Orgulhosamente me apresento aqui como uma incansável sonhadora, e como me foi ensinado pelo meu tutor no curso do Normal Superior na Universidade de Taubaté – UNITAU- e parafraseando Rubem Alves “não devemos formar professores, mas sim acordá-los, para que percebam qual ideologia tem e/ou reproduzem e se essa representa o que querem e acreditam para a vida.”

E é com muita alegria que posso compartilhar minha alegria não somente no encontro do achado, mas de fazer parte constante no incansável e misterioso processo da busca do ensinar e aprender.

2 TRAJETÓRIAS PESSOAL E PROFISSIONAL

Meu nome é Deide Santos Silva, tenho 41 anos e vou contar um pouco de minha trajetória escolar e profissional em relação à educação. Posso contar que tive uma infância saudável e cheia de muitas alegrias, morava em São Paulo e ainda muito novinha vir para São Jose dos Campos. Meus pais sempre me oportunizaram bons momentos para que eu pudesse aproveitar de maneira integral minha infância: eu brincava com meus primos e irmãs, brincava com jogos e brincadeiras tradicionais, comia s melhores frutas colhidas nos pés das arvores que enfeitavam o terreno de casa, tomava banho de cachoeira nas férias e adorava folhear e ler as revistas e livros guardados em casa. Sinto muita saudade e fico bastante emocionada em lembrar-me de coisas maravilhosas que fiz em minha infância.

De todas as coisas que lembro da minha infância, algo que me marcou e continua a marcar ainda hoje, foi sem dúvida meu ingresso na escola. Comecei a estudar numa escolinha adaptada por contêiner (ao menos era o que parecia), minha professora era a maravilhosa Dona Terezinha, ela tinha os olhos azuis mais lindo do mundo, de voz suave e gestos delicados, parecia uma princesa. Quando entrei na escola com sete anos de idade já sabia escrever, fazer os cálculos matemáticos. Algo muito importante na época. Mas tinha uma insuportável timidez, timidez que até hoje levo comigo. Sempre tive uma boa leitura, mas a danada timidez me fazia gaguejar, minhas vozes que já era tremula por natureza ficava ainda mais tremula, minhas pernas tremiam e meu coração disparava. Parecia até que não sabia ler. Em compensação nos cálculos matemáticos eu arrasava. Sempre que aparecia uma oportunidade, lá estava eu de mãos estendidas pedindo uma chance de mostrar meus talentos matemáticos na pequena lousa verde da sala.

Lembro que certa vez, logo no começo do ano letivo a professora perguntou “Qual é a letra que inicia a palavra GATO?”. E uma coleguinha, aquelas meninas que as professoras sempre amavam, levantou o dedinho e respondeu: “G”. E eu embora já alfabética, ainda tinha muitas marcas de oralização presente na minha escrita, pensei: “Que menina tonta! GATO começa com H”. E mais surpresa fiquei quando a professora confirmou a resposta dela, que a palavra GATO sim começava com G.

Naquele dia meu mundo acabou, voltei pra casa me sentindo a pessoa mais burra do mundo. Foi meu pior dia na escola e aquele evento poderia marcar para sempre minha vida como uma fracassada, pensava eu. Foi quando uma luz surgiu e tudo voltou ao encantamento inicial dos primeiros dias de aula. Essa luzinha foi a fala do meu pai “Guria a escola é para

isso: “Descobrir o que não sabemos, aprender o que precisamos, mas além de tudo desvendar os mistérios escondidos. Amanhã volte lá e descubra o mistério envolvido na palavra GATO “E foi assim, voltei não somente aquele dia mas todos os outros dias tentando descobrir os mistérios. Um dia era o mistério da palavra GATO, outro dia fora o mistério dos números 5 e 6 que andavam ao contrário de todos os outros números na reta numérica, outro dia era o mistério do delta nas expressões numéricas e assim continua sendo.

Quando cheguei ao sétimo ano tive que mudar de bairro e de escola, foi um acontecimento muito triste, pois estudava com a mesma turma desde o início da minha vida escola. Terminei o Ensino Fundamental e entrei no magistério, curso de formação para professores, em nível médio. Antes mesmo de terminar o curso consegui uma vaga de estagiaria numa escola municipal de Educação Infantil. Foi bem ali que me apaixonei pela educação dos pequenos.

Ao terminar o magistério já consegui uma portaria para eventual numa escola estadual. E enquanto não abria concurso eu me esforçava em somar pontos e ler todos os livros indicados pelos professores mais experientes. Passavam os anos e nada de concurso estava já pensando em desistir da profissão e procurar um emprego de “verdade”, como dizia minhas amigas. Foi quando surgiu o que chamo de divisor de águas da minha vida. Uma oportunidade dada pela Universidade de Taubaté-UNITAU. Um curso em Normal superior que permitia aproveitamento de currículo para professores.

O curso era de dois anos, com estágio obrigatório e aulas presenciais no município de Caçapava. E nestes dois anos de estudo e de vivências educativas eu tive a oportunidade de realizar os tais concursos que tão sonhava realizar. E incentivada pelo meu tutor do curso, prestei os concursos nas cidades de Jacareí, Caçapava, Taubaté, São Jose dos Campos e o concurso para Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. E não somente passei com excelente pontuação em todos, como passei dentro das classificações necessárias para ingresso.

Podemos onde ingressar e agradevida pela formação dada pela UNITAU, comecei minha vida profissional como professora efetiva e concursada na Rede Estadual de São Paulo e na Rede Municipal de São José dos Campos. De lá pra cá, prestei outros concursos para evolução acadêmica. Participei de outros cursos de Graduação (Pedagogia e História) e de especialização (pôs em educação Inclusiva e Conselhos Escolares). Hoje tenho a oportunidade de voltar onde tudo começou a UNITAU para concluir mais uma etapa da minha vida, o sonhado curso de Mestrado em educação.

Penso que consegui mostrar um pouco minha trajetória escolar, e sei que se sou o que sou é pelo simples fato de existir, de acreditar que tem mistérios a ser descobertos e de conseguir interagir com o meio em que estou inserida, mostrar meus conhecimentos para diversos indivíduos e em diversos momentos.

3 CONCLUSÕES

As situações por meio de reflexões e relatos que evoquei neste memorial buscaram recuperar “minha procura” no percurso de uma trajetória, reconhecendo aos poucos minhas escolhas e opções. Hoje percebo, ainda que não tenha terminado, que toda minha trajetória permeada pela persistência, assim como pelas disciplinas cursadas neste início de mestrado. Que tudo constituem-se como elementos singulares que aos poucos mais gradativamente são os responsáveis para à concretização e continuidade da minha trajetória, sempre em processo.

E é nesse ponto” processo” que hoje me encontro (momento contínuo de um memorial onde o presente já é passado e com o futuro começa a ser inscrito e desenhado. Mas essa é outra história que será marcada no desenrolar do próprio trabalho aguardando um futuro que um dia se transformará na continuidade das minhas memórias...

Continua...