



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

TICIANA SANTIAGO DE SÁ

**Enlaces entre educação e cultura nos processos de formação humana
no contexto da Educação Infantil**

FORTALEZA

2016

TICIANA SANTIAGO DE SÁ

ENLACES ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA NOS PROCESSOS DE
FORMAÇÃO HUMANA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como requisito para obtenção do título de doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Helena Viera Cruz

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S1e SÁ, Ticiania Santiago de.
Enlaces entre a educação e cultura nos processos de formação humana no contexto da Educação Infantil /
Ticiania Santiago de SÁ. – 2016.
302 f.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Fortaleza, 2016.
Orientação: Profa. Dra. Sílvia Helena Vieira Cruz.
1. Educação Infantil. 2. Interações Sociais. 3. Práticas Culturais. 4. Formação Humana. I. Título.
CDD 370
-

TICIANA SANTIAGO DE SÁ

ENLACES ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO
HUMANA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa . Dra . Silvia Helena Viera Cruz (Orientador)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa . Dra . Ana Maria Monte Coelho Frota

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa . Dra . Ângela de Alencar Araripe Pinheiro

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa . Dra . Rosimeire Costa Andrade

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa . Dra Ana Ignez Belém Lima Nunes

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa . Dra Maria Fernanda Rezende Nunes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Dedico este trabalho aos dois maiores e mais preciosos amores da minha vida: Mauricio Russo (marido) e Margarida Girão (avó), pela forma como me inspiram na construção de novas possibilidades de vida, educação e relacionamentos revolucionários de amor, cumplicidade, sabedoria e fortaleza. Pela potência da vida cotidianamente celebrada e recriada em suas interações e práticas.

AGRADECIMENTOS

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo, que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos. (Tecendo a Manhã/João Cabral de Melo Neto/A Educação pela Pedra)

A tessitura da tese só foi possível graças:

À Deus, em suas mais diferentes versões, experiências e linguagens, pelos cuidados e ensinamentos de todos os dias.

À professora Silvia Helena Viera Cruz, minha orientadora, pelo acolhimento, pelas precisas contribuições que me proporcionou numa área nova de saberes e práticas, pela confiança, paciência, liberdade e compreensão com os (con)textos de produção da tese e por apresentar um compromisso tão genuíno e engajado ético-politicamente na composição da Educação Infantil que enriqueceu meu olhar sobre o campo de pesquisa me instigando a compreender e compor suas singularidades e potenciais.

Às professoras que participaram, em diferentes momentos, da banca de pesquisa, com valiosas e sensíveis contribuições na composição teórico-metológica e estilística da tese. Agradeço pela disponibilidade com que enfrentaram tal empreendimento, pela leitura atenta, pelas partilhas, incentivos e pelos inspiradores laços que fomos construindo ou fortalecendo ao longo da elaboração da tese:

Agradeço às professoras Ana Ignez Belém e Maria Fernanda Nunes, por aceitarem participar da defesa, compartilhando seus conhecimentos e experiências nas temáticas que envolvem a presente pesquisa e que busco me alinhar em seus princípios fundantes na construção sócio-histórica, singular e política dos processos de formação humana.

Gratidão também às contribuições da professora Rosemeire Andrade por todas as experiências profissionais, acadêmicas e pessoais que partilhou comigo, ao longo do doutorado, tornando-o muito mais significativo e por ser um exemplo vivo, afetivo e competente do potencial da educação na formação e transformação de sujeitos e realidades.

Agradeço à professora Ana Frota pela forma cuidadosa, disponível e construtiva como elaborou suas contribuições para a tese.

Agradeço à professora Ângela Pinheiro pela forma partícipe, implicada, alegre, afirmativa e sensível de exercício da docência e da vida, integrando, de forma artística, política e poética inúmeras experiências acadêmicas, pessoais e profissionais na composição de meus projetos de vida e de mundo na última década.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, aos funcionários da Coordenação e da rotina da Universidade, aos professores das disciplinas que cursei e que foram de extrema importância para elaboração de minha formação na interface com múltiplos campos de saberes e reflexões na área da Educação.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), pela concessão de bolsa de estudo.

Aos amigos da linha de pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança (LIDELEC) do programa de pós-graduação em Educação brasileira: Celiane, Kátia, Alexandre, Carine, Edilane, Márcia Uiliette e Ana Paula pelas trocas, alegrias e projetos compartilhados em diversos momentos científicos e lúdicos que construímos no contexto acadêmico.

Aos membros, de diferentes gerações, do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC), contexto em que pude desenvolver minhas experiências, habilidades e compromissos de pesquisas e intervenções na área da promoção, defesa e garantia de direitos na área da infância e da juventude. Do grupo agradeço, especialmente, à professora Veriana Colaço, minha primeira e para sempre muito querida orientadora por me ensinar a fazer pesquisa com compromisso e humildade e por compartilhar comigo seu “amor” por Vygotsky.

Aos colegas do doutorado e da vida Nara Forte, Deyseane Lima, Cícera Andrade e Ângelo, às companheiras de profissão e amigas todas as horas Alice Paz e Andreia Acioly por entenderem minhas ausências nos últimos tempos.

Aos profissionais e às professoras com que trabalhei no curso de especialização em Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará, com destaque para Luciana Bayer, Túlio Cruz, Edilmar Sousa, Jesus Ribeiro, Camila Barreto, Socorro Almeida e Jorgiana Ricardo pela forma alegre e comprometida com que exercem seus trabalhos e lutas na área em estudo auxiliando minha inserção na mesma e na construção amizades que pretendo manter ao longo da vida.

Aos professores e tutores do curso de Pedagogia presencial e virtual da Universidade Federal do Ceará com os quais tive a oportunidade de desenvolver uma breve e constitutiva experiência de docência no decorrer do doutorado me aproximando dos dilemas ético-políticos que compõem o contexto e os processos de formação das professoras pesquisadas.

Aos meus familiares, que nos últimos anos, tanto ouviram falar de tese, concurso, pesquisa, aula e doutorado participando da peculiar rotina de leituras, escritas e revisões que envolvem a produção acadêmica. Em especial:

Às minhas irmãs Mariana e Liana, que além de todo incentivo, também me auxiliaram na aplicação dos questionários com os familiares e responsáveis pelas crianças pesquisadas, e por brindarem à vida comigo.

A minha mãe Célia, que, problematizando sua práxis, ingressou na pós-graduação compartilhando comigo leituras e estratégias de pesquisa e produção de textos e por ter investido, o longo da vida, na qualidade da minha educação de todas as formas que podia. A meu pai Ricardo pelos aprendizados da vida.

A minha querida, artística e muito carinhosa sogra Maria Lúcia, que sempre esteve de plantão para participar das torcidas, orações e festividades nos últimos anos de escritas e que em suas andanças pelo mundo pôde estar comigo nos períodos de qualificação e revisão da tese sempre lembrando a importância da conclusão da mesma.

As minhas tias e tios (Graça, Conceição, Zilsa, Iara, Eduardo, Edson) e meus cunhados (Maura, Jorge, Carla e Luiz) que sempre respeitaram e incentivaram minhas escolhas de vida, valorizando cada conquista.

A minha sobrinha Tamires que, estudante do curso de Psicologia, vem descobrindo os desafios e os encantamentos das produções acadêmicas.

A minha avó Margarida, pelos aprendizados de amor que sempre construiu comigo, sendo forte, presente e autêntica na minha trajetória de vida me fazendo uma pessoa melhor e nunca me deixando perder a esperança e a fé na vida. Foi junto dela que conheci minhas primeiras poesias, músicas, orações e leituras infantis e recebi uma necessária dica para finalização das escritas da tese: *“Meu amor, resume isso, aprenda: não complique as coisas simples da vida e simplifique as complicadas”*.

À Rytinha Sousa pelos cuidados, sempre com sábias histórias e infintos aprendizados cotidianos. Pelo brilho no olhar e sorriso pleno diante dos desafios e sonhos que pudemos partilhar nos últimos anos na torcida sincera e amiga, na ação concreta para a construção de dias melhores.

Aos meus amigos e compadres Sicília Moreira e Marcos André, por aceitarem o desafio de leitura e revisão de parte do texto diante do curto espaço de tempo que eu tinha.

Ao brilhante e animado Theo (afilhado) por me inspirar a dar continuidade ao trabalho com a compreensão das múltiplas linguagens e potenciais criativos das crianças pequenas, assim como meu sobrinho Davi que está quase chegando.

Aos amigos Julien Zeppetella e Samara Amaral Zeppetella por partilhar das alegrias e dos “perrengues” da vida acadêmica e docente comigo.

Às professoras e às crianças das turmas pesquisadas pela forma autêntica e cooperativa que participaram das diferentes etapas de construção do presente estudo efetivando o compromisso que pactuamos nos termos de consentimento da pesquisa e em cada dia em campo. Às demais educadoras das creches em que me inseri e aos pais e responsáveis pelas crianças com que trabalhei por compreenderem a importância do presente estudo e por confiarem na qualidade do trabalho proposto.

Ao Mauricio Russo pelo insistente incentivo de minha inserção no doutorado em Educação por permear de amor, música, arte, sabor, perseverança e vitalidade minhas experiências acadêmicas, sendo nosso encontro na vida fruto delas. Agradeço pela forma inusitada, pulsante, boêmia e criativa como se conecta em cada novo projeto de pesquisa, trabalho e vida comigo. Por que contigo amor é verbo que se conjuga no cotidiano.

É através da educação e da cultura que a sociedade se faz, que a humanidade se constrói e que a democracia se consolida. (Herbert de Souza)

RESUMO

O presente estudo objetivou analisar o papel das interações sociais e das práticas culturais, desenvolvidas pelas professoras e pelas crianças de três turmas do Infantil III de duas creches da rede pública municipal de Fortaleza, na formação humana das mesmas. A fundamentação teórica da tese encontrou subsídios nas produções de Lev Vygotsky (1984; 1995), Freire (1981; 1987; 1993), Walter Benjamin (1984; 1986; 1994) e Michel de Certeau (1994), referenciais nos quais a Educação e a Cultura são compreendidas como processos intrínsecos, mediados, cotidianos, simbólicos e reflexivos de construção partilhada de conhecimento e subjetividade, através de interações sociais com potencial de (trans)formação sócio-política dos sujeitos e do mundo. A orientação metodológica do estudo, pautada nos referenciais da pesquisa histórico-cultural de natureza colaborativa, se desenvolveu a partir do registro em diários de campo, fotografias e filmagens das interações sociais promovidas pelas crianças entre pares e com as diferentes educadoras das creches na rotina das instituições, com enfoque especial para as atividades que as professoras e as crianças consideram serem promotoras de cultura e de suas experiências de formação na creche. O material elaborado ao longo da pesquisa subsidiou os processos de triangulação de “dados” (FLICK, 2009) e de autoscopia (SADALLA e LAROCCA, 2004) desenvolvidos num grupo focal realizado com as professoras das três turmas pesquisadas. Como estratégia de interlocução com as crianças e acesso à suas experiências nas creches foram desenvolvidas três oficinas de fotografias com as mesmas (uma em cada turma pesquisada). As produções de campo, analisadas, a partir de um enfoque construtivo-interpretativo (REY, 2005), apontaram para as marcas das desigualdades sociais no acesso e na problematização da cultura pelos sujeitos pesquisados em seu cotidiano e nos processos de formação que fomentam e vivenciam. Dentre a maioria das professoras pesquisadas, se apresentou a dificuldade de compreensão do potencial político-pedagógico e sociocultural das interações sociais desenvolvidas pelas crianças com as educadoras e entre pares. As educadoras consideraram como prática cultural apenas os momentos de brincadeira, festividades e contação de histórias excluindo o fomento da cultura e da necessidade de mediação pedagógica das atividades de cuidado das crianças. Também foram registrados, nas três turmas pesquisadas, os desafios das educadoras em compreender e fomentar o trabalho com as diferenças, as diversidades e as singularidades das crianças e das práticas culturais em que elas são constituídas. Por vezes, foi reproduzido de forma (re)velada processos de exclusão social no contexto de trabalho com questões de gênero, raça/etnia e religião entre as crianças. A valorização das práticas culturais, ao longo da trajetória de vida e de trabalho de uma das profissionais, foi apontada como diferencial positivo nas atividades de formação que promove. Nas interações sociais desenvolvidas entre si, as crianças trabalharam de forma autônoma e cooperativa na construção conjunta de novos conhecimentos, na valorização de laços de cuidado e afeto, bem como na negociação e disputa de papéis e posições sociais nas atividades lúdicas que participaram. Por fim, análises das produções de campo indicaram a necessidade de investimentos em políticas públicas e práticas sociais sustentáveis, continuadas e dialógicas que incentivem a formação sociocultural das crianças e das profissionais da Educação Infantil.

Palavras- chave: Educação Infantil, interações sociais, práticas culturais e formação humana.

RÉSUMÉ

Cette recherche se propose d'analyser le rôle des interactions sociales et des pratiques culturelles mises en pratique par les professeures et les élèves, faisant partie de leur formation humaine, de trois classes de la petite section de maternelle d'écoles publiques de la municipalité de Fortaleza. Cette thèse s'appuie sur les théories développées par Lev Vygotsky (1984; 1995), Paulo Freire (1981; 1987; 1993), Walter Benjamin (1984; 1986 ; 1994) et Michel de Certeau (1994) ; dans leurs références théoriques où l'éducation et la culture sont appréhendées en tant que processus intrinsèques, médiateurs, quotidiens, symboliques et réflexifs d'une construction partagée de connaissance et de subjectivité au travers d'interactions sociales ayant la capacité de (trans)former socialement et politiquement les sujets et le monde. L'approche méthodologique de cette recherche est basée sur les références de recherches historico-culturelles collaboratives, et a été réalisée à partir de registres consignés dans des journaux de terrain, et par des photographies et des vidéos filmées par les élèves, d'interactions sociales pratiquées entre les enfants et avec différentes professionnelles de l'éducation des écoles maternelles dans la routine des institutions, en prenant spécifiquement l'angle que les professeures et les élèves considèrent comme étant des activités promotrices de culture et de leurs expériences de formation au sein de l'école maternelle. Les matériaux produits au long de la recherche ont servi de base aux processus de croisement de « données » (Flick, 2009) et d'autoscopie (Sadalla et Larocca, 2004) réalisés au sein d'un groupe focal formé par des professeures des trois classes étudiées. À des fins de dialogue avec les enfants et pour avoir accès à leurs expériences, trois ateliers de photographie ont été réalisés avec eux dans les écoles maternelles (un dans chacune des classes étudiées). Les productions résultantes de ce terrain, analysées sous l'angle constructiviste et interprétativiste (Rey, 2005), révèlent les marques des inégalités sociales en ce qui concerne l'accès et la problématisation de la culture par les sujets étudiés, insérés dans leur quotidien et dans les processus de formation qu'ils produisent et qu'ils vivent. La plupart des professeures étudiées ont manifesté une difficulté de compréhension en ce qui concerne le potentiel politico-pédagogique et socioculturel des interactions sociales développées par les enfants entre eux et avec les professionnels de l'éducation. Les professionnels de l'éducation considèrent comme pratique culturelle seulement les moments de jeux, de festivités et de narration d'histoires, excluant l'élaboration de la culture et la nécessité de médiation pédagogique des activités de soins auprès des enfants. Dans les trois classes étudiées, nous nous sommes aussi rendu compte des défis que représentent pour les professionnels de l'éducation, la compréhension et la mise en pratique du travail sur les différences, la diversité et les singularités des enfants et des pratiques culturelles dans lesquelles ils se constituent. Parfois, des formes dissimulées (ou révélées) de processus d'exclusion sociale en relation avec les questions de genre, de race/ethnie, et de religion entre les enfants ont été reproduites en contexte de travail. À partir de la trajectoire de vie et de travail d'une de ces professionnelles, la valorisation des pratiques culturelles a pu être mise en évidence comme un avantage dans les activités de formation qu'elle promeut. Dans les interactions qu'ils pratiquent entre eux, les enfants travaillent de manière autonome et en coopération dans la construction partagée de nouvelles connaissances, dans la valorisation de liens ayant trait aux soins et aux affects, tout comme dans la négociation et dans la dispute autour des rôles et des positions sociales dans les activités ludiques auxquelles elles participent. En guise de conclusion, les analyses des productions issues du terrain indiquent la nécessité d'investissements de politiques publiques et dans des pratiques sociales durables, menées de façon continue et dialogique, qui encouragent la formation socioculturelle des enfants et des professionnelles de l'école maternelle.

Mots clés: École maternelle, interactions sociales, pratiques culturelles, formation humaine.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Registro de toldo improvisado numa das salas de atividades pesquisadas na turma Esperança.....	84
Fotografia 2 - Compêndio de registros nas paredes da sala de atividades da turma Catavento/creche Esperança.....	86
Fotografia 3 - Compêndio de imagens sobre a apropriação dos espaços e rotinas na creche Esperança.....	88
Fotografia 4- Compêndio da apropriação do espaço nas atividades da creche Novos Horizontes.....	94
Fotografia 5 - Compêndio de registro da diversidade de atividades realizadas na creche Novos Horizontes.....	99
Fotografia 6 - Ayrton se familiarizando com o uso da câmera e elaborando sua participação na pesquisa.....	138
Fotografia 7 - Iara compartilhando com a turma suas descobertas sobre o processo de fotografar.....	138
Fotografia 8 - Iara e Eric nos espaços externos da creche, brincando ao mesmo tempo em que registram as fotografias dos brinquedos e dos processos de brincadeira.....	139
Fotografia 9 - Registro da professora Laura criando estratégias de envolvimento das crianças na contação de histórias.....	166
Fotografia 10 - Registro da professora lendo para os pais numa reunião de turma e registro do projeto de Leitura com os pais na creche Girassol.....	167
Fotografia 11 - Apresentação da peça Galinha Ruiva.....	168
Fotografia 12 - Registro da comemoração da páscoa, desenvolvida pelas crianças e profissionais da creche Esperança.....	169
Fotografia 13- Registro de Tales e José na turma Ciranda: criando e contando histórias.....	171
Fotografia 14 - Nina e Amanda em seu processo de constituição subjetiva com as ferramentas culturais.....	172
Fotografia 15- Perspectivas de Iara sobre creche.....	173
Fotografia 16 - Perspectivas de Eric sobre creche.....	174
Fotografia 17 - Perspectiva de Miguel sobre creche.....	174
Fotografia 18 - Perspectiva de Ayrton sobre creche.....	175
Fotografia 19 -Ayrton dormindo sentado na creche diante da repetição de filmes ao longo da rotina da turma.....	176

Fotografia 20 - Produção das crianças da turma Girassol: registro dos brinquedos e das brincadeiras.	176
Fotografia 21- Produção das crianças da turma Catavento: registro dos brinquedos e das brincadeiras.....	177
Fotografia 22 - Produção das crianças da turma Girassol: registro da afetividade entre as educadoras e as crianças e das crianças entre pares.....	177
Fotografia 23 - Produção das crianças da turma Ciranda: registro da afetividade entre as educadoras e as crianças e das crianças entre pares.....	178
Fotografia 24 - Registro da forma como os momentos de banho são desenvolvidos com as crianças da turma Catavento.....	179
Fotografia 25 - Registro da forma como os momentos de banho são desenvolvidos com as crianças da turma Girassol.....	180
Fotografia 26 - Compêndio de imagens sobre um dos temas de fotografia escolhido pelas crianças: a rotina de banho e cuidado dos bebês na instituição.....	181
Fotografia 27 - São João na creche Esperança.....	185
Fotografia 28 - São João na creche Esperança, complemento.....	186
Fotografia 29 - Referências religiosas nas mensagens produzidas para o dia das mães (creche Girassol).....	187
Fotografia 30 - Registros institucionais de uma das professoras pesquisadas do planejamento e acompanhamento pedagógico de sua práxis.....	200
Fotografia 30 - Registro dos desafios da mediação pedagógica da professora Laura.....	204
Fotografia 31 - Registro da forma como a professora Laura media as relações de gênero na turma Catavento a partir das atividades de formação que propõe.....	207
Fotografia 32 - Registro de como as crianças vivenciam as relações de gênero entre pares nas turmas Ciranda e Girassol.....	209
Fotografia 33 - Desafios da inclusão de Marcos nas interações com as crianças da turma Ciranda.....	210
Fotografia 34 - Afetividade nas interações desenvolvidas entre as crianças e as educadoras na creche Girassol.....	211
Fotografia 35- Registro das dificuldades de mediação das atividades pedagógicas (turma girassol); problematização das discriminações raciais vividas por Nina.....	212
Fotografia 36 - Registro da forma como as crianças negras da turma Catavento são deixadas recorrentemente por último na organização das atividades de banho na creche.....	212
Fotografia 37 - Registro de Nina indicando seus interesses nos livros que pode acessar em sua turma. A praia que deseja conhecer e o seu reconhecimento na diversidade étnica das crianças contempladas na publicação.....	218

Fotografia 38 - Registros das possibilidades de apropriação de diferentes espaços institucionais da creche Novos Horizontes.....	219
Fotografia 39 - Registros das interações desenvolvidas entre Amanda e Nina. Produção conjunta de conhecimento: cooperação e disputa no contexto da turma Girassol.....	221
Fotografia 40- Registro da interação desenvolvida entre Eva e Valéria na partilha de conhecimentos sobre formas de trabalho com massa de modelar no contexto da turma Catavento.....	222
Fotografias 41- Registros das interações desenvolvidas entre Regina e Gisely. Produção conjunta de conhecimentos e habilidades de desenho no contexto da turma Girassol.....	223
Fotografia 42 - Registro da mediação exitosa de Samir (creche Esperança) do conflito vivido por seus colegas de turma.....	225
Fotografia 43-Registro de Tales e Elton (creche Esperança), respectivamente, demonstrando o interesse pelo espelho.....	228
Fotografia 44 - Estratégia utilizada pelas crianças para se representarem nas fotografias que produziram na pesquisa.....	228
Fotografia 45 - Pintura no rosto da Estela (esq.) e Pintura de dedo: palhaços desenhados pelas educadoras em sala (dir.)	230
Fotografia 46- Sequência de registros da participação das crianças e professoras no show de calouros desenvolvido na turma Ciranda.....	233
Fotografia 47 - Interação de Vivian e Regina. Estou linda e rica.	234
Fotografia 48 - Nina e sua construção subjetiva a partir das atividades vivenciadas em sala.....	235
Fotografia 49 - Recortes de imagens do episódio interativo registrado em vídeo	238
Fotografia 50 - Postura da auxiliar de sala no momento de refeição das crianças.....	241
Fotografia 51- Registro dos cuidados das crianças desenvolvidos entre elas nos momentos de alimentação.....	244
Fotografia 52 - Registro das crianças cuidando umas das outras; arrumação dos cabelos dos colegas após o banho.....	244
Fotografia 53 - Registro das crianças ajudando umas às outras no aprendizado de se vestirem e calçarem de forma autônoma.....	244
Fotografia 54 - Registro das meninas da turma Girassol consolando Regina.....	245
Fotografia 55 - Registro da brincadeira de polícia, ladrão e “baculejo” entre os meninos da turma Ciranda.....	247
Fotografia 56 - Crianças, suas interpelações e enquadres.....	266

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	11
2 - POR UMA COMPREENSÃO REVOLUCIONÁRIA DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO HUMANA. 49	
3- O FIO DE ARIADNE E A METODOLOGIA DA PESQUISA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	72
3.1. A natureza qualitativa e o enfoque histórico-cultural da pesquisa	72
3.2. A escolha de creches públicas como <i>locus</i> de pesquisa.....	75
3.2.1. Caracterização das creches e turmas pesquisadas	83
3.3. Ouvindo estrelas: sobre as escolhas e formas de interlocução com as crianças e professoras partícipes da pesquisa	100
3.3.1. Turma Ciranda	102
3.3.2. Turma Catavento.....	111
3.3.3. Turma Girassol	119
3.4. Construindo caminhos, explorando linguagens: diferentes etapas e estratégias de pesquisa	126
4. A ARTESANIA DO CAMPO EM ANÁLISE	148
4.1. EIXO 1: Apropriação e reinvenção das práticas culturais na creche	151
4.2. EIXO 2: Interações sociais e seu papel na construção do conhecimento e da subjetividade.....	197
4.3. EIXO 3: Diferença, diversidade e exclusão nos processos de formação humana	248
5. ARREMATES E (IN) ACABAMENTOS DA PESQUISA.....	256
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	267
ANEXO	299

1. INTRODUÇÃO

Viver uma cultura é conviver com e dentro de um tecido de que somos e criamos, ao mesmo tempo, os fios, o pano, as cores o desenho do bordado e o tecelão. Viver uma cultura é estabelecer em mim e com os meus outros a possibilidade do presente. (BRANDÃO, 2002, p.24)

Ao longo da minha formação aprendi a viver e a apreciar a cultura em suas diferentes expressões, nas relações, nos afetos, em múltiplos contextos sociais, no contato com a natureza, como o outro e com o mundo. Por ter avós ativos e pais que trabalhavam nas políticas públicas de promoção da cidadania no campo da assistência social e da educação, desde cedo, pude conhecer a pluralidade da cultura e as desigualdades das relações de formação humana nas práticas sociais. No entanto, da vivência da cultura, numa pré-escola particular em que me inseri, em meados da década de 1980, tenho poucos registros, que hoje são permeados pela lembrança da importância dada ao conhecimento das cores, das letras e números. Em tal contexto, tive minhas primeiras experiências com as rotinas institucionais somadas à experiência de ter sido reprovada, ainda no jardim II, justificada pelo excesso de faltas que tinha problemas de saúde e por ter pouca maturação psicomotora. Diante das minhas reminiscências desse tempo me aproximo das críticas poéticas e musicais de Rubem Alves (1995) e Bonfá e Russo (1985) às práticas educativas desenvolvidas com crianças em sua inserção na pré-escola.

Até que chegou o dia em que foi dito: - É preciso ir à escola. Todos os meninos vão. Para se transformarem em gente. Deixar as coisas de criança. Em cada criança brincante dorme um adulto produtivo. É preciso que o adulto produtivo devore a criança inútil. E assim aconteceu. (ALVES R., 1995, p.35)

[...] Ainda me lembro aos três anos de idade, meu primeiro contato com as grades. Meu primeiro dia na escola, como eu senti vontade de ir embora. Fazia tudo que eles quisessem, acreditava em tudo que eles me dissessem. Me pediram para ter paciência. Falhei, gritaram: Cresça e apareça! (BONFÁ e RUSSO, 1985).¹

Em casa, juntamente com minhas irmãs e demais criança da família e das adjacências, aprendia com as poesias e as pequenas orações ensinadas por minha avó, nas brincadeiras e apresentações de dança e teatro que criava para socializar na varanda

¹ O REGGAE. Marcelo Bonfá e Renato Russo. Legião Urbana. Faixa 7. EMI, 1985, CD.

de casa com as músicas entoadas meu pai, nas experiências culinárias que desenvolvia com panelinhas de barro e legumes comprados na feira popular e nos passeios pelas ruas do meu bairro, no colo da minha tia, descobrindo sobre diferentes flores. Nos finais de semana e feriados minhas aprendizagens culturais ganhavam contornos especiais, ia ao sítio para banhos de açude, para ter contato com os bichos e plantações e para dormir sobre o brilho do céu estrelado, pertinho das velas e das poucas lamparinas da casa. Nas férias, procurava me inserir na densa rotina de trabalho de meus pais, tendo então acesso às oficinas e as festividades desenvolvidas para crianças e adolescentes que estavam institucionalizados. Dessas ocasiões recordo de me sensibilizar com suas densas histórias de vida, como os saberes e as características dos processos de aprendizagem que eles desenvolviam passando a entender não só sobre a pluralidade da cultura, como também das contradições sociais no acesso e fomento da mesma (cultura) para diferentes sujeitos.

Com o passar dos anos, mesmo com as mudanças de escolas, não conseguia sentir ou vivenciar a mesma potência da cultura em seus nascedouros cotidianos nos contextos formais de ensino devido, acredito, à maneira como eram organizados os currículos e projetos políticos pedagógicos dos mesmos, como também pela minha crescente preocupação com rendimento acadêmico e aprovação no vestibular para justificar as bolsas de estudo que recebia.

Na universidade me dei “alforria” das apostilas teóricas e passei a aproveitar todas as oportunidades acadêmicas de vivenciar e relacionar a cultura com meus processos de formação. Assim, logo nos primeiros semestres do curso de Psicologia, me matriculei na disciplina opcional de Antropologia Cultural e como trabalho de conclusão de curso escolhi pesquisar sobre os processos de construção social do psiquismo numa compreensão através da literatura de cordel (SÁ, 2006). No mesmo período, ingressei no Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisa sobre a Criança (NUCEPEC) da Universidade Federal do Ceará (UFC), nele pude dar densidade ao compromisso de trabalho com a área da infância e da juventude, com o qual cresci em família, através do desenvolvimento de experiências de estudo, pesquisas e intervenções que destacam as potencialidades das crianças, como sujeitos históricos e culturais, na composição e análise crítica das práticas sociais em que são constituídas.

No núcleo citado, a partir de minha inserção no grupo de pesquisa “Linguagem, Práticas Culturais e Cidadania”, participei de estudos que abordam a construção compartilhada de conhecimento e subjetividade no contexto escolar a partir

da análise das interações sociais desenvolvidas entre crianças (COLAÇO et al. 2007 e COLAÇO et al 2010). No grupo citado pude me familiarizar com diferentes referenciais teóricos e recursos metodológicos utilizados no desenvolvimento de pesquisa com crianças a partir de um enfoque histórico-cultural, como é o caso da presente tese.

A partir de minhas experiências no NUCEPEC passei trabalhar com a formação de profissionais para atuar na área da promoção dos Direitos Humanos de crianças e adolescentes sendo posteriormente contratada como estagiária e psicóloga da Secretaria de Direitos Humanos em Fortaleza, lotada, na então denominada Fundação da Criança e da Família Cidadã (FUNCI). Na instituição tive a oportunidade de compor, numa gestão democrática, a coordenação colegiada do projeto Raízes de Cidadania, contribuindo na formação sociocultural e política de equipes multidisciplinares compostas por advogados, assistentes sociais, psicólogos e educadores populares, fomentando a apropriação das metodologias dialógico-participativas desenvolvidas em múltiplas linguagens com foco nas interações sociais promovidas entre os sujeitos participantes das formações. Em tais experiências fui burilando interesses e habilidades na construção e na análise dos processos de formação humana nas práticas sociais, como é o caso da presente pesquisa.

Compreendo, como aponta Zanella e Sais (2008), que as questões que dão origem as pesquisas demarcam e são demarcadas pelas inquietações, pelo horizonte social e percurso teórico-metodológico dos pesquisadores, assim como pelas lacunas encontradas e aprendizados tecidos ao longo de seus estudos e intervenções sociais, como descrito pelas autoras:

Toda e qualquer pergunta de pesquisa indica, em maior ou menor grau, o lugar de onde fala o pesquisador. Lugar teórico, epistemológico, ético, instituído e instituinte de possibilidades de olhar, de compreender, de (re)conhecer e de ser (re)conhecido, o que demarca a inexorável condição social do próprio pesquisador e do que se investiga. (ZANELLA e SAIS, 2008, p. 678)

Ao articular as experiências de pesquisa e intervenção citadas optei no mestrado de Psicologia, compondo a linha de pesquisa “Processos de Mediação: Trabalho, Atividade e Interação Social”, pela análise os processo de formação de formadores dos jovens do Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE) em três municípios do Ceará a partir de um enfoque colaborativo de pesquisa (SÁ, 2010) contexto em que decidi orientar meus estudos efetivamente na interface entre Psicologia

e Educação problematizando o potencial das interações sociais na constituição do humano e na transformação da sociedade.

Ao ministrar aulas em diversas universidades particulares da cidade e realizar consultoria em escolas e projetos sociais percebi o recorrente desafio dos educadores em compreender o potencial sociocultural e ético-político das interações sociais que precisam fomentar através de sua mediação pedagógica na formação dos sujeitos com que trabalham. Nas últimas escolas que trabalhei, antes de entrar do doutorado, fui apresentada às demandas de formação laboral das professoras de Educação Infantil me remetendo a minhas experiências como criança atendida na área e, ao contrário do que vivi anteriormente, tais profissionais foram extremamente solícitas e afetivas comigo e com suas turmas trabalhando diferentes recursos lúdicos e culturais em suas salas de atividades, mas os compreendendo de forma restrita e estigmatizada como algo a ser consumido ou reproduzido. Realidade problematizada por Gramsci (1991), ao argumentar sobre a necessidade de fomento da apropriação crítica da cultura e da educação ressaltando seu papel não apenas na reprodução de conteúdos, mas com exercício criativo de emancipação política e social.

Precisamos nos livrar do hábito de ver a cultura como conhecimento enciclopédico, e os homens como simples receptáculos a serem preenchidos com fatos empíricos e um amontoado de fatos brutos isolados, que tem de ser catalogados no cérebro como nas colunas de um dicionário, permitindo a seu proprietário responder aos vários estímulos do mundo exterior. A cultura é também o que distingue o homem da natureza, pois é o sinal de sua intervenção inteligente e criativa no mundo, é criação histórica condicionada permeada por contradições, produzida e apropriada historicamente por grupos sociais. Para as classes trabalhadoras coloca-se a necessidade de construir uma cultura própria como instrumento de emancipação política, como produção própria da identidade de classe. (GRAMSCI, 1991, p.35)

No trecho descrito é possível identificar a concepção de cultura que ressoa em todos os referenciais teóricos que adotei na tese que, ancorada nos fundamentos do materialismo- histórico- dialético, evidencia as relações de poder, a natureza política, social, histórica e criativa das práticas culturais em disputa e negociação nas relações sociais desenvolvidas entre os sujeitos, dentre as quais se destaca o papel da educação como contexto privilegiado de formação humana na sistematização e (re)produção das práticas e saberes culturais ao longo da história. Concepção também registrada por Saviani (1991, p.21) “[educar] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo

conjunto dos homens”. De acordo com o autor, a Educação, opera de acordo com interesses e valores socioideológicos dominantes em cada época e contexto social, como problematizado por Mézáros (2006, p.196):

A educação institucionalizada serve – no seu todo – o propósito de não só fornecer o conhecimento e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes.

De forma que a relação entre Educação e Cultura não apenas constitui o humano e a sociedade, mas o faz de acordo com os interesses e as ideologias presentes em cada época e grupo social dominante, como analisa, dentre outros, Lukács (1974), ao questionar os processos da alienação social e da reificação oriundos do capitalismo, propondo uma postura ativa na transformação das práticas sociais mediadas pela apropriação crítica da cultura.

No contexto da Educação Infantil no Brasil, compreendo que a história da constituição das práticas educativas realizadas na área, principalmente junto às camadas populares, evidencia de forma urgente, a necessidade dos estudos e intervenções que busquem compreender, de forma crítica, as marcas e os potenciais da articulação entre educação e cultura nos processos de formação humana e as contradições político-pedagógicas e sócio-ideologias que as constituem. Uma vez que, como alerta Bourdieu (1992), a ação pedagógica tende à reprodução cultural e social simultaneamente.

A função do sistema de ensino é servir de instrumento de legitimação das desigualdades sociais. Longe de ser libertadora, a escola é conservadora e mantém a dominação dos dominantes sobre as classes populares, sendo representada como um instrumento de reforço das desigualdades e como reprodutora cultural, pois há o acesso desigual à cultura segundo a origem de classe. (BOURDIEU, 1992, p.311)

Uma análise semelhante a do autor citado, contextualizada no campo de pesquisa em questão, foi elaborada por Abramowicz (2003), ao discorrer sobre a restrita e ambígua apropriação e efetivação do direito das crianças à Educação Infantil de qualidade, especialmente, no que se refere à realização de práticas socioculturais voltadas à promoção do desenvolvimento integral das crianças ou a mera (re) produção disciplinar e normativa de um modelo restrito de aprendiz, como descrito nas palavras da pesquisadora:

No Brasil, o atual processo de escolarização das crianças pequenas ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização e normatização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais. (ABRAMOWICZ, 2003, p.16).

De forma que para desenvolver a presente pesquisa no campo da Educação Infantil destaco a necessidade de compreendê-la, assim como as práticas que a compõe, como uma questão política, como analisa Nunes (2009, p.91): “*No Brasil, a educação infantil transita entre práticas sociais conservadoras, de benemerência e tutela, e práticas comprometidas com a emancipação humana e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.*” Considero que as marcas das restrições e das ambiguidades de caracterizam a área são refletidas, inclusive, no título das produções de referência no campo de estudos, como é o caso do texto de Cruz (2005), “Da omissão assumida à prioridade negada” e de Machado (2011), “Encontros e desencontros da Educação Infantil”, representando os complexos desafios a serem superados no cotidiano das creches e das pré-escolas.

Ambiguidades estas que também se refletem na compreensão do papel social e da natureza político-pedagógica das práticas desenvolvidas na área, como afirma Kuhlmann Jr (2001, p.54):

O que diferencia as instituições [de Educação Infantil] não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. É a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos.

De acordo com o autor citado, o surgimento da Educação Infantil é marcado pelo projeto de crescimento e civilização da sociedade propagada pelos países europeus na passagem do século XIX e início do século XX e incorporado por diversos países em desenvolvimento. De forma que era necessário preparar as crianças e as suas famílias para tal projeto, de acordo com o papel social que iriam desempenhar na civilização. Seguindo a mesma linha analítica Rosemberg (2002) contextualiza que, para os filhos das elites foram criados espaços “preparatórios” dos futuros intelectuais da nação, pautados na manutenção da disciplina, na socialização e no desenvolvimento intelectual das crianças. Em contrapartida, para os filhos dos trabalhadores, foram criadas instituições de guarda e proteção que lhes garantissem a sobrevivência, liberando a mão-de-obra feminina para o comércio e para as indústrias em expansão.

Por se considerar que as famílias de baixo poder aquisitivo não teriam conhecimentos ou recursos suficientes para promover a formação de seus filhos, foram criadas práticas de assistência científica e de compensação da “privação cultural” das crianças. Práticas orientadas por uma perspectiva assistencialista e moralizante de educação, que marca a compreensão da Educação Infantil, para este segmento social, como uma das primeiras práticas de “socialização para a subalternidade” (ROSEMBERG, 1998) a que as crianças “pobres e carentes”, assim como suas famílias, estariam submetidas. Os apontamentos da autora alertam para a importância de problematizar os impactos das teorias de assistência científica e privação cultural no contexto da Educação Infantil.

De acordo com Andrade (2007), a concepção de assistência científica foi formulada no início do século XX fundamentando práticas assistencialistas no desenvolvimento de uma pedagogia da submissão, tendo por objetivo disciplinar os pobres para a aceitação da exploração social e ausência do Estado na gestão de programas. Concepção também caracterizada por Kuhlmann Jr. (2001), ao descrever a assistência científica como o processo de fundamentação científica de uma política social para os mais pobres, em que se suprimiam os direitos para se garantir a desobrigação de oferecer os serviços necessários. O autor descreve a assistência científica a partir de três aspectos, a saber:

A primeira é caracterizada como um conjunto de medidas fundamentadas, não no direito, mas na subserviência dos que dela necessitam, reproduzindo as desigualdades e um poder disciplinar sobre os pobres; O segundo consiste na apresentação de um método científico para sistematizar saberes e intervenções, com objetivo de controle social e moralização da pobreza; E o terceiro é representado pela polarização entre o papel do Estado e da sociedade civil.

A concepção da privação cultural, por sua vez, foi difundida no Brasil na década de setenta com o objetivo de orientar o desenvolvimento da educação compensatória através da valorização, quase que exclusiva, de medidas assistenciais e educativas, que objetivavam compensar as supostas carências socioculturais das crianças atendidas nas creches. Perspectiva que muda o foco das problemáticas relacionadas à população em situação de pobreza, que inicialmente deveria ser disciplinada/moralizada numa visão depreciativa da mesma, camuflando as desigualdades sociais e históricas que a constituí, apontando para os problemas, não mais dos sujeitos, mas para as carências do meio a que pertencem. Considero que

contextualizar o processo histórico de efetivação da Educação Infantil no Brasil e seus elementos constitutivos é importante para compreender criticamente as características da práxis desenvolvida nas turmas pesquisadas.

De acordo com Soares (1996), nos período de 1940 a 1960, as práticas desenvolvidas na área da Educação Infantil no Brasil foram permeadas por programas compensatórios, que se baseavam, principalmente, na ideologia da privação cultural e da assistência científica reforçando os interesses das classes dominantes, subjugando a multiplicidade cultural das crianças e suas famílias e comunidades. Sobre tal realidade o autor ainda analisa:

É significativo verificar que os conceitos de “deficiência cultural”, “privação cultural”, “carência cultural” tenham surgido exatamente em países em que essas características de pluralismo cultural se somam à organização capitalista da sociedade. [...] Ancorada na ideia de educação compensatória, as instituições educativas destinadas às crianças pobres buscam compensar suas privações culturais através de programas preventivos e assistencialistas, que, como dito anteriormente, informam a elas qual o seu lugar na organização social e produtiva capitalista. (SOARES, 1996, p.36)

Vale registrar que, ainda hoje, apesar do Brasil ser considerado como um dos países mais multi-étnico-culturais do mundo, como contextualiza Lima (2006), os projetos educativos desenvolvidos em suas várias regiões adotam propostas curriculares que têm como característica principal a homogeneização e o silenciamento das diversidades culturais empobrecendo as representações culturais das crianças e das famílias atendidas nas creches, sendo estas descritas, apenas por suas supostas carências. Como problematiza Merisse (1997, p.46):

A suposta carência da criança conduziria a uma inaptidão generalizada: linguística, motora, social. Bem por isso as crianças pobres fracassavam na escola: eram incapazes, por força de suas inaptidões, de assimilar os ensinamentos e as informações transmitidas pelo sistema escolar. Com isso, a escola e a própria estrutura social como um todo eram poupadas em suas responsabilidades, que seriam convenientemente transferidas à própria ‘criança carente’.

Curado (2009) evidencia como as práticas de assistência científica e de privação cultural, foram desenvolvidas no Brasil, a partir da análise dos arranjos feitos para subsidiar o trabalho em algumas creches comunitárias no país, tal como descreve o autora ao destacar o processo histórico, as mudanças, bem como os desafios de romper com as implicações das teorias citadas e valorizar o desenvolvimento de interações entre

sujeitos que constituem as creches na vivência e problematização de produções culturais.

A ideia também se difundiu pelo país; na cidade de São Paulo, por exemplo, projetos chamados falaciosamente de “participacionistas” propuseram o trabalho voluntário, por parte das mães, junto às escolas de educação infantil, com agrupamentos de até 70 crianças para uma professora e mais uma mãe-monitora (...) Ainda hoje persistem visões e realidades de creches-depósito-de-criança, mas já se vêm adicionando elementos de uma visão diferente e consolidando a prática da creche como ambiente de interações sociais construtiva. (CURADO, 2009, p.24)

As limitações e os preconceitos presentes nos atendimentos das creches públicas para a classe popular incluíam, não apenas as crianças, como também as famílias e os próprios educadores da área refletindo-se na forma e nas condições de vivência da Educação Infantil, conforme reflexões contidas nos registros de Puga (2005), Kuhlmann Jr.(1998) e Rosemberg (2003):

As famílias, a grande maioria muito pobres, eram consideradas incapazes de cuidar devidamente da saúde e proteção de suas crianças, daí a ideia de que era necessário educar não só as crianças, mas também suas famílias. Portanto, a escola, nas décadas de 20 e 30, passa a ter como base de sua pedagogia a ciência da higiene, utilizando a sala de aula como um espaço para a higienização das famílias. O papel da família foi, portanto, redefinido enfatizando as dificuldades e o despreparo dos pais na educação das crianças. (PUGA, 2005. p. 50)

Puga (2005) evidencia a falta de análise do contexto sócio-político em que as relações sociais e educativas aconteciam. A autora denuncia a forma como as próprias famílias eram duplamente penalizadas pelas desigualdades sociais em que são constituídas e marcadas, assim como suas crianças. Já a análise de Kuhlmann Jr. (1998) aponta para os interesses socioideológicos presentes historicamente na composição e efetivação das políticas e práticas na área da Educação Infantil que não favoreciam o desenvolvimento integral, autônomo e crítico dos sujeitos da Educação Infantil atuando, inclusive, na perspectiva contrária ao defendendo nas legislações contemporâneas, como descreve o autor:

Os administradores das creches [e não só eles] pretendiam educar as mães para o apaziguamento social (...) A creche educaria não apenas as mães, mas também as crianças, formando-as desde o berço, para se adaptarem à sociedade, satisfeitas com o seu destino. (KUHLMANN JR., 1998. p. 184)

Rosseti-Ferreira et al. (1994) registram que apesar das grandes mudanças introduzidas pela Constituição de 1988 no âmbito da Educação Infantil (reconhecendo da creche como uma instituição educativa, direito da criança, opção da família e dever do Estado) a visão que se tem da Educação Infantil, mais especialmente das creches públicas, lócus do presente estudo, vinculada ao atendimento da pobreza persiste na consciência das pessoas, como ainda persiste a indefinição relativa ao papel social, educacional e político da área.

A realidade apresentada se reflete, na ainda atual, dificuldade de reconhecimento da Educação Infantil como um campo de cuidado e de educação das crianças, contexto privilegiado de interações sociais promotoras do desenvolvimento integral e da formação ética, política e estética das mesmas, bem como no desafio de efetivação das políticas públicas e das práticas na área (Educação Infantil) fazendo com que estas se constituam de maneira prioritária, articulada e sustentável.

Antes de seguir problematizando as transformações político-pedagógicas da área em estudo nas últimas décadas considero relevante discorrer sobre como a Educação Infantil se consolidou no Brasil, em especial as creches, lócus da presente pesquisa. De acordo com Nunes (2009, 86):

A institucionalidade da educação infantil no Brasil ocorre na década de 1930, quando importantes acontecimentos sociopolíticos – atravessados por relações sociais contraditórias e ambíguas – marcaram a história do desenvolvimento capitalista entre nós. Foi neste ambiente que mulheres trabalhadoras e seus filhos pequenos entraram na cena pública como protagonistas e demandatários de um tipo especial de política social: aquela desenvolvida nas creches, berçários e abrigos. Entretanto, um viés ideológico e moralizante ocultou as raízes sociopolíticas das necessidades sociais destes seguimentos da população e no caso particular das creches e pré-escolas, fixou o lugar social da mãe operária como o lugar desenraizado da moral e responsável pela formação de crianças propensas a serem problemáticas. [...] As mães operárias e seus filhos pequenos se tornaram, nesse contexto, protagonistas desiguais, inseridos em relações de classe que logo os transformaram em subalternos, pedintes, destituídos de direitos e com tendências a comportamentos desviantes.

De forma que, de acordo com o apresentado, as creches surgem no país como uma importante questão social representando o fruto da luta das mães proletárias pelo desenvolvimento de intuições, políticas e práticas que lhes dessem suporte no cuidado das crianças enquanto buscavam garantir o sustento da família. Em tal contexto, por suas reivindicações, muitas mulheres foram moralmente acusadas de comprometerem

a qualidade do desenvolvimento de seus filhos numa realidade em que as creches eram, em geral, compreendidas de forma reducionista.

Segundo registros de Kuhlmann Jr. (2004), diante de tal realidade, os movimentos feministas, articulados a diferentes instituições e órgãos de lutas no país passaram a reivindicar o desenvolvimento de qualidade e ampliado de creches e pré-escolas no Brasil. De forma que a partir das influências citadas surge, na década de 1980 o movimento de luta por creches, como descreve Merisse (1997, p. 49):

O Movimento de luta por creches, sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto por direitos sociais e da cidadania, modificando e acrescendo significados à creche enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendido não mais como um mal necessário, mas como alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e a família. A creche irá, então, aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável.

Kuhlmann Jr. (1998) ainda contextualiza que a luta por creches passou a integrar as lutas dos movimentos sociais de forma mais ampla que se fortaleciam no Brasil com as greves, as manifestações estudantis, as passeatas pelas liberdades democráticas, entre outros. Assim, segundo o autor, a creche, mesmo em suas contradições e desafios, passou a ser também sinônimo de conquista de forma que, para além de descritas apenas como “um mal necessário” (VIEIRA, 1988), as creches, quando organizadas de forma saudável e apropriadas para as crianças, passaram a serem compreendidas e reivindicadas como um direito de todos atraindo o interesse de famílias de diferentes classes sociais.

Ao traçar o percurso histórico e sócio-político da Educação Infantil no Brasil considero relevante contextualizar que ela surge vinculada à Assistência Social e apenas com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei n 99394/96). Conquista celebrada, entre outros, pelas lutas empreendidas pelo movimento das mulheres e pelo movimento em favor dos direitos da criança e do adolescente. De forma que a área passa a fazer parte da Educação Básica, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), se configurando como um direito fundamental e garantia constitucional dos sujeitos. Vale registrar que os avanços conquistados na área, especialmente a partir da década de 1980, se alinham com as

mudanças nas políticas públicas brasileiras a partir de um enfoque democrático, participativo e transformador, como descrito por Kramer (2006, p.92):

As políticas públicas implementadas na década de 1980 beneficiaram-se dos questionamentos provenientes de enfoques teóricos de diversas áreas do saber; de processos mais democráticos desencadeados na conjuntura política que estava em vias de se consolidar e que se concretizava, entre outras formas, pela volta às eleições para governos estaduais e municipais nos anos de 1980; da procura de alternativas para a política educacional que levasse em consideração os enfoques que denunciavam as consequências da diversidade cultural e linguística nas práticas educativas. Quadros teóricos, de um lado, e iniciativas práticas, de outro, possibilitavam que fosse colocada em questão a abordagem da privação ou carência cultural, então defendida por documentos oficiais do governo federal que definiam as crianças como carentes, deficientes, imaturas, defasadas.

Políticas que, por outro lado, ainda enfrentam o desafio de encontrar sustentabilidade e articulação nas práticas sociais, como analisam Kramer (2006) e Campos e Haddad (1992):

[...] Assim, avançou-se no campo teórico e também no campo dos movimentos sociais e das lutas para mudar a situação da educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil. Contudo, na história do atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil foi constante a criação e extinção de órgãos, superpondo-se programas com mesmas funções. Saúde, assistência e educação não se articularam ao longo da história; ao contrário, o atendimento ramificou-se, sem que uma das esferas se considere responsável. Cada uma das áreas foi apontada como causa, sem uma transformação das condições de vida das crianças. (KRAMER, 2006, p.79)

As autoras citadas apresentam perspectivas imprescindíveis aos estudos da Educação Infantil, pois ao mesmo tempo em que registram os avanços e os potenciais da área (não de forma abstrata, mas como fruto de lutas e conquistas), também demarcam suas contradições e as dificuldades a serem enfrentadas dentre as quais se destacam os desafios de fomento de políticas e práticas efetivas, sustentáveis e articuladas no campo da Educação Infantil.

O quadro geral esboçado pelos dados disponíveis para a década de 80 caracteriza-se por uma grande instabilidade e por sérios desencontros na direção e gestão das políticas federais de financiamento dos programas de pré-escolares e creches no país. A transição política resultou em expressivos ganhos legais, com a promulgação da Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. No entanto, os novos direitos reconhecidos para as crianças menores de 7 anos não foram garantidos por nenhuma previsão em relação a uma fonte específica de recursos. (CAMPOS e HADDAD, 1992, p. 19)

De acordo com os registros de Arce (2007), a partir da década de oitenta, é possível evidenciar um aumento significativo de pesquisas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil, abordando, especialmente, a necessidade de formação dos professores da área e a melhoria na qualidade das práticas desenvolvidas pelos educadores.

Perspectiva semelhante é apresentada por Cerisara (1999), ao afirmar que as transformações conquistadas nas legislações na década de oitenta ainda apresentam desafios a serem efetivados para além da esfera discursiva e documental, como descrito pela pesquisadora que alerta para não se buscar compreender o desenvolvimento da área da Educação Infantil de forma linear, mas em suas múltiplas dimensões contextuais e singulares.

Vale ressaltar que estou falando no passado, mas não necessariamente do passado, uma vez que sabemos o quanto essas concepções de trabalho permanecem presentes ainda hoje não só nas concepções de trabalho de muitos educadores, como em muitas propostas de trabalho nas instituições [da Educação Infantil], muitas vezes superadas no discurso, mas visíveis nas práticas desenvolvidas no cotidiano das instituições. (CERISARA, 1999, p.12)

De fato, a partir da década de oitenta, é inegável o impacto das conquistas legais no âmbito da Educação Infantil, assim como a ampliação da produção científica na área, apresentando múltiplos referenciais e novas indagações pautadas nas transformações sócio-políticas vivenciadas na época. De forma que atualmente é defendido, como horizonte das práticas realizadas Educação Infantil, a promoção do desenvolvimento integral e da formação cidadã, ética, estética e participativa das crianças mediadas pela apropriação por parte delas mesmas das produções socioculturais e históricas que constituem e nas quais são constituídas.

No entanto, é preciso atentar para não recair no erro de desenvolvimento uma compreensão linear e ingênua de que as críticas elaboradas sobre as práticas educativas fomentadas até então foram superadas. Uma vez que, várias delas ainda são reproduzidas, atualizadas e articuladas em diversos discursos e práticas contemporâneas, numa perspectiva em que a Educação Infantil é compreendida como uma arena social de múltiplos interesses em disputa e negociação, como alerta Rocha (1999, p.109):

Ainda existe uma crença na área de que a educação infantil não passa de uma sucessão recente de fatos. [...] o que leva muitos pesquisadores a realizarem sínteses generalistas desta história como forma de

superação do passado sem realizarem investigações adequadas evitando reducionismos e superficialismos.

Registro que as questões que deram origem a presente pesquisa são elaboradas reconhecendo, ao mesmo tempo, os principais potenciais e os desafios da Educação Infantil, que ganham densidade, especialmente ao se considerar o contexto social dos sujeitos que as compõem. Desta forma, além das implicações das teorias da assistência científica e da privação cultural na área, considero necessário destacar as marcas das mesmas no desenvolvimento e na expansão da Educação Infantil, ao mesmo tempo em que, todas as legislações e documentos desenvolvidos para o contexto singular das creches e pré-escolas, evidenciam o papel da cultura na formação das crianças.

Para caracterizar os desafios históricos, político-pedagógicos e cotidianos da Educação Infantil para as camadas populares me ancoro em duas importantes metáforas elaboradas por Rosemberg (1998, 2003) sendo estas: rainha da sucata e maldição de Sísifo.

A primeira se refere à definição da Educação infantil como rainha da sucata a partir de sua contextualização nos marcos da história e da política nacional e internacional e suas representações ideológicas:

A educação infantil para os países subdesenvolvidos transformou-se na rainha da sucata. O modelo incorporou uma articulação perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional do (a) educador(a), redundando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis. Essa nova concepção atingiu o Brasil durante o período de ditadura militar, quando encontrou terreno fértil para sua proliferação e recriação: conforme o ideário da Guerra Fria, a Doutrina de Segurança Nacional incluía o combate à pobreza (denominados "bolsões de ressentimento", na terminologia da época) e a participação da comunidade na implementação de políticas sociais. Como a pobreza pode constituir uma ameaça à segurança nacional, as políticas de assistência - entre elas programas de educação infantil integram estratégias de combate à guerra psicológica. Atuar nos bolsões de pobreza constituía medida preventiva ao expansionismo do "comunismo internacional" (ROSEMBERG, 1998, p.32).

De acordo com o apresentado pela autora, a ideia era utilizar a mão- de- obra, os espaços e os poucos recursos existentes nas comunidades atendidas não para transformá-las e desenvolver seus potenciais políticos e socioeducativos e culturais, mas ao contrário, garantir a mera sobrevivência, adaptação e conformação social das crianças e famílias atendidas de modo a não questionar ou subverter os valores ideológicos vigentes.

Já a segunda representação elaborada por Rosemberg (2003), sobre a área em estudos, se refere ao desenvolvimento das políticas e das práticas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil ser comparada a maldição de Sísifo e sua saga, tal como descrito nas palavras da autora em que destaca, dentre outros, as influências dos órgãos internacionais na estruturação das políticas e práticas desenvolvidas no campo de estudos em análise.

A maldição de Sísifo bem pode ser uma metáfora às políticas nacionais de educação infantil que temos vivido nas últimas décadas. Desde que atuo na área - início dos anos 80 -, acompanhei duas quedas de Sísifo e uma tentativa de subir a montanha. Avalio que estamos vivendo um período de queda e, como nas outras vezes, esta queda é facilitada pelos organismos multilaterais. (ROSEMBERG, 2003, p. 24)

Para continuar tratando da Educação Infantil como uma questão política, concepção que embasa o presente estudo, considero importante destacar também o papel das agências e órgãos de fomento internacional na consolidação da área no Brasil e os desafios que tal abordagem construiu nas representações sociais desta, no mesmo momento, em que os documentos e as legislações que fundamentam a área eram elaborados na busca de valorizar o potencial crítico, humanizador e revolucionário das práticas educativas e culturais a serem desenvolvidas no país.

De acordo com Cruz (2000), a expansão da Educação Infantil no Brasil se deu através da mediação de órgãos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), promovendo práticas de caráter emergencial e assistencialista que contemplassem a maior parcela da população com baixos custos utilizando os espaços disponíveis nas comunidades atendidas e mão-de-obra voluntária e despreparada. De forma que, a expansão do atendimento realizado na Educação Infantil não foi acompanhada da ampliação da qualidade das práticas desenvolvidas, mas ao contrário, corroborou para reforçar a precariedade e as desigualdades sociais das práticas educativas voltadas às crianças oriundas de famílias com baixo poder aquisitivo, como registrado nas palavras da autora de referência na área.

O simples fato de ter havido expansão do atendimento às crianças pequenas não representa a democratização das oportunidades educacionais para essa faixa etária. Quando analisamos a forma

como isso ocorreu e algumas das características atuais desse atendimento vemos que, ao contrário, as crianças que prioritariamente mereceriam um atendimento de qualidade (devido à dívida social que temos com elas) são as que são alvos dos programas que enfrentam os maiores problemas. (CRUZ, 2000, p.22)

No trecho apresentado, a pesquisadora denuncia a forma como as crianças foram compreendidas como “alvo” e não sujeitos partícipes, produtores de cultura que, de forma crítica e criativa, têm potencial de se desenvolverem na apropriação e na transformação dialética da realidade social que compõem, ao contrário de se resignar as contradições e desigualdades socioculturais políticas e ideológicas em que são constituídos. Desta forma, considero o registro apresentado por Cruz (2000), como a afirmação de um dos principais elementos que corroboram para os desafios ainda presentes nas representações contemporâneas da área, mesmo que algumas vezes de forma velada, entre os sujeitos que a constituem.

Outo fator importante a considerar na relação entre Educação e Cultura nos processos de formação humana, tema da presente pesquisa, é a necessidade de compreender o recorte singular que ela assume no contexto da Educação Infantil. Dentre os principais compromissos da área destaco: a indissociabilidade entre as práticas de educação e cuidado voltadas à promoção do desenvolvimento integral das crianças tendo as brincadeira e as interações sociais como eixos mobilizadores das práticas educativas desenvolvidas na área orientadas por princípios ético, políticos e estéticos de formação das crianças na cultura, tal como contextualizam Kramer, Nunes e Corsino (2013, p.36):

As instituições de educação infantil devem organizar suas propostas pedagógicas considerando o currículo como um conjunto de experiências culturais nas quais são articulados os saberes da prática e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural na perspectiva da formação humana. Trata-se de favorecer o acesso aos bens e as praticas culturais, o convívio com a natureza, a ampliação das experiências de aprendizagem desenvolvendo a formação cultural de adultos e crianças pelo conhecimento de si, do outro e do mundo num movimento que valoriza a autonomia, a colaboração e as produções infantis.

Ressalto, no trecho descrito, a articulação apresentada entre os processos de formação humana e de formação cultural das crianças evidenciando, ainda, a constituição dialética também do adulto formador neste processo.

De acordo com Kramer (2006), o fato das práticas educativas serem concebidas destacando a conexão entre educação e cultura, fomenta a compreensão e desenvolvimento das mesmas em seus múltiplos potenciais, como descrito pela autora:

Educação diz respeito à formação cultural – o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas quanto como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus. Esta visão do pedagógico ajuda a pensar a creche e a escola com suas dimensões políticas, éticas e estéticas. A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana. (KRAMER, 2006, p.13)

Transcrevo o trecho apresentado pela forma que, ao tratar dos processos formativos desenvolvidos no contexto da Educação Infantil, a autora evidencia o papel das relações sociais cotidianas no acesso, apropriação e produção crítica da cultura em suas diferentes linguagens na articulação com os conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história e as construções singulares de cada creche, turma e sujeito pesquisado.

Na década de oitenta, como contextualiza Nunes (2009), período em que a Educação Infantil está em plena e precária expansão nos países em subdesenvolvidos, diferentes setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito das crianças à educação de qualidade numa movimentação social que corroborou para o desenvolvimento da constituição de 1998. Legislação que afirma a Educação como um Direito Humano desde a primeira infância e transfere as creches das políticas de assistência social para as de educação como apresentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996.

Na transição entre as década de 1980 e 1990 foi publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) buscando estabelecer um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância afirmando a potência constitutiva e inovadora das crianças como sujeitos de direito. O documento em seu art. 58 - Cap. IV destaca que: *“no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”* evidenciando a importância da conexão entre educação e cultura de forma

crítica, diversa e criativa sendo ainda capaz de reconhecer sua singularidade e potencial na formação humana.

Já entre os anos de 1994 a 1996, como descreve Machado (2011), foi publicado pelo Ministério da Educação uma série de documentos importantes na área em estudo, tais como: “Política Nacional de Educação Infantil”; “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”; “Por uma política de formação do profissional de educação infantil”; “Educação infantil: bibliografia anotada” e “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil”, entre outros. Em 1998, por sua vez, foram publicados o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. No entanto, para além dos títulos e períodos de publicação das políticas de referência na área em debate, interessa para a composição da tese, a forma com as disposições dos princípios políticos-pedagógicos de formação das crianças se articulam com o problema de pesquisa adotado no presente estudo.

Dentre os documentos recém-citados destaco a importância do conhecimento aprofundado do referencial e das diretrizes curriculares nacionais da Educação Infantil para todos que, como eu, se “aventuram” nas complexidades e singulares nuances de pesquisa na área como um campo relativamente novo de estudo e intervenção. No Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, que recebi de presente de um amigo ao ingressar no doutorado em educação brasileira, logo pude destacar a afirmativa das especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças no fomento da formação integrada das mesmas através da apropriação crítica das práticas socioculturais em que são constituídas com base nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p.13)

Tais princípios, segundo as autoras de referência na área, como Kramer (1994 e 2009) e Barbosa (2009), deveriam compor o “currículo” da Educação Infantil, se for

possível falar em tal dispositivo pedagógico diante da singular natureza das atividades educativas vivenciadas na área em questão, atualmente problematizados na contração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no campo da Educação Infantil. De maneira que, ao tratar dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e suas implicações político-pedagógicas na composição das práticas sociais em análise na tese, considero relevante resgatar os apontamentos de Oliveira (2002) ao destacar a importância da participação ativa das educadoras e das crianças no planejamento e na vivência do currículo da Educação Infantil de forma consciente e embasada, uma vez que o currículo, como apontam Tadeu da Silva (1999) e Moreira e Candau (2003) são atravessados por múltiplas relações de poder com impacto significativo na produção de subjetividade de quem o vivencia.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil apresenta oito capacidades que as crianças, mediadas pelas profissionais da área, precisam desenvolver abordando a imagem que têm de si mesmas; os vínculos construídos nas relações sociais que participam, a observação e exploração do meio ambiente que as circundam ampliando os conhecimentos que constroem em diferentes linguagens e culturas. Dentre as capacidades citadas no documento como constitutivas do desenvolvimento integral das crianças no contexto da Educação infantil destaco a compreensão da educação como um processo de construção de subjetividade, de trocas sócio afetivas, de fomento das habilidades de comunicação e expressão das crianças nas relações sociais que vivenciam a partir de suas múltiplas linguagens. Práticas educativas desenvolvidas num contexto em que as brincadeiras e as interações sociais são valorizadas como eixos mobilizadores do desenvolvimento infantil no cotidiano das creches e pré-escolas orientadas ainda para trabalharem a apropriação das crianças da diversidade de manifestações culturais em que são constituídas.

Além das capacidades descritas no documento, ainda destaco a importância do mesmo apresentar orientações expressas para o trabalho de valorização da pluralidade cultural das crianças e as indicações específicas de como fomentar o desenvolvimento das interações sociais no contexto da Educação Infantil, como é possível evidenciar nos excertos a seguir:

A pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores etc. que caracterizam a população brasileira marca, também, as instituições de educação infantil. O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque

permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas. Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. (BRASIL, 1998, 1v, p. 77)

Para que as aprendizagens infantis ocorram com sucesso, é preciso que o professor considere, na organização do trabalho educativo: a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se; os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas ideias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece; a individualidade e a diversidade; o grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e o mais próximas possíveis das práticas sociais reais; a resolução de problemas como forma de aprendizagem (BRASIL, 1998, 3v, p.30)

No material apresentado, é possível evidenciar as orientações de trabalho com a diferença e a diversidade sociocultural no contexto da Educação Infantil, assim como são destacadas as condições facilitadoras e recomendações de fomento das interações sociais entre as crianças valorizando a construção da individualidade/singularidade das mesmas na diversidade da cultura, da turma e da sociedade em que as crianças se inserem. Considero relevante apresentar tais trechos do documento por compreender, a partir da revisão bibliográfica realizada na composição da tese, assim como da análise das produções de campo nas duas creches pesquisadas, que dentre os principais desafios da Educação Infantil se destacam: O trabalho com a diversidade e a diferença das crianças; a apropriação crítica, a conexão e ampliação das práticas culturais no contexto das creches e o fomento interações sociais e de seus potenciais intersubjetivos e revolucionários, como propõe Tulesky (2002), a partir dos referenciais da Teoria Histórico- Cultural.

A valorização das interações sociais nos documentos oficiais da área pesquisada também é descrita, no texto dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), destacando as dimensões, não apenas histórico- culturais, como também, sócio-cognitivas e afetivas das mesmas e seu papel na elaboração da consciência humana e das funções psicológicas superiores responsáveis pelo desenvolvimento qualitativo e simbólico do ser humano na significação, regulação e transformação das relações sociais e práticas culturais em que se insere de forma ativa.

Da mesma forma que o potencial das interações sociais é apresentado no texto dos documentos que elaboram os princípios político-pedagógicos que precisam vigorar no desenvolvimento das práticas no contexto da Educação infantil, as vivências de acesso à diversidade de manifestação cultural das crianças, suas famílias e comunidades também o são, como é definido, por exemplo, no Plano Nacional de Educação que recomenda que as instituições de Educação Infantil realizem parcerias com equipamentos culturais públicos e privados visando fomentar a ampliação e a diversidade de acesso às produções socioculturais pelos professores e pelas crianças. Um exemplo histórico e positivo de tal conexão foram os parques infantis paulistanos criados em 1935, pelo poeta Mario de Andrade uma vez que, como descrito no Projeto de Cooperação técnica MEC e Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a construção de Orientações Curriculares da Educação Infantil:

A educação das crianças pequenas não termina no pátio, mas continua através do portão: fazendo visitas, indo a parques, conhecendo museus, frequentando cinemas e teatros, usufruindo de festejos e também deixando entrar, através do mesmo portão, a vida que acontece na comunidade. (BRASÍLIA, 2009, p.96).

Vale contextualizar que, além dos documentos citados, no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (2009) é possível destacar, em vários dos seus artigos, a importância das interações sociais e das práticas culturais para a formação humana e cidadã das crianças:

Art.4º Criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Art. 8º.A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (BRASIL, DCNEI,2009).

De forma que no artigo 4 ° do documento as crianças são descritas como sujeitos históricos e direitos, produtoras ativas da cultura. Já no artigo 6 ° são apresentados os três princípios básicos que precisam orientar as propostas pedagógicas da área, sendo estes: ético, políticos e estéticos ao defenderem o desenvolvimento da formação de crianças autônomas, sensíveis, singulares, críticas e cidadãs comprometidas com o outro e com o mundo, sujeitos capazes de compreender e se conectar com diferentes e plurais experiências artísticas e culturais. Nos artigos 8 ° e 9 ° é defendido que a formação das crianças seja constituída a partir de múltiplas linguagens com destaque para o papel das interações sociais e da brincadeira como eixo norteadores do desenvolvimento integral das mesmas ampliando suas habilidades de (re)significação, apropriação e transformação das práticas e relações socioculturais e históricas em que são constituídas de forma plural.

Para o contexto da presente pesquisa, no entanto, diante da revisão bibliográfica e das produções de campo considero necessário me aprofundar na explicitação do conceito de cuidado adotado nos documentos de referência na área da Educação Infantil em sua dimensão cultural e em suas implicações na constituição subjetiva das crianças e na formação humana das mesmas e de suas professoras como um recorte peculiar da área em estudo.

Nos referenciais curriculares na área da Educação Infantil as práticas de cuidado são valorizadas não apenas como uma questão pontual, mas a partir da construção de um vínculo entre as educadoras e as crianças pautado no compromisso com a afirmação da singularidade das mesmas ancoradas no reconhecimento de seus potenciais e capacidades.

De acordo com Maranhão (2000), as práticas de cuidado na Educação Infantil, embora sejam muitas vezes efetivadas por procedimentos restritos à higiene do corpo e do ambiente físico em que as crianças se encontram, expressam intenções, sentimentos, significados, de acordo com o contexto sociocultural e simbólico em que elas se desenvolvem se constituindo como uma prática cultural a partir das possibilidades de interação socioafetiva que permeia, como descrito nas palavras da autora:

O cuidado humano é sempre uma prática cultural [...] Nesse processo de cuidar do outro também nos desenvolvemos como seres capazes de ter empatia com o outro, de perceber nossas próprias necessidades e de desenvolver tecnologias para aprimorar tais cuidados [...]. Assim, o ato de cuidar está sujeito também à capacidade daquele que cuida de interagir com o outro, de identificar suas necessidades, capacidade

construída no interior da cultura pelas aprendizagens específicas de determinados conceitos, habilidades que têm por base os diversos campos de conhecimento que estudam o processo de desenvolvimento e o cuidado humano. (MARANHÃO, 2000, p. 120).

Outro ponto interessante do trecho apontado pela autora citada, além da dimensão cultural das práticas de cuidado, é o fato delas se desenvolverem de forma relacional humanizando não apenas quem é cuidado, mas aquele que cuida ampliando suas capacidades de construção intersubjetiva como descrito também do trecho do referencial curricular na área da Educação Infantil “*O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos.*” (BRASIL, 1998, v1, p.24).

Compartilho com a preceituação contida na legislação e nos documentos de referência na área da Educação Infantil a concepção de que o desenvolvimento da educação com qualidade é direito de todas as crianças, independente da classe social a que pertencem e de que o acesso plural, crítico e criativo das mesmas às práticas, experiências e interações socioculturais e afetivas construídas pela humanidade ao longo da história é um elemento fundante de seus processos de formação. Diante de tal concepção, e dos percursos que descrevi, elaborei os objetivos e as metodologias de pesquisa da tese, bem como selecionei os referenciais teóricos que, na minha concepção, apresentavam subsídios imprescindíveis para compreender e problematizar os principais desafios e potenciais da área de estudos em que me inseri a partir dos questionamentos que demarcam minhas trajetórias de pesquisa e intervenção aprofundadas no contexto do doutorado.

Compreendo que toda pesquisa só existe efetivamente por que teve uma pergunta, uma inquietação que lhe deu origem, e esta (a pergunta) para adquirir potência investigativa e contornos científicos precisa problematizar de forma clara, viável e intersubjetiva temas de interesse dos pesquisadores e sujeitos envolvidos do estudo em que seja possível destacar sua relevância social, ético-política e simbólica para a (trans)formação da ciência e das realidades em estudo. Diante do exposto, apresento os objetivos que compõem a presente pesquisa através de múltiplas indagações.

Objetivo geral

- Analisar o papel das práticas interativas e das práticas culturais desenvolvidas pelas professoras e pelas crianças do infantil III de duas creches da rede pública municipal de Fortaleza na formação humana das mesmas.

Objetivos específicos

- Caracterizar como são desenvolvidas e significadas pelas crianças e professoras das turmas pesquisadas as interações sociais e as práticas culturais que compõem.
- Investigar como as professoras compreendem os processos de formação humana que vivenciam e fomentam com as crianças nas creches pesquisadas.
- Compreender como as crianças significam as experiências que vivenciam na creche buscando correlacioná-las com seus processos de formação.

Sobre os objetivos, vale esclarecer que as interações sociais desenvolvidas pelas crianças entre si e as mediadas pelas professoras, foram analisadas em todas as atividades que compuseram a rotina das crianças nas creches não havendo diferenciação ou recorte específico construído *a priori* sobre o que as caracterizariam práticas culturais ou não. Contextualizo que, tanto os documentos de referência na área da Educação Infantil, como também os teóricos que subsidiam o presente estudo, não registram tais diferenciações apontando para a produção plural e cotidiana da cultura em múltiplas linguagens a partir de diferentes registros semióticos merecendo destaque a capacidade de ação e significação das experiências vivenciadas entre pares e a apropriação dos conhecimentos sistematizados pela humanidade ao longo da história. De forma que, compreendo e pesquiso as práticas culturais e as interações sociais numa perspectiva intersubjetiva, semiótica e dialética destacando o papel das mesmas na formação humana das crianças e das professoras que as promovem sendo estas as categorias teóricas centrais da tese.

Na fundamentação teórica e na elaboração das estratégias de pesquisa destaco a importância de ter buscado compreender os sujeitos nas práticas sociais que compõem de forma criativa, evidenciando diversos elementos das suas rotinas, dos contextos e relações socioeducativas que participam na construção de conhecimentos “vivos”, como propõe Kramer (1993, p.25) “[...] ao reconhecer que os autores da prática educativa (professores e crianças) estão imersos na cultura, são autores, produtores, criadores de linguagem. Atores vivos de um conhecimento vivo”.

Defendo que uma das formas de contribuir para a construção de tão importante e desafiador conhecimento, é buscar de produzi-lo com os sujeitos partícipes da pesquisa e não apenas sobre eles, de preferência utilizando múltiplas estratégias de produção e análise conjunta dos elementos do campo envolvidos no estudo. Diante do exposto, optei por adotar um enfoque histórico-cultural e colaborativo para o

desenvolvimento da presente pesquisa num contexto em que, embora crescentes, ainda são escassas as produções que realmente “ouvem” as crianças (CRUZ, 2008) e que trabalham colaborativamente com seus professores (LOIOLA, 2004). Esclareço que a dimensão colaborativa das diferentes etapas e estratégias de pesquisa adotadas no estudo reside principalmente na busca da reflexão compartilhada com os diferentes sujeitos partícipes do mesmo, como pontua Ibiapina (2008, p.72):

[...] o processo de reflexão é instaurador de uma ontologia da compreensão da existência humana. É através dele que encontramos nossa identidade, nossa singularidade, nossa unicidade. Por ele nos damos conta da nossa corporeidade da sociabilidade e de nossa historicidade. É nestas dimensões de nosso ser que somos o que somos. A ignorância destas dimensões de nosso ser no mundo impossibilita a compreensão de nós mesmos. [...] reflexão oferece mais poder para os professores (re) construir o contexto social em que estão inseridos, proporcionando condições para que estes profissionais compreendam que, para mudar a ideia educacional, a política e a prática, é necessário mudar a própria forma de pensar, sentir e agir.

De forma que a professora², como argumenta Saviani (2000), precisa ser convidada a refletir não apenas sobre si ou sua prática, como também sobre o contexto social em que está inserida, fazendo da educação uma prática de inserção e apropriação crítica do mesmo (contexto) e um exercício situado e emancipatório de transformação humana e social.

A apresentação das interações sociais e das práticas culturais como fonte e foco da análise dos processos de formação desenvolvidos no contexto da Educação Infantil não é uma escolha aleatória, mas ao contrário, é afirmação do papel constitutivo da cultura no desenvolvimento criativo e qualitativamente diferenciado do humano em suas dimensões simbólicas, reflexivas e sócio-afetivas, como descreve Freire (1967, p.41):

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da história e da cultura.

Para fundamentar a pesquisa me ancoro nos referenciais da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia da Práxis, bem como nas reflexões de Walter Benjamin (1984; 1986;1994) e Michel de Certeau (1994) para compreender os processos ético-político e

² Esclareço que utilizo a expressão no feminino devido ao fato de ter trabalhado apenas com educadoras na pesquisa, sendo esta a única referência de gênero entre as equipes de profissionais das diferentes creches em que estive tanto na pesquisa exploratória, como nas duas turmas em que realizei a pesquisa de campo. Tal realidade remete às marcas históricas de constituição da Educação Infantil no Brasil, como contextualiza Arce (1997).

semióticos de formação humana nas práticas sociais a partir das contribuições epistemológicas do materialismo histórico-dialético. A articulação dos referenciais escolhidos aponta para o potencial plural, cotidiano, inventivo e dialogicamente revolucionário da cultura e das interações humanas na constituição de sujeitos e realidades.

Segundo Benjamin (1985), o problema da escola, em sua relação com a cultura, consiste em “fingir que é o mundo” furtando-se a uma relação crítica sobre a cultura em oposição a uma compreensão reificante e fetichista de mera aquisição de “bens culturais” ou erudição presente no conceito de *bulding* (formação cultural moderna). Conceito associado à compreensão da Educação como cultivo de si na promoção da autonomia, da ascensão e emancipação individual em detrimento da emancipação política, concepção oriunda, dentre outros, de princípios iluministas.

De forma que compreendo a formação humana, conceito-chave do estudo, como um processo de produção de conhecimento, subjetividade e transformação social promovido pela apropriação, socialização e singularização do indivíduo na cultura através das práticas interativas e das práticas sociais de que participa.

Assim, ao tratar dos enlaces entre Educação e Cultura nos processos de formação humana no contexto da Educação Infantil proponho a substituição do conectivo “e” por um verbo- ao afirmar que *Educação é Cultura* sendo, portanto, necessário analisá-la (formação humana) no contexto sócio-político e ideológico em que ela se constitui. Compreendendo assim, as creches e pré-escolas, como um microcosmo da sociedade, uma arena em que múltiplos valores e interesses em embate e negociação delineiam o contexto de formativos desenvolvidos pelas crianças e suas professoras, tal com analisa Pérez Gomez (1998, p.47, grifo meu):

A problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. [...] Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”. A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. **Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados.**

Candau (2003), por sua vez, contribui com a presente pesquisa ao destacar a necessária diversidade cultural presente no contexto da Educação Infantil, potenciando não apenas o acesso, mas as trocas, a apropriação crítica e singular dos sujeitos com as

múltiplas referências históricas e socioculturais em que são constituídos como argumentam Lopes, Mendes e Faria (2006, 26):

Mais do que aprender sobre a cultura, o que destacamos é a possibilidade de aprendermos com ela. Cultura como espaço de significação e ressignificação de valores, crenças, daquilo que produzimos e daquilo que nos produz.

Com base nas concepções apresentadas e diante os objetivos de pesquisa que elaborei para a construção da tese considerei necessário realizar uma ampla revisão bibliográfica sobre as temáticas em estudo de modo subsidiar a construção dos enredamentos teórico-metodológicos da pesquisa, uma área relativamente nova e deveras singular de produção acadêmica, articulando-a com as construções de campo. Antes, no entanto, esclareço que os elementos que embasaram minha escolha sobre os sujeitos (crianças e professoras) e contextos pesquisados (três turmas de Infantil III de duas diferentes creches municipais de Fortaleza-Ce) encontram-se justificados no capítulo metodológico da tese.

Ao elaborar o estado da arte sobre a temática pesquisada encontrei importantes referências ao processo histórico de consolidação das interações sociais como campo de pesquisa na Educação, bem como o registro de diferentes enfoques teórico-metodológicos adotados para compreender as múltiplas dimensões das interações sociais a partir da produção de inúmeros grupos de pesquisas de referência na temática que demarcam os potenciais, as diferentes nuances e os desafios de fomento das interações sociais no contexto da Educação Infantil.

De acordo com Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009), nas últimas cinco décadas, a compreensão do papel das interações no desenvolvimento humano passou por profundas transformações conceituais e metodológicas. Segundo as autoras, na década de 1960, a análise das interações sociais no contexto educativo foi marcada pelos estudos sobre a relação adulto-criança, principalmente sobre a relação mãe-criança, de forma restrita e experimental. Já na década de 1970, se passou a questionar sobre as possíveis contribuições das interações entre pares promovidas por crianças bem pequenas no desenvolvimento das mesmas. Na época ainda não era claro o potencial de auto-regulação das interações sociais desenvolvidas pelas crianças entre pares. Ainda segundo as autoras citadas, os poucos estudos que existiam na década de 1970, que analisavam as interações sociais entre crianças pequenas e entre bebês, eram

desenvolvidos em laboratórios com espelhos unidirecionais em situação de jogo e de imitação.

A década de 1980, por sua vez, foi marcada por avanços tecnológicos nas pesquisas sobre interação social com o uso de videograções no registro e na análise das interações entre crianças, inclusive entre as menores de três anos, problematizando a concepção vigente na época de que apenas com o desenvolvimento simbólico, cognitivo e linguístico avançado as crianças conseguiriam assumir e negociar diferentes papéis e posições sociais nas interações desenvolvidas entre pares. Na década de 1990, é possível acompanhar as reelaborações do conceito de interação social de forma a contemplar não apenas a realização de algo em conjunto, como também o papel da regulação recíproca do comportamento humano a partir das interações sociais reconhecendo o papel da intersubjetividade e da rede de signos e significações que envolvem e regulam as relações sociais (re)produzidos nas interações entre pares.

Na realização da revisão bibliográfica da pesquisa ainda destaco as produções oriundas dos seguintes grupos, núcleos e centros de estudos e pesquisas na área da infância, sendo estes: Centro de Investigações sobre o Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI), vinculado à Universidade de São Paulo (USP); Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-cultural (GEPEDISC), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN), da Universidade Federal de São Carlos (UFSC); Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEIN), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPC), vinculado à Universidade Federal do Ceará (UFC), Laboratório de Interação Social Humana (LabInt) vinculado à Universidade Federal de Pernambuco, além do grupo Infância, Formação e Cultura (INFOC), da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), sendo as produções destes dois últimos grupos de grande influência para a fundamentação teórica e metodológica do presente estudo.

Destaco a contribuições de algumas pesquisas que problematizaram o papel das interações sociais entre crianças bem pequenas e entre elas e suas professoras na construção subjetiva das mesmas, com tais produções compartilho parte do problema de pesquisa que originou a tese. Dentre as publicações consultadas na temática ressalto:

A dissertação de Barbosa (2004) que tem como foco de análise as interações estabelecidas entre crianças e adultos no cotidiano de uma escola pública de Educação Infantil no município do Rio de Janeiro. O estudo ressalta a mútua constituição

subjetiva dos sujeitos partícipes das interações sociais e se diferencia por apontar também a constituição subjetiva das educadoras a partir de suas interações com as crianças. O mesmo enfoque de pesquisa se encontra na tese de Micarello (2006) desenvolvida com um grupo de sete professores da Educação Infantil da rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). Nela a pesquisadora analisa, através da reflexão e das interações entre os pares, os processos dialógicos vivenciados pelas professoras na constituição de si, de suas práticas e dos sujeitos com os quais atuam.

A tese de Lima (2006) também merece destaque por analisa o lugar das práticas cotidianas na formação da identidade das crianças a partir das interações entre crianças e adultos e destes com os artefatos materiais e simbólicos (brinquedos, livros, cartazes, revistas, murais etc.) que constituem o contexto em que as crianças se inserem. De forma que, além de destacar o processo intersubjetivo em que as interações sociais corroboram para os processos de formação humana, a autora atenta para a importância de compreendê-los nas práticas cotidianas em conexão com as ferramentas e processos sócio- culturais em que elas se desenvolvem. O estudo ainda problematiza as relações étnico-raciais desenvolvidas entre as crianças no contexto da creche, uma questão ainda bastante delicada na área de estudos e nas produções de campo da presente pesquisa.

A publicação de Pedrosa, Pernambuco e Carvalho (2005), se correlaciona como os estudos citados e com a composição da tese, por problematizar o processo de constituição subjetiva desenvolvido por crianças entre um e três anos de idade a partir da análise das interações desenvolvidas entre as mesmas, numa creche municipal de São Paulo, embasadas em referenciais construtivistas e sócio-interacionistas. As autoras são referência na temática em estudo por abordarem de maneira aprofundada as características metodológicas das pesquisas desenvolvidas com crianças pequenas a partir de um enfoque interativo.

Além das pesquisas citadas, outro enfoque de estudo que ganhou evidência na elaboração do problema de pesquisa da tese, ao articular o papel das interações sociais com contextos privilegiados de apropriação e produção cultural nas creches. Nesta perspectiva, a publicação de Anjos et al (2006) se diferencia por realizar uma contextualização histórica das produções inovadoras na investigação das práticas interativas entre bebês destacando a importância da apropriação ativa da cultura nas atividades de educação e cuidado dos mesmos. O estudo consistiu em observar um grupo de vinte e uma crianças, de oito a quatorze meses, em uma creche universitária, sendo a investigação registrada através de filmagem e da análise microgenética das

interações. Os autores inovaram ao compreender as capacidades comunicativas das crianças com foco no afeto, nos gestos, na imitação e comunicação não-verbal.

Búfalo (1997), por sua vez, evidencia, através de sua pesquisa, que as interações sociais fomentadas nas creches são constitutivas da formação das crianças e das educadoras que atuam junto à elas. A pesquisa consistiu na realização de um estudo de caso em uma creche de São Paulo e se destaca por apresentar os sujeitos que compõem o contexto da Educação Infantil como produtores e transformadores da cultura em uma perspectiva dialética. Outro importante enfoque possível de elencar no levantamento realizado sobre as pesquisas que problematizam o papel das interações sociais desenvolvidas no contexto da Educação Infantil é o que destaca o papel das mesmas (interações) na ampliação da autonomia e da capacidade expressiva das crianças e também das professoras.

Coutinho (2002), por sua vez, a partir das análises elaboradas em sua dissertação, afirma que a interação entre pares amplia a capacidade expressiva das crianças em suas múltiplas linguagens. A pesquisadora trabalhou com crianças entre um e três anos de idade em um período de dez meses, numa creche municipal de Florianópolis (SC), registrando em vídeos e em fotografias as interações sociais desenvolvidas nas atividades de cuidado e de educação das crianças. As análises de campo apontaram para a perspectiva singular de significação das experiências vividas nas creches pelas crianças que delas participam. A pesquisadora observou que as crianças criam significados diversos dos adultos nesses momentos, encontrando diferentes formas de se relacionarem entre si de maneira intensa e prazerosa.

Uma importante fonte de consulta para a construção das estratégias de pesquisa na área das interações sociais e práticas culturais desenvolvidos no contexto da Educação Infantil, potencializando a participação ativa com as crianças, foram as produções de autoras que na última década se dedicaram ao estudo dos bebês e seus processos de formação, tais como Câmara (2006), Guimarães (2008) e Schmitt (2008).

Câmara (2006) realizou uma pesquisa etnográfica com bebês de seis a quinze meses, em uma escola de Educação Infantil de Porto Alegre (RS). A educadora observou, assim como alguns estudos já citados na tese, que quanto mais os bebês interagem, mais eles ampliavam as suas capacidades expressivas e, ao fazê-lo, adquiriam mais autonomia e interesse pelas interações desenvolvidas, especialmente, após a conquista da linguagem.

Guimarães (2008), por sua vez, pesquisou as interações desenvolvidas pelos adultos em parceria com as crianças e das crianças entre si em um berçário de uma creche pública no Rio de Janeiro, privilegiando as implicações semióticas de tais relações num enfoque etnográfico através do uso de fotografias e de entrevistas junto aos sujeitos participantes do estudo. Foram evidenciados ainda os dispositivos de poder presentes no cotidiano da creche. De forma que, segundo a pesquisadora, as interações sociais desenvolvidas no berçário contribuíram para a construção da confiança das crianças em suas possibilidades de ter escolhas e iniciativas.

Schmitt (2008) realizou um estudo de enfoque etnográfico com um grupo de quinze bebês, entre quatro e quinze meses, em uma creche pública municipal de Florianópolis, durante um período de oito meses ressaltando o interesse dos bebês pelas interações sociais a que são estimulados e o impacto destas na ampliação da autonomia dos referidos participantes. As observações indicaram que, na medida em que os bebês conquistavam o domínio dos movimentos, aproximavam-se mais entre si e modificavam suas relações, devido a uma autonomia crescente na busca pelo outro. Os bebês exprimiam suas sensações, emoções e impressões ao outro pelo movimento, que se transformava em gestos comunicativos. As interações foram registradas através do uso de videogravação e fotografias e, posteriormente, analisadas por referenciais teóricos de múltiplos campos de saberes (Sociologia, Psicologia, Filosofia e Pedagogia). O estudo citado inspirou parte da metodologia desenvolvida na presente pesquisa.

Ao realizar a revisão bibliográfica na composição da tese considerei importante registrar o apanhado de estudos que abordam o desenvolvimento das interações sociais em contexto de inclusão, de diversidade de gênero e de raça/etnias como forma de subsidiar as análises apresentadas na pesquisa de campo dialogando com produções desenvolvidas na área.

Nas pesquisas de Carvalho (2007) e Anhão, Pfeifer e Santos (2010) foram analisadas as interações sociais e as práticas culturais desenvolvidas entre crianças com deficiência intelectual e as ditas normais em creches e pré-escolas evidenciando, nos contextos pesquisados, que, entre as crianças, não é recorrente a discriminação ou a restrição das interações promovidas junto às crianças com necessidades educativas especiais.

Oliveira (2005), por sua vez, analisa as interações entre as professoras e os bebês inseridos no berçário de uma creche pública de São Paulo, evidenciando os preconceitos das profissionais em relação aos bebês negros que ficavam muito menos tempo que os

bebês brancos no colo das professoras e que ainda recebiam das mesmas apelidos pejorativos. A pesquisa aponta a existência de práticas racistas discriminatórias nas relações interpessoais adulto/adulto e adulto/criança, indicando também uma estreita relação entre a precariedade dos equipamentos e o uso significativo destes pela população negra.

Souza (2006) aponta que as crianças negras participantes de sua pesquisa revelaram, muitas vezes, o desejo de serem brancas, de cabelo liso, querendo se reconhecer nos personagens das histórias infantis abordadas na creche num contexto socioeducativo em que as professoras não se sentiam preparadas para abordar a diversidade étnica entre as crianças. Registros semelhantes foram encontrados nos estudos realizados pelas pesquisadoras Abramowicz (2006) e Cavalleiro (2000 e 2001) que também apontam as posturas de invisibilidade e silenciamento das educadoras em relação às discriminações de raça/etnia presentes nas creches.

Os estudos de Lúcia Afonso (1995) e Zilma de Oliveira (1996) analisaram interações infantis em creches comunitárias destacando o desafio das educadoras problematizarem as representações sociais de gênero reproduzidas, por vezes de forma preconceituosa entre as crianças.

Daniela Finco (2003) também analisou as relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas numa instituição de educação infantil municipal questionando o fato “natural” como é apresentado, às crianças na organização das atividades socioeducativas vividas na creche, que meninos e meninas possuem papéis e comportamentos pré-determinados devendo reproduzi-los em suas produções lúdicas. A pesquisadora, ao longo do estudo, utilizou a brincadeira como forma de problematização das relações cristalizadas e discriminatórias das relações de gênero reproduzidas pelas crianças entre pares.

Cechin e Bernardes (1999), Sayão (2005) se destacam no contexto das pesquisas das relações de gênero no contexto da Educação Infantil analisando criticamente as formas como as crianças e as educadoras, através dos brinquedos e das brincadeiras, abordam as questões de gênero nas interações sociais entre pares. As três autoras são unânimes na denúncia sobre a forma restrita e dicotômica de abordar a diferença e a diversidade no contexto das creches, especialmente no que se refere à negociação de papéis, posições sociais e das relações de poder entre as crianças na representação das relações de gênero nas brincadeiras organizadas pelas professoras e recriadas pelas crianças.

Vale ainda contextualizar que, grande parte das pesquisas consultadas que problematizam o papel das interações sociais na construção de conhecimento e de subjetividade entre as crianças na Educação Infantil, registram e denunciam os desafios e as contradições existentes no fomento das mesmas, como é o caso das pesquisas de Costa (2011), Lima (2003), Palmieri e Branco (2007), Silva (2009) e Silva e Lucas (2003).

Palmieri e Branco (2007), ao realizarem uma análise microgenética das interações sociais desenvolvidas entre duas professoras de duas pré-escolas particulares no estado do Paraná, com crianças de quatro a seis anos, passaram a questionar se os professores de Educação Infantil estão conscientes do tipo padrão de interação social que estimulam e promovem entre seus alunos. Padrões que, segundo os autores, ao contrário de fomentarem o desenvolvimento da autonomia nas crianças através de atividades lúdicas e de práticas cooperativas e de solidariedade, terminam por fortalecerem os valores competitivos e individualistas de nossa sociedade. Como descrito no registro dos mesmos:

Verificou-se, na análise dos episódios, um grande contraste entre a proposta original (de que as professoras estruturassem uma atividade para promover a cooperação entre as crianças) e as atividades efetivamente planejadas e promovidas por elas. Tanto as atividades quanto as instruções de ambas as professoras estiveram voltadas para a promoção de outras modalidades de participação social das crianças nos contextos de grupos. Em outras palavras, a atuação das professoras serviu como influência canalizadora das interações desenvolvidas em sala de aula, através da indução à competição (PEA) e ao individualismo (PEB), o que se conclui que nenhuma das duas realmente sabia o verdadeiro significado do termo “cooperar”. As entrevistas apenas confirmaram tais conclusões. (...) Muito embora sua proposta consistisse no desenvolvimento de uma atividade organizada para supostamente promover a cooperação intra-grupo em competição inter-grupal, a estrutura competitiva mais ampla da atividade prevaleceu, gerando altíssimo nível de competição entre as crianças, que resultou em interações individualistas e competitivas. As poucas sugestões pró-sociais contidas na fala de Pa, associaram-se a um conceito negativo de “ajuda” que se dissolveu no decorrer das interações entre as crianças. Ao longo da sessão estruturada, as crianças salientaram suas competências e habilidades para alcançar o desempenho individual necessário, em sua percepção, para vencer a disputa sugerida. (PALEMIERE e BRANCO, 2007, p.37)

Costa (2011), por sua vez, ao analisar as interações estabelecidas entre a professora e um grupo de crianças de três anos, em uma creche pública municipal de Fortaleza, com foco na implicação dessas interações no processo de individuação das crianças, comenta sobre a dificuldade da professora em facilitar a interação e

desenvolvimento integrado e autônomo das crianças, direcionando suas atividades à manutenção do controle e da disciplina das mesmas na turma, como pode ser observado no seguinte relato de pesquisa:

As análises mostraram que a professora percebe o seu papel restrito às atividades, ditas pedagógicas, relacionadas ao desenvolvimento intelectual das crianças. Assim, atividades relacionadas aos demais aspectos do desenvolvimento infantil (afetivo, psicomotor e social) não se constituem alvo de planejamento ou de atenção da professora. Sua principal preocupação parece ser desenvolver o comportamento disciplinado das crianças, o que contribui para uma prática autoritária e pouco interativa. A necessidade de manter o controle nas atividades dirigidas por ela tem algumas consequências, como: a pequena participação das crianças na escolha das atividades, o desrespeito da professora em relação às iniciativas infantis e a sua postura de pouca escuta ao que as crianças dizem. (COSTA, 2011, p.56)

Martins Filho (2008) também registra que grande parte das interações sociais promovidas no contexto da Educação Infantil é normatizada pelos interesses dos adultos para fins de adaptação social das crianças em detrimento ao seu potencial de desenvolvimento destas e das próprias professoras. Tal como descrito nas palavras do autor:

Do nosso ponto de vista, as relações sociais que os adultos estabelecem com as crianças caracterizam uma visão linear, funcional, finalista e contraditória no que se refere aos processos de socialização, pois colocam as meninas e os meninos como dependentes quase exclusivamente de estímulos externos, com a finalidade de adaptar e adequar as crianças às situações ali vividas. Pudemos verificar que as relações sociais, neste caso, pendem mais para os mecanismos de tensão entre ser assujeitado do que ser sujeito. (MARTINS FILHO, 2008, p.11)

Reis e Bezerra (2006), por sua vez, contribuem com a produção de conhecimento na área em estudo, ao destacarem a importância da dimensão afetiva das interações promovidas no contexto da Educação Infantil. As autoras denunciam, a partir de sua pesquisa de campo, que tanto as professoras, como também as crianças acabam por colocá-la (dimensão sócio afetiva das interações) em segundo plano nas práticas realizadas em sala, como relatam em sua pesquisa:

O estudo revelou um protagonismo da expressão das professoras e uma tendência a que tratassem os alunos coletivamente. As crianças pouco trabalham em grupo ou cooperativamente. De ambas as partes (professora – alunos, alunos–professora), foram de pouca frequência às expressões de afeto. (REIS e BEZERRA, 2006, p.2)

Na composição do estado da arte da pesquisa pude encontrar importantes registros que evidenciam o potencial das práticas interativas desenvolvidas no contexto de creches públicas, *lócus* do presente estudo, dentre os quais cito as produções de Nazário (2004), Strenzel (2001) e Pacheco e Dupret (2004) problematizadas no capítulo metodológico da pesquisa. No entanto, diante do perfil geral dos “achados” das pesquisas consultadas, fiquei apreensiva sobre os desafios que poderia encontrar na composição do campo e ao mesmo tempo mais determinada e consciente da relevância do enfoque histórico-cultural e colaborativo da pesquisa.

Diante de tal realidade reconheci a necessidade de elencar alguns critérios para a escolha do *lócus* de estudo, bem como a de realizar um estudo exploratório (GIL, 2008) em algumas creches no perfil da que buscava pesquisar e um survey (BABBIE, 1999) com familiares responsáveis pela inserção da criança nas creches visando caracterizar o perfil socioeconômico e cultural das famílias das crianças participantes do estudo. Realizei tais atividades na busca de articular a composição singular do campo com o contexto social em que ela é produzida de forma a não personificar nas crianças ou nas educadoras os desafios históricos e ético-políticos da área.

De forma que construí o campo em três turmas de infantil III de duas creches públicas municipais da cidade de Fortaleza-Ce buscando trabalhar colaborativamente com as professoras e as crianças pesquisadas através da análise das interações sociais e das práticas culturais que desenvolvem entre si correlacionando-as com seus processos de formação humana.

Estive em campo no período de fevereiro à outubro de 2014 de forma regular e alternada entre as turmas pesquisadas que, por sua vez, eram bastante diversas apresentando crianças de diferentes gêneros, etnias e tempos de experiências de inserção nem creches. Já as professoras possuíam perfil semelhante sendo da mesma faixa etária (entre 30 e 40 anos), apresentando graduação e especialização na área da Educação e aproximados tempos de inserção na área da Educação Infantil e nas creches em estudo. Vale contextualizar, que todas as professoras moram na mesma comunidade em que se insere a creche em que atuam. Um diferencial entre tais profissionais foi a experiência no desenvolvimento estágio e de pesquisas na área da Educação Infantil de uma delas, bem como o amplo acesso aos bens e práticas culturais que cita ter construído ao longo da vida, a partir de referências familiares e mantidas até os dias atuais.

Em campo trabalhei com diferentes etapas e estratégias de pesquisa utilizando múltiplos recursos de registro dos processos em estudo (diário de campo, fotografia e

filmagem) através dos quais busquei privilegiar a construção de sentidos pelas professoras e crianças pesquisadas sobre as práticas que compõem no contexto da Educação Infantil. Para tanto, desenvolvi uma oficina de fotografia com as crianças de cada turma e um grupo focal com todas as professoras pesquisadas, sem poder contar, no entanto, com as auxiliares de sala ou com as demais profissionais das creches pesquisadas por uma questão de logística institucional.

O material de pesquisa produzido em campo foi analisado a partir de um enfoque construtivo-interpretativo (REY, 2005) e utilizado de modo a subsidiar a reflexão compartilhada com os sujeitos em estudo dos processos sociais em debate na tese. De forma que, a partir das categorias-chaves de pesquisa “Formação humana; interação social; práticas culturais”, dos objetivos (geral e específicos) e das interlocuções produzidas em campo com os sujeitos pesquisados elaborei três eixos analíticos, sendo estes: “Apropriação e reinvenção das práticas culturais na creche”; “Interações sociais e seu papel na construção do conhecimento e da subjetividade” e por fim, “Diferença, diversidade e exclusão nos processos de formação humana”.

Na construção da tese considero que dois capítulos em especial, além da introdução, apresentam uma densidade analítica singular, tanto pela extensão dos mesmos e pela diversidade de temas que aborda na composição do presente estudo, como também pela opção de trabalho com um recorte de pesquisa amplo com diversos sujeitos e lócus de estudo tornando necessária a contextualização destes para os futuros interlocutores da pesquisa em questão. De forma que, diante da complexidade de articulação dos múltiplos elementos que a compõe optei por organizar a tese em apenas três capítulos contemplando o referencial teórico, a metodologia e as análises produzidas em campo.

No primeiro capítulo apresento a fundamentação da tese no campo da Teoria Histórico-Cultural, especialmente nas produções de Vygotsky (1995), na concepção da constituição do humano como processo simbólico e intersubjetivo desenvolvido a partir da participação e apropriação das práticas socioculturais; na Pedagogia da Práxis, especialmente nos estudos de Freire (2002), ao conceber a educação como processo ético-político e dialético de formação humana e transformação social, e por fim, na concepção de formação cultural e de experiência delineada dos estudos de Benjamin (1994) que, questionando as influências do iluminismo na educação, busca compreender as dimensões políticas, poéticas e revolucionárias das práticas educativas fomentadas em conexão com a cultura. Embasados epistemologicamente no materialismo histórico-

dialético, os autores citados, destacam o potencial da educação e das práticas culturais na formação do homem e da sociedade.

Além dos autores citados, recorro às reflexões de Certeau (1994) ao destacar a construção plural, cotidiana e inventiva das práticas culturais que busca valorizar a potência e a singularidade da produção cultural de sujeitos “silenciados” ao longo da história (no caso do presente estudo crianças e professores da Educação Infantil) em suas diferentes estratégias e táticas de luta e resistência.

No segundo capítulo da tese caracterizo os elementos que orientaram a escolha das creches públicas como *lócus* de estudo, bem como dos sujeitos que participaram do presente estudo nas diferentes etapas e estratégias de pesquisadas adotadas a partir de um enfoque histórico-cultural e colaborativo.

Diante do desafio de recompor os dados históricos e institucionais das creches pesquisadas, dispersos, segundo as professoras em estudo, devido à transição de gestores na Secretaria de Educação do Município e das coordenações das mesmas, privilegiei a descrição dos ambientes, contextos, rotinas de atividades, sujeitos e processos pesquisados, a partir dos múltiplos sentidos e significados que foram sendo representados nas estratégias de pesquisa adotadas.

Da mesma forma que os capítulos metológicos dos textos que tive acesso na composição da revisão bibliográfica da tese me inspiraram na construção das etapas e estratégias de pesquisa que adoto, busquei também deixar registrado na composição do presente texto, alguns indícios das justificativas teóricas, epistemológicas e operacionais que subsidiaram a composição do campo para os pesquisadores da área. Dentre os quais destaco a relevância de trabalhado com a composição de fotografias com as crianças e com os processos de autoscopia no grupo focal realizado com as professoras pesquisadas.

O terceiro capítulo da tese é dedicado a apresentar as análises das produções de campo organizadas a partir de três eixos temáticos que construí entrelaçando as múltiplas perspectivas e produções dos sujeitos participantes da pesquisa em suas diferentes linguagens. Neste capítulo, devido à densidade teórica deveras explorada nos demais pontos da tese, busco colocar em evidência as produções dos sujeitos pesquisados e principalmente as formas como as professoras puderam se posicionar diante delas, mediadas pelos recortes e organizações temáticas que compus e apresentei para debate com as educadoras. A participação das crianças na elaboração do material de campo se deu através das fotografias que produziram sobre os elementos que consideram importante para seus aprendizados na creche. Para elaborar o presente capítulo tentei

diferentes arranjos em sua composição, no entanto, foi apenas através dos eixos analítico que consegui explorar a riqueza e a diversidade do material de campo, acredito que, sem torná-lo repetitivo ou desarticulado.

Na conclusão (pelo menos temporária) da tese apresento não só os elementos do campo que dão subsídio para responder aos objetivos que originaram a presente pesquisa, bem como, destaco as singularidades e as potenciais contribuições da mesma, evidenciando, ainda, a indicação de temas para aprofundamento ou novas análises nas temáticas e contextos pesquisados.

Por fim, destaco a relevância pessoal, acadêmica, social e política da temática em estudo no contexto da Educação Infantil por considerar, como proposto na epígrafe do presente texto, o potencial do trabalho com as práticas culturais como matéria-prima, elo de produção do humano e da sociedade de forma artesanal, crítica e inventiva.

2. POR UMA COMPREENSÃO REVOLUCIONÁRIA DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO HUMANA.

Por se constituir numa arena sócio-ideológica, complexa e polissêmica da interface de múltiplos campos de saberes e práticas sociais, a educação precisa ser fomentada de forma crítica, embasada cientificamente e comprometida com o desenvolvimento de experiências ético-políticas e estéticas plurais constituintes do homem e da sociedade. De forma que, na presente tese, busco problematizar as possibilidades da educação se efetivar como formação humana a partir de seu encontro com a cultura potencializando processos de hominização, socialização e singularização dos sujeitos envolvidos nas práticas culturais e nas interações sociais que compõem.

De acordo com Cruvinel (2010, p.29): *“a continuidade do progresso histórico da humanidade está atrelada à educação. É por meio do processo educativo que se transmite às novas gerações as aquisições da cultura.”* No entanto, considero ser necessário que a educação não apenas transmita, como também problematize a cultura de forma engajada, criativa e plural em seus elementos políticos e poéticos (CERTEAU;1994), sendo capaz de reconhecer os desafios e as contradições de suas marcas históricas, mas principalmente, sua potência dialética e revolucionária de mútua constituição e transformação do homem e da sociedade.

Assim, compreendo que os sujeitos e os processos educativos desenvolvidos no contexto da Educação Infantil são tecidos no cruzamento e na tensão de múltiplas culturas (CANDAUI, 2003). Sendo estas marcadas pelas diversidades e desigualdades que constituem a sociedade em que se desenvolvem e que se (re)produzem de forma singular no microcosmo das interações sociais realizadas pelas crianças e professoras das turmas pesquisadas (ABRAMOWISCHI, 2006).

De acordo com Vygotsky (1994), a educação se caracteriza como formação humana na medida em que o homem produz, significa e recria a história e a cultura de forma interativa dialeticamente produzindo a si e a sociedade, como contextualiza Mello (2007, p.88):

Diferentemente de outras teorias que viam o processo de humanização – isto é, o processo de formação das qualidades humanas – como um dado metafísico ou como produto da herança genética, a Teoria Histórico-Cultural vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história. [...] Compreender o processo de humanização como processo de educação redimensiona, a partir do próprio conceito de

educação, o conjunto dos conceitos referentes à prática educativa, além de tornar o processo educativo imensamente mais complexo.

Concepção também defendida por Freire (2000), ao caracterizar as singularidades dos processos de formação humana diferenciando-os dos demais animais, a partir dos processos histórico-culturais e simbólicos que os constituem, tal como descreve:

Uma coisa é a “formação” que dão a seus filhotes os sabiás cujo canto e boniteza me encantam saltitantes, na folhagem verde das jabuticabeiras que temos em frente à nossa biblioteca e outra é o cuidado, o desvelo, a preocupação que transcende o instinto, com que os pais humanos se dedicam ou não aos filhos. O ser “aberto” em que nos tornamos a existência que inventamos a linguagem que socialmente produzimos a história que fazemos e que nos faz, a cultura, a curiosidade, a indagação, a complexidade da vida social, as incertezas. [...] O que eu quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização. (FREIRE, 2000, p.12)

Além dos autores citados, também trabalho com as contribuições de Benjamin (1985) e Certau (1994) para problematizar diferentes dimensões da cultura nos processos de formação humana. Dentre estas, destaco o papel da experiência inventiva, cotidiana e revolucionária da mesma (cultura), bem como dos elementos políticos e poéticos que engendra nas práticas sociais desenvolvidas pelos sujeitos em interações consigo, como o outro o com o mundo, a partir dos signos sociais em que são constituídos.

Mitrovitch (2011), com base nas críticas de Benjamin (1985) sobre o desenvolvimento de um projeto iluminista de Educação, afirma a importância não apenas da história e da cultura, como também das experiências sociais compartilhadas na constituição dos sujeitos:

[...] a educação reflete - quando pensada e praticada acriticamente - as mesmas crenças e ilusões de uma filosofia marcada pela ideia de um progresso contínuo e irrefreável, pautado pelo cientificismo, por uma variedade de experiência que não dispõe de memória. Essa “educação” cai, assim, no engodo de uma razão que confunde conhecimento com sabedoria e informação com formação. (MITROVITCH, 2011, p.67)

Diante do apresentado, problematizo os desafios encontrados no reconhecimento e na efetivação do potencial singular dos processos formativos desenvolvidos no contexto da Educação Infantil reduzindo, por vezes, ao desenvolvimento de práticas preparatórias para a escolarização precoce e “bem sucedida” dos “cidadãos do futuro”. Perspectiva que é combatida nos documentos e legislações de referência na área, como por exemplo, no texto, em construção, da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil que propõem o trabalho com diferentes “campos de experiência” entre as crianças na rotina de atividades das creches e pré-escolas.

Nesse sentido, me aproximo dos estudos de Freire (1995) ao defender que a relação entre Educação e cultura precisa ser compreendida a partir da experiência histórica e relacional dos sujeitos de forma criativa e plural em que é constituído. Tal processo os torna capazes de se objetivarem no mundo e transcendê-lo a partir do acesso crítico e diverso aos bens culturais produzidos pela humanidade ao longo da história, bem como, nas suas produções singulares cotidianas, como argumenta Freire (1985, p.29):

[...] cultura é a aquisição sistemática de experiência humana expressa tanto pelo boneco de barro feito pelos artistas, irmãos do povo, como por obras de um grande escultor, pintor, pensador. Pode ser aquela poesia dos poetas letrados, como a poesia do cancionista popular, isto é, cultura é toda criação humana

O autor citado, ao destacar a importância da diversidade da experiência cultural construída entre os sujeitos, também problematiza as marcas das desigualdades sociais no acesso e na valorização das produções cotidianas e inventivas das culturas reduzindo-as, por vezes, ao consumo e a reprodução da mesma. Sobre a temática o autor alerta:

[...] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista. (FREIRE, 1994, p. 59).

A relação entre experiência e sabedoria também é tratada por Benjamin (1986,1994). O autor denuncia a pobreza de compreensão e fomento da experiência no contexto da modernidade sendo esta mediada por interesses positivistas e iluministas, que segundo o autor, desvalorizam o potencial poético da educação e principalmente cultura, como descrito nas reflexões do mesmo:

Qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. (BENJAMIN, 1985, p. 115)

Ainda segundo o autor, a experiência cultural marca dialeticamente a feitura da sociedade e do humano partir se suas relações e práticas, ao destacar que “*a feitura da tigela de barro a marca da mão do olheiro e sua obra*”. (BENJAMIN, 1986, p. 58)

A partir das reflexões de Walter Benjamin, Coelho (1996) também problematiza a pobreza das experiências construídas no campo da educação devido ao restrito, superficial e alienado acesso e vivência das práticas socioculturais nas escolas e seus equivalentes. Em tais contextos, segundo os autores citados, as práticas e as experiências humanas tendem a serem compreendidas como mero produto de consumo e reprodução dos interesses dominantes vigentes perdendo grande parte de sua potência crítica e inventiva. Como constata Silva (2007, p. 3), “*a experiência enquanto campo do indeterminado, do provisório, do subjetivo foi expulsa da relação pedagógica, pois não há como identificá-la, narrá-la, portanto, comunicá-la*”.

Segundo Benjamin (1985), o problema da escola, em sua relação com a cultura, consiste em “*fingir que é o mundo*”. Oriunda de princípios iluministas, tal perspectiva, furta da humanidade uma relação crítica e viva com a cultura na afirmação de uma compreensão reificante e fetichista de mera aquisição de “bens culturais” ou erudição através da educação compreendida como cultivo de si, da ascensão e emancipação individual em detrimento a emancipação política.

De forma que considero, de extrema relevância para a compreensão dos temas de pesquisa em debate, a valorização das experiências desenvolvidas pelas crianças e suas professoras na densa, contraditória, e por vezes, restrita, rotina de atividades realizadas nas turmas pesquisadas. Uma vez que compreendo que, é a capacidade de criar experiências singulares e sociais, a partir dos afetos e das interações, da atividade e da consciência, que nos constitui como humanos. Concepção, que, dentre outros fatores, me levou a trabalhar com os sujeitos pesquisados a partir de suas próprias produções em campo, buscando compreender, de forma interativa, os sentidos e os posicionamentos sociais que constroem sobre as mesmas, bem como suas implicações nos processos formativos que participam.

Destarte, a partir das contribuições de Benjamin (1994) e Freire (1995), busco resgatar a reflexão sobre o papel da educação pautada na valorização da experiência humana em suas dimensões sócio-política, culturais e simbólicas na construção do que Kramer (1999), como base nas obras do autor citado, denominou de educação contra a barbárie, como descrito pela mesma:

Educar contra a barbárie pressupõe o aprofundamento na dimensão cidadã da ação educativa, busca humanizar as relações e resgatar a experiência e a capacidade de leitura do mundo, (re)criando e participando da história coletiva.(KRAMER, 1999, p. 277).

Assim, nas obras *Experiência e Pobreza* (1933), *Sobre alguns temas em Baudelaire* (1939) e *Sobre o conceito de história* (1940), Walter Benjamin questiona o empobrecimento da forma como o homem produz, socializa e vivencia a experiência, a educação e a cultura na modernidade correndo o risco de perder sua potência criativa e singular em meio às luzes, pressas e reproduções vazias do progresso iluminista e suas promessas.

Ao tratar da relação educação e cultura e suas possibilidades de fomentarem a formação humana, ancorada nos autores que fundamentam o presente estudo, destaco a importância de ambas se constituírem de forma inventiva, como descreve Freire (1985, p.16):

[a educação] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer.

Assim, de acordo com o autor citado, as práticas educativas contribuem para os processos de formação humana ao ampliarem a capacidade crítica, reflexiva e engajada dos sujeitos em relação na pronúncia de sua palavra-mundo numa perspectiva dialógica tornando-o cada vez mais autônomo e implicado com a vivência de suas utopias e na elaboração de inédito-viáveis. De forma que, segundo Freire (1985), a educação, para se efetivar como possibilidade de formação humana, precisa ser constituída como um processo de mudança social e simbólica a partir de um contínuo processo de criação e recriação do conhecimento (e dos atores sociais envolvidos) na experiência vivida, na ação cultural para a transformação sócio-política da realidade exercida a partir da “leitura” da palavra e do mundo. Uma das principais contribuições de Freire (1990) à temática pesquisada no contexto da Educação Infantil é o enfoque político que ele confere à composição e a análise das práticas educativas, como descrito pelo autor, ao afirmar,

Em primeiro lugar, a educação é um ato político, quer na universidade, no curso secundário, na escola primária ou numa classe alfabetização de adultos. [...] A educação no mundo todo é política por natureza. Em termos metafísicos, a política é a alma da educação, seu próprio ser. (FREIRE, 1990, p. 125)

A dimensão política dos processos de formação humana desenvolvidos no contexto da Educação Infantil foi problematizada na apresentação da tese a partir das reflexões de Nunes (2009) ao destacar diferentes aspectos e marcas da política no processo histórico e nas transformações cotidianas de constituição das práticas educativas no contexto em estudo. No entanto, vale retomar a discussão a partir dos apontamentos de Kramer (1997) ao afirmar que toda ação pedagógica é também a expressão de um projeto político e cultural que se singulariza nas experiências sociais dos sujeitos em interação social. De forma que, em diferentes elementos da creche, está presente a constituição da social e política da área em estudo.

Por fim, para caracterizar o desenvolvimento da educação como possibilidade de formação humana, destaco o papel que as interações sociais e os processos de mediação semiótica assumem como eixos catalizadores utilizados pelos sujeitos na apropriação, participação e transformação ativa e singular da cultura e na constituição de si e do mundo. Tal como descreve Colaço (2004 et al, p. 333): “ *na organização social e cultural encontram-se as possibilidades de produção de significados que alicerçam os processos de humanização e subjetivação dos indivíduos*”.

A autora ainda destaca a importância das interações sociais e da mediação semiótica na criação dos contextos intersubjetivos e simbólicos que caracterizam a formação do humano. As interações sociais, segundo a autora citada, se constituem como: condição de subjetivação e essência da vida social humana; princípio da atividade mediada por ferramentas técnicas e simbólicas e base para a produção discursiva e dialógica da subjetividade. Vale contextualizar ,que as interações sociais não acontecem apenas face a face, mas também com as produções e ferramentas culturais num processo em que os signos atuam como unidade semiótica. Importante ainda ressaltar que, quando realizadas através de um processo ativo e consciente (práxis) as interações sociais produzem não apenas o homem, como também o mundo, como escreve Gutiérrez (1984, p.104):

A ação educacional é, por tanto, uma comunicação dialógica coma realidade, com os outros e com a própria consciência. Se alguma dessas

falhar, o processo constitutivo, integrador e fator de mudança social que denominamos educação, não se produzirá.

O autor citado, com base nos referenciais do materialismo histórico-dialético, define que a educação se consolida como formação humana, apenas quando opera mudanças na realidade social e no sujeito. No entanto, com base nas reflexões de Bujes (2002), compreendo que todas as relações sociais desenvolvidas pelas crianças entre pares e destas com as professoras, especialmente no contexto da Educação Infantil e suas singularidades, se constituem como práticas educativas orientadas por múltiplos interesses e valores socioideológicos capazes de transformar ou reproduzir as desigualdades histórico-culturais que marcam a área. Como descrito pela autora:

Toda relação humana é educativa. Todo contato com criança deixa marcas que definem posições. No caso da educação infantil, fica difícil distinguir o que é específico de escola do que é de assistência, higiene, saúde. Toda relação estabelecida com a criança, em qualquer idade, mediada pelo mundo dos objetos, das pessoas, pela instituição educacionais, com seu cotidiano e rituais, é educativa. É educativa também a relação assistencial, de atendimento às necessidades imediatas de higiene, alimentação, saúde, proteção e aconchego. (BUJES, 2002, p.16)

O trecho citado apresenta um importante registro sobre o papel das práticas de educação e cuidado, bem como das relações socioafetivas na constituição do desenvolvimento integrado e na singularização das crianças no contexto da Educação Infantil.

Para compreender a formação humana nas interações e práticas socioculturais destaco o papel que as intuições sociais em que elas se desenvolvem assumem em tal processo, como argumentam Azevedo (1997) e Vygotsky (2003), ao afirmarem a dimensão sócio-política e cultural das práticas educativas desenvolvidas no contexto escolar, tal como descrito por Azevêdo (1997, p.59)

[...] não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação. A escola, portanto, representa o elo de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política.

Apresentar tal concepção sobre as “escolas”, as relações e saberes em que nela são (re) produzidos é importante para ressaltar as conexões que compõem os processos sociais em análise não os reduzindo a uma escolha aleatória das professoras, ou mesmo uma composição abstrata das relações, recursos e equipamentos sociais em constituem a

Educação Infantil. A contextualização citada é necessária para identificar a construção dos processos de formação humana em múltiplos fios, compostos pelos signos socioideológicos da cultura, bem como em seus enredamentos e intencionalidades político-pedagógicas utilizando-as de forma crítica, como propõe Vygotsky (2003, p.77):

O que dá sentido e significado aos conteúdos trabalhados na escola, e mesmo ao próprio desenvolvimento da criança em todas suas potencialidades, é a cultura. A meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio... Não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida [...] tão insensato quanto se lançar ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para chegar à América.

No trecho citado, o autor ainda destaca a importância das escolas favorecerem, de forma intencional e dinâmica, as práticas educativas capazes de gerar novos conhecimentos a partir das múltiplas realidades socioculturais com as quais ela se conecta. Realidade que não consegui observar ser desenvolvida plenamente em nenhuma das creches pesquisadas, devido à dificuldade de inserção e trabalho articulado com o tecido social e comunitário em que as creches se inserem, assim como com todas as crianças e professoras pesquisadas. Considero que, mesmo nas atividades planejadas para serem “abertas” (não em parceria) às famílias e as comunidades das crianças, como nas festividades, pouco foram os momentos de vivência plena, crítica e diversificada da cultura sendo imprescindível uma reconstrução dos potenciais das mesmas, uma vez que, como aponta Vygotsky (2001, p.456)

[...] quanto mais amplamente a vida irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital.

Considero que a necessidade registrada pelo autor de reconstrução de perspectivas sobre o potencial da articulação criativa das práticas de educação e cultura precisa ser fomentado também entre as escolas e os diversos equipamentos sociais que dialeticamente compomos, como analisam Girardello e Fantin (2009, p.15):

É preciso, pois, agir sobre os diversos dispositivos socioculturais analisá-los, compreendê-los, criticá-los e reinventá-los para que novos autores possam se integrar aos circuitos culturais contemporâneos de modo afirmativo, sem subordinação e em condições de negociação autônoma de significações; é preciso difundir um quadro de conhecimentos teóricos necessários as diferentes ações de mediação

cultural preocupada com a apropriação e participação ativa de todos na educação e na cultura.

Moreno (2001), atenta, ainda, para o papel do professor de Educação Infantil em ampliar a inserção da cultura nas práticas educativas que desenvolve não apenas na sala de atividades da turma, mas conhecendo também de si e do mundo num criativo e interconectado processo, como descrito pelo mesmo:

[...] o professor da pré-escola não pode se eximir da maravilhosa experiência do conhecer o mundo. Portanto, o educador deve fazer da sala de aula, da escola, um espaço fecundo na construção de novos conhecimentos, um ambiente em que seja permitida à criança a brincadeira, o sorriso, a alegria, o imprevisto, a travessura... ser criança. Cabe, ainda, ao educador ir além da sala de aula, para conhecer o mundo em que a escola esta inserida (MORENO, 2001, p.155).

Além de estabelecer conexões entre a creche e diversos equipamentos sociais e culturais, é necessário conhecer também a forma como cultura entra e está presente de forma cotidiana e indiciária nas creches, revelando a maneira como vários de seus elementos (inclusive diversidade e disputas socioideológicos), por vezes, se tornam invisíveis ao posicionamento ético-político das educadoras. Destacando, também, a forma como a cultura é produzida na creche, como é o caso da cultura de pares, tornando o contexto da Educação Infantil fecundo para a construção de novos conhecimentos e subjetividades.

E por fim, como importante elemento de efetivação da educação como possibilidade de formação humana, além dos aspectos já citados, destaco o papel ativo que as professoras precisam assumir na mediação pedagógica na produção de novos conhecimentos, como também de si e da cultura nos contextos educativos que compõem.

Outra categoria fundante das questões que compõem os objetivos do presente estudo, é a de práticas culturais em que busco destacar o papel da cultura na arena de lutas e criativas reinvenções das produções de sujeitos, que ao longo da história, pouco foram ouvidos e valorizados em seu potencial reflexivo, ético-político e revolucionário. Sujeitos, que, no caso do presente estudo, são as professoras e as crianças inseridas em creches públicas municipais. Tal como sugerem Sarmiento e Pinto (1997) e Bhabaha (1998) e ao evidenciarem o potencial das crianças como produtoras de cultura e a perspectiva das mesmas na desnaturalização de estruturas e dinâmicas sociais cristalizadas.

Dar voz e ouvido às crianças, valorizar sua cultura, suas resoluções e explicações acerca de seu cotidiano, ou seja, considerar as crianças [...] como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituições das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. [...] Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças. (SARMENTO e PINTO, 1997, p.25)

Os autores citados agregam ao presente estudo ao apresentarem as crianças e a cultura não apenas como “alvo” a ser alcançados e desenvolvidos de forma linear. Mas, ao contrario, num exercício dialético, destacam como estas compõem, revelam e transformam a sociedade a partir de suas práticas. De acordo com Bhabha (1998, p.47) *“as crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes delegam, mas o fazem no sentido de que tudo é de novo possível. É por isso que o lugar da infância é um entre-lugar”*. Apontamento importante para destacar o papel da cultura na constituição simbólica das crianças e na sua apropriação ativa, singular do mundo, ao mesmo tempo em que apresenta o potencial das mesmas na produção e transformação da sociedade e da cultura.

De forma que, os diferentes referenciais teóricos adotados na pesquisa, registram a importância central da cultura nos processos de formação humana, sendo necessário, portanto, que seja problematizado o conceito de cultura adotado na composição da tese. No entanto, considero importante registrar a necessidade do desenvolvimento de registros de pesquisas que também valorizem o potencial das professoras como produtoras culturais a partir da práxis que desenvolvem. Vale ressaltar que não nego, nem desvalorizo as publicações já existentes na área, apenas aponto a necessidade de compreensão do papel das mesmas (professoras) não apenas como mediadoras da cultura, mesmo no sentido mais potente que tal denominação assume.

De acordo com os autores que adoto, a autoria e o fomento da cultura nas práticas sociais se constitui a partir da ação, significação e transformação dos homens no mundo, de forma que, como argumenta Certau (1994, p.47):

Para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realizam [...] Permanecer na ideia de representação cultural é entrar no jogo de uma sociedade que constitui o cultural como espetáculo e que instaura por toda parte os elementos culturais como objetos folclóricos de uma comercialização econômico-política.

Os apontamentos do autor fundamentam a concepção de prática cultural adotada na tese numa perspectiva em que busco trabalhar com o papel constitutivo e dialético da cultura não apenas na representação ou transmissão da mesma nas práticas educativas, mas evidenciando sua produção cotidiana, inventiva e revolucionária nas astúcias, estratégias e táticas (CERTEAU, 1994) construídas pelos sujeitos, na necessária composição de uma barbárie positiva (BENJAMIN, 1986) sobre as mesmas resgatando o potencial recôndito nas ruínas que construímos e reproduzimos na Educação.

Em sua obra, Certeau (1994), elabora uma crítica à razão técnica em relação à maneira como, através dela, se busca reproduzir de forma passiva, entre os sujeitos, as relações, os valores e as formas de funcionamento dominantes da sociedade. Para combatê-la, o teórico propõe a construção de intervenções inspiradas na perspectiva adota pelo “homem ordinário” e ou ainda pela “multidão sem qualidades” personificadas no presente estudo, nas crianças e professoras pesquisadas e na forma com elas foram (e por vezes ainda são) compreendidas ao longo da história da Educação Infantil. Tais sujeitos, segundo o autor, potencializam uma compreensão mais artesanal e diversa das práticas sociais que nos constituem, como descreve Certeau (1994, p.135):

A razão técnica acredita que sabe como organizar do melhor modo possível pessoas e coisas, a cada um atribuindo um lugar, um papel, e produtos a consumir. Mas o homem ordinário escapa silenciosamente a essa conformação. Ele *inventa* o cotidiano, graças às artes de fazer, táticas de resistência pelas quais ele altera os objetos e os códigos, reapropria-se do espaço e do uso a seu jeito. Voltas e atalhos, maneiras de dar golpes, astúcias de caçadores, mobilidades, histórias e jogos de palavras, mil práticas inventivas provam, a quem tem olhos para ver, que a multidão sem qualidades não é obediente e passiva, mas abre o próprio caminho no uso dos produtos impostos, numa ampla liberdade em que cada um procura viver do melhor modo possível à ordem social e a violência das coisas.

A concepção do autor citado, de acordo com Cuche (2002), auxilia a romper com a representação iluminista de cultura como mera erudição ou, ainda, como sinal de evolução, civilização ou mesmo progresso de um povo em detrimento a outros. Representações que são atualizadas em afirmativas de que determinados grupos sociais têm “pouca cultura” ou uma “cultura inferior” quando o problema consiste no restrito acesso, de grande parcela da população, aos bens e aos produtos culturais produzidos pela humanidade ao longo da história, bem como na escassa análise crítica e plural dos mesmos. Argumento também defendido por Silva (2005), ao pontuar que, parte dos desafios de valorizar a diversidade cultural de um povo e sua construção dialética,

potente e múltipla, advém das marcas e contradições das desigualdades sociais quem são gestados, sendo relevante compartilhar sua indagação: “*Mas o que significa diversidade cultural em um país onde os diversos grupos sociais são marginalizados em suas representações?*” (SILVA, 2002, p.12)

Com base nos apontamentos de Certeau (1994), busco evidenciar a necessidade e os potenciais dos sujeitos, no contexto da Educação Infantil, de construírem uma experiência revolucionária da cultura e de si próprios. Perspectiva que ganha contornos especiais, ao se tratar de sujeitos que, ao longo da história e da consolidação da área em estudo, foram recorrentemente desvalorizados em seus potenciais de produzirem e terem acesso aos direitos de educação e cultura. Os saberes dos mesmos, em suas estratégicas habilidades de recriação da cultura, têm muito a nos ensinar e a serem valorizadas, como problematiza Certeau (1994, p. 45):

Uma parte considerável da cultura é expulsa do ensino [...] um simples verniz da cultura patenteada é espalhado sobre a atividade educativa. [...] [mas, ao mesmo tempo] o sujeito comum elabora práticas de interpretação do mundo, construindo pequenas resistências e pequenas liberdades que subvertem a racionalidade do poder e da cultura. É uma maneira sutil e silenciosa para criar brechas na opressão, ou seja, na construção do cotidiano, as crianças não serão meras reproduzoras dos padrões socioculturais vigentes.

As práticas culturais tecidas no cotidiano das creches, segundo o autor citado, não se restringem a mera reprodução do que é descrito ou concebido como cultura nos textos dos projetos político-pedagógicos institucionais ou dos planejamentos das professoras, elas também são inventadas, negociadas e reconstruídas pelos sujeitos que as compõem, como elabora Certeau (1994, p.38):

O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada [...] suas astúcias, suas ‘piratarías’, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase invisibilidade, se faz numa arte de utilizar aquilo que lhe são impostos.

No caso da presente pesquisa, foram principalmente as crianças que conseguiram recriar a rotina de atividades das creches pesquisadas de forma sensível, inventiva e plural, geralmente quando estavam longe dos olhares e das regulações das educadoras, em alguns momentos, inclusive, para suprir a ausência das mesmas. As professoras, também, ainda que em menor escala, também conseguiram propor atividades criativas capazes de revolucionar algumas relações na turma.

A construção da cultura, na arena social de lutas e criativas reinvenções, também foi problematizada por Benjamin (1986). O autor compreende a cultura e suas

implicações nas práticas sociais como fruto da barbárie humana que se delineia em forma de inventário, a partir da apropriação de diversos saberes e experiências dos povos dominados, que são silenciados ou transmutados em favor da reprodução dos discursos dos “vencedores” em seus vieses socioideológicos, como contextualizado nas palavras do próprio Benjamin (1986, p. 225):

Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. A Escola é um meio de transmissão de cultura. Palco mítico de guerras em cenários adornados com sangue. Aluta do presente é a luta do conhecimento, o novo palco das guerras. [...] Se a guerra não está perdida ou ganha, é necessário, pois, deixá-la audível.

De acordo com o autor citado existem dois tipos de barbárie: a negativa que consiste na reprodução unívoca das versões “oficiais da história e da cultura”, legitimadas por interesses dominantes, e a barbárie positiva, proposta por Benjamin (1986), que se constitui na possibilidade de (re)descoberta dos múltiplos saberes e experiências que formam as culturas partir da sabedoria acumulada de vários povos silenciados. Fato que possibilita a análise da história, para além de determinismos, mas em sua potencialidade transformadora e constitutiva ressignificando a forma linear e determinista de compreender o conceito de origem e ruína no contexto da história e suas contribuições, como contextualiza Gagnebin (1994, p.94):

A história para Benjamin não está encerrada em um definitivo “era uma vez”. É o inacabamento do passado que permite uma função política imediata à atividade do historiador materialista: a possibilidade dos homens intervirem na história. Não seria ousado dizer que o objetivo de uma pedagogia revolucionária é proporcionar essa experiência política, infundindo na história dos vencidos a força necessária para interrogar os tesouros da cultura – que se amontoam nas costas da humanidade.

Considero importante registrar, a partir dos apontamentos de Benjamin (1984), a importância da escola (em suas diferentes versões) se posicionar de forma crítica e política na produção cultural do conhecimento e das experiências humanas se constituindo capaz de compreender as lutas travadas na legitimação dos saberes diante das diversidades e das desigualdades sociais e históricas em que eles são constituídos problematizando-os, não apenas em suas lacunas, mas na (re)descoberta de sua potência.

Na compreensão sócio-política da história e da cultura apontada por Benjamin (1984) dois conceitos merecem destaque em sua reconfiguração, sendo estes os de origem e de ruína, como contextualizado pelo autor:

Do mesmo modo que a origem não é somente gênese - ponto zero de uma história linear -, a ruína não representa unicamente um fim, um acabamento, um esquecimento, a extinção: ela também se apresenta como um vir a ser, aquilo que, para além do esfacelamento, permanece em construção (...) A figura da ruína é ambivalente. Ela designa o que foi destruído pelos opressores, ao mesmo tempo em que aponta para a desagregação do mundo que eles construíram com os escombros. Na primeira acepção, a ruína é recapitulação do sofrimento, a figura de tudo o que na história é 'premature, sofrido e malogrado'. (...) Mas a categoria da ruína tem também um sentido antecipatório. Memória da injustiça, ela designa também o lugar de uma luta. (BENJAMIN 1984, p.67-68)

Assim, de acordo com os autores que compõem o presente estudo, a história, a cultura, as relações e experiências humanas precisam ser fomentadas em suas tensões, lutas, indícios e potenciais revolucionários. Para tanto, Benjamin (1984), em suas teses sobre o conceito de história propõe a análise da mesma "a contrapelo", pois como descreve Desgranges (1998, p.55), "*O pelo escovado, ao contrário, é revolvido, mostra o que está escondido no couro; além de alterar o curso normal dos pelos, a sua disposição previsível, o seu penteado irretocável*". Concepção também presente nas obras de Vygotsky (1994, 1995) e Freire (1987 e 1993), a partir do materialismo histórico-dialético, ao valorizarem as dimensões sócio-política e semióticas da cultura na constituição do humano e da sociedade.

De forma que, segundo Vygotsky (1995), a cultura é compreendida como muito além de mero revestimento ou espaço em que ocorre a maturação dos processos biológicos do desenvolvimento humano, mas como origem das formas especiais de conduta, que modifica a atividade das funções psicológicas inferiores e elabora formas de comportamento simbólicas que se constituem como condição de possibilidade de significação do humano sobre a realidade que compõem e transforma como analisa Vygotsky (1995, p.338):

[...] deve-se considerar o meio e a cultura não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrarem em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam por si próprias o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-los a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança o meio e a cultura em dada etapa de desenvolvimento.

O desenvolvimento da cultura se dá devido à capacidade humana de, com o auxílio de instrumentos ou signos, regular sua conduta, caracterizando assim os processos de mediação semiótica em que o signo é compreendido em sua dimensão sócio-idelógica como unidade em que a natureza e a cultura se encontram, trata-se, como contextualiza Pino (2005), de um nó dialético do qual emerge o humano.

As contribuições de Vygotsky (1995) são apropriadas no presente estudo para conceituar o papel na cultura na construção dos processos de desenvolvimento, aprendizagem e produção de subjetividade a partir da atividade humana e das interações sociais.

De forma que, segundo o autor citado, o desenvolvimento e singularização do humano são, ao mesmo tempo, um processo e um produto social que tem origem na complexa trama de relações que o homem constrói em sua vida social e cultural. Assim, o desenvolvimento é descrito como:

[...] um complexo processo dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, entrelaçamento de fatores externos, internos e adaptativos. (VYGOTSKY, 1995, p.161)

Ao longo de seu processo de desenvolvimento³, de acordo com o autor citado, as crianças passam por diferentes “crises das idades” demarcando as transformações de sua inserção na cultura e nas relações sociais que participa e que operam revoluções em sua constituição subjetiva, tal como descreve Vygotsky (1995, 256):

As crises se distinguem por traços opostos às idades estáveis. Nelas, num breve espaço de tempo a criança modifica os traços básicos de sua personalidade de forma brusca, impetuosa, que adquire, em certas situações, características de catástrofe; lembra o curso de acontecimentos revolucionários tanto pelo ritmo das mudanças como pelo significado dos mesmos. A crise pós-natal separa o período embrionário do desenvolvimento do primeiro ano. A crise do primeiro ano delimita o primeiro ano da vida inicial. A crise dos três anos é a passagem da infância inicial para a idade pré-escolar. A crise dos sete

³ O desenvolvimento humano, para Vygotsky (1996), é definido em quatro principais planos que estão implicados na constituição do sujeito em seus processos de interação social e de aprendizagem. São estes: o plano filogenético, o sociogenético, o ontogenético e o microgenético. O plano filogenético refere-se ao patrimônio genético da espécie em seu processo de desenvolvimento e de evolução; o sociogenético diz respeito à constituição histórica dos grupos humanos, sua cultura, sociedade e história; o ontogenético é o campo do desenvolvimento do ser humano; e, finalmente, o microgenético que, por sua vez, concerne às transformações de processos interpessoais em processos intrapsíquicos mediante o processo de internalização. São estes últimos, os que interessam particularmente na presente pesquisa por compreender o imprescindível papel da Educação na composição e acesso das crianças às interações sociais que as constituem na forma compartilhada e ao mesmo tempo singular de apropriação e transformação da cultura nas interações sociais desenvolvidas entre os sujeitos.

anos configura o marco de enlace entre a idade pré-escolar e a escolar. E, finalmente, a crise dos treze anos coincide com uma viragem no desenvolvimento quando a criança passa da idade escolar à puberdade.

No caso das crianças que participaram da pesquisa foi possível identificar as marcas da crise dos três anos em que as habilidades de produção e negociação de conhecimentos e experiências entre pares, de forma diversificada, no contexto de sua inaugural inserção na creche, ganha destaque promovendo a socialização secundária das mesmas.

Já o conceito de aprendizagem é caracterizado pelo mesmo autor como um processo revolucionário, que antecede e provoca o desenvolvimento na atividade social, na experiência compartilhada, na participação e na apropriação das práticas sociais. Como define Vygotsky (1995, p.139):

[...] aprendizagem não equivale a desenvolvimento; não obstante, a aprendizagem organizada se converte em desenvolvimento mental e põe em marcha uma série de processos evolutivos que não poderiam dar-se nunca à margem da aprendizagem.

Concepção reforçada por pesquisadores contemporâneos fundamentados nos referenciais da Teoria Histórico-Cultural, que atentam para os aspectos socioculturais e políticos dos processos de desenvolvimento e aprendizagem desenvolvidos nas práticas educativas, ou seja:

[...] a educação, portanto, tem o papel de operar na transformação, de criar esta nova linha do desenvolvimento acelerando-o e promovendo-o. O processo de desenvolvimento cultural e psíquico é revolucionário (TULESKY, 2002, p.47).

Compreendo que revolucionária, não é apenas a concepção de desenvolvimento e aprendizagem descrita por Vygotsky (1995), como também o papel que os sujeitos, os contextos e as práticas socioculturais e interativas que os mesmos vivenciam ou adquirem no processo de formação humana e de transformação social. Neste sentido, Colaço (2004 et al.) destaca a importância das interações sociais e da mediação semiótica na criação dos contextos intersubjetivos e simbólicos que caracterizam a formação do humano.

Segundo Vygotsky (1995), bem como os demais autores da Teoria Histórico-Cultural, os homens se constituem ao se tornarem progressivamente capazes de se apropriar, significar, partilhar e transformar ativamente a natureza, não apenas nos adaptando a ela, como os demais animais, pelo fato de possuírem o que o autor denominou de Funções Psicológicas Superiores (FPS). Sendo estas a condição do

desenvolvimento histórico, ativo e singular do homem no mundo, constituída de forma mediada por instrumentos ou signos, que funcionam como estímulos artificiais, por meio dos quais o ser humano regula sua conduta de maneira ativa e criativa, e não apenas como resposta aos estímulos do ambiente, constituindo, assim, os processos de mediação semiótica.

Segundo os referenciais teóricos adotados, os signos não restringem sua função apenas à capacidade de representação ou simbolização, mas também atuam ativamente nos processos psicológicos, redimensionando seu funcionamento e sua estrutura. Portanto, da mesma forma que as ferramentas estão para a intervenção do homem sobre a natureza física, os signos estão para a intervenção do homem sobre seu próprio comportamento, conferindo-lhe à condição de sujeito ativo da história sociocultural em que é constituído, como também de sua história a partir das ações, das experiências, das significações e das interações sociais singulares vivenciadas.

Assim, os signos, compreendidos a partir do referencial histórico-cultural, adquirem um papel sócio-ideológico, se constituindo como a matéria-prima do desenvolvimento da consciência humana, regulando as interações sociais e imprimindo nestas características peculiares aos contextos, aos interesses e aos valores associados às mesmas.

Ao tratar da formação humana, levando em consideração os potenciais da interação social, na discussão dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, Vygotsky (1994), destaca a possibilidade de serem desenvolvidas, através das interações sociais, Zonas de Desenvolvimento Potenciais (ZDPs). Vale destacar que, inicialmente, tal conceito foi definido pelo autor como a distância entre nível real e potencial de desenvolvimento humano a partir da aprendizagem compartilhada. No entanto, ao longo da sua produção teórica e de seus comentadores, para além da diferenciação quase que matemática dos conteúdos e dos potenciais de aprendizagem dos alunos, a ZDP passa a ser definida como: “[...] um processo interpsicológico em que os sujeitos em relação estão envolvidos com atividades que demandam colaboração, onde há embate, troca, confrontação ativa e cooperativa de diferentes compreensões.” (ZANELLA, 2001, p.112)

Sancovschi (2004), com base nos potenciais simbólicos da interação social humana, define a ZDP, não como uma ponte teológica de aquisição do conhecimento, mas como um espaço simbólico, um espaço coletivo de relações que potencializa a criação do humano e de seus processos de aprendizagem nas interações sociais que compartilham mutuamente. Tal concepção me leva a compreender a formação humana

como uma construção simbólica desenvolvida a partir das experiências sociais apropriadas e singularizadas pelos sujeitos envolvidos nas relações humanas.

Vale destacar a importância do contexto e das relações socioculturais como elementos criadores e não deterministas da formação humana (COLAÇO 2001; 2004).

Com base nos referenciais teóricos que adoto compreendo que, a partir das interações sociais que desenvolvem, os homens têm a possibilidade de constituírem um espaço simbólico e intersubjetivo de mútua aprendizagem marcado pela negociação de interesses e conflitos, tal como destaca Góes (1993, p.5): *“A partir do funcionamento intersubjetivo, se dá a constituição do sujeito na sua singularidade, a qual envolve diferenças e semelhanças frente ao outro.”* Concepção corroborada por Pino (1991, p.22): *“[...] o campo da intersubjetividade, entendida como lugar do encontro, de confronto, e da negociação de significados privados (ou seja, de cada interlocutor) é a procura de um espaço comum de entendimento e produção de sentido num mundo público de significação.* Nos trechos indicados é possível destacar que a singularidade humana será construída a partir de um processo dialético de interação social, de produção de significados e posicionamentos intersubjetivos na apropriação e transformação da cultura.

Destarte, para compreender o papel das interações sociais no contexto da Educação Infantil é necessário, a partir do referencial materialista histórico-dialético, relacioná-las com o conceito de *relações sociais* compreendidas em suas dimensões política, econômica, ideológica e subjetiva. Como contextualiza Pino (2000, p.76):

[...] É importante lembrar que a tese das relações sociais, tal como é proposta por Marx e Engels e formulada por Vigotski, constitui uma problemática que envolve dois planos diferentes, mas interligados: o plano estrutural da organização social, com suas dimensões políticas e econômicas, e o das relações pessoais entre indivíduos concretos. Embora teoricamente diferentes estes dois planos têm que ser regidos pelas mesmas leis históricas, casos contrários às estruturas sociais não passariam de meras abstrações sem fundamento na realidade. A relação entre esses dois planos constitui, sem dúvida, um complexo problema teórico para as ciências sociais e psicológicas, fonte permanente de soluções incompletas.

Em tal processo é necessário atentar para a reflexão apresentada por Tulesky (2002, p.26), *“[...] relações sociais no sentido marxista de relações sociais de produção são transformadas em interações sociais, o que, frequentemente, adquire a conotação de relações interpessoais ou grupais”*. Considero que a realidade denunciada pela autora, dentre outros, corrobora para a restrição, ou mesmo, a desvalorização dos potenciais de análise e fomento das interações e das práticas sociais contemporâneas.

Tulesky (2002) ainda contextualiza que as primeiras traduções das obras de Vygostky para o inglês e depois para o português tiveram várias partes reduzidas ou mesmo retiradas principalmente nas referências associadas ao marxismo. Tema sobre o qual o teórico possui uma perspectiva crítica e polêmica. Tal retirada apresenta implicações na forma como a produção do autor é classificada, compreendida e desenvolvida em diferentes campos de saberes e práticas com o intuito de atender a objetivos neoliberais, como contextualizam Tulesky (2002) e Duarte (1996), analisando as implicações de redução do social apenas a um adjetivo, como contextualizado por Tulesky (2002, p.19):

A limpeza operada em relação às reflexões marxista presente em sua obra [Vygotsky], retira o significado marxista de sociedade, social, interação e relações sociais existentes em sua teoria, permitindo que estes conceitos assumam significados distintos daqueles vinculados às lutas pela transformação da sociedade russa.

Para além de uma digressão, considero fundante apresentar tal discussão na composição dos referenciais teóricos da tese, visando problematizar a forma restrita que as interações sociais, por vezes são compreendidas no contexto educativo contemporâneo, colocando, em segundo plano, a dimensão ético-política dos referenciais epistemológicos em que se ancoram.

A partir do exposto, considero que a compreensão das práticas interativas precisa se desenvolver em conexão com a análise das relações sociais em que as mesmas são construídas e demarcadas por posições e papéis sociais em negociação. De forma que a concepção de posicionamentos sociais, adotada no estudo para a análise das práticas interativas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil, não alude a um viés topográfico, nem a funções estáticas nas interações sociais. Ao contrário, se relaciona com os lugares simbólicos e a modos de participação construídos e reconstruídos nas interações sociais, a partir das quais são veiculadas, negociadas e recriadas significações.

Problematizar sobre as diferentes dimensões e elementos que compõem as interações sociais, como é o caso, por exemplo, do conceito de posição social é extremamente necessário para a compreensão dos objetivos que pesquisa. Tal concepção também é ancorada nas reflexões de múltiplos atores embasados contemporaneamente nos fundamentos da Teoria Histórico-cultural, como é o caso de Molon (2005) ao ressaltar a dimensão simbólica e cultural das interações desenvolvimento humano e social, como descrito em suas palavras: “*as relações sociais*

impõem formas de mediação, dependentes da cultura em que estão inseridas". (MOLON, 2005, p.94). Ainda, segundo a autora, a forma como as interações sociais acontecem está dialeticamente articulada com os valores e com os referenciais que compõem o contexto sociocultural em que as mesmas são constituídas, orientando os limites e as potencialidades destes na (trans)formação de sujeitos e realidades sociais.

Destaco ainda que o papel das interações sociais ganha destaque no campo da Educação Infantil, contexto da presente pesquisa, pelo fato destas serem descritas, nos documentos de referência na área e pelos teóricos que fundamentam as práticas desenvolvidas na mesma, como um dos principais eixos de promoção do desenvolvimento integral das crianças, tal como argumentam Müller e Redin (2007, p. 32) *“a educação Infantil só será significativa se for um espaço de trocas, que transforme situações simples em formas criativas de aprendizagem e que possibilite a participação e o envolvimento do grupo”*. A partir das autoras citadas é possível ressaltar que não apenas basta que as interações sociais aconteçam, mas é necessário que elas sejam realizadas de forma criativa envolvendo a cooperação e a participação ativa e significativa dos sujeitos que as constituem.

Ao tratar das interações sociais, vale ressaltar que elas não acontecem apenas face a face, mas também com as produções e as ferramentas culturais num processo em que os signos atuam como unidades semióticas. Assim, privilegio no presente estudo, a análise das interações sociais desenvolvidas entre os professores e as crianças, bem como, das crianças entre si e de ambos com as ferramentas socioculturais dos contextos formativos em que ambos estão inseridos. Vale contextualizar que Vygotsky (1995) e seus comentadores contemporâneos desenvolvem a noção de ferramenta psicológica (signo) e de ferramenta cultural por analogia à compreensão dos instrumentos elaborada por Engels. O autor define o conceito de ferramentas ou instrumentos psicológicos da seguinte forma:

Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza. (VYGOTSKY, 1995, p.93).

O registro de tal conceituação é importante na pesquisa, devido, entre outros, ao interesse que as crianças apresentaram por espelhos, livros, brinquedos e fantasias para a composição de seus processos de construção subjetiva na rotina e no ambiente das turmas em que se inserem.

Mello (2004), ao caracterizar o desenvolvimento das interações sociais na dinâmica das turmas de Educação Infantil e seus aspectos contextuais, aponta as diferentes formas em que a mediação do educador se manifesta (seja de forma consciente e fundamentada teoricamente ou não) sempre deixando marcas e compondo as características dos processos formação humana das crianças tanto no que se refere à produção de conhecimento e subjetividade das mesmas, como na forma como se apropriam e reinventam a cultura e as relações sociais que fazem parte. Tal como descreve Mello (2004, p.132 grifo meu):

A mediação do professor na aprendizagem se faz à medida que suas ações buscam familiarizar a criança com significações historicamente elaboradas para orientar o agir das pessoas e compreender as situações e os elementos do mundo. **Ele age de uma forma indireta, pelo arranjo do contexto de aprendizagem das crianças: os espaços, os objetos, os horários, os agrupamentos infantis.**

A autora ainda complementa suas contribuições para o presente estudo retomando a singularidade dos processos educativos desenvolvidos no contexto da Educação Infantil e o papel das interações sociais nos mesmos, assim como também resgata a conexão entre os conceitos de interação social e relação social e seu papel constitutivo no desenvolvimento das crianças, como analisa:

O lugar ocupado pela criança nas relações sociais de que participa é força motivadora de seu desenvolvimento [...]. O ensino da criança de zero a seis anos não se desenvolve sob a forma de lição escolar, mas sob a forma de jogo, de observação direta, de diferentes tipos de atividade plástica, de interações. (MELLO, 2004, p. 153-154)

Antes de encerrar o tópico, ainda considero necessário destacar dois pontos significativos sobre o papel das interações sociais nos processos de formação humana, sendo estes: suas implicações na constituição subjetiva dos sujeitos que as desenvolvem (MOLON, 2008) e principalmente o potencial de transformação humana e social desencadeados pelas mesmas (MACHADO, 2001).

Os apontamentos de Machado destacam o papel das interações sociais não apenas na sistematização e reprodução de conteúdos pedagógicos, como também na construção e transformação dos mesmos de forma particular por todos os sujeitos envolvidos nos processos interativos, inclusive as professoras.

Concepção que é importante registrar, uma vez que as interações sociais no contexto da Educação infantil, como registra Rocha (1999), tentem a serem consideradas de forma linear, unidirecional e, por vezes, centradas nos interesses e

necessidades das professoras desconsiderando os potenciais das crianças e das trocas intersubjetivas que estabelecem entre pares e com as educadoras nas transformações na forma das mesmas produzirem a si e a novos conhecimentos.

Considero ainda importante registrar que, ao atentar para o processo de construção subjetiva das crianças e das professoras nos processos de interação social que participam, os compreendendo de forma dinâmica, não determinista ou universal. De forma que não busco “pedagogizar” ou reforçar as patentes de “manuais de mediação pedagógica” que normatizam a forma com as interações sociais precisam acontecer no contexto da Educação Infantil por estarem descritas nas legislações e nos referenciais teóricos adotados na área. Mas, ao contrário, considero que as interações sociais e suas implicações subjetivas na formação das crianças e professoras pesquisadas no contexto da Educação Infantil, precisam se desenvolver de forma ativa, criativa e dialética sendo então capazes de regular o desenvolvimento e a interação dos sujeitos consigo, entre si e com o mundo.

De acordo com Vygotsky, no Manuscrito de 1929, o humano se constitui *“como um agregado de relações sociais encarnadas no indivíduo”* (VYGOTSKY, 2000, p.8) devendo ser analisado como uma totalidade numa relação singular e dialética com a natureza e com seus pares. O posicionamento teórico do autor respalda o enfoque dado à análise do papel das interações sociais nos processos de formação humana das crianças e das professoras no contexto da Educação Infantil. O autor ainda compreende a atividade, a produção do psiquismo e da subjetividade como processos intrínsecos, elemento que me dá subsídios para problematizar a necessidade das educadoras, através de sua práxis (ação, reflexão e compromisso) constituírem e transformarem a si, aos outros e o mundo.

A partir dos referenciais embasados no materialismo histórico-dialético, a característica fundamental da atividade humana é a sua objetividade, ou seja, a sua intencionalidade, uma vez que atividade não se internaliza de forma concreta, mas sim, de forma significativa, a partir das estruturas psíquicas do sujeito, através das quais ele constrói a sua forma singular de compreender e vivenciar as práticas sociais. Vale contextualizar que a concepção de atividade/ação em tais referenciais está diretamente relacionada ao conceito de trabalho humano, tal como descreve Duarte (2000, p.28):

(...) o trabalho é, para Marx, uma atividade que distingue o ser social do ser natural, isto é, define a especificidade do ser humano como um ser histórico, social e cultural, por possuir essas três

características: a de ser uma atividade conscientemente dirigida por uma finalidade previamente estabelecida na consciência, a de ser uma atividade mediatizada pelos instrumentos e a de ser uma atividade que se materializa em um produto social, um produto que não é mais um objeto inteiramente natural, um produto que é uma objetivação da atividade e do pensamento do ser humano.

De forma que a atividade, muito mais do que ação técnica e instrumental, tem potencial de atuar como elo intencional de conexão e transformação dos homens e do mundo sociocultural e político em que se insere. Sendo necessário, para tanto, um posicionamento crítico e inventivo dos mesmos no desenvolvimento de sua práxis, como descreve Freire (1993, p.63):

O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana.

Considero importante ainda registrar que, as condições de possibilidade de desenvolvimento de práticas laborais que corroborem para a constituição do humano e para a transformação social, não se restringem apenas aos trabalhadores, seus posicionamentos, escolhas e compromissos. Elas refletem também as condições políticas, materiais e ideológicas dos contextos sociais em que se desenvolvem, sendo por vezes, um dos principais vetores de comprometimento da saúde mental e de reprodução das desigualdades de classe entre os sujeitos.

Destaco, no entanto, a partir dos referenciais adotados na pesquisa, o potencial da análise e da apropriação crítica dos processos interativos desenvolvidos nas atividades formativas pelos sujeitos que as compõem, uma vez que, como destaca Zanella (2004, p.132): *“ao apropriar-se da atividade, o sujeito apropria-se da história humana e imprime a esta sua marca”*. De forma que, é através da compreensão destas “marcas” tanto fomentadas, como vividas e significadas pelas professoras e pelas crianças nas atividades que registram, analisam e promovem no contexto da creche que busco caracterizar, dentre outros, o processo de formação humana em análise na presente pesquisa.

3. O FIO DE ARIADNE E A METODOLOGIA DA PESQUISA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1. A natureza qualitativa e o enfoque histórico-cultural da pesquisa

Para continuar a tessitura da presente pesquisa e seu delineamento metodológico, inspirada pela mitologia grega, recorro ao “fio de Ariadne” como forma de enfrentar os labirintos que compõem a produção do conhecimento nas ciências humanas, trabalhando interativamente com professoras e crianças no contexto da Educação Infantil, em suas singularidades e múltiplas linguagens. Utilizo o fio e sua metáfora, não apenas como forma de atravessar, como também de recompor e partilhar as trilhas que perpassaram a construção da tese.

Conta da tradição mitológica que Ariadne era filha de Minos, rei de Creta, que vencera os atenienses depois de uma dura batalha e deles exigia a vida de vários jovens como tributo para alimentar Minotauro, uma fera, misto de homem e touro, que ficava em um sinuoso labirinto construído por Minos. Teseu, jovem por quem Ariadne se apaixonou, num ato de coragem e amor, decidiu lutar contra o Minotauro, contando com um importante recurso para demarcar seu caminho de luta e transformação: o “fio de Ariadne”.

Ao longo de seu percurso, Teseu distribuiu um novelo de linha que havia ganhado de sua amada, recurso que, após vencer a fera mitológica, o auxiliou a atravessar o labirinto de volta para celebrar a libertação de seu povo. Nesse enredo, o jovem não se casa com a princesa Ariadne que, após inúmeras histórias de aventura, é desposada pelo deus do mar, Poseidon. Na ocasião, ela é presenteada com uma coroa luminosa que se transforma na constelação celeste, reforçando a representação de Ariadne, seus recursos e astúcias, como um símbolo de luz e caminho, a artífice de um cordão capaz de atravessar a composição e as trilhas de inúmeros labirintos e suas metáforas.

Considero importante contextualizar que (re)conto a tradição mitológica não apenas para ilustrar a tese, mas para demarcar o quão instigante, contraditório e desafiador é compor, de forma articulada, a contribuição dos diferentes sujeitos, contextos, etapas e estratégias de pesquisas adotados em campo a partir de uma linha narrativa. De modo que, opto por organizar este capítulo, apresentando inicialmente a natureza qualitativa e o enfoque histórico-cultural e colaborativo da pesquisa,

caracterizando sua singularidade no contexto da Educação Infantil e os elementos que envolvem a escolha do *locus* e dos sujeitos que a constituem. Sistematizo também as principais etapas e estratégias de estudo adotadas em campo, destacando suas produções na busca de ir além da descrição técnica de instrumentais e “dados” de pesquisa, tal como aponta Minayo (1996) ao destacar a singularidade da pesquisa qualitativa que opera com:

[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem 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)

De acordo com Rey (2005), a pesquisa qualitativa se caracteriza por articular os contextos singulares e, simultaneamente, os coletivos que constituem os sujeitos e os processos sociais em estudo. Tal enfoque contribui para que a investigação opere na produção do conhecimento tendo por base a complexidade humana. No caso do presente estudo, a natureza qualitativa, histórico-cultural e colaborativa da pesquisa, contribui para a compreensão as relações intersubjetivas e semióticas das práticas em análise, favorecendo, ao longo de seu desenvolvimento, a realização de processos de reflexão compartilhada com os sujeitos que a constituem.

Ao delinear os referenciais teórico-metodológicos, que constituem e fundamentam o presente estudo na construção do capítulo metodológico, destaco sua importância na composição da tese, sendo responsáveis pela apresentação do “coração” da pesquisa, conferindo um caráter dinâmico e central na tese por integrar e retroalimentar todos os outros capítulos, especialmente o próximo, em que radicam as análises e os elementos inéditos e fecundos do estudo construídos em campo.

Para compreender e fomentar o desenvolvimento de pesquisas ao longo dos últimos anos, me ancoro, nas reflexões de Minayo (1994) ao descrevê-las como “um labor artesanal” criativo, inquieto, provisório, fruto e produto de potentes interrogações. Na obra de Spink (2000), encontrei ressonância da concepção de metodologia que adoto na composição da tese ao aproximar a produção científica das práticas artísticas e cotidianas, destacando que o rigor científico que a orienta consiste em ser capaz de, assim como Tseu, recompor e partilhar sua trajetória e contribuição. Tal postura é de extrema importância no contexto da Educação Infantil, devido às marcas históricas da área e seus desafios de pesquisa e intervenção (ARCE, 2004) e, principalmente, por criar forças na crescente valorização do papel e da qualidade das práticas culturais, bem como das interações sociais no desenvolvimento e promoção da formação das crianças,

famílias e profissionais que a constituem. (CAMPOS, FULGRAFF e WIGGERS, 2006).

O enfoque histórico-cultural (WERTSCH, 1998; FREITAS, 2003) e colaborativo (NININ, 2006; LOIOLA, 2004; IBIAPINA, 2008) de pesquisa foi escolhido por valorizar a compreensão das singularidades constitutivas dos sujeitos e dos processos de formação em que os mesmos se inserem em conexão dialética com o contexto social que os instituem, privilegiando a promoção e a análise das interações sociais na construção das diferentes etapas e estratégias de pesquisa. De acordo com as autoras citadas, os estudos de enfoque colaborativo se caracterizam pela integração de saberes, experiências e práticas, na análise crítica e reflexiva dos processos educativos. Perspectiva deveras relevante para o contexto das pesquisas no campo da Educação Infantil em que, embora crescentes, ainda são escassas as produções que realmente ouvem as crianças (CRUZ, 2008) e que trabalham colaborativamente com seus professores (LOILA, 2004; BERALDO e CAVALHO, 2006).

Para a composição das estratégias de pesquisa adotadas na tese, diante do contexto apresentado, encontro ressonância nas produções de Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009) ao registrarem a relevância e os avanços teórico-metodológicos e ético-políticos das pesquisas, com enfoque histórico-cultural, que privilegiam as interações sociais no contexto da Educação Infantil brasileira, como é o caso do presente estudo. As autoras destacam que, a partir de 1980, as interações sociais, inclusive as desenvolvidas entre crianças bem pequenas e seus pares, passaram a ser compreendidas como contexto intersubjetivo de produção de conhecimento, trocas de saberes e experiências, bem como de regulação do comportamento humano, considerando os potenciais e as características dos processos de mediação semiótica.

Ao utilizar o referencial histórico-cultural para a fundamentação teórica e metodológica da pesquisa, destaco a importância de compreender as implicações ético-políticas e epistemológicas do materialismo histórico-dialético como um elemento que atravessa e alicerça as leituras e produções de campo.

3.2. A escolha de creches públicas como *locus* de pesquisa

De acordo com Arce (2004), as produções na área da Educação Infantil, realizadas nas últimas décadas, registram as limitações e os desafios de compreender e

fomentar os potenciais do desenvolvimento humano integral nas creches públicas. Realidade que reforça a importância da realização de estudos e intervenções nos contextos de tais creches, que sejam capazes de incentivar a reflexão e a apropriação crítica e criativa das práticas desenvolvidas na área, além disso, a partir de um enfoque colaborativo que evidencie as possibilidades de transformação das fragilidades ainda presentes no contexto da Educação Infantil, contando com a participação dos sujeitos que constituem a área. Tal como argumenta Abramowicz (2003, p.22): “*precisamos dar condições para que todas as vozes, principalmente as sussurrantes, falem e ecoem, para que também possamos escutar as vozes que emudeceram*”, assim como reconhecer e fomentar seu potencial transformador como propõem os autores selecionados na composição da fundamentação teórica do presente estudo.

Diante do exposto, contextualizo que a escolha por creches públicas como *locus* de estudo foi pautada na análise do processo de constituição histórica das mesmas, já descrito ao longo do texto, carregando as marcas das teorias da assistência científica e da privação cultural, que pouco valorizavam o potencial dos sujeitos, compõem as creches na produção crítica e na transformação da cultura e da educação. Outros fatores que corroboram para a escolha de instituições públicas como *locus* de estudo remetem ao impacto social das mesmas e ao compromisso da universidade com a rede socioeducativa que compõe. Ressalto, ainda, que não se trata de uma comparação entre os potenciais ou recortes de pesquisas desenvolvidas em contextos públicos ou privados, mas de uma escolha ético-política.

Na publicação de Pacheco e Dupret (2004), encontro e compartilho um registro importante da análise crítica do papel histórico que as creches, especialmente as públicas, assumiram na sociedade e suas implicações para a formação das crianças na (re)produção das desigualdades sociais que as constituem.

[...] a função das creches públicas tem sido, prioritariamente, a de mediar a situação de miséria. Sua ação educativa e complementar à família foi relegada a segundo plano e, na maioria das vezes, abandonada. Acreditamos que a concepção de creche, quer pelos pais, quer por educadores e atendentes que dela participam, sustenta as práticas ali realizadas, interferindo, por extensão, no desenho das próprias políticas públicas. Assim, visões distorcidas e limitadas do papel social da creche acabam por manter os princípios do empobrecimento e não os do desenvolvimento para o cuidado das crianças. (PACHECO e DUPRET, 2004, p.13)

Saliento, ainda, que escolhi as creches com *locus* de pesquisa por reconhecer não apenas suas lacunas e desafios, mas, ao contrário, para evidenciar seus potenciais

como contextos privilegiados de formação humana na apropriação plural, criativa e intersubjetiva da cultura entre os diferentes sujeitos que a constituem, tal como problematiza Nazário (2004, p. 3):

A creche passa a ser um lugar privilegiado de interações intersubjetivas, de interlocução, de mediações em torno da apropriação cultural e se constitui como um espaço de possibilidade de vivência onde as mais variadas infâncias possam se fazer presentes. Um lugar educativo estruturado, com condições adequadas, planejado e organizado com tempos e espaços que possibilitem às crianças e aos adultos a apropriação e a produção do conhecimento; em suma, um lugar que propicie a criação coletiva da cultura infantil.

A concepção apresentada pelo autor também é defendida na pesquisa de Strenzel (2001), ao descrever as creches como contextos potenciais de desenvolvimento infantil, sua perspectiva se destaca por privilegiar as interações e as mediações intersubjetivas vivenciadas na creche a partir da diversidade de situações e de atores sociais que a constitui.

A creche é um espaço em que a criança experimentará alternadamente ser o que age e o que recebe a ação, que exercitará diferentes papéis nas interações estabelecidas com seus pares, ocupando, num mesmo jogo, diferentes lugares, superando assim a sociabilidade sincrética, podendo diferenciar-se entre o que é de si e o que não é. Esta instituição, entendida como espaço educativo, tem um papel fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois é um meio diversificado e rico, que oferece diversas oportunidades e permite que essas crianças assumam diferentes posições e papéis. Também é um espaço de convivência e partilha do cuidado e da educação das crianças com suas famílias. (STRENZEL, 2001, p. 4).

Considero importante esclarecer que, ao contextualizar as dimensões sociocultural e interativa das atividades desenvolvidas nas creches, é preciso também evidenciar os elementos ideológicos, normativos e simbólicos a que as constituem desde seu surgimento, como afirmam Codo e Mello (1995, p.178), “*a creche é o desaguadouro institucional do conflito entre a produção de mercadorias, o trabalho remunerado e alienado e a criação de nossos filhos, locus incontestado dos nossos afetos e culpas*”. Perspectiva semelhante também é defendida por Prado (1998), ao apresentar o contexto da creche como carregado de atributos sócio- ideológicos, que são potencialmente reproduzidos na formação das crianças.

Entretanto, a creche, caracterizada como espaço privilegiado de construção de atributos sociais classificatórios ou não, também carregados de símbolos e práticas que sinalizam e inculcam valores, regras, papéis sociais e morais, ideologias, comportamentos adequados para esta ou àquela idade, para meninas e para meninos,

assumia muitas vezes, uma relação pedagógica através de uma ação educativa que submetia a conduta das crianças às normas pré-estabelecidas. (PRADO, 1998, p.8)

Ao tratar das interações sociais e das práticas culturais desenvolvidas nas creches, reconhecendo suas dimensões semióticas e políticas implicadas nos referenciais, contextos e processos sociais em análise, como destaca Tulesky (2002), compreendo a necessidade de composição do presente tópico na caracterização do *locus* de estudo reconhecido em suas múltiplas dimensões que orientam minhas escolhas e posicionamentos ético-políticos em campo. Registro, ainda, que a escolha dos autores para fundamentar os elementos constitutivos das creches e suas representações, apesar de não tão atuais, são emblemáticos na descrição dos pontos centrais das mesmas, oferecendo subsídios para compreendê-las em suas questões contemporâneas reconhecendo suas marcas históricas, como também seus potenciais, pois como afirma Didonet (2001, p. 25):

A creche é uma instituição velha e nova ao mesmo tempo. Ainda hoje, persistem visões e realidades de creches-depósito-de-criança, mas já se vêm adicionando elementos de uma visão diferente e consolidando a prática da creche como ambiente de interações sociais construtivas.

No contexto das creches, optei por trabalhar com as turmas de Educação Infantil III, devido ao fato das crianças, nesse contexto, apresentarem amplas habilidades de expressão verbal e simbólica, estando no período personalista de desenvolvimento (WALLON, 2007), no qual, sua constituição subjetiva ganha destaque no reconhecimento de sua singularidade e nas conexões com o outro e com o mundo.

Antes da pesquisa, apesar de já familiarizada com os referenciais teórico-metodológicos e com as publicações da área da Educação Infantil, não possuía muita experiência com análise dos processos formativos desenvolvidos na creche, de forma que, para delimitar o *locus* de estudos optei por fazer uma pesquisa exploratória (GIL, 2008) em quatro creches públicas da cidade a partir das indicações de profissionais de referência na Educação Infantil, que atuam na universidade e nos movimentos sociais constitutivos da mesma. Em paralelo ao desenvolvimento da pesquisa exploratória, passei a ministrar aulas num curso de especialização da Universidade Federal do Ceará (UFC), voltadas a formação de professores da Educação Infantil, compartilhando conhecimento sobre os autores de referência nos processos de desenvolvimento e aprendizagem humana, ao mesmo tempo em que buscava me aprofundar nos relatos dos

elementos da práxis de minhas professoras-alunas. Destes dois contextos, escolhi as duas creches em que realizei a pesquisa.

Como critério para a escolha do *locus* de pesquisa, trabalhei nas creches em que os sujeitos que as constituem demonstravam o interesse e a disponibilidade para realizarem as atividades colaborativas da pesquisa, delimitando instituições que já tivessem um projeto político pedagógico escrito e atualizado pelas professoras, assim, como espaço físico suficiente nas salas de atividade para acomodar junto com as crianças e educadoras, a mim e os equipamentos de pesquisa com os quais trabalharia.

Outro interesse que apresentei na delimitação dos critérios de pesquisa era o de trabalhar com professoras que já tivessem pelo menos três anos de experiência com o contexto de formação da Educação Infantil. Por fim, por uma questão de logística no deslocamento em campo e na conciliação da pesquisa com minhas atividades laborais na área, busquei selecionar, para a composição do campo de pesquisa, instituições de duas regionais mais próximas aos meus endereços de residência e trabalho.

Delimitei tais critérios de escolha do *locus* de pesquisa, por compreender, inicialmente, o papel do projeto político-pedagógico na composição das atividades pedagógicas da instituição, especialmente quando o profissional o conhece, como destaca Kramer (1996). Já para a apresentação do tempo de inserção na área da Educação Infantil e na creche, como critério para escolha dos profissionais, e por consequência do *locus* de estudo, me ancorei nos apontamentos de Wood Jr. (1995) ao declarar três anos como tempo necessário para compreender os principais elementos da cultura e do clima organizacional de uma instituição, bem como para que os profissionais tenham diversas oportunidades de socialização entre pares. Em relação ao ambiente-espço das salas de atividades para escolha das creches e turmas pesquisadas, além de comportar, como indiquei os equipamentos (câmeras fotográficas e filmadora), ele precisava ser amplo para facilitar o desenvolvimento das práticas interativas e socioculturais, como indica Horn (2004), sendo este fator um elemento escasso nas creches públicas da cidade, como registrou Costa (2011).

Durante a pesquisa exploratória, realizada no período de 19 de setembro de 2013 a 18 de janeiro de 2014, experienciei inúmeras dificuldades em perceber interesse e acolhimento para o desenvolvimento da pesquisa colaborativa que propunha às coordenadoras e professoras de Educação Infantil III. Tal realidade se deu, dentre outras, segundo as profissionais, devido à representação negativa que alguns estudos realizados outrora na área deixaram por não terem apresentado devolutivas para a

transformação da práxis que vivenciavam. As educadoras ainda apontaram as múltiplas e ambíguas demandas de tempo e foco das atividades que cotidianamente, no seu trabalho recebem, do mesmo modo que, a ausência de profissionais e as mudanças na lotação dos mesmos, com a transição de gestões na área de educação da prefeitura, como elementos que inviabilizariam a realização de uma pesquisa colaborativa em seus contextos de trabalho.

Minha inserção em campo também foi marcada pela negativa diminuição do tempo de funcionamento das creches de período integral para apenas meio turno, visando “otimizar” e ampliar o atendimento da Educação Infantil na cidade, segundo os discursos dos gestores veiculados nas mídias sociais. Realidade que remonta aos históricos desafios da área, como analisa Rosemberg (2002, 2012), ao apontar a expansão sem qualidade do atendimento nas creches e pré-escolas desenvolvidas de forma precária e improvisadas como a reprodução das contradições e das desigualdades sociais em que são promovidas.

As profissionais de uma das instituições partícipes da pesquisa exploratória, reconhecendo as limitações e os potenciais que envolvem sua práxis, apresentaram abertura para participar do estudo negociando, no entanto, que as duas turmas de Educação Infantil III da creche fossem pesquisadas para que as profissionais pudessem trabalhar colaborativamente. Acatei a sugestão das professoras, entretanto, ao longo de minha inserção em campo, nas diversas atividades desenvolvidas em ambas as turmas, observei a reprodução dos principais entraves no fomento e na efetivação das práticas interativas e socioculturais registrados nas pesquisas indicadas na revisão bibliográfica que havia realizado na área.

Ao mesmo tempo, nas aulas que ministrava na especialização em Educação Infantil, observei o diferencial de duas professoras de uma mesma creche na composição e no registro de sua práxis devido à forma dinâmica e criativa que compunham e utilizavam seus recursos de trabalho com as crianças. Optei, então, por incorporar a turma de Educação Infantil III da creche em que ambas atuam, como *locus* de pesquisa. Esclareço que tal escolha se deu, não com o objetivo de comparação, mas de valorização da diversidade para as reflexões e trocas que perpassam as múltiplas etapas da pesquisa e que a segunda creche, apesar do diferencial que representa na área, também registrou inúmeros desafios a serem problematizados pelas professoras ao longo da pesquisa colaborativa.

As diferentes creches e turmas selecionadas para a pesquisa, assim, como os sujeitos que as compõem, receberam nomes fictícios para resguardar sua identidade. A partir da pesquisa exploratória, comecei a trabalhar com a creche *Esperança*, sendo esta composta, dentre outros, por duas turmas de Educação Infantil III, *Ciranda* e *Catavento*, respectivamente. Já a segunda creche adotada como *locus* de estudo recebeu o nome de *Novos horizontes*, possuindo apenas uma turma de Educação Infantil III, que passei a chamar de *Girassol*. Estas nomenclaturas de creches e turmas foram utilizadas visando realçar as dimensões dinâmicas e os potenciais, que, em diferentes níveis, e aspectos, as constituem; como foi possível observar nas análises das produções de campo.

O início das atividades de campo nas duas creches se deu em períodos diferentes, após a apresentação e negociação das atividades colaborativas de pesquisa junto aos sujeitos envolvidos no estudo (crianças e professoras das turmas de Educação Infantil III) com o respaldo da Secretaria de Educação do Município e da coordenação de cada uma das instituições pesquisadas.

Na creche Esperança, mais especificamente, nas turmas Ciranda e Catavento, iniciei as atividades de campo no dia 18 de fevereiro de 2014, através de minha breve apresentação para as crianças e professoras das turmas com as quais trabalharia esclarecendo sobre as diferentes etapas e estratégias de pesquisa a serem utilizadas, tanto por mim, quanto por elas, através do enfoque colaborativo do estudo visando atender aos objetivos de pesquisa também apresentados a elas. No dia 10 de abril do mesmo ano, realizei o mesmo processo na turma Girassol, creche Novos Horizontes.

Fui bem acolhida e integrada à rotina das creches, tanto pelas crianças, como pelas educadoras que as compõem, mostrando-se intrigadas com o enfoque colaborativo e os recursos metodológicos propostos na pesquisa. As crianças logo procuraram criar diários de campo e improvisar máquinas fotográficas, explicando que para fazer pesquisa ali, estar em sala com a turma, eu deveria “ser boa com elas”, expressão de duas crianças da turma Ciranda que, segundo as mesmas, se referia ao compromisso de conversar com elas, mostrar o que estava “dentro da máquina fotográfica” e participar de algumas atividades realizadas na turma, ajudando-as quando solicitado. Já as professoras de ambas as instituições demoraram um pouco mais para partilhar os registros e as análises da práxis que desenvolvem, no entanto, ao longo da pesquisa inteira, destaco a autenticidade de suas posturas e falas ao se colocarem de forma pessoal, autêntica e crítica sobre as práticas sociais que compõem no contexto da Educação Infantil.

Os pais e os responsáveis pelas crianças das três turmas que compuseram o campo, após serem esclarecidos sobre os objetivos de cada estratégia, etapa e recurso do estudo, não apresentaram resistência em assinar o termo de consentimento da pesquisa, acordando comigo e com as crianças as formas em que estas iriam participar das atividades propostas. Com eles, ainda apliquei um questionário socioeconômico e cultural, que elaborei como forma de compreender os recursos que as famílias contam para promover a formação humana das crianças.

Logo nos primeiros dias em campo, nas duas creches, busquei conhecer a infraestrutura, a rotina e as principais atividades que as compõem, bem como ter acesso aos documentos que caracterizam as práticas desenvolvidas nas mesmas, como por exemplo, o projeto político pedagógico dessas instituições. Tais registros chamaram minha atenção por dois principais motivos, sendo estes: a forma crítica que as professoras que os produziram se colocavam sobre as limitações da infraestrutura das creches e devido à ausência de referências sobre o histórico do equipamento social e da composição de sua equipe profissional. Informações que não consegui obter em qualquer dos documentos que as coordenadoras da creche me disponibilizaram. As coordenadoras justificaram a lacuna devido à transição de gestores e equipes que a Secretaria Municipal de Educação da cidade, assim como as equipes das creches, vivenciavam, de forma que, grande parte das informações que solicitei estava perdida ou desatualizada.

A partir de tal realidade e das características dos referenciais que fundamentam a pesquisa, optei por realizar uma descrição não formal das creches e turmas pesquisadas, focando na representação simbólica das experiências e dos significados construídos pelas crianças e professoras, no contexto que compõe, registrando-as através de fotografias e relatos nas diferentes etapas da pesquisa.

Em campo, ao apresentar o ofício da Secretaria de Educação Municipal para as coordenadoras das creches pesquisadas e para as professoras das turmas, acordei com elas o turno e os dias da semana em que estaria em campo para que pudessem registrar e repassar para a coordenação de Educação Infantil a rotina de pesquisa, que seria desenvolvida em cada turma. Por solicitação das professoras, trabalhei em campo no turno da tarde, estando, de forma regular e alternada, em cada turma ao longo de quatro dias por semana, acompanhando todas as atividades desenvolvidas na rotina das professoras e crianças nas creches pesquisadas. Aproveitei, inclusive, os momentos de planejamento das professoras na instituição para, além de acessar o conteúdo do

material produzido pelas mesmas nessa atividade, fortalecer os momentos de diálogo e vinculação com elas para que pudessem se posicionar de forma mais autêntica, aberta e crítica em campo.

Em relação às datas pré-fixadas para estar em cada creche ou turma, negocie com as educadoras e as crianças inúmeras alterações para acompanhar a diversidade de atividades realizadas nas instituições, alguns eventos especiais como as festividades (páscoa, carnaval, São João), a reunião de pais realizada em ambas as creches e o passeio do dia das mães promovido pela creche Esperança. Nestas ocasiões, aproveitei, juntamente com duas auxiliares de pesquisa, a oportunidade para o contato com as famílias e responsáveis das crianças e aplicação do questionário socioeconômico e cultural com elas.

No decorrer dos oito meses em que estive em campo (18 de fevereiro a 30 de outubro), busquei distribuir entre as três turmas pesquisadas a mesma quantidade de horas dedicadas ao mapeamento e aos registros das principais atividades culturais desenvolvidas pelas professoras e as crianças, bem como a caracterização das interações realizadas entre as mesmas e pelas crianças entre pares. Ao longo desse período, passei a ser incluída no “momento do café” das demais profissionais das creches, conhecendo mais dos interesses, habilidades, lutas e desafios destas. Pude identificar, por exemplo, os panos de croché e outros tipos de renda cuidadosamente elaborados pelas educadoras que atuam na área da alimentação das crianças e higienização da creche Esperança, para tornar as áreas institucionais mais belas e agradáveis a elas e às crianças.

Nos enredamentos do campo, fui, aos poucos, reconhecendo os sons e cheiros dos diferentes momentos da rotina de atividades das creches e a forma como as crianças e as professoras, assim como eu, compunham e se apropriavam dos mesmos.

O início das minhas tardes em campo foi marcado pelas recorrentes músicas cantadas na acolhida das crianças, pelo cheiro da sopa de verduras e de frango e do suco de frutas que recebiam ao longo do período em que permaneciam na creche e dos vários perfumes infantis trazidos pelas famílias, que as auxiliares de turma aplicavam nas crianças após a higienização das mesmas quando se preparavam para o retorno aos seus lares.

Das creches públicas pesquisadas, recordo, principalmente, das tentativas de improvisação construídas por professoras e crianças, a fim de ampliar, de forma criativa, os ambientes e recursos lúdicos disponíveis na instituição, diante dos espaços

apertados, quentes e mal iluminados que abrigavam as salas de atividades que pesquisei. Nesses espaços, junto com as crianças, por duas vezes, adoeci em campo.

3.3.1. Caracterização das creches e turmas pesquisadas

3.3.1.1. Creche Esperança: turmas Ciranda e Catavento:

A creche Esperança é lotada dentro de um Centro de Cidadania, numa comunidade reconhecida por seu histórico de mobilização sociocultural, devido aos inúmeros grupos de crianças, jovens e idosos que utilizam a arte em suas diferentes expressões (dança, teatro e canto, dentre outras) como forma de questionamento das desigualdades sociais, que vivenciam através de estratégias de participação e mobilização social. De acordo com o diagnóstico socioeconômico e cultural das famílias e das comunidades atendidas na creche, apresentado nos documentos da instituição, do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento Interno (RI), a grande maioria dos responsáveis pelas crianças, juntamente com elas, não participa de grupos sociais e comunitários locais, procurando obter lazer das atividades realizadas fora da comunidade, como passeios ao shopping ou à praia.

A história e a composição da creche são apresentadas de forma limitada em seu PPP, documento que, inclusive, estava desatualizado em relação aos princípios da nova gestão da Secretaria Municipal de Educação. De acordo com os poucos registros apresentados no documento citado e nas placas de inauguração da creche, a instituição teve sua origem em 2010, quando deixou de ser uma creche conveniada, vinculando-se à rede pública do município de Fortaleza e recebendo o nome de uma personalidade religiosa marcante no estado do Ceará.

O texto do Projeto Político Pedagógico da creche a caracteriza como sendo composta por um amplo e arborizado espaço externo, onde se pode encontrar um campo de futebol de areia, dois parques, um jardim e uma horta, que não são utilizados pelas crianças e suas professoras, no período da tarde, devido, entre outros e segundo as mesmas, ao forte sol e a restrições de tempo na rotina de trabalho que vivenciam com as crianças; realidade sobre a qual as educadoras tentam improvisar, como apresentado na fotografia a seguir, em que são colocados panos para amenizar o impacto negativo da alta intensidade da incidência do sol nas turmas pesquisadas.

Fotografia 1 - Registro de toldo improvisado numa das salas de atividades pesquisadas na turma Esperança



Fonte: Acervo de campo da pesquisadora

Apesar de necessários e criativos, diante da realidade vivenciada na creche e na contextualização histórica da Educação Infantil, destaco que os improvisos criados pelas professoras e gestores da área nas políticas, nos orçamentos e práticas cotidianas, que compõem não resolvem de forma sustentável e contínua as questões que, dentre outras, afetam a saúde das crianças e professoras, assim, como a qualidade dos processos educativos desenvolvidos na instituição. A compreensão da influência do ambiente de

trabalho e formação para os sujeitos da Educação Infantil é registrada, inclusive, nos documentos de referência na área, como é possível vislumbrar no excerto a seguir.

Considerando que crianças e profissionais da Educação Infantil passam, em média, um terço de seu dia no interior da creche ou da pré-escola que frequentam, a qualidade desses ambientes afeta significativamente a vida de seus usuários, além de influenciar o projeto político-pedagógico e o processo educacional ali desenvolvidos. (BRASIL, 2006, p. 34)

Além dos desafios que marcam o ambiente em que a creche Esperança é constituída, destaco seus potenciais, como é o caso do amplo e arborizado espaço externo que possui. Registro, ainda, que as crianças das duas turmas pesquisadas da instituição, ao retratarem sua experiências na mesma, apontaram a importância das plantas, dos brinquedos e dos espaços externos da creche (jardim e quintal) para a promoção de seu aprendizado. Um dos meninos da turma Catavento, ainda, apontou, de forma penalizada, o problema de alagamento no quintal, que, quando ocorre, devido à sobrecarga da água dos banhos e da lavagem de louças da creche, impede seu uso para o desenvolvimento de brincadeiras.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da creche, a instituição é composta por quatro salas de atividades, onde deveriam acontecer rodízios entre os recantos das artes, linguagens, ciências e matemática. No entanto, as salas não funcionam tal como descrito no documento, uma vez que os recantos de atividades foram extintos e as professoras, ao longo dos meses em que estive em campo na creche, ainda buscavam outras estratégias para abordar diferentes tipos de saberes e conhecimentos nas turmas, elaborando e desenvolvendo de forma corrida e improvisada seus planejamentos.

Ainda, em relação à sala de atividades, pude observar o cuidado da auxiliar de sala com a produção das crianças e com a decoração do ambiente, envolvendo-as neste processo e tornando os materiais (livros, brinquedos, entre outros) disponíveis ao alcance delas. Um ponto negativo é o fato dos recantos de atividades, descritos como importantes no texto do desatualizado Projeto Político Pedagógico da creche, estarem obsoletos, sem nenhum registro da produção das crianças e professoras, assim, como também estavam os quadros de socialização das atividades desenvolvidas pelas crianças.

Fotografia 2 – Compêndio de registros nas paredes da sala de atividades da turma Catavento/creche Esperança.



Fonte: Acervo de campo da pesquisadora

Considero importante, ainda, contextualizar que as salas de atividades da Educação Infantil III, apesar de cuidadosamente decoradas e mantidas pelas crianças e educadoras, por vezes, perdem sua funcionalidade devido ao pouco espaço que possuem e a forma como seu mobiliário é organizado. As duas salas dessa creche, além de exporem os combinados na turma, em suas paredes, compondo-as com letras, números e calendários das datas de aniversário e fotografias das crianças; são marcas das individualidades das mesmas num contexto, por vezes, compreendido apenas por seu conteúdo pré-escolar.

No que diz respeito à organização, ao uso e composição dos espaços na creche, aponto como significativo o registro pelas professoras, no texto do Projeto Político Pedagógico da instituição, das limitações que caracterizam tais espaços. Como é o caso, por exemplo, da referência ao banheiro que se torna inseguro por não apresentar piso adequado; à sala da coordenação, que funciona mais como almoxarifado ao invés de sala de suporte, local de referência para as educadoras sistematizarem e refletirem coletivamente sobre as atividades que desenvolvem. Como descrito no seguinte trecho do documento:

Existe um banheiro coletivo, para o uso de meninos e meninas, com quatro sanitários sem divisórias, e que não é usado para o banho, pois o piso não é adequado, o que ocasionava constantemente escorregões e quedas, fato que nos obrigou a adequar chuveiros nas áreas externas para o banho das crianças. Também, não temos em quantidades suficientes os lavabos para a escovação e higiene das mãos [...]. A sala da coordenação possui uma máquina de Xerox, computador, telefone, microsystem, estantes, armários tipo arquivo, que também se destinam a guardar os diversos materiais recebidos. Sentimos, portanto, a necessidade de um almoxarifado para a guarda de materiais tipo: higiene, limpeza, fraldas e pedagógico. [...] Também, existe uma extrema necessidade de cadeiras e mesas apropriadas para os professores nas salas de atividades, bem como uma sala de professores com banheiro e materiais de suporte pedagógicos. (Trecho do Projeto Político Pedagógico da creche Esperança, 2012, p. 15).

Vale ressaltar que vários espaços da creche possuem múltiplas funções, como é o caso do refeitório, que, além de agregar todas as turmas da instituição nos momentos de alimentação, funciona como “palco” para apresentações teatrais de páscoa e oração conduzida pelas professoras, como também, para o baile de carnaval das crianças de todas as turmas se constituindo como suporte para pequenas reuniões e comemorações de aniversários das educadoras.

Diante do apresentado, considero interessante registrar que o espaço e a rotina na creche Esperança também são apropriados e reinventados pelas crianças e pelas professoras. Assim, os muros da sala de atividades viram rampa para as brincadeiras com carrinho, e as mesas do refeitório se constituem como suportes para as práticas lúdicas desenvolvidas entre as crianças, que, mesmo sem a sugestão das educadoras, brincam e cantam entre si enquanto aguardam pelo lanche, como apresentado no diário de campo “comida, diversão e arte”. As professoras, dentro de sua rotina de atividades, também conseguem (re)criar estratégias de uso dos recursos e espaços que têm acesso, como é registrado no diário de campo “show de calouros na creche”.

As salas de atividades das cinco turmas constituintes da creche, com exceção da sala dos bebês, são compostas por duas estantes de ferro, contendo os livros e os brinquedos educativos das crianças, dois armários para guardar material da produção artística (tintas, lápis e folhas coloridas, massa de modelar, entre outras) e de higiene das mesmas, um cesto de brinquedos e sucatas, além de um conjunto com aproximadamente vinte cadeiras coloridas adaptadas ao tamanho das crianças, que, geralmente, se encontram organizadas em pequenos círculos de composição regular entre as crianças da turma de acordo com os interesses e vínculos compartilhados entre estas.

As diferentes turmas da creche ainda compartilham entre elas o uso de dois espelhos, três ventiladores grandes e dois televisores, devido à dificuldade de aquisição e manutenção dos equipamentos diante dos desgastes de uso constantes dos mesmos e da falta de segurança que assola a instituição.

A composição de registros abaixo (Fotografia 3), evidencia a forma criativa com que as crianças da creche Esperança se apropriam dos ambientes e rotinas, enquanto “esperam” pelas próximas orientações da professora. No compêndio, também é possível identificar a criatividade de uma das professoras na proposição de uma atividade de canto e expressão artística das crianças. Opto por apresentar os tais registros por considerá-los deveras característicos na forma como as atividades formativas são cotidianamente (re)criadas nesta creche.

Fotografia 3 - Compêndio de imagens sobre a apropriação dos espaços e rotinas na creche Esperança.



Fonte: Acervo de campo da pesquisadora.

Dentre as principais atividades desenvolvidas na creche, destaco a realização de acolhidas com música e roda de conversa, além de contação de histórias ou reprodução de filmes entre as mesmas. Alguns minutos depois, as crianças seguiam para fazer um lanche e, na volta, eram encaminhadas para o quintal ou para suas salas de atividades, onde participavam de brincadeiras livres ou atividades psicomotoras com recortes e massa de modelar. No meio da tarde, as crianças eram banhadas de forma rápida e mecânica pelas auxiliares de turma, mas sendo carinhosamente penteadas e perfumadas em sala pelas professoras e suas auxiliares. Após o banho, as crianças lanchavam novamente, voltando, em seguida, para a sala onde realizavam atividades livres com os recursos que tinham acesso no espaço: livros, brinquedos, jogos e aramados; enquanto as crianças brincavam, as professoras preenchiam suas agendas e aguardavam a chegada de seus responsáveis para buscá-las.

Nos primeiros dias em campo, me sentia cansada por conta da densa rotina de atividades desenvolvidas pelas professoras, e, com o passar dos meses, o cansaço foi ampliado devido à reprodução repetitiva das atividades nas rotinas das crianças. Na creche, apenas por duas vezes ao longo da pesquisa, observei as duas turmas de Educação Infantil III da instituição realizarem atividades em conjunto. Nestas ocasiões as crianças de ambas as turmas interagiram com desenvoltura em brincadeiras livres no quintal.

Nos momentos de festividades promovidas na creche Esperança e nos dias que os antecediam, observei o trabalho ser realizado com músicas e danças entre as crianças e as educadoras tornando a rotina mais animada. Registrei também que, nas atividades de cuidado, especialmente as realizadas em espaços coletivos e improvisados da instituição, como refeitório e banheiro, as educadoras se distanciavam do trabalho singular, lúdico e afetivo, necessários a promoção do desenvolvimento integral das mesmas. As crianças, por sua vez, especialmente nestes momentos, reforçavam entre si, de forma autônoma, a construção de laços de cooperação e cuidado.

Para caracterizar a creche Esperança como *locus* de estudo, de acordo com as implicações teórico-metodológicas da pesquisa, considero relevante apresentar alguns elementos sobre o contexto sócio comunitário que ela compõe, bem como sobre o perfil das famílias das crianças nela atendidas. Para elaborar tal composição, recorri a três principais fontes, sendo estas: o estudo de Barreira, Brasil, Russo e Almeida (2011), que sistematiza inúmeros indicadores sociais sobre a Regional da cidade que a creche compõe e atende aos dados do questionário socioeconômico e cultural que apliquei com

os responsáveis pelas crianças inseridas na instituição e o texto do projeto político pedagógico da creche.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Regional III é composta por 398.382 habitantes (IBGE, 2010/SEPLA) distribuídos nos bairros: Amadeu Furtado, Antônio Bezerra, Autran Nunes, Bonsucesso, Bela Vista, Dom Lustosa, Henrique Jorge, João XXIII, Jóquei Clube, Olavo Oliveira, Padre Andrade, Parque Araxá, Pici, Parquelândia, Presidente Kennedy, Rodolfo Teófilo e Quintino Cunha. Bairros que, juntos, compõem uma área de 2,777,700 ha, dentre as quais, apenas 67,640 ha (2,44% do total da Regional) são compostos por praças, áreas verdes, áreas livres e parques. Esses bairros, segundo levantamento realizado por Barreira, Brasil, Russo e Almeida (2011), concentram 16,5% da população do Município e 50% de sua população têm até 28 anos. A Regional III possui o terceiro menor índice de analfabetismo entre as demais e ocupa a quarta colocação em relação aos rendimentos familiares, com ganhos médios de 4,6 salários mínimos. Dos dezesseis bairros que constituem a Regional, nove deles, dentre os quais, o bairro onde se localiza a creche Esperança, tem renda inferior à média das demais regionais. Da caracterização da regional, destaco a restrição de espaços públicos adequados para famílias terem acesso ao lazer e a prática de esportes, questão que foi abordada também pelas professoras e familiares das crianças em seus relatos, acrescentando que a falta de manutenção e, principalmente, de segurança de tais espaços.

Outro elemento marcante, é o fato da área ser constituída por uma população eminentemente jovem que teve seus filhos cedo (boa parte ainda na adolescência) sem necessariamente abandonar os estudos antes de completar o ensino médio. Apesar de restrita, a renda da população dessa área se destaca positivamente em relação as demais regionais, no entanto, dentre os bairros que a constitui (regional III) é possível identificar diferenças e desigualdades sociais nas formas de acesso e distribuição de renda entre a população. Realidade que pude observar ser reproduzida na composição das duas turmas da creche Esperança que pesquisei. A renda e a qualidade de vida das crianças e suas famílias era complementada pelos benefícios sociais e pelas oscilações do mercado informal de serviços.

No dia 16 de maio de 2014, aproveitando minha inserção no passeio comemorativo ao Dia das Mães num clube praiano da cidade, consegui aplicar onze questionários socioeconômicos–culturais com os pais/responsáveis pelas crianças matriculadas nas duas turmas da creche Esperança. Pude identificar inúmeros elementos

que me auxiliaram a caracterizar o perfil das famílias das crianças com as quais trabalhei na creche. A grande maioria reside há mais de 10 anos no bairro, em casas alugadas, de poucos cômodos e escassas áreas de lazer para as crianças que utilizam o maior e, por vezes, o único quarto da residência para interagirem em diversas atividades, evitando que estas, por questões de segurança, brinquem na rua.

Em relação à orientação de gênero, cor e religião, os responsáveis pelas crianças se declaram, em peso, como sendo pardos, heterossexuais, católicos e evangélicos. A mãe de um dos meninos da turma Catavento, no entanto, destacou criar seu filho junto com sua companheira, não sofrendo discriminação de nenhuma outra família das crianças inseridas na creche ou dos profissionais que as constituem. O mesmo não posso afirmar em relação às questões de etnia e religião, após observar que as crianças negras e suas famílias, especialmente as inseridas na turma Catavento recebem menos atenção e cuidados por parte das educadoras que as demais. O trabalho com as diversidades religiosas, especialmente com as de matrizes africanas, não é o forte da instituição.

Dentre os respondentes do questionário, pude identificar que as mulheres (mães, avós e irmãs mais velhas) são as principais responsáveis pelo cuidado e formação das crianças, sustendo-as com uma renda familiar, em média, inferior a dois salários mínimos, oriunda da realização de atividades informais e regulares que realizam.

As principais atividades de cultura e lazer que os responsáveis pelas crianças afirmaram desenvolver em família, junto com as mesmas, foram assistir a filmes infantis e variados programas televisivos. Todos destacaram a importância da educação e da creche para a formação e ascensão social de seus filhos, afirmando investirem também na compra de livros e jogos educativos para os mesmos. Dentre os respondentes, me chamou a atenção o fato de apenas um terço dos mesmos apresentar engajamento político ou sociocultural nas atividades desenvolvidas na comunidade, restringindo-se, quase que exclusivamente, à participação em grupos e eventos religiosos.

Durante o período em que estive em campo na creche Esperança, observei que as profissionais pouco conheciam a realidade das famílias e das comunidades, com as quais interagiam, restringindo o contato com as mesmas à realização de eventos pontuais, como as datas festivas e as reuniões institucionais, por exemplo, empobrecendo a dinâmica e o potencial de formação desenvolvidos na instituição.

De acordo com o descrito no texto do PPP da creche Esperança, a função da sociedade, suas instituições e práticas, é reforçar e manter a continuidade dos grupos e valores construídos pela humanidade, pouco explorando os potenciais dialéticos de transformação crítica, interativa e orientada ético-politicamente do homem e da sociedade. No texto, inclusive o perfil diverso, das crianças atendidas e de suas famílias, é declarado como um fator negativo no estabelecimento das relações entre família e creche. Tal como evidenciado em dois emblemáticos trechos do documento citado:

A primeira função da sociedade é tornar mais segura a vida das pessoas que a integram, **é garantir a continuidade do grupo social.** (Trecho do Projeto Político Pedagógico da creche Esperança, 2012, p. 16, grifo meu).

[...] o diagnóstico revela **uma heterogeneidade no perfil socioeconômico das famílias, sendo um dos fatores que dificulta a interação escola-família**, tendo uma necessidade de se repensar o tempo e o espaço escolar, bem como a formação dos professores, de forma a garantir melhor qualidade de ensino. (Trecho do Projeto Político Pedagógico da creche Esperança, 2012, p. 20, grifo meu).

Na leitura dos recortes do mesmo documento, nas páginas anteriores, percebe-se que suas relatoras se posicionavam criticamente sobre as condições e recursos de trabalho que enfrentam; isso, pois, reforça as marcas históricas das contradições e ambivalências das práticas desenvolvidas na área da Educação Infantil e seus sujeitos como problematiza Machado (2011).

O registro de tais concepções, no texto do projeto político pedagógico da creche, me faz refletir, ancorada em Bourdieu (1992), sobre o papel da educação e da escola como sistema de reprodução das ideologias sociais dominantes, assim, como sobre a visão negativa e restrita que construímos sobre as famílias das crianças matriculadas em sistemas educativos públicos, conforme Patto (1992) problematiza de forma emblemática, cuja produção constitui como um marco nas ciências humanas sobre a temática.

A contradição, presente no texto do PPP, também foi representada pelas professoras e auxiliares de turma da creche Esperança, em diferentes etapas e estratégias de pesquisa, num contexto em que parte dos investimentos que tais profissionais empreendiam na realização da pesquisa colaborativa, residiu na elaboração de justificativas sobre os desafios que enfrentavam com restritas possibilidades de mudança.

Na composição da creche Esperança e suas duas turmas, Ciranda e Catavento, destaco uma diferença marcante entre elas. A primeira é composta por crianças com

mais experiência na realidade da creche, suas rotinas e elementos de formação. Já a segunda, é uma turma recente, criada com a mudança do período de funcionamento da creche (integral para parcial) acolhendo crianças de outras instituições ou que estavam vivenciando seu primeiro contato com a educação formal. Realidade que repercutiu num maior desafio da turma na realização de atividades de socialização das crianças entre pares e na construção da autonomia e envolvimento das mesmas com as atividades propostas pelas educadoras.

3.3.1.2. Creche Novos Horizontes: turma Girassol

A escolha da creche Novos Horizontes como *locus* de estudo se deu a partir da perspectiva inovadora de trabalho desenvolvida na instituição que pude ter acesso através dos registros da práxis de duas de suas professoras durante a realização do curso de especialização na área de Educação Infantil, promovido pela Universidade Federal do Ceará em parceria com o Ministério de Educação e Cultura.

Ao ter acesso ao Projeto Político Pedagógico da instituição e iniciar a pesquisa de campo na mesma, em 10 de abril de 2014, pude observar uma grande contradição entre as produções coloridas, artísticas, criativas e cheias de vida das professoras e das crianças com o espaço sucateado, quente e pouco iluminado em que elas são elaboradas.

Juntamente com os registros fotográficos, apresentados para caracterizar a creche, transcrevo, a seguir, o trecho do diário de campo em que descrevo minhas impressões sobre o contexto em que estava me inserindo, a partir do relato de suas profissionais e de minhas progressivas visitas ao campo. Considero importante contextualizar que, além da turma Girassol, com que trabalhei, a creche possui duas outras turmas (Infantil I e II) que atendem, segundo dados do PPP da instituição, 80 crianças de vários bairros da Regional IV da cidade, desde sua reinauguração em 2007.

A sala de atividades é colorida, suas paredes são compostas por desenhos produzidos pelas crianças, duas de suas extremidades são mais baixas do que a outra para facilitar a visibilidade e a interação das mesmas com as demais turmas e espaços institucionais da creche. O mobiliário é antigo e precário, mas bem organizado e, dentro do possível, acessível às crianças; alguns materiais são guardados em prateleiras mais altas que elas. Algumas vezes por semana, a sala recebe um móvel extra com a televisão e um aparelho de DVD, que restringe ainda mais o pequeno espaço de circulação das crianças e educadoras. Na creche, os brinquedos acessíveis são diversos e em quantidade razoável, porém deveras velhos e sucateados, mas, mesmo assim, são considerados como tesouros pelas crianças. Dentre este recurso na turma Girassol, destaco uma coleção de bonecas de diferentes tamanhos e etnias que ficam disponíveis e são utilizadas por todas as crianças da turma, inclusive os meninos. Considero importante contextualizar que a maioria dos recursos da sala é composta por material reaproveitado, dentre os quais se destaca

uma série de pequenas embalagens recicláveis (copos, garrafas, potes de creme) trazidas pela professora para utilizar com as crianças no parque e no quintal, bem como para subsidiar a realização de algumas atividades artísticas em sala. A maioria das fantasias, bonecas e adereços utilizados nas brincadeiras das crianças, segundo a auxiliar de sala, também é fruto de doação dos amigos e familiares das profissionais da creche. A sala de atividades da turma Girassol conta com quatro mesas de madeira adaptadas para o tamanho das crianças. No entanto, para otimizar o espaço, na maior parte da rotina da turma, as mesas ficam sobrepostas sem condições de uso e ainda oferecendo risco para as crianças. A sala ainda possui aproximadamente 20 cadeiras pequenas para as crianças e um birô para a professora. Interessante registrar, também, como a sala ganha vida com a produção das crianças dispostas em diferentes espaços e sempre apresentando alguma novidade. (Trecho do diário de campo produzido em 24 de abril de 2014)

A seguir, apresento algumas fotografias que demonstram o uso criativo das paredes e do chão da creche como espaços de expressão das crianças, tornando a instituição “viva” em contraste com os ambientes e recursos que as crianças e educadoras têm acesso (Fotografia 4).

Fotografia 4 - Compêndio sobre a apropriação do espaço nas atividades desenvolvidas na creche Novos Horizontes



Fonte: Acervo de campo da pesquisadora

Antes de prosseguir na caracterização da creche Novos Horizontes e sua turma de infantil III Girassol, considero relevante, inclusive, pelo enfoque histórico-cultural da pesquisa, como já justificado, tecer algumas considerações sobre o contexto sócio-econômico e cultural da regional da cidade em que a creche Novos Horizontes se insere.

A Regional IV é composta por dezenove bairros sendo estes: Aeroporto, Benfica, Bom Futuro, Couto Fernandes, Damas, Dendê, Demócrito Rocha, Fátima, Itaoca, Itaperi, Jardim América, José Bonifácio, Montese, Pan Americano, Parangaba, Parreão, Serrinha, Vila Peri e Vila União. Vários deles são atendidos pela creche Novos Horizontes juntamente com as demais creches da Regional sem uma delimitação específica.

Com uma população de 303.924 habitantes (IBGE, 2010) a Regional se distribuí numa área de 3.427,20, sendo que apenas 1,37 % do total da Regional é constituído de praças, áreas verde, áreas livres e parques. Dado significativo para problematização da importância da creche como um dos poucos equipamentos públicos aos quais as crianças têm acesso.

De acordo com o levantamento de dados realizado por Barreira, Brasil, Russo e Almeida (2011), a Regional tem uma rede institucional composta por onze Unidades Básicas de Saúde (UBS), três Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e quatro unidades de Proteção Social Básica (PSB). Ainda de acordo com o autores, é marcante na Regional IV a presença de oito organizações não-governamentais (ONGs), dez projetos sociais e duas Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscips). O estudo citado ainda registra que apenas 24 % da população da Regional IV tem acesso à rede pública de esgoto e as principais atividades de geração de emprego e renda desenvolvidos na área se encontram no setor de serviços e comércio. Tal dado é significativo para contrapor os elementos do questionário socioeconômico e cultural que apliquei no dia 22 de maio de 2014. Ocasão em que aproveitei uma reunião realizada com os responsáveis pelas crianças da turma Girassol contemplando nove sujeitos (num universo de doze) representados principalmente por mulheres (mães, tias, madrinhas e avós das crianças) para realizar a atividade.

O principal elemento dissonante entre os diferentes registros em relação à composição do contexto social no qual a creche se insere e atua é a dificuldade dos sujeitos em terem acesso e inserção nas redes de serviços e organização social citados na Regional. Todos os respondentes do questionário indicaram ter problemas em conseguir atendimento nas instituições de saúde e assistência social do bairro relatando, também, não terem tempo ou interesse de participar das organizações comunitárias deste.

Entre os nove responsáveis pelas crianças da turma Girassol/creche Novos Horizontes que responderam o questionário, ficou evidente as diferenças e as

desigualdades sociais existentes entre as próprias famílias atendidas nas creches, especialmente nos casos em que apenas um dos genitores das crianças era responsável pela renda da casa. Dentre os respondentes do questionário, observei uma diminuição do nível de escolaridade, de renda, de condições de moradia e acesso aos bens culturais em relação aos dados apresentados na creche Esperança.

Para a caracterização da creche Novos Horizontes, contei como os mesmos recursos e desafios que se apresentaram no acesso à creche Esperança. De forma que, os dados históricos e de composição de equipes e referenciais de trabalho, assim como de crianças atendidas, estavam restritos e desatualizados nos documentos institucionais a que tive acesso. Os registros do projeto político pedagógico da creche, construído de forma crítica por suas profissionais, foram de grande importância para a contextualização da práxis desenvolvida na instituição. Em seu texto, é possível identificar referências ao reconhecimento do papel social que a creche assume junto às crianças e suas famílias, bem como a denúncia dos entraves na composição de recursos e infraestruturas de qualidade na instituição. Tal como transcrevo nos excertos a seguir:

[Na creche Novos Horizontes], percebemos que as crianças atendidas são oriundas de classes sociais menos favorecidas, muitas mães prestam serviços em casas de família ou no comércio informal ou formal. No geral, sofrem restrições de acesso a bens materiais e serviços como lazer e saúde, tendo ainda o serviço educacional precário, já que, as condições da creche são inadequadas. Contudo, a creche permanece para este público infantil como uma das poucas alternativas de acesso à cultura, educação, lazer, cuidado e socialização saudável. [...] Consideramos salutar a construção de uma contra hegemonia, como orienta Gramsci (1995), a fim de reorganizar o fazer educativo a serviço das classes oprimidas. Freire (1982) ilumina nossa compreensão quando diz que “a educação é um ato político”. Desta maneira, o trabalho do educador na luta pelos direitos das crianças, no cotidiano da creche, toma consistência na prática social em seu sentido amplo, ou seja, na práxis transformadora. (Trecho do Projeto político Pedagógico da creche Novos Horizontes, sem data, p. 5).

No texto do PPP, ainda que de forma pontual, os aspectos políticos da educação e o papel da creche na produção da cultura é descrito pelas professoras que recorrem às obras de Paulo Freire e Gramsci para respaldar a práxis que buscam desenvolver na instituição.

Alguns parágrafos abaixo, no mesmo documento, são encontradas restrições à diversidade sociocultural anteriormente defendida no texto, como é o caso da referência

a necessidade da práxis fomentada na instituição promover a preservação dos valores cristãos em suas atividades. Realidade que não se reduziu ao texto do documento, mas que pude vislumbrar, por exemplo, nas mensagens dos cartões de Dia das Mães elaborados na instituição e nas músicas religiosas cantadas por uma das professoras Regentes II da creche, sendo esta: “*dó, ré, mi, fá, viva Jesus, que veio nos salvar*”.

A creche Novos Horizontes, como instituição formal de Educação Infantil, movida pelos ideais de solidariedade humana, liberdade e ainda norteadas pelos fins básicos da educação previstos na legislação de ensino em vigor, **apresenta a proposta pedagógica com os seguintes fins e objetivos: preservar os princípios cristãos** e os valores democráticos, no sentido de oferecer oportunidades **aos alunos** para amplo desenvolvimento nos aspectos: social, afetivo, cognitivo e perceptivo-motor, visando construir a formação de **um futuro cidadão apto à vida social, dando-lhe respaldo com eficácia**. (Trecho do Projeto Político Pedagógico da creche Novos Horizontes, sem data, p. 6, grifo meu).

Considero o excerto do documento apresentado como emblemático e atual na representação das contradições e dos desafios sociopolíticos e pedagógicos vivenciados na área da Educação Infantil pelos sujeitos que a constitui, uma vez que, ao mesmo tempo em que é defendido o desenvolvimento de uma formação democrática e cidadã, esta, se apresenta de forma restrita em termos de diversidade religiosa e incoerente com as especificidades da área, referindo-se ao trabalho com alunos; estes, compreendidos apenas como “futuro” e não em suas potencialidades cotidianas de desenvolvimento.

O documento citado (Projeto Político Pedagógico da creche) ainda registra a denúncia das educadoras da instituição na composição precária dos espaços, dos equipamentos e das rotinas da creche. No texto, também são descritos os desafios de trabalho conjunto da creche com a família e a comunidade.

Os espaços são pouco atrativos e desconfortáveis, necessitando de reformas. Em relação ao material pedagógico, é observável a precariedade de equipamentos e materiais adequados à faixa etária atendida pela instituição. É preciso que haja um maior investimento de material apropriado para educar e cuidar das crianças atendidas, com dignidade, respeito e qualidade ideal. [...] A creche Novos Horizontes não possui espaço adequado para administração, recepção e locais de apoio, dificultando o atendimento aos pais e demais familiares. Os professores não possuem uma sala adequada para planejamento, estudos, reuniões e intervalos. As salas de atividades das crianças estão em total desacordo com as estabelecidas por lei, sem mobiliário e equipamentos adequados para atender 20 crianças que ocupam o espaço em total desconforto. As instalações sanitárias não possuem piso antiderrapante e são inadequadas para atender 80 crianças simultaneamente, além da constante falta de água, o que prejudica também as instalações utilizadas pelos adultos, pois não possuem boa

manutenção e estrutura agradável de ser utilizada. A área externa necessita de aprimoramento quanto à arborização, recobrimento do solo com areia, grama e melhor estrutura quanto ao parque infantil e brinquedos para todas as faixas etárias.

[...] O imóvel não possui ambientes amplos, que permitam a livre movimentação das crianças, deixando a desejar quanto à segurança, salubridade e saneamento, o que é exigido pelo Código de Obras e Posturas do Município de Fortaleza. Apresenta problemas relacionados à iluminação, ventiladores quebrados, salas encontram-se expostas ao sol, proporcionando desconforto visual e térmico para as crianças e profissionais, contribuindo para a proliferação de doenças, além da poluição sonora externa, que dificulta os momentos pedagógicos e de relaxamento das crianças.

[...] A creche, ainda, apresenta uma rotina rígida, uniforme e homogeneizadora, que parece dificultar a vivência dos direitos das crianças atualmente proclamados. (Trechos do Projeto Político Pedagógico da creche Novos Horizontes, sem data, p. 12).

Ao reler os registros do diário de campo e do PPP da instituição, duas referências e “interloquções” teóricas me ocorreram para problematizar a caracterizar dos contextos e das práticas desenvolvidas na creche Novos Horizontes. Inicialmente, me remeto às metáforas de Rosemberg (2002, 2003) para apresentar as marcas das desigualdades sociais do país, refletidas na Educação Infantil, descrevendo-a como a *Rainha da Sucata* e comparando a saga da área com a *maldição de Sísifo*, como descrito na introdução da tese.

Apesar das restrições que apresenta, como destacado pelas professoras no PPP, a diversidade de atividades realizadas com as crianças (explorando diferentes espaços da creche, como cozinha, quintal, pátios externo e interno) se destaca principalmente por incluir às famílias das mesmas, de forma ativa e diversa nas atividades realizadas na rotina da instituição. Considero importante contextualizar que, ainda que de forma restrita, a creche possui recursos que contemplam a diversidade étnica e de gênero da sociedade.

Ao longo de minha inserção na creche, pude observar a forma acolhedora, afetiva e integrada de interação das diferentes profissionais entre si, as crianças e, posteriormente, comigo. Eram frequentes os registros de atividades artísticas e culturais realizadas pelas professoras no contexto da creche e em seus momentos de lazer. Observei, também, um cuidado das mesmas em planejar atividades diferenciadas para os dias em que haviam previamente agendado as atividades de campo. Assim, foram realizadas peças teatrais pelas crianças e professoras, bem como produções artísticas e culinárias para as mães, banhos de mangueira e atividades variadas com diferentes

recursos no quintal da creche que, apesar de presentes, segundo as crianças pesquisadas, não eram tão recorrentes como quando o era no período da pesquisa. Tais eventos afiguraram-se de grande valia para elas.

Fotografia 5 - Compêndio em que registro a diversidade de atividades realizadas em diversos espaços da creche Novos Horizontes.



Fonte: Acervo de campo da pesquisadora.2015

Entretanto, registro que os elementos mais “delicados” para o debate em campo com as professoras da creche, como o desafio de trabalhar os casos de exclusão e discriminação social na turma e a valorização da diversidade religiosa e da singularidade das crianças, apareceram nas “entrelinhas” da pesquisa de forma (re)velada, quando os agendamentos das atividades de campo se tornaram mais flexíveis. As trocas afetivas entre as educadoras e as crianças foi o elemento que mais se presentificou de forma autêntica, cotidiana e múltipla na creche. Eram recorrentes as expressões de valorização das crianças e as solicitações de carinho, demandando colo, abraços, “beijocas”, elogios às suas produções e atenção individualizada, que eram atendidas com prontidão e cuidado pelas educadoras.

3.3. Ouvindo estrelas: sobre as escolhas e formas de interlocução com as crianças e professoras partícipes da pesquisa

"Ora (dizeis) ouvir estrelas! Certo
Perdeste o senso!" E eu vos direi, no entanto,
Que, para ouvi-las muita vez desperto
E abro as janelas, pálido de espanto...
[...]
Dizeis agora: "Tresloucado amigo!
Que conversas com elas? Que sentido
Tem o que dizes, quando não estão contigo?"
(Ouvir Estrelas/Olavo Bilac)

Da mesma forma que o poeta citado, busco conversar com as estrelas, decifrar suas linguagens, assim, como os sentidos produzidos por elas não na Via Láctea, mas no cotidiano das práticas culturais e das interações sociais que compõem nas creches em que se inserem. Tais estrelas, apesar do seu brilho e do crescente reconhecimento de seus potenciais, por vezes, orbitam em galáxias distantes e desconhecidas, cujo acesso ainda nos causa espanto, dúvidas e contradições. Afinal, como ouvir estrelas que ao longo da história tiveram tão pouco espaço nos instáveis céus da Educação, estando, a depender de sua origem, escondidas entre nuvens de preconceitos e horizontes de possibilidades inexploradas?

Para responder a tal desafio, inspirada por Bilac, “abro as janelas” da pesquisa recorrendo às pistas apresentadas por outros interlocutores de estrelas, que me convidam a compreender as crianças, explorando suas múltiplas linguagens e sua perspectiva singular e poética do mundo, assim como as suas professoras: indo além de uma representação identitária, meramente instrumental ou negativa das mesmas ao personificarem os desafios da área.

No caso da pesquisa em questão, como ainda me alfabetizava nas múltiplas linguagens das crianças no contexto da Educação Infantil, busquei trabalhar utilizando a produção de fotografias pelas mesmas como um importante recurso expressivo de suas experiências na creche, ancorada nas interlocuções de Prado (1999) e Castro, Jobim e Souza (2008) ao valorizarem a participação (inter) ativa e contextualizada das crianças como sujeitos de pesquisa. As autoras refletem sobre a importância de trabalhar em parceria **com** as crianças, pesquisando sobre cultura e educação com os sujeitos que as produzem no contexto da creche.

[é necessário] não reduzir a capacidade de expressão das crianças somente à fala, mas estar atento aos gestos, movimentos, emoções,

sorrisos, choros, silêncio, olhares, linguagens sonoras e outras linguagens. (PRADO, 1999, p. 111).

[...] o objetivo passa a ser pesquisar **com as crianças experiências sociais e culturais** que elas compartilham com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-as como parceiras do adulto-pesquisador, na busca de uma permanente e mais **profunda compreensão da experiência humana**. (CASTRO e JOBIM E SOUZA, 2008, p. 5, grifo meu).

Ancorada nos apontamentos de Sarmiento (2009) e Certeau (2013, 2014), reitero que, compreender as crianças e as professoras como sujeitos nas interações sociais e nas práticas culturais em que são constituídas, é também ser capaz de evidenciar as formas como estas significam, negociam e modificam as mesmas (práticas) no contexto da Educação Infantil. Para tanto, é necessário considerar as singularidades político-pedagógicas, os processos históricos e as experiências cotidianas que as constituem na arena social em que estas são forjadas.

Considero que parte da relevância científica e social da presente pesquisa consiste na busca de construção de um trabalho colaborativo e integrado com os sujeitos que a compõem. Uma vez que, como afirmado por Jobim e Souza (2000, p. 150):

Interpretá-la [educação] com a ajuda daqueles que hoje dela participam é uma forma de ressignificar as hierarquias institucionalizadas dos papéis sociais estabelecidos culturalmente. Além disso, é também deixar emergir a diferença no seu caráter extensivo de alteridade e de abertura para novas possibilidades de acordos intersubjetivos; é, enfim, tomar consciência das lentas transformações que ocorrem nos sujeitos, na cultura e na sociedade.

Da mesma forma que destaco o potencial crítico e reflexivo da participação ativa dos sujeitos na análise colaborativa da práxis que compõem, reconheço o quão desafiador e ainda restrito se deu esse processo na presente pesquisa. Pouco consegui efetivamente dialogar com as crianças e ao estar junto com as professoras, por vezes, tive que rever a forma como me colocava nos apontamentos sobre sua práxis, de modo que, elas mesmas pudessem genuinamente compreender e significar as implicações intersubjetivas e ético-políticas dos elementos que as constituem, assim como a sua intervenção. No entanto, considero que as produções das crianças e das professoras, em seus diferentes registros, foram uma importante conquista aberta a múltiplas interlocuções que não precisam se findar junto com a tese, como aponta Abramowicz (2003, p. 22): *“precisamos dar condições para que todas as vozes, principalmente as sussurrantes, falem e ecoem, para que também possamos escutar as vozes que*

emudeceram”. Argumento que alicerça minha escolha pelos sujeitos e enfoques teórico-metodológicos adotados na pesquisa.

A seguir, apresento, de forma organizada a partir da creche e turma em que estavam inseridas, as crianças e as professoras que participaram da pesquisa. Além delas, seguindo a mesma composição, apresento também as auxiliares de sala e as professoras Referentes II (PRII) que, por questões de logística das creches em que trabalhei, não puderam se constituir como sujeito de pesquisa em todas as etapas propostas na metodologia da tese.

3.3.1. Turma Ciranda

A turma é composta pela professora Iris, pela auxiliar de turma Kelly e por dezesseis crianças, sendo seis meninas e dez meninos. Ao longo da atividade de campo, passaram pela turma três diferentes professoras Regentes II, todas com contratos temporários e atuação itinerante nas creches municipais. Tal realidade corroborou, entre outros, para o fato das três professoras se apresentarem, em grande parte das atividades de campo, desenvolvendo atividades sem planejamento prévio pautado na pouca identificação das profissionais com a turma e até mesmo com as singularidades e objetivos de intervenção na área da Educação Infantil. Ao apresentar tal contextualização, mais uma vez registro a necessidade de articular os elementos singulares do campo com o contexto dos desafios sócio-políticos e históricos da área.

3.3.1.1. Professora Iris

A professora possui aproximadamente dez anos de formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará e a cerca de cinco anos atua na creche pesquisada. A profissional possui especialização no campo da Educação Infantil e identificação com a profissão. No entanto, em seu discurso, misto de denúncia e também de justificativa das precariedades da realidade profissional da área, a professora apresentou dificuldades em refletir em conjunto sobre as possibilidades de transformação de sua práxis. Em diversos momentos em campo, ao descrever, planejar ou mesmo tratar dos desafios que encontra no trabalho, Iris ressaltou o aprendizado que construiu ao longo dos anos com as crianças. Com postura jovial e idade entre trinta e quarenta anos, a professora mora com sua família (pais, marido e filha) nas adjacências da creche e se vê como parte ativa da comunidade em que se insere.

Em sua práxis, Iris desenvolve integralmente as atividades de educação e cuidado das crianças de forma afetiva e segura, ressaltando, por vezes, que acredita no potencial das crianças. Embora sua intervenção seja plena de criatividade, a própria Iris destaca seu restrito acesso às teorias pedagógicas e as legislações que embasam a práxis a ser desenvolvida no contexto da Educação Infantil. A professora tece a mesma afirmativa em relação ao seu contato com as produções culturais da humanidade (segundo a mesma: filmes, teatro, shows, museus) devido à densa rotina de vida e trabalho que possui e aos preços de tais programas.

A professora Iris foi a primeira profissional que me recebeu em sala após o contato que havia realizado com a coordenadora para o efetivo início das atividades de campo depois da pesquisa exploratória que eu tinha desenvolvido nesta creche e em três outras. Foi dela a solicitação de que trabalhasse colaborativamente com as duas turmas de Educação Infantil III da instituição para as professoras pudessem se apoiar ao longo do estudo. De forma atenta e divertida, Iris me apresentou para as crianças de sua turma e para as demais educadoras da creche. Uma importante fonte de informações para compreender as especificidades das práticas desenvolvidas na instituição e sua rotina, bem como para caracterizar as crianças das turmas pesquisadas, foram os momentos que pude ter com Iris nos dias de seu planejamento. Ocasão em que, mesmo diante da conturbada dinâmica da sala da coordenação (único local da creche disponível para realização da atividade), sempre dedicava alguns momentos para partilhar seus registros e esclarecer minhas dúvidas e impressões sobre o que vinha observado em campo.

3.3.1.2. Auxiliar de sala Kelly

A auxiliar de sala Kelly atua na área da Educação Infantil, especialmente na dinâmica das turmas de Educação Infantil III da instituição, há dois anos. A profissional não possui formação na área da Educação, tendo concluído o ensino médio numa escola pública do bairro onde mora e trabalha. Kelly afirma não se perceber como educadora, dependendo sempre das consignas da professora Iris para estruturação de sua rotina de atividades com as crianças. Sobre a composição de suas atividades na turma, Kelly apenas afirma saber que precisa cuidar das crianças, promovendo a autonomia e a independência delas, como exemplificou em relação ao abandono de uso das fraldas por elas e ao desenvolvimento da habilidade de se vestirem sozinhas após o banho, não tendo nenhuma formação na creche ou na secretaria municipal de educação para orientá-la, contando apenas com as “dicas” e a amizade da professora Iris.

Ao longo das observações de campo, percebi que Kelly não toma parte do planejamento das atividades desenvolvidas pela professora e também, como havia relatado, não tem acesso a qualquer processo de formação em serviço para fundamentar sua práxis. A auxiliar, por vezes, afirmou a postura de que a creche deveria ser acessível apenas para as crianças de mães que trabalham fora, para não “*contribuir com a preguiça, a ociosidade*” das demais. O posicionamento da jovem, sobre as condições de desenvolvimento e enfoque de sua práxis, é um exemplo dos ranços históricos que marcam a constituição da Educação Infantil como um direito da criança e de sua família. Ainda, segundo a profissional, a restrição dos sujeitos atendidos na creche deveria se estender às crianças em situação de “inclusão”, pois a creche não teria profissionais ou recursos para desenvolvê-los. Concepção que pude vislumbrar tanto nas falas como na práxis da auxiliar de sala, como foi o caso de sua intervenção junto a um dos meninos da turma, que apresentava dificuldades de socialização entre pares e que diante dos conflitos que vivia em sala, com frequência, recorria à agressão e ao isolamento. Para ele, Kelly chegou a elaborar uma paródia de certa música popular, cujo refrão consistia nos seguintes versos: “*ele não brinca/ ele só bate/ ele é capa/ capa de revista*”.

A auxiliar de sala ainda afirma seu desejo de continuar trabalhando com crianças, mas não em creches, devido, segundo a mesma, à precarização e instabilidade das condições e vínculos de trabalho característicos das instituições. Por apresentar cotidianamente uma postura alegre, dinâmica e afetiva com as crianças da turma, Kelly é bastante valorizada pela professora Iris e pelas próprias crianças e famílias atendidas na instituição. No entanto, a auxiliar não acredita estar preparada para atuar como educadora, tanto por não conhecer as teorias e metodologias características da Educação Infantil, como também por acreditar ainda não ter muita experiência de vida, revelando o desejo de viajar e ter acesso a outras perspectivas de mundo antes mesmo de escolher sua profissão. O posicionamento franco de Kelly sobre a forma como se percebe inserida no contexto da creche, assim como suas posturas e afirmativas em relação às práticas pedagógicas que vivencia e reproduz, me fizeram refletir sobre a representação negativa que as políticas, os sujeitos (crianças, famílias e profissionais) e as atividades desenvolvidas na área da Educação Infantil assumem entre os seus atores, sendo uma área ainda desvalorizada e pouco compreendida em seus compromissos e potenciais. A educação, como direito, forma de inclusão e transformação social, não foi vivenciada plenamente por Kelly, como pude identificar nos relatos de suas experiências escolares

no bairro, demarcando, dentre outras, inúmeras implicações sobre a práxis que desenvolve.

3.3.1.3. Professora Regente II

Antes de caracterizar o perfil e a atuação das Professoras Regentes II de todas as turmas e instituições pesquisadas, considero relevante fazer dois esclarecimentos. O primeiro consiste na afirmação de que, da mesma, assinaram o termo de autorização para participar do estudo e tiveram sua práxis registrada e analisada, no entanto, por desejo delas, solicitação da coordenadora das creches, das logísticas da pesquisa e da instituição; elas não puderam participar dos momentos colaborativos de reflexão da pesquisa, realizados na última etapa da mesma. O segundo esclarecimento consiste na apresentação do papel de tais profissionais nas creches públicas municipais para substituir as professoras Regentes I nos dias em que estas estão elaborando o planejamento de turma ou em licença de saúde, por exemplo.

No caso da turma Ciranda, optei por não apresentar o perfil de uma profissional específica, mas por registrar que, ao longo da pesquisa de campo, circularam na turma três diferentes professoras Regentes II. Todas elas afirmaram possuir contratos temporários de trabalho e atuação itinerante em diferentes creches ao mesmo tempo. As profissionais chegavam para uma tarde de trabalho sem apresentar um claro planejamento de atividades, criando com a auxiliar de turma algo improvisado, com os recursos presentes nas salas de atividades em meio ao desafio de compreensão da dinâmica das turmas e instituições em que se inserem.

3.3.1.4. Composição e perfil das crianças da turma

A maioria das crianças que compõem a turma já estava inserida na creche desde o ano passado, possuindo, inclusive, irmãos e primos matriculados na instituição. As famílias das crianças, de composições diversas, se mostraram interessadas nas atividades propostas pela creche, realizadas apenas em momentos de festividades. Observei também que as crianças, seus responsáveis e as educadoras da creche, mesmo no início do ano, já tinham familiaridade entre si, sendo este, mais um indicador do perfil da turma ser de crianças veteranas. Tal realidade contribuiu para que pudesse identificar os grupos de referência e interação das crianças entre pares e com a professora delineando suas principais características e implicações subjetivas.

Ao longo da pesquisa de campo, pude observar a regularidade de uma postura ativa, criativa e integrada entre as crianças da turma que, além de participarem das atividades propostas pela professora, apresentam autonomia, interesse e competência para recriá-las, pouco solicitando a presença das educadoras para a mediação de conflitos entre pares ou para escolha dos livros, jogos e brinquedos que utilizavam nos momentos em que aguardavam o início ou a transição de atividades na rotina da instituição.

Como exemplo do argumento apresentado, cito a (re)contação de histórias entre pares, a negociação, entre as crianças, do acesso ao cesto de brinquedos da turma, assim como a apropriação da escolha dos temas e das personagens das brincadeiras que desenvolvem em sala, simbolizando as experiências vividas na creche e na comunidade em que se inserem.

Outro elemento característico do perfil e dinâmica da turma é a forma equitativa e fluídica como as relações de gênero são vivenciadas entre as crianças. Os meninos da turma não se furtam em participar das brincadeiras que envolvem cuidados com a casa e as crianças, assim como negociam com as meninas o uso dos carrinhos presentes no cesto de brinquedos da turma.

Ao todo, a turma é composta por quatorze crianças (oito meninos e seis meninas), todos na faixa etária dos três anos, com perfis socioeconômicos semelhantes. Sendo estas (nomes fictícios):

Alice, que nos registros de campo se apresentou de forma falante e decidida, destacando-se na pesquisa por seu interesse por música e por interagir, especialmente com as meninas da turma, de forma recorrente e lúdica. Uma importante contribuição sua para a creche é o fato de, por iniciativa própria, convidar o grupo de crianças que sentam ao seu redor a se alimentar de forma lúdica e saudável, cantando músicas sobre a temática num contexto em que as profissionais da creche concentram-se na distribuição da comida e manutenção da limpeza do ambiente.

Ana, por alguns meses de diferença, é a criança mais nova da turma. Com voz baixinha e postura geralmente delicada, a menina consegue interagir com as diferentes crianças e grupos de referência na turma sem se restringir a nenhum deles. Ana apresenta interesse especial por brincadeiras de faz de conta e por bonecas diferenciadas.

Carla, uma das “princesas da turma”, admiradora da personagem Cinderela, personagem que adota como segundo nome e assume parte das características nas

brincadeiras e no cotidiano da creche, se apresentou como uma criança ativa e vaidosa sempre à procura de algum adereço da caixa de brinquedos (óculos escuros, bolsas etc.) para se identificar e se vincular ao seu grupo de referência na turma. Seus pais, tendo, além de Carla, outra filha matriculada na instituição, participam ativamente das festividades da creche e das interlocuções com as professoras nos momentos de chegada e saída, geralmente, relatando as conquistas da menina.

Clara, que se destacou em campo pela forma dinâmica e ativa com que compreende as atividades propostas na creche, bem como as potencialidades do espaço da instituição e da companhia dos colegas para correr, pular e desafiar os meninos em suas brincadeiras, expressando-se através do movimento. Filha única, Clara é criada por seus pais num pequeno condomínio, onde seu pai trabalha. Ele é quem cuida mais diretamente do acompanhamento das atividades de Clara na creche, inclusive, ele foi o único representante masculino no passeio do Dia das Mães. Na ocasião, juntamente com a filha e a turma da mesma, brincou por horas incentivando a menina a interagir com as crianças mais tímidas, além de seus parceiros de referência nas atividades da creche, escolhidos pela identificação com a forma ativa de expressão de Clara.

Danilo me foi apresentado pela auxiliar de sala como um “menino-homem”; expressão que passei a compreender após identificar a postura observadora e disciplinada que reproduzia na turma. O menino apresenta interesse especial por livros e uma grande habilidade de mediação de conflitos entre pares. Seu grupo de referência para interação é composto pelos demais meninos da turma, embora participe das atividades lúdicas propostas pelas meninas.

Davi chamou minha atenção na turma pela postura tímida que apresenta nas atividades coletivas sugeridas pela professora e, embora não apresente dificuldade de interação entre pares, socializando com maior recorrência entre os meninos da turma nas brincadeiras com carrinhos, na produção de desenhos e, principalmente, através da contação de histórias, sua atividade preferida na creche. Filho único, cuidado por seu pai e avós, o menino encontra em Davi um importante interlocutor para mediar, entre as demais crianças da turma, a disputa saudável de materiais e autoridade que vivencia em seu processo de socialização. Davi se destaca pela forma recorrente que evidencia seu interesse de singularização na creche.

José se destacou na pesquisa e na turma por ter facilitado minha inserção em campo num contexto em que atua, por vezes, como articulador e porta-voz das demais crianças da sala. Além de, assim como Danilo, ser referência na mediação de atividades

entre os meninos da turma. José participa das brincadeiras com as meninas, assumindo papéis de referência masculina (pai, chefe, marido etc.) e demonstra ser integrado com as crianças de outras turmas nas atividades que realizam juntos no quintal ou no refeitório. O menino mora com os pais e dois irmãos mais velhos e, em várias rodas de conversa realizadas em turma, relata que sua família gosta de música, viagens e passeios envolvendo-o em tais atividades sempre que possível. José apresenta habilidade de comunicação e negociação de seus interesses com a professora, solicitando da mesma a realização de atividades também nas áreas externas da creche.

Elvis se destacou em campo por ser, juntamente com duas outras crianças da turma, um novato no grupo, devido à mudança de turno em que frequentava na creche. Observador, o menino não apresentou dificuldades em realizar as atividades propostas pela professora, embora nem sempre apresente interesse pelas mesmas, sentindo, ainda, dificuldades em administrar as mudanças de turma e horário que vivenciava na instituição, geralmente, chegando sonolento em sala e dormindo por aproximadamente vinte minutos, enquanto a turma realizava as atividades de acolhida. Uma peculiaridade de Elvis era o fato de ser o único menino da turma que interagiu exclusivamente com duas meninas da creche (Estela e Yasmin). Escolha realizada não por uma questão de gênero, mas pelo fato dos três serem os únicos novatos da turma, realidade que enfrentavam fortalecendo o vínculo que tinham entre si, construído em sua turma de origem.

Estela foi uma das crianças que mais me chamou a atenção na turma devido ao seu olhar atento e expressivo e, principalmente, por sua timidez. Só consegui ouvir sua voz após mais de um mês em campo. Inserida na creche desde o ano passado, juntamente com seu irmão, a menina restringe suas atividades de interação a três crianças da sala que vieram junto com ela de outra turma. Estela é criada por seus pais com muito sacrifício, como contextualizou a professora da turma que já trabalhou com o irmão mais velho de Estela em outros anos. A professora Iris relatou a dificuldade de acesso à moradia e alimentação de boa qualidade para Estela e sua família devido à instabilidade de renda dos mesmos.

Marcos se destaca na turma devido a sua extrema dificuldade de socialização, tanto com as demais crianças, quanto com as educadoras, ficando isolado durante boa parte do turno que se inseriu na creche. Filho único de um casal de vendedores, que já haviam perdido dois filhos durante a gravidez, o menino é tratado por eles como um grande e delicado “bebê”; expressão utilizada por seu pai ao recomendar a professora

que auxilie Marcos na negociação de atividades e materiais durante o período em que está na creche, entregando-lhe em mãos tudo que o menino possa vir a precisar. Em conversa com o pai de Marcos, descobri que a família não teve suporte para compreender as características de desenvolvimento de seu filho, negando existir qualquer diagnóstico de necessidades educativas especiais para o mesmo. Em grupo, ao longo de toda a pesquisa e seus registros, Marcos se apresentou choroso e inseguro, inclinado a apenas observar as atividades desenvolvidas pelas demais crianças da turma.

Samir me chamou atenção em campo por sua preferência, quase que exclusiva, de interação com os meninos da turma, embora não tivesse qualquer dificuldade de socialização, constituindo-se como uma figura de autoridade entre as crianças da delimitação das atividades que iriam realizar em sala durante as atividades livres da rotina da creche. O garoto é filho único de pais jovens e ativos que, de forma afetiva e orgulhosa, me apresentou todos os dias em que estive em campo com ele, o que não foi muito tempo devido às várias doenças que o menino teve durante o desenvolvimento das diferentes atividades da pesquisa.

Tomaz, a única criança negra da turma, se destacou em campo pela dificuldade de socialização entre pares que apresentou no desenvolvimento das atividades planejadas pela professora, evitando falar em grupo, mesmo entre os outros meninos de sua sala. No entanto, pude observar que tal realidade muda nas situações de brincadeiras livres; Tomaz encontra na brincadeira uma forma de expressão, uma importante forma de expressão de seus interesses, conflitos e dramas familiares e comunitários. O menino mora com mais dois irmãos e sua mãe numa área de risco do bairro recebendo a ajuda de amigos e familiares para garantir sua subsistência, tal como contextualizado pela professora Iris.

Tales se apresentou na pesquisa como um menino inquieto e questionador. Algumas vezes, ao longo da rotina, ele foi encaminhado ao “cantinho da reflexão”, como denomina sua professora, por ter contrariado os comandos da mesma. Suas atividades preferidas na creche são a contação de histórias e brincadeira entre pares. Criativo, o menino não apenas se apropria da rotina, mas elabora estratégias de reinventá-la, assim como aos espaços e recursos da creche, como é caso das paredes baixas das salas de atividades que viram rampas para carrinhos e os momentos de espera no refeitório que são utilizados por Tales com contexto para criação de brincadeiras com pratos e copos. A creche, segundo ele, “é boa para brincar”; alerta que me deu ainda em meus primeiros dias em campo quando indagava sobre quais atividades seriam

importantes que eu participasse para entender a rotina das crianças na instituição, mais especificamente em sua turma.

Yasmim se apresentou durante o período em que estive em campo como uma menina de “poucas palavras” e grupo de interação definido, composto pelas duas outras crianças novatas da turma. De postura ativa e olhar atento, ela participava com desenvoltura de todas as atividades propostas pela professora, apresentando interesse especial pelas ações desenvolvidas no quintal, onde, de forma animada, criava diferentes brincadeiras.

Estive em campo com a turma em diferentes espaços da creche, especialmente na sala de atividades, no refeitório e no quintal, onde a professora levava as crianças com frequência. Dentre as principais atividades realizadas pelas crianças na instituição destaco a participação da acolhida em sala, realizada nesta turma, geralmente, com uma roda de conversa, contexto em que pude apreender várias informações sobre a composição e dinâmica familiar das crianças diante do relato que elas faziam de sua rotina em casa e das pessoas que consideram significativas para sua formação. Duas outras atividades também merecem destaque, não apenas pela forma recorrente em que se desenvolviam, mas principalmente pelos impactos e significados que adquirem entre elas (crianças), sendo estas: as atividades de brincadeira livre e de contação de histórias.

Dentre as principais temáticas das atividades citadas, destaco os contos de fadas e de vários outras personagens tradicionais do imaginário infantil e a representação de situações vivenciadas pelas crianças em casa e na comunidade. Em relação a estas últimas, destaco as brincadeiras de polícia e ladrão, onde, parte das crianças (re)produziam os “baculejos”, uma prática realizada pela polícia, de forma recorrente nas comunidades periféricas, que consiste na revista de pessoas consideradas suspeitas, demandando, de forma violenta, que elas coloquem as mãos na parede e fiquem de costas, enquanto os policiais buscam em seu corpo registros de porte de armas ou drogas ilícitas.

Dentre os principais e recorrentes grupos de interação da turma destaco a composição de:

Alice e Carla: As meninas se identificavam pela forma dinâmica, ativa e expressiva como se apresentavam na creche e nas atividades propostas pelas professoras. Ambas gostavam de dançar, cantar e (re)contar histórias em grupo, todas as vezes que a professora abria espaço para a participação das crianças nas atividades da

rotina da turma ou, ainda, quando se sentiam cansadas com o tempo de espera no refeitório ou na sala de atividades.

Elvis, Estela e Yasmim grupo composto por crianças novatas na turma, mas que já se conheciam de experiências anteriores na creche. O trio se destaca por participar da rotina da creche de forma atenta, discreta e engajada, mas utilizando geralmente poucas palavras. Nas atividades coletivas, com todas as crianças da turma, são raras as iniciativas de participação das mesmas, com exceção de Estela que, por vezes, tenta se integrar a outros grupos da turma, aceitando as demandas e estratégias de socialização propostas pela professora.

Danilo, Davi e Samir os meninos desse grupo interagem com todas as crianças da turma, se destacando pela habilidade de negociação de conflitos que se apresentam entre pares e pelo interesse pelas mesmas brincadeiras, assim, como pelos livros da creche, utilizando o tempo ocioso na sala de atividades para acessá-los e criar histórias uns para os outros.

José e Tales se identificam pela forma alegre, expressiva e inquieta que se inserem na turma, optando por trabalharem geralmente juntos na realização das atividades propostas pela professora. A dupla facilitou minha inserção em campo, ampliando meu diálogo com as demais crianças da turma ao mesmo tempo em que tomavam parte das atividades de pesquisa, seus recursos e metodologias, esclarecendo para mim e seus colegas de turma algumas das singulares formas de trabalho no contexto da Educação Infantil.

3.3.2. Turma Catavento

A turma é composta por 11 crianças, sete meninos e quatro meninas que, em sua grande maioria, não tinham vivências anteriores na creche e que durante a realização da pesquisa de campo estavam se adaptando com a dinâmica da rotina e com as atividades da instituição que, a partir daquele ano, com a criação da turma Catavento, passou a ter duas turmas de Educação Infantil III.

A turma se diferencia das demais da creche, dentre outros motivos, por sua variedade étnica, apresentando em sua constituição três crianças negras, que são também as mais tímidas da turma e as últimas a serem banhadas pela auxiliar de sala ao longo de todos os dias em que estive em campo.

Segundo Laura, a professora da turma, quase todas as crianças de sua sala, devido o fato de serem recém ingressas na creche, começaram o ano conhecendo muito pouco as

cores, letras e músicas infantis, além de apresentarem restritas habilidades em atividades com recortes e massa de modelar, além de pouco interesse nas acolhidas com rodas de conversa em que eram convidadas a falar, ouvir e dialogar em grupo, preferindo a escuta de histórias e músicas.

Um dos elementos que destaco da dinâmica da turma Catavento é a solidariedade das crianças entre si na partilha de conhecimentos e nos cuidados sem, necessariamente, reproduzirem as diferenciações de gênero e etnia (re)veladas pelas educadoras (professoras e auxiliares de sala).

A minha inserção na turma Catavento foi mediada, principalmente, por duas crianças que logo se encantaram com os recursos da pesquisa e me contaram sobre sua rotina na instituição, apresentando-me para as demais crianças da turma enquanto as educadoras (professoras e auxiliar de sala) ainda pareciam estar desconfortáveis e receosas com minha participação regular na rotina de atividades da turma.

3.3.2.1. Professora Laura

A professora possui graduação em Pedagogia numa universidade federal nordestina e especialização na área de Educação Infantil realizada numa instituição particular com várias professoras da creche em que atua. Laura contextualizou que há cinco anos, ainda recém-formada, veio ao Ceará para assumir a vaga no concurso para professores municipais em Fortaleza, na área da Educação Infantil, passando a atuar, desde então na mesma creche em que se encontra atualmente.

A profissional afirmou que antes de ser aprovada no concurso não possuía experiência na área da Educação Infantil, considerando-se muito tímida para trabalhar com crianças, destacando que aprendeu com elas (crianças) e com as demais professoras da instituição as peculiaridades da construção de aprendizados na área da Educação Infantil e dela mesma como pessoa.

Laura, ao longo da pesquisa inteira, se mostrou bastante comprometida com as atividades que realiza na instituição, mas também extremamente cansada e enredada com as práticas de registro institucional na efetivação da rotina planejada que, por vezes, restringiu suas possibilidades de imediação pedagógica com as crianças, levando para o quintal ou para as mesas da sala de atividades as agendas das crianças e diversos documentos institucionais de registro.

A educadora ainda contextualizou que mora no mesmo bairro em que a creche se insere e que, como a maioria das famílias das crianças, possui dificuldade em ter acesso

a práticas culturais diversificadas. Embora entenda que a cultura está no cotidiano, na produção das crianças, das famílias e da creche que compõe, Laura cita da restrição de orçamento e tempo escasso das professoras para vivenciar a cultura.

3.3.2.2. Auxiliar de sala

Ana, a auxiliar de sala da turma Catavento, atua na creche há dois anos em articulação com a professora Laura e também dando suporte as demais turmas da instituição quando outras professoras ou auxiliares de sala faltam a partir da justificativa de ser uma profissional “rápida, prática e afetiva” nas atividades que desenvolve com as crianças menores. A auxiliar aceita o acúmulo de funções, pois, segundo a mesma, as crianças que atende na turma de Educação Infantil III conseguem ter mais independência que as mais novas, necessitando menos de suas mediações, que no caso da auxiliar, se concentra no acompanhamento do banho, das refeições e das brincadeiras desenvolvidas entre as crianças.

A profissional não possui formação específica ou continuada no campo da educação, um dos fatores que corrobora para que Ana não se compreenda como educadora. A auxiliar de turma acompanha as diversas atividades desenvolvidas com as crianças de forma passiva e buscando garantir que elas realizem as atividades planejadas por Laura sem se dispersarem pela creche. Ao descrever o perfil das educadoras é possível perceber as marcas históricas e restritas de compreensão do perfil de formação e práxis dos profissionais da Educação Infantil (ROSEMBERG, 2002) apresentadas ao longo da tese.

Embora Ana seja descrita por todas as professoras da creche e, por ela mesma, como uma pessoa alegre e ativa, que gosta de conversar, fazer amigos e dançar, a postura da auxiliar de sala, em diversas atividades registradas em campo, se apresentou de forma “acomodada e incomodada” diante da rotina de atividades que participava pouco favorecendo o desenvolvimento integral das crianças e o seu reconhecendo e ampliando os compromissos de (trans)formação da área, pois como afirma Freire (1998, p.46) *“a rotina poderá ser instrumento de libertação, autonomia ou de heteronomia, dependência. Mas sempre será constitutiva e mantenedora do processo educativo”*.

A postura da auxiliar de sala aponta para a pouca importância da observação ativa das atividades desenvolvidas pelas crianças visando encontrar subsídios para potencializar os processos de mediação pedagógica que precisa promover, como indicado nos documentos de referência na área da Educação Infantil.

Outra marca das práticas formativas desenvolvidas por Ana é a dificuldade da profissional em explorar as dimensões socioculturais e afetivas das práticas de cuidado, que promove se eximindo de construir um vínculo mais profundo com as crianças, reconhecendo-as em sua singularidade.

Ana, no entanto, afirma adorar trabalhar com crianças, conhecendo todas (da creche inteira) pelo nome, abraçando-as na chegada e na despedida da creche, sendo capaz de relatar os principais feitos e interesses das crianças da turma Catavento ao longo de toda pesquisa de campo, embora sem conseguir se conectar com os mesmos (interesses). Enquanto observa as interações sociais desenvolvidas entre as crianças, teve regularmente a companhia de Ana que, de forma extrovertida, aproveitava para relatar os acontecidos da comunidade onde mora e trabalha, bem como as experiências de lazer e acesso à cultura que vivenciava a cada semana. Assim, conheci suas preferências musicais, me atualizei de todas as novelas e filmes que estavam em cartaz e das principais festividades da cidade. Num desses relatos, Ana se referiu aos angolanos que chegavam para estudar nas universidades locais como negros “fedorentos e tições”, diferentes de sua “princesa Jade”, de lindo sorriso, se referindo a Valéria, a menina negra da turma em que atua.

3.3.2.3. Professora Regente II

As profissionais são as mesmas da turma Ciranda que se alternam entre as turmas.

3.3.2.4. Composição e perfil das crianças da turma

As crianças da turma, mesmo as mais tímidas e novas na instituição, se destacaram na pesquisa por desenvolverem laços de solidariedade e cuidados entre pares, especialmente diante das lacunas deixadas pelas educadoras. Na turma, as atividades mais recorrentes que pude observar, consistiram na realização de acolhidas com música e rodas de conversa seguidas da contação de histórias ou apresentação de filmes sem muita variação na temática ou metodologia de debate das mesmas. Na rotina da turma, observei que as crianças ficavam muito tempo sentadas em pequenos agrupamentos de cadeiras ou num grande círculo e sem direcionamento das educadoras para a composição dos grupos que as crianças formavam ou no planejamento de atividades diversificadas que favorecessem a interação das mesmas.

As crianças da turma Catavento são:

Ayrton já está inserido na creche há dois anos, apresentando grande habilidade de socialização entre as crianças de sua turma, assim como as demais. O menino é cuidado por seu pai e pela avó e não possui irmãos, como relatou nas rodas de conversa. Deveras curioso, Ayrton se interessou pelas diferentes atividades de pesquisa, facilitando minha inserção na turma. No cotidiano da creche, o menino demonstra-se irritado com os momentos de contação de histórias e apresentação de filmes por considerá-los pouco dinâmicos. Ayrton apresentou autonomia nas atividades desenvolvidas na instituição e criatividade na proposição de brincadeiras na turma.

Elton se destaca na turma pelas características resilientes de seu desenvolvimento diante dos desafios que vivencia em família com o tratamento da mãe para abandonar o uso abusivo de drogas ilegais e suas implicações na dinâmica familiar do menino, como relatou a professora. Em campo, pude observar que Elton, cotidianamente interagia de forma alegre e cooperativa com as demais crianças da sala.

Eric, ao longo da pesquisa, se apresentou como o menino mais inquieto e questionador da turma, indo, por vezes, sem a autorização da professora, buscar brinquedos, jogos ou livros fora dos horários planejados na rotina. Eric apresenta interesse especial pelos momentos de contação de histórias e pelos brinquedos da creche, ainda que sucateados, especialmente os que ficam na área externa da instituição e que são pouco utilizados devido ao forte sol que incide.

Eva se destaca na turma por sua postura calma e sensível, sempre disposta a ajudar as meninas nas atividades de rotina da creche apresentando interesse especial pelas atividades de desenho e com massa de modelar. Sua condição socioeconômica é diferenciada das demais crianças da turma, pois sua família acumula a renda dos pais, tios e avós que moram juntos e se desvelam nos cuidados de Eva, única criança do grupo. Em sala, a primeira providência de Eva é guardar cuidadosamente sua mochila e sandália de personagens da Disney, mostrando-a de forma orgulhosa para mim e suas colegas de turma, demarcando sua diferença em relação as demais crianças da turma, mas sem discriminá-las. A menina apresenta amplo conhecimento de jogos, cores e letras, além de grande habilidade de expressão verbal.

Iara é cuidada por seus pais, irmãos mais velhos e vizinhos (quando os familiares estão no trabalho). Das crianças da turma, ela foi a que mais se envolveu com o desenvolvimento da pesquisa. De forma recorrentemente alegre, curiosa e dinâmica, a menina chegava na creche participando da distribuição dos materiais em sala, da organização dos espaços e das brincadeiras a serem desenvolvidas pela turma. Iara

apresenta maior interesse por interagir com os meninos da turma, participando de todas as atividades propostas nos grupos que compõem. Ao longo da pesquisa, Iara protagonizou vários episódios de cooperação na construção de conhecimentos e de cuidados para com seus colegas de turma.

João se apresentou nas atividades que acompanhei em campo de forma tímida, pouco falando com a professora ou seus colegas de sala. O menino é criado apenas por sua mãe que no período de desenvolvimento da pesquisa estava grávida e desempregada, sobrevivendo com a ajuda de alguns benefícios sociais que recebe e da realização de alguns trabalhos pontuais através dos quais sustenta o menino e suas duas outras filhas. João interagiu principalmente com as demais crianças negras da turma (Valéria e Vitor) e com as meninas da sala, cuidando e sendo cuidado por elas, que pacientemente o esperam no refeitório e o ajudam a comer com maior rapidez, dando-lhe sopa na boca quando o menino fica por último ao repetir o prato.

Murilo, por questões de saúde e trabalho dos pais, pouco participou da pesquisa, não estando com sua turma em boa parte do período de realização da pesquisa de campo. No entanto, ao interagir com ele, observei seu interesse por contação de histórias e por brincadeiras que envolvem movimento (correr, pular, esconder) realizadas na sala de atividades e em outros espaços da creche, enquanto a professora não está prestando atenção. Murilo se destacou na pesquisa por privilegiar a parceria de meninos de ambas as turmas de Educação Infantil III da creche na composição de seus grupos de interação. Murilo protagonizou na pesquisa, junto com outros meninos de sua turma, um rico contexto de brincadeiras desenvolvido no refeitório, enquanto aguardava a chegada do lanche num contexto em que nenhuma atividade lúdica, durante todo período em que estive em campo, foi proposta e desenvolvida pelas professoras para esta atividade.

Rosa se apresentou em campo como uma menina “comportada” e religiosa, buscando sentar-se sempre junto à professora em diferentes atividades da rotina da turma, se declarando identificada com as atividades desenvolvidas pela profissional, chegando a afirmar que vai crescer e estudar para ser professora também. Enquanto isso, a menina auxilia Laura na organização das “tarefas de pintura”, como chama, das pastas e agendas das crianças. De botas ortopédicas, Rosa se recusa a tirá-las para brincar no quintal, como exceção de um dia que o fez com a ajuda de Iara e Eva, assim como evita sentar no chão, comer e tomar banho na instituição, por considerá-la suja, de acordo com as informações repassadas por sua avó. O período de realização da pesquisa

de campo foi também o que Rosa estava se inserindo na creche depois de várias tentativas de seus pais nos últimos anos quando eram “vencidos” pelo choro da menina e as reclamações da avó que acredita que as crianças que têm famílias “boas, estruturadas e zelosas” não deveriam frequentar a creche “só para adoecer e aprender coisas erradas” com as outras crianças que não eram cuidadas como Rosa. A representação da avó sobre a creche remonta aos desafios históricos da área que contextualizam sua origem e orientação política pedagógica contemporânea que não podem ser compreendidos de maneira linear (ARCE, 2004 e DIDONET, 2001).

Saulo era a única criança das turmas de Educação Infantil III da creche que ainda fazia uso de chupetas, apresentando dificuldade na pronúncia de algumas palavras. O menino é denominado pela auxiliar de sala por “bebê”, expressão reproduzida pelas demais crianças da turma ao se referir ao mesmo. Saulo é criado por sua mãe biológica e sua parceira. Ambas afirmam não sofrerem qualquer tipo de discriminação na creche ou entre as demais famílias fazendo questão de participar de todas as atividades propostas (passeio do Dia das Mães, festa de São João, entre outros). Saulo apresenta maior recorrência episódios de interação entre os meninos da turma, sendo indicado por eles, como um importante amigo. Mesmo sendo o mais novo da turma o menino não se diferencia do padrão das crianças da sala em termos de autonomia e integração com os demais sujeitos e atividades da instituição.

Valéria me chamou atenção por seus olhos vivos e sorriso constante. A menina observava atentamente a tudo que acontecia na instituição, apontando para os colegas, brinquedos ou livros que gostaria de ter acesso. Durante o período em que estive em campo a “princesa Jade”, como era chamada pela auxiliar de sala, raramente falou, embora não tivesse nenhum impedimento fisiológico para tanto. Valéria é uma menina negra, a única da sua turma e da creche, segundo registro de sua professora. A menina possui maior habilidade e recorrência de interação com as demais crianças negras da turma como por exemplo com João (que adora cuidar dos seus cabelos e dividir os brinquedos que conquista com ela) e com Vitor, que também é tímido e silencioso e que assume, de forma recorrente, o papel de pai nas brincadeiras. Valéria, no decorrer da pesquisa de campo, vivenciou sua primeira inserção na creche sendo, por vezes, auxiliada por Eva nas atividades de recorte, trabalho com massa de modelar e tintas, com que não possuía experiências prévias de uso. Cuidada por seus pais e pela madrinha, a menina é filha única e mantém na creche o interesse de brincar sozinha com

ursos de pelúcia e utensílios que reproduzem os aparelhos de uma casa na rotina de cuidados com o lar e alimentação das crianças.

Vitor me foi apresentado em campo como a terceira criança negra da turma, a mais tímida e magra da sala. No início das atividades de pesquisa sua postura era apenas de observação das atividades sugeridas pelas professoras e pelas crianças, esperando as consignas dadas por Laura para participar das atividades planejadas na rotina. Com o tempo, o menino foi se aproximando de Vitória e João participando das “brincadeiras em silêncio”, desenvolvidas por ambos e mais na final do ano (setembro e outubro) começou a falar nas acolhidas desenvolvidas na creche e a interagir com os demais meninos da turma. Embora ainda seja difícil compreender a fala de Vitor, percebi a mudança na forma de olhar (mais assertiva) e na sua capacidade de expressar suas emoções (sorrisos, contrariedades, dúvidas) aceitando, e em alguns momentos, solicitando, a participação de outras pessoas nas atividades que desenvolvia.

Dentre os principais e recorrentes grupos de interação da turma destaco a composição de:

Ayrton, Iara e Eric que se aproximavam para desenvolver atividades mais dinâmicas e inovadoras na turma e para dialogarem comigo sobre as atividades de pesquisa.

Eva e Rosa ambas de posturas tímidas e delicadas, interagiam por se identificarem nas dinâmicas e temáticas de suas brincadeiras geralmente envolvendo práticas de cuidado.

Iara e João interagiam, principalmente, nas áreas externas da creche e no desenvolvimento de atividades coletivas na rotina da turma em que Iara ajudava João a acompanhar o tempo proposto pelas professoras para alimentação ou elaboração de desenhos, por exemplo.

João, Valéria e Vitor eram as três crianças negras da turma e também as mais tímidas e pouco falantes; sentavam juntas no mesmo agrupamento de mesas e interagiam principalmente nos momentos de brincadeira, partilhando os brinquedos e os livros que tinham acesso.

Saulo, Elton e Eric interagiam de forma alegre e afetiva nas diferentes atividades que realizam na creche, especialmente no desenvolvimento de brincadeiras livres e nas colagens sugeridas pela professora.

3.3.3. Turma Girassol

A turma girassol é composta por doze crianças, sendo seis meninas e seis meninos. Configuração que se consolidou ao longo da pesquisa após duas crianças terem mudado de turno na creche e de mais duas solicitarem transferência para outras creches (uma localizada no interior do Estado e outra para uma instituição particular do bairro). Embora a distribuição de gênero na turma seja equilibrada, são as meninas que comandam a negociação de atividades desenvolvidas entre as crianças, elegendo o tema das brincadeiras e distribuindo os recursos lúdicos e personagens que cada um dos meninos deveria assumir nas atividades realizadas em conjunto.

Dois outros fatores são importantes na caracterização da turma, sendo estes: a participação ativa das famílias das crianças nas atividades propostas na creche, inclusive dos pais, e a integração de toda a equipe e diferentes turmas nas atividades realizadas na instituição. Ainda merece destaque, na caracterização da instituição e da turma pesquisada, a postura presente e situada da coordenadora acompanhando os planejamentos das professoras e sua efetivação na rotina da creche participando da acolhida, das peças teatrais produzidas pelas educadoras, das reuniões realizadas com as famílias, da organização das festas em datas comemorativas e do café com as professoras nos breves intervalos das mesmas. A coordenadora, ainda, atua diretamente com as crianças, especialmente quando elas ficam doentes, cuidando para que a família encaminhe o atendimento médico das crianças e evite a contaminação das demais sendo capaz de compreender e administrar as diferentes estratégias de sobrevivência apresentadas pelas crianças e suas famílias.

3.3.3.1 Professora Cristiane

A professora Cristiane é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará, onde teve a oportunidade de desenvolver pesquisas e estágios na área da Educação Infantil. Durante a realização da pesquisa de campo, a profissional estava concluindo uma especialização na área na mesma universidade em que se graduou.

Formada há aproximadamente dez anos, a professora teve experiências no contexto da educação pública e privada, tanto no Ensino Fundamental, como na área da Educação Infantil em diferentes municípios do Ceará. Nos últimos três anos (2012–2014), Cristiane atuou na creche Girassol apresentando uma visão crítica das condições de trabalho na instituição e no contexto da Educação Infantil ao mesmo tempo em que relata sua vinculação afetiva e seu compromisso com a equipe e as crianças. A

educadora afirma que mesmo trabalhando para construir uma rica, engajada e continuada formação, ainda apresenta dificuldades na apropriação das implicações dos referenciais teórico-metodológicos e das legislações de referência na área da Educação Infantil em sua práxis cotidiana.

3.3.3.2 Auxiliar de sala Anice:

Anice é uma mulher jovem, de pouco mais de vinte anos, estudante de Pedagogia de uma universidade particular da cidade onde atua com auxiliar de turma apenas há alguns semestres. Embora seja acadêmica da área, a profissional não se reconhece como educadora nem participa das atividades de planejamento e formação continuada desenvolvidas na creche. Deveras solícita e alegre, a auxiliar de sala relata ter prazer em brincar com as crianças, participar da organização das festas e das peças desenvolvidas na creche, mas reconhece ter dificuldade em mediar algumas situações pedagógicas como nos casos de conflito e exclusão entre as crianças. Anice afirma ter interesse em continuar atuando na área da Educação Infantil, embora reconheça a precarização do trabalho na área. Diante de sua rotina de estudo e trabalho, a auxiliar de turma afirma não ter muita condição de participar das práticas culturais correntes. Anice deixa claro que o trabalho na área da Educação Infantil e sua formação em pedagogia, além de uma escolha é uma forma de ascensão social que teve acesso.

3.3.3.3. Professoras Regentes II Aline e Marta

Ao longo da pesquisa, duas profissionais atuaram como professoras Regentes II, ambas solicitaram não participar da pesquisa sugerindo que os dias das pesquisas de campo não coincidisse com os planejamentos de Cristina, momento em que elas estariam em sala com as crianças da turma pesquisada. No entanto, ao longo do estudo, as profissionais se envolveram com várias das atividades de campo dialogando sobre as práticas diferenciadas que desenvolviam, como a produção de receitas, peças teatrais e festas na instituição.

Aline, a PRII que atuava junto com Cristiane no início da pesquisa, é uma figura exuberante vista com admiração pelas crianças, sendo bastante valorizada pela coordenação e equipe da creche, realidade não vista com as demais professoras regentes de todas as turmas pesquisadas. A profissional, juntamente com Cristiane, no período da pesquisa de campo, estava concluindo uma especialização na área de Educação Infantil na Universidade Federal do Ceará. Aline afirma ter escolhido trabalhar como PRII

(apontando o potencial do cargo) ao destacar a flexibilidade de atividades, recursos pedagógicos e linguagens, inclusive a artística, que a natureza da intervenção articulada da PRII potencializa ao facilitar, inclusive os contatos com diferentes turmas, com “o todo” da creche. No último mês em campo, uma segunda PRII, Marta, substituiu Aline enquanto esta estava com a coordenadoria de Educação Infantil da prefeitura.

Formada em música, Marta, a nova PRII, apresentou muita dificuldade de mediação das atividades da rotina da turma. A profissional realizava a acolhida cantando músicas evangélicas em detrimento a diversidade religiosa das crianças e silenciava diante das discriminações de gênero e raça/etnia presentes nas interações entre as meninas da turma.

3.3.3.4. Composição e perfil das crianças da turma:

A turma é composta por doze crianças (seis meninos e seis meninas) com idade e perfil socioeconômico semelhantes, que estavam inseridas na creche, em sua grande maioria, desde anos anteriores. As crianças da turma se destacam pela apropriação dos espaços, recursos e rotinas da creche, participando ativamente das atividades promovidas na instituição e operando negociações e transformações nas mesmas.

Na caracterização da turma, um importante aspecto de destaque, é a afetividade das crianças entre si e com as crianças menores inseridas na creche, realizando atividades em conjunto com estas de forma cuidadosa e cooperativa. A turma tem acesso a uma rotina diversificada e cuidadosamente planejada pela professora Cristiane, que trabalha com diferentes linguagens artísticas e recursos lúdicos, dentre os quais destaco a contração e dramatização de histórias com as crianças, a exploração de diferentes espaços da creche como propícios para a aprendizagem das crianças, como a cozinha e o jardim da instituição contando, ainda, com a participação ativa e integrada dos pais. A professora, no entanto, não atenta para a importância de sua mediação pedagógica na composição estratégica dos grupos de interação entre as crianças.

Um segundo elemento característico da dinâmica de interação da turma é o fato dos meninos participarem, em conjunto com as meninas, de brincadeiras e peças teatrais em que assumem um papel ativo no cuidado da casa e dos “filhos”, problematizando algumas representações cristalizadas de gênero presentes na sociedade. O mesmo, no entanto, não é possível afirmar em relação à vivência da diversidade étnica na turma, sendo recorrente a exclusão da única menina negra da sala, uma das poucas da creche, pelas demais crianças de sua turma Girassol. Vale contextualizar que não só as crianças,

como também a auxiliar de turma, Anice, e a professora Regente II, Marta, apresentam dificuldades em abordar a diversidade étnica e religiosa entre as crianças. A seguir, apresento as crianças da turma pesquisada:

Amanda se destaca na turma por sua habilidade de expressão. A menina adora dançar e participar das peças de teatro mediadas pela professora Cristiane, assumindo, como desenvoltura, diferentes papéis na atividade. Amanda é filha única e sua mãe mora com seus pais e irmãs, recebendo a ajuda destes para os cuidados de Amanda, a criança mais nova da família. No contexto da creche, a menina apresenta dificuldade em compartilhar o uso dos materiais, assim como a atenção da professora. Amanda interage com todas as crianças da turma, em especial com Regina, compartilhando a liderança de algumas atividades, no entanto, apresenta restrições ao trabalhar com Nina, a única menina negra de sua turma. Os registros de Amanda na pesquisa se referem a episódios de construção de subjetividade nas peças e na produção de desenhos.

Agnes se apresentou na pesquisa como sendo uma menina tímida e alegre, demonstrando interesse por todas as atividades realizadas em conjunto na creche, principalmente entre as meninas da turma. Nas brincadeiras ele tendeu a assumir, sem reclamar, papéis complementares nas tramas, geralmente sugeridas por Regina e Amanda. Nas atividades desenvolvidas em equipe observei que a menina utiliza a observação e imitação como importante estratégia de aprendizagem. Agnes apresentou especial interesse por brincadeiras com bonecas, cuidando-as com desvelo em parceria com Caio, um dos meninos da turma que assume o cuidado dos “filhos” sempre que Agnes precisa se ausentar da sala.

Bruno se destacou em campo por apresentar um forte vínculo com as profissionais e com a instituição pesquisada, sendo o primeiro a chegar ao portão da creche esperando a hora de poder brincar nas áreas externas da mesma, onde passa boa parte do período em que está na instituição. O menino que se apresentou em campo como uma criança criativa, espontânea e querida pelas outras crianças de sua turma e sendo cuidado por todos, recebendo especial atenção de sua professora. De acordo com o registro da professora Cristiane, Bruno apresenta necessidades educativas especiais, mas sua família evita contato com a creche devido à dificuldade de atender a solicitação da coordenação a fim de fazer o acompanhamento pedagógico especializado do menino. De forma inquieta e gentil, Bruno participa de todas as atividades desenvolvidas em sala, partilhando com a turma seus interesses e conflitos, inclusive a novidade da chegada de um novo irmão em casa. Miguel e Amanda, crianças de sua turma, são suas

principais referências na rotina de brincadeiras realizadas na creche. A professora não conta com suporte especializado para acompanhamento de Bruno, que desenvolveu grande vínculo com as demais profissionais da creche (cozinheira e auxiliar de limpeza).

Nina é a única menina negra da turma. Extremamente atenta e ativa, a menina demonstra interesse pelas atividades sugeridas pela professora e por todos os materiais educativos que consegue ter acesso (livros, bonecas, massa de modelar, fantasias etc.). Nina apresenta dificuldade de ser compreendida através de sua expressão verbal e de socialização entre pares, sendo discriminada pelas demais meninas da turma. De forma que, ao longo de toda pesquisa de campo, Nina não conseguiu ser incluída no grupo das meninas da turma tentando negociar sua entrada nas atividades com o empréstimo de brinquedos e outros materiais ao mesmo tempo sem aceitar os papéis secundários e as críticas que Amanda e Regina lhe apresentavam durante as brincadeiras. Nina encontrou maior receptividade de interação com os meninos da turma e as crianças menores inseridas na creche. Os familiares de Nina pouco participam da rotina de atividades da creche.

Vivian se destaca na turma pela autonomia e solidariedade que demonstra nas atividades desenvolvidas na creche, encontrando facilidade de interagir com todos, embora tenha Amanda e Regina como seu grupo de referência para interação. A menina, devido a seus conhecimentos e habilidades, é requisitada pelas demais crianças da turma sempre que encontram dificuldade nas atividades que iniciam em pequenos grupos.

Regina se destacou em campo pela postura alegre e decidida que assumia na turma, coordenando várias das atividades livres desenvolvidas pela turma e assumindo papéis sociais centrais nas mesmas. A menina, por vezes chegou chorosa, reclamando de fome e escondendo da professora, por orientação da mãe e segundo a mesma, algumas marcas de escabiose, para que não fosse mandada para casa, onde não teria alimento. Três núcleos da família de Regina (avós, mãe, tia, irmãos e primos) dividem uma casa improvisada próximo à creche. Regina e seus primos, também matriculados na instituição, apresentaram problemas estomacais três vezes durante a pesquisa de campo, devido, segundo a mãe da menina, à comida velha e falta de medicamentos e equipamentos sociais adequados para cuidar de sua filha.

Gisely pouco participou da pesquisa de campo, pois mudou inicialmente para a turma da manhã e poucos meses depois solicitou transferência para uma instituição

particular do bairro. Sempre muito arrumada com roupas coloridas e cabelos bem penteados, Gisely priorizava o desenvolvimento de brincadeiras com as meninas da turma, excluindo Nina e requisitando os brinquedos utilizados pela menina com apoio de Regina e Amanda.

Miguel se apresentou em campo como um menino alegre e esperto que interagia com facilidade com todas as crianças da turma participando de vários grupos de referência na sala, com destaque para o trio que forma com os gêmeos Paulo e Pedro e para o suporte inclusivo que se constitui para Bruno, conseguindo compreender e negociar os interesses e ritmos de aprendizagem do menino com o seu. Miguel é cuidado por seus pais e possui dois irmãos mais velhos. Todos moram numa casa cedida próxima da creche e a seus parentes.

Caio é o menino mais novo da turma, sua chegada ao grupo se deu quando a pesquisa já tinha sido iniciada, mas seus pais, que tinham vindo do interior para conseguir melhores condições de trabalho e renda, permitiram participação do menino na pesquisa compreendendo a importância desta atividade para a melhoria da creche. Caio se integrou com facilidade aos diferentes grupos da turma apresentando interesse em participar de atividades nos espaços externos da sala em parceria com os meninos da turma. O novato apresentou dificuldade de se manter concentrado em atividades de pintura e contação de histórias, solicitando a atenção da professora e das demais crianças da sala para as atividades que desenvolvia.

Pedro chamou minha atenção em grupo devido sua habilidade de socialização entre pares na apresentação e negociação de seus interesses com a professora e as demais crianças da turma. Pedro, no cotidiano da creche, interagia principalmente com as meninas da turma, com duas outras crianças que são mais excluídas do grupo, além de seu irmão gêmeo, Paulo, sendo este sua principal dupla de trabalho nas atividades propostas pela professora. Na rotina da creche ambos apresentam interesse por contação de histórias e brincadeiras de faz de conta em que geralmente assumem o papel de pai e filho das meninas da turma e de suas bonecas também brincado de carrinho com elas. Os irmãos são criados apenas pela mãe com auxílio financeiro dos avós e de membros da igreja evangélica de referência no bairro. Os dois meninos, apesar de poucos meses de diferença de idade entre eles e demais crianças da sala apresentam possuir diversos conhecimentos e experiências prévias de várias brincadeiras, histórias e conteúdos trabalhados em sala que os auxiliam a orientar as demais crianças da turma.

Paulo, por sua vez, além da habilidade de interação que construiu na turma, se destaca para mediar conflitos, favorecendo o diálogo entre os grupos de meninas e meninos da instituição e suas figuras de autoridade em cada seguimento. Por questões de saúde, os irmãos faltaram por vários dias em que estive em campo.

Vicente é primo de Regina, também matriculada da turma. O menino, durante a pesquisa, adoeceu algumas vezes queixando-se de dores do estômago. Sua tia, ao buscá-lo, afirmava não conseguir acesso à rede de saúde e assistência social do bairro. Após alguns meses em campo tive notícias de que a mãe de Vicente havia solicitado desligamento do menino da creche para buscar de emprego em outra cidade. Em campo, o menino se destacou pela forma afetiva, gentil e cordial com que tratava as professoras e a meninas da turma ofertando pequenas flores, beijos e desenhos para as mesmas sempre que possível.

Dentre os principais e recorrentes grupos de interação da turma destaco a composição de:

Amanda, Regina e Vivian meninas de perfil semelhante que interagiam buscando coordenar o tema, a dinâmica e as distribuições de papéis e usos dos recursos nas brincadeiras que desenvolviam na creche. As três se alternam na representação de figuras de autoridade nas atividades que elaboram (mãe, professora e patroa). As meninas atuaram de forma cooperativa entre si na construção conjunta de conhecimentos e na partilha de habilidades, mas também se uniram com Gisely e Agnes para excluir Nina, a menina negra da turma descrita pelo grupo como “feia e doidinha”.

Gisely e Agnes meninas que trabalham juntas nas atividades propostas pela professora e nos momentos de brincadeira livre em que buscam interagir com o grupo recém citado aceitando ocupar personagens secundários nas tramas (filhos, cachorros e alunos) propostas pelas demais meninas da turma e cedendo, sempre que solicitadas, seus brinquedos para as mesmas. Enquanto estive em campo a dupla pouco participou das atividades de pesquisa se ausentando da creche por motivos de saúde ou transferência.

Agnes, Pedro, Paulo e Caio formavam o único grupo regular de composição mista entre as crianças, contando com a participação de Agnes, que além das meninas da turma, também costumava brincar com os gêmeos Pedro e Paulo e com Caio, num contexto em que ela conseguia negociar com mais flexibilidade os diferentes papéis que assumia nas brincadeiras que participava, além de partilhar com os meninos os cuidados de suas bonecas.

Miguel, Pedro e Paulo costumavam interagir de forma regular na realização das tarefas propostas pela professora, nos momentos de brincadeira livre e de alimentação, demonstrando afeto e integração de interesses na composição do tema e na dinâmica de trabalho juntos. O grupo dos meninos também se posicionava de forma crítica e fundamentada sobre os temas apresentados nas rodas de conversa e nas atividades de contação de história desenvolvidas na turma

Bruno, Miguel e Caio o trio costumava trabalhar junto articulado por Miguel que conseguia encontrar estratégias de envolvimento de Bruno nas atividades regulares propostas pela professora na rotina da turma, bem como compreender as singularidades da dinâmica de trabalho e os interesses de Bruno diante da forma singular como se inseria na turma. Caio, por sua vez, ao entrar na creche, logo se vinculou a Bruno admirando a liberdade e atenção especial que ele recebia da creche passando a imitar suas atitudes e estar sempre junto dele e de Miguel que o ajudou a conhecer as formas de funcionamento da creche e os sujeitos que a compõe.

3.4. Construindo caminhos, explorando linguagens: diferentes etapas e estratégias de pesquisa

Se você quer ir rápido, vá sozinho.
Se quiser ir longe, vá acompanhado.
(Provérbio africano.).

Dentre os objetivos da pesquisa e os diferentes referenciais teórico-metodológicos que adoto em sua composição, destaco que a construção compartilhada e reflexiva do conhecimento é a principal linha que atravessa e conecta as múltiplas etapas, sujeitos, contextos e estratégias de pesquisa em questão. Considero que, no presente capítulo, apesar de complexa, por vezes contraditória e cotidianamente desafiadora, a costura que alinhou as composições metodológicas da pesquisa orientando seu percurso precisa ser descrita de modo a ampliar seus horizontes de interlocução e possibilidades de análise e transformação compartilhada de sujeitos e realidades.

De forma que, para atender ao primeiro objetivo específico da pesquisa, “caracterizar como são desenvolvidas e significadas pelas crianças e professoras pesquisadas as interações sociais e as práticas culturais que compõem” realizei, durante todo o período em que estive em campo, a observação colaborativa (IBIAPINA, 2008) e o registro em diários de campo (REY, 2005 e ALMEIDA, 2007), por mim e pelas

professoras, de todas as atividades desenvolvidas pelas turmas pesquisadas na rotina da creche que estão inseridas. No entanto, devido à restrição de tempo na densa rotina de trabalho que vivenciavam, as professoras relataram a impossibilidade da escrita dos diários de campo. Esclareci sobre a importância e o potencial daquele recurso na pesquisa e numa adaptação a dinâmica de trabalho das professoras combinamos que ao final de cada dia em campo conversaríamos sobre suas impressões das atividades desenvolvidas produzindo relatos que seriam incluídos nos meus diários de campo. Além dos relatos verbais, negociei com as professoras o acesso aos registros escritos que produziam sobre suas práxis, tanto os formais e institucionais, quanto os esboços que realizavam de forma pessoal em seus cadernos e fotografias, inclusive os disponibilizados pelas mesmas nas redes sociais de forma a construirmos a observação colaborativa da práxis desenvolvida nas turmas. Esta, por sua vez, é definida como uma atividade que se realiza “por meio de processos cíclicos e sistemáticos de reflexão na ação e sobre a ação” (IBIAPINA, 2008, p.76) que convidam os sujeitos que as compõem a “desnaturalização” (VELHO, 1978) das práticas em estudo, evidenciando os elementos singulares, dinâmicos e simbólicos que as perpassam e constituem.

As formas de registro e de análise das observações colaborativas variaram ao longo da pesquisa através de diferentes recursos semióticos escolhidos principalmente por evidenciarem o enfoque interativo na produção e na negociação de sentidos sobre as práticas em análise. Dentre tais recursos, especialmente no início da pesquisa, o diário de campo recebeu destaque, sendo utilizado, inclusive, como subsídio para o desenvolvimento das demais etapas de pesquisa.

Assim, durante o primeiro mês em cada instituição, apenas registrei em diário de campo as observações da pesquisa, participando de todas as atividades propostas na rotina das turmas pesquisadas nos diferentes espaços sociais em que se desenvolviam. As professoras das três turmas indicaram o turno da tarde como sendo mais propício para o desenvolvimento do estudo, de forma que, no início de cada semana combinava com as professoras e as crianças os dias que estaria em cada turma, de 13 às 17 horas, de forma a contemplar a diversidade de atividades propostas pelas profissionais, identificando a forma como estas eram desenvolvidas e significadas por elas e pelas crianças.

Depois da primeira semana em campo nas creches passei também a ser incluída em algumas das atividades informais das turmas e das profissionais como os momentos de socialização no café das professoras e dos diálogos realizados pelas crianças nos

momentos de transição das atividades propostas pelas educadoras. Além das tarefas desenvolvidas nas salas de atividades de cada turma pesquisada, pude acompanhar os momentos de banho, alimentação, brincadeira e festividades das crianças nas áreas externas e comuns da creche. Em campo, pude acompanhar os momentos em que as professoras se dedicavam à realização de seus planejamentos e ao atendimento das famílias.

Nos dois primeiros meses, em que estive trabalhando a minha inserção nas três turmas pesquisadas voltados à vinculação e análise do campo da Educação Infantil com os diferentes sujeitos que o compõe tive que trabalhar bastante para compreender e registrar as especificidades dos objetivos de pesquisa em cada turma. Para tanto, contei com o recurso metodológico de produção dos diários de campo, valorizando os potenciais do mesmo para a composição dos elementos reflexivos que compõem as diferentes etapas da pesquisa colaborativa.

De acordo com Almeida (2007), o registro escrito e analítico das atividades de campo possibilita ao pesquisador a construção de um elo com a experiência humana em estudo da qual o sujeito retira sua matéria ampliando, mediado pela escrita, à possibilidade reflexiva sobre os contextos e atividades realizadas. Segundo Rey (2005), um dos objetivos da utilização de instrumentos escritos nas pesquisas é facilitar a expressão do sujeito de forma mais sistemática, permitindo-lhe uma construção, o mais ampla possível dos processos simbólicos que caracterizam as configurações subjetivas das atividades que desenvolvem e analisam.

No caso do presente estudo, os diários de campo foram imprescindíveis no registro das “entrelinhas” da pesquisa, do que não pode ser capturado pela “reprodução” técnica da fotografia e do vídeo (demais recursos utilizados) e de seus enquadres, ainda que sutis. Nos diários de campo, encontrei espaço para expor minhas impressões pessoais de como fui impactada pelo campo ao longo da minha inserção nas creches. Em tal recurso pude não só registrar, como também elaborar as dúvidas e os aprendizados de tessitura da pesquisa de forma compartilhada, afirmando a autoria da mesma no compromisso de fazer encontrar e dar visibilidade as perspectivas dos diferentes sujeitos envolvidos no estudo nas práticas sociais que compõem.

Desde o primeiro dia em que me inseri nas duas creches pesquisadas até 23 de outubro de 2014, elaborei mais de sessenta diários de campo que, com os demais registros produzidos pelas crianças e profissionais envolvidas no estudo, subsidiaram a escolha do material a ser refletido pelas professoras no grupo focal realizado no

encerramento da pesquisa de campo, efetivando o ciclo da observação colaborativa descrito por Ibiapina (2008). Interessante registrar que professoras ressaltaram como um elemento positivo da pesquisa a possível reflexão conjunta de sua práxis, tendo por base registros “concretos” de suas produções através de diferentes fontes, como diários de campo, fotografias e principalmente de filmagens das práticas educativas que desenvolvem e que, por vezes, não conseguem visualizar ou (re)conhecer devido ao ritmo e as condições em que trabalham nas quais até o planejamento das ações é realizado de forma isolada.

Um apontamento interessante sobre a apropriação da produção dos diários de campo pelas crianças nas três turmas pesquisadas era a curiosidade das mesmas com o caderno de registro que adotava em campo comparando-o com as produções escritas que já conheciam em sua realidade (agenda, livro e bíblia) e se encarregando de deixar pequenos rabiscos no instrumental sempre que conseguiam acessá-lo. Nessas ocasiões, explicava sobre a especificidade do material solicitando que as crianças encontrassem outras formas de deixar registradas suas participações na pesquisa, como seria o caso da oficina de fotografia que iria realizar com as mesmas.

A partir do momento em que fui aprofundando minha inserção em campo, passei a utilizar outros registros de pesquisa através do uso de câmeras fotográficas e filmadora, instrumentais recorrentes e de grande potencial na análise das interações sociais e das práticas culturais nos contextos de formação humana (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM e SILVA, 2000). Tais registros evidenciam a dimensão semiótica, singular e ao mesmo tempo social dos processos em estudo compreendidos ainda a partir de uma perspectiva indiciária defendida por Ginzburg (1989) e Pino (2005) que se caracteriza por privilegiar a análise das relações, dos significados e dos processos envolvidos nas práticas sociais a partir das “pistas”, dos indícios das produções geradas em campo. De forma que, os indícios são compreendidos como elos que remontam e se articulam a totalidade dos processos investigados evidenciando a interconexão entre as diversas dimensões: sociocultural, política e singular que os constituem e que, por vezes, são expressas em “detalhes” que se perdem em meio à aparência ou causalidade dos fatos apresentados.

Devido, entre outros, ao enfoque histórico-cultural da pesquisa ao mesmo tempo em que me aprofundava na compreensão dos processos em estudo em cada turma específica busquei ter acesso ao texto do projeto político pedagógico das creches em que se inseriam, assim como optei por realizar um survey descritivo (BABBIER, 1999)

com representantes das famílias das crianças pesquisadas. Assim, elaborei um questionário (Anexo) como objetivo de caracterizar o perfil socioeconômico e cultural das famílias das crianças inseridas nas três turmas das duas creches pesquisadas.

A aplicação do questionário sociocultural com as famílias das crianças pesquisadas da creche Esperança se deu no dia 16 de maio de 2014, durante o passeio em comemoração ao Dia das Mães, realizado num clube praiano da cidade. Com a ajuda de duas auxiliares de pesquisa, consegui que 11 questionários fossem respondidos, num universo de 27 sujeitos (quantidade de crianças das turmas Catavento e Ciranda). Já na creche Novos Horizontes, a aplicação do questionário se deu no dia 22 de maio de 2014, aproveitando que os responsáveis pelas crianças já estariam na instituição para uma reunião de pais com a professora Cristiane e a coordenadora da creche, portanto, consegui que nove questionários fossem respondidos, num universo de 12 sujeitos, compondo um total de 20 questionários analisados na pesquisa.

As famílias das crianças, em sua grande maioria, já estando acostumadas a me verem na creche nos momentos em que iram deixar e buscar suas crianças, foram extremamente receptivas em participarem da aplicação do questionário mesmo quando eu as apresentava as auxiliares de pesquisa solicitando ajuda das mesmas para preenchimento de vários instrumentais num curto espaço de tempo disponibilizado pelas educadoras e famílias das crianças das creches visando não prejudicar o desenvolvimento das atividades planejadas para as mesmas (passeio e reunião). Na ocasião os responsáveis pelas crianças demonstravam um reconhecimento positivo do trabalho desenvolvido na creche devido, segundo os mesmos, a boa alimentação, higiene e educação que as crianças recebem em tal equipamento social.

Após dois meses que estava em campo e em cada uma das turmas, registrando o desenvolvimento das práticas interativas e socioculturais entre os sujeitos que compõem as turmas através da escrita de diários de campo e de fotografias, iniciei a terceira etapa da pesquisa que consistia na videogravação de episódios interativos das crianças entre pares e com suas professoras. O uso de tal recurso metodológico nesta etapa da pesquisa foi bastante profícuo, pois já havia mapeado a dinâmica e a composição dos principais processos formativos desenvolvidos nas turmas, além dos sujeitos de pesquisa já estarem mais familiarizadas com minha presença em campo e com o uso de recursos tecnológicos para a produção dos elementos de análise em campo. Assim, ao produzir e reler exaustivamente os diários de campo planejei com as professoras os dias em que

estaria em cada turma e a logística de adaptação dos instrumentos de pesquisa em múltiplos contextos das creches e turmas pesquisadas.

De forma que, ao iniciar as videografações em campo privilegiava o enfoque a turma como um todo e a partir da dinâmica de interação desta, selecionava alguns grupos de crianças para acompanhar mais de perto o desenvolvimento das atividades em conjunto até seu desfecho, configurando o que denomino como “episódio interativo” de acordo com as indicações de Pedrosa, Pernambuco e Carvalho (2005), pesquisadoras de referência na área.

As filmagens foram realizadas em diferentes espaços das creches em que as turmas se inseriam, especialmente a sala de atividades, o refeitório e o quintal e acompanhavam a rotina de atividade das turmas num contexto em que evitei o enquadre das professoras para que estas não perdessem o anonimato nos registros da pesquisa e na sua socialização entre os profissionais e gestores da Educação Infantil no Município.

Para a operacionalização das filmagens dos episódios interativos, durante três semanas consecutivas em que estive em campo, nas três turmas, em dias alternados, utilizei uma filmadora pequena e de fácil deslocamento entre os espaços em que as crianças se encontravam com as professoras, sem necessidade de tripé. Alguns registros também foram realizados com a função filmar da máquina fotográfica como forma de conciliar os registros escritos de campo; a fotografia e a filmagem foram produzidas sem perder o foco de compreensão das experiências e dos enredos interativos.

Segundo Meira (1994), o uso da videografação se constitui como uma ferramenta ímpar de investigação devido à densidade de ações registradas em múltiplas linguagens pelo pesquisador. O autor ainda alerta para os cuidados necessários do mesmo não recair na sedução de se restringir o campo ao foco do vídeo, esquecendo-se de analisar o contexto e as mediações que o próprio recurso potencializa, como ressaltam Jobim e Souza e Salgado (2008, p, 501).

[...] a presença da tecnologia na pesquisa, como é o caso da câmera de vídeo digital, não se define apenas como um instrumento útil para a coleta de dados, mas, principalmente, como meio que instaura outras linguagens e formas de se relacionar com a experiência subjetiva e alheia.

Vale contextualizar que o registro em videografação das interações sociais entre os sujeitos das turmas de Educação Infantil III pesquisadas privilegiou não apenas a fala, mas, principalmente, as enunciações (BAKHTIN, 2002), o modo como às interações aconteciam, os gestos, as entonações, as réplicas e reações que a ação de um

sujeito gerava nos demais participantes da interação, a forma como estes se organizam para a realização de uma atividade que era proposta, como recriavam as práticas cotidianas da instituição, entre outros. Por meio das filmagens desenvolvidas e analisadas em conjunto com os sujeitos que compõem o campo considero que os participantes da pesquisa constroem a possibilidade de se verem e de verem os outros sob um enfoque distinto do habitual, como argumenta Ibiapina (2008, p. 80):

[...] as situações vivenciadas no ambiente sala de aula são recriadas pela ação do vídeo, tornando-se objeto de reflexão e análise compreensiva do que foi observado. Os educadores, libertos dos condicionamentos impostos pela situação prática, externalizam conceitos, conflitos e as teorias subjacentes às práticas pedagógicas.

No caso do presente estudo, parte das filmagens produzidas em campo foi utilizada como elemento reflexivo no grupo focal realizado com as professoras partícipes da pesquisa, assim como as fotografias e os trechos dos diários de campo produzidos ao longo da inserção em campo num processo denominado de autoscopia (SADALLA e LAROCCA, 2004).

Para subsidiar a realização das análises das interações sociais e das práticas culturais desenvolvidas em campo junto com as professoras que participaram da pesquisa selecionei vários episódios filmados nas três turmas e, em seguida, os transcrevi e classifiquei em categorias de acordo com a natureza e contexto da atividade desenvolvida os sujeitos envolvidos e o enfoque tratado identificando ainda seu tempo de duração e sua inserção na rotina de atividades do dia em que foi gravado. Para os registros dos episódios interativos utilizei as referências propostas por Pedrosa, Pernambuco e Carvalho (2005).

A composição das filmagens, ao contrário dos outros instrumentais de pesquisa, não chamou muito a atenção das crianças e das professoras, estas últimas, no entanto, ao assistirem alguns episódios que selecionei para debate destacaram o diferencial deste recurso na análise dinâmica e articulada da práxis e de suas implicações intersubjetivas.

Em cada turma pesquisada, escolhi, em média, dez episódios para transcrição e análise de seus principais elementos que me auxiliaram a compreender os significados e as características das interações sociais desenvolvidas no cotidiano das turmas e seus sujeitos que evidenciaram, entre as crianças, a habilidade de mediação de conflitos e os diversos momentos e situações da rotina das turmas em que elas, recorrentemente, cooperam, cuidam umas das outras e favorecendo a construção conjunta de conhecimento e de subjetividade entre pares. Os registros das interações desenvolvidas

entre as crianças evidenciam ainda a forma criativa como elas se apropriam das atividades da rotina e dos espaços das creches reinventando-os, especialmente nos momentos em que a mediação pedagógica das educadoras se mostrou restrita e mecanizada.

Nos episódios registrados de interação das professoras com as crianças das diferentes turmas, foi recorrente o interesse das profissionais em trabalhar com a contação e recriação de histórias, chegando por vezes a dramatizá-las *com crianças e para* as crianças. Os registros da mediação pedagógica das educadoras também evidenciaram as dificuldades das mesmas em trabalharem com as temáticas da diferença e da diversidade no contexto da creche, reproduzindo, por vezes, preconceitos nas relações de gênero, etnia e religião desenvolvidas com as crianças ou negando os conflitos e os processos de exclusão sociais vivenciados por estas em suas turmas de trabalho.

Além de ter elementos de registros das formas como as interações sociais eram realizadas nas turmas como um todo, também senti necessidade de trabalhar com a perspectiva singular dos diferentes sujeitos de pesquisa sobre as práticas sociais que compõem e suas implicações nos processos de formação, que desenvolvem e participam. Para tanto, planejei realizar uma oficina de fotografias com as crianças de cada uma das três turmas pesquisadas e um grupo focal reunindo, ao mesmo tempo, as educadoras que participaram das atividades de campo nas duas creches. Por questões de logística, escolha e negociação da pesquisa com os sujeitos que as constituem, agendei um dia por turma para a realização da atividade de produção de fotografias com as crianças e um dia para o desenvolvimento do processo de autoscopia e do grupo focal apenas com as professoras, uma vez que as auxiliares de sala precisariam estar com as crianças para garantir a liberação das professoras das creches para a realização de suas atividades de planejamento e pesquisa. Diante do acordado, preparei uma breve oficina de fotografias para desenvolver com as crianças e um roteiro de grupo focal para trabalhar com todas as professoras pesquisadas.

No âmbito da Psicologia e da Educação, a fotografia é considerada uma “*forma alternativa de linguagem em pesquisa*” (MAURENTE; TITTONI, 2007, p. 34), recurso que considerei válido diante do desafio de trabalhar com crianças de três anos de idade, em que a linguagem oral em sua função simbólica e expressiva se encontra em franca elaboração. De acordo com as autoras citadas, foi apenas a partir da década de 70 que diferentes campos de saberes lançaram múltiplos olhares sobre as fotografias como

recurso metodológico de pesquisa, transformando-as em “*registro de material cultural e de interação social como uma ferramenta para inspirar e estimular discussões*” (MELLEIRO e GUALDA, 2005, p. 192). Perspectiva que compartilho na presente pesquisa, especialmente, pelos enfoques histórico-cultural, interativo e semiótico, delineados sobre os sujeitos e os processos sociais estudados que se ancoram nas produções do Laboratório de Interação Social Humana (LabInt) e do Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI), coordenados pela professoras Maria Isabel Pedrosa e Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, respectivamente.

Outro importante motivo que me fez trabalhar com fotografias na pesquisa foi o interesse e curiosidade que elas causaram nas crianças desde o início do campo, pluralizando as formas de linguagens e de interlocução que fui construindo com as mesmas, buscando sua participação efetiva e não apenas a construção de uma performance vazia (HART, 1992) ou a reprodução da voz dos adultos (SAMENTO e GOUVEIA, 1998) nas composições que elaborava em campo.

Optei pela realização da oficina de fotografia com as crianças como forma de registro de suas experiências de formação humana na creche a partir de suas próprias escolhas e enfoques, que foram sendo explicitados por elas na medida em que produziam as fotografias, num contexto em que, apesar de serem protagonistas das fotografias produzidas no cotidiano, especialmente em datas festivas, elas nem sempre são convidadas à autoria das mesmas, como contextualizam Abramowicz, Rodrigues e Moruzzi (2009, p. 6): “(...) *não são elas que escrevem sua própria história e nem são elas que registram suas imagens, as crianças têm sua história contada e retratada por outros*”.

As fotografias foram utilizadas em campo pelos elementos culturais, intersubjetivos e inventivos, que evocam a partir de suas múltiplas formas de composição e análise, como argumenta Kossoy (1999, p. 42):

Cumprer destacar que fotografar é um processo de criação e (trans)formação da realidade, pois o fotógrafo pode (re)criar e objetivar fragmentos de sentidos de acordo com seus olhares, interesses, emoções, projetos etc., produzidos constantemente e incessantemente em sua experiência singular. A complexidade envolvida nas imagens fotográficas, contudo, deve ser levada em conta. São camadas de formas interpretativas, mostrando que a câmera não é transparente e não existe apenas uma realidade representada por ela, mas sim muitas outras possíveis.

No contexto do presente estudos, as fotografias, assim como as filmagens dos episódios interativos, desenvolvidos pelos sujeitos das turmas pesquisadas, foram utilizadas e compreendidas a partir de uma perspectiva indiciária na produção de sentidos sobre as práticas de formação humana vivenciadas no contexto da creche. O autor atenta ainda para o enredamento semiótico e sócio-ideológico de construção da fotografia, do fotógrafo e do contexto social em que o mesmo se insere.

O registro visual documenta, por outro lado, **a própria atitude do fotógrafo diante da realidade**; seu estado de espírito e sua ideologia acabam transparecendo em suas imagens, particularmente naquelas que realiza para si mesmo enquanto forma de expressão pessoal. (KOSSOY, 2000, p. 42, grifo meu).

Os estudos de Kossoy (1993, 2000) são importantes para esta pesquisa por auxiliarem na compreensão dos elementos singulares e ideológicos que marcam o processo de elaboração da fotografia como uma prática autoral. Concepção também presente nos estudos de Souza e Lopes (2002), ao defenderem as posturas **críticas, sensíveis, reflexivas e situadas**, *que* são necessárias assumir na construção da produção fotográfica, esta, concebida como:

a concretização da imagem visual por um observador, atento e sensível à realidade, aos múltiplos ângulos e olhares que podem ser dirigidos a ela, selecionados, registrados, lidos e reinterpretados. **Ultrapassando os limites do simples registro, englobando todo o processo anterior e posterior a esse ato, a fotografia exige uma postura crítica. Exige uma tomada de posição frente à realidade** que influenciará na seleção do que será fotografado, na explicitação do como, para que e por que do registro fotográfico. (SOUZA e LOPES, 2002, p. 105, grifo meu).

Para compreender as fotografias, um intrigante elemento de pesquisa que ,ao longo do estudo chamou atenção dos diferentes sujeitos que o compõem, além da minha, recorri, ainda, aos estudos de Humberto (2000), que as definem (fotografias) como uma construção, ao mesmo tempo, singular e sociocultural que opera na constituição subjetiva do fotógrafo e reflete os valores e interesses sociais veiculados nas mesmas, como descrito por este.

Você não fotografa com a sua máquina. É a coisa mais subjetiva que existe. Você fotografa com toda a sua cultura, os seus condicionamentos ideológicos. Você aumenta, diminui, deforma, deixa de mostrar (KOSSOY, 2007, p. 68).

Os dois autores citados se destacam por evidenciarem a produção fotográfica como uma prática autoral de múltiplas e singulares dimensões sobre a realidade social percebida.

O resultado do agir fotográfico decorre, basicamente, de um ato de escolha, de uma decisão desenvolvida inteiramente no âmbito do universo pessoal, no tumulto de interações que envolvem componentes políticos-ideológicos, filosóficos, culturais e afetivos, informados pelo imprescindível domínio dos meios (HUMBERTO, 2000, p. 49).

De forma que, compreendo as fotografias produzidas pelos sujeitos em análise como a possibilidade destas se constituírem como pontes, elos de conexão com a produção e a expressão das múltiplas e interativas linguagens e experiências das crianças na creche, como aponta Hanz (2008, p. 36): *“em seus diferentes contextos, a imagem fotográfica atua como vinculação entre arte, ciência, cultura e sociedade, e é um meio de construção de conhecimento, comunicação e interação social”*. Posicionamento também defendido por Sanz (2011) e Wunter (2008) ao destacarem as fotografias em sua materialidade, como também de formação discursiva, estética, política, social e intersubjetiva como pretendi fomentar o desenvolvimento entre as produções as crianças diante do desafio de construir uma pesquisa com a participação ativa das mesmas.

A partir da apresentação dos potenciais descritos do uso da fotografia como recurso de pesquisa e do alinhamento deste instrumental como os referenciais teórico-metodológicos que fundamentam o presente estudo desenvolvi, nos dias 13 e 17 de junho, as oficinas de fotografia com as crianças na creche Esperança, com as duas turmas pesquisadas (ciranda e catavento) em dias separados e no dia 5 de agosto na creche Novo Horizontes com a turma girassol. A realização desta atividade consistiu como uma estratégia de familiarizá-las como o manejo da câmera fotográfica, além de subsidiar a escolha, pelas crianças da turma, de seus parceiros de fotografia e dos ambientes, sujeitos e recursos da instituição que desejariam fotografar.

Na oficina, distribuí entre todas as crianças da turma algumas máquinas fotográficas de brinquedo que tinham formato, tamanho e configuração semelhante às câmeras digitais que iriam trabalhar, ensinei-as a operar com o foco e os comandos tecnológicos do recurso. De forma que, para visualizarem o desenho, que estava em perspectiva no interior das câmeras de brinquedo, as crianças precisavam trabalhar com

o foco de tal recurso que era modificado em três versões a partir do momento que apertavam o botão da câmera.

No desenvolvimento da oficina recebi ajuda das professoras e auxiliares de turma para negociarem com as crianças a distribuição das câmeras de brinquedo e para orientarem individualmente a forma como elas precisariam segurar e manusear o equipamento. Em seguida, distribuí três câmeras digitais entre as crianças, auxiliando-as a enquadrarem os elementos que desejavam compor em suas fotografias. Num primeiro momento as crianças se mostraram ansiosas em apertarem o botão e imediatamente conseguirem ver a imagem que produziram no centro da câmera percebendo que, por vezes, elas ficavam borradas, e em outras situações as crianças acabavam fotografando seus próprios dedos ou apenas um recorte focado das imagens que pretendiam compor.

Num segundo momento da oficina, passei a trabalhar com as crianças em duplas (escolhidas por elas mesmas) mostrando as características de funcionamento das câmeras digitais enquanto as demais crianças da turma permaneciam brincando com as câmeras de plástico. Após 20 minutos trabalhando a apropriação das crianças do recurso metodológico adotado na pesquisa, com a autorização e o suporte das professoras e auxiliares de sala, saí acompanhando uma dupla de crianças por vez (cada uma com sua máquina fotográfica digital; três ao todo com a minha) pela creche.

Algumas crianças solicitaram participar do processo duas vezes, outras não puderam estar presentes no dia da oficina e produção da fotografia, e um pequeno grupo, no entanto, afirmou não ter interesse em trabalhar com a câmera digital, permanecendo em sala com uma “pequena coleção” de câmeras de brinquedo que depois foi doada para as creches. Nesse momento, fiquei aliviada por ter testado previamente o desmonte das câmeras de brinquedo e sua certificação no Instituto Nacional de metodologia, qualidade e tecnologia (Inmetro).

No compêndio fotográfico a seguir, mostro a apropriação da câmera de brinquedo utilizada por Ayrton na oficina de fotografia que realizei com sua turma e da câmera digital utilizada para a elaboração da perspectiva das crianças na pesquisa.

Fotografia 6 - Ayrton se familiarizando com o uso da câmera e elaborando sua participação na pesquisa.



Fonte: Acervo de campo da pesquisadora

Fotografia 7 - Iara compartilhando com a turma suas descobertas sobre o processo de fotografar.



Fonte: Acervo de campo da pesquisadora

Fotografia 8 - Iara e Eric nos espaços externos da creche, brincando ao mesmo tempo em que produziam as fotografias dos brinquedos e dos processos de brincadeira



Fonte: Acervo de campo da pesquisadora

Após a realização da oficina, acompanhei por diferentes espaços da creche, cada dupla de crianças que teve interesse de produzir fotografias para a pesquisa solicitando que explicassem o motivo de escolha dos elementos de seus enquadres. Para futuros estudos com as crianças sugiro que as fotografias produzidas por elas também sejam socializadas entre pares, o que não foi possível desenvolver na presente pesquisa. Um elemento recorrente nas três turmas pesquisadas foi o interesse das crianças em registrarem diferentes espaços e situações cotidianas vividas na creche que “escapavam” ao meu olhar de pesquisadora e as intervenções lúdicas das professoras. As duplas, ao todo, produziram 191 fotografias (numa média de 60 por turma) enquanto eu, como pesquisadora ao acompanhar a dinâmica de interação e os enfoques eleitos pelas crianças para suas composições fotográficas, elaborei 45 imagens para compor meus diários de campo junto com os relatos das crianças sobre suas produções.

A atividade de pesquisa, mesmo sendo uma experiência inédita no contexto das turmas pesquisadas e seus sujeitos, apesar de me deixar bastante apreensiva sobre suas possibilidades e potenciais de efetivação, foi apropriada de forma animada e envolvida pelas crianças, professoras e demais profissionais das creches em que estávamos, que acompanharam com curiosidade as composições produzidas em campo.

As principais fotografias elaboradas pelas crianças das turmas pesquisadas evidenciaram três principais aspectos da creche e seus elementos que consideram

importante para a sua formação humana na instituição, tal como procurei compreender na proposição do terceiro objetivo específico da tese. Sendo estes:

Elementos do ambiente e recursos da instituição:

- Decoração da sala de atividades e da creche como um todo (11 fotografias)
- A presença de plantas de diferentes tamanhos e formas nas áreas externas da creche (12 fotografias)
 - A realização de atividades em diferentes espaços coletivos da creche (nove fotografias).
 - A denúncia de áreas que em alguns momentos eram impedidas de acessar, por questões de infraestrutura (quintal alagado, brinquedos da área externa quebrados e cozinha velha e perigosa). (três fotografias).
 - Brinquedos e brincadeiras. — Todas as duplas apresentaram interesse pelo registro dos brinquedos maiores das creches de uso coletivo, assim como os de sua preferência, selecionados da caixa de brinquedos de cada sala. Várias duplas tentaram registrar também o processo da brincadeira que vivenciam na creche. (43 fotografias).

Elementos das rotinas e das relações desenvolvidas no cotidiano da creche:

- As atividades da rotina realizadas por seus colegas e turma e pelas crianças menores da creche (denominadas por elas como bebês) nos momentos de alimentação, banho e brincadeira de todos. Foi privilegiada, de forma recorrente nas fotografias, a fila de espera de crianças sentadas na porta do banheiro aguardando higienização e os momentos de brincadeira, roda de conversa e contação de histórias nas turmas. (13 fotografias).
- A afetividade das crianças entre si e das professoras para com elas. (21 fotografias).

Elementos sobre os sujeitos inseridos na creche:

- Professoras: todas as duplas das três turmas realizaram registros fotográficos das professoras de sala, nenhuma solicitou a participação das auxiliares de turma na atividade. Algumas chegaram a sugerir poses para as professoras com sorrisos, agendas e brinquedos (16 fotografias)
 - Demais educadoras da creche: produzidas principalmente das crianças das turmas Girassol e Ciranda dando preferência às professoras de anos anteriores e as profissionais da cozinha (8 fotografias)

- Representações de si mesmos: em cada turma, pelo menos, duas duplas apresentaram interesse em produzirem fotografias de si, seja com a ajuda de espelhos, de seus colegas de sala ou ainda utilizando sua sombra no quintal (12 fotografias)
- Representação dos amigos e grupos de referência: Em todas as turmas as crianças se reuniram com seu grupo de socialização de referência solicitando as demais que realizassem os registros fotográficos. Os agrupamentos mais frequentes foram dos meninos entre si e das meninas da mesma forma, ambos os grupos, em sua grande parte, abraçados e fazendo “pose” de heróis e princesas. (48 fotografias)

Devido à natureza do presente capítulo (enfoque metodológico da pesquisa) apenas apresento algumas temáticas e elementos que compuseram as produções fotográficas das crianças de modo a caracterizar a contribuição das mesmas para a pesquisa, uma vez que optei por trabalhar de forma integrada, a partir dos eixos analíticos que construí na tese, com a composição dos diferentes registros de campo.

Antes de avançar na apresentação da próxima etapa e recurso metodológico da pesquisa destaco a busca que empreendi em compreender as fotografias produzidas pelas crianças e sobre elas no contexto da creche não apenas por seu registro no papel, mas a partir do enredamento semiótico que elucidam. De forma que a partir dos autores citados no presente texto objetivo corroborar com a construção de possibilidades de fomento e análise das fotografias em suas dimensões poéticas e políticas em suas camadas de interpretação infindas, como destaca Wunder (2008, p. 3).

(...) não como documentos que atestam fatos ou como objeto de análise de visibilidades, mas como lâminas que possibilitam novas e infinitas dobras de sentidos. Um pensar que mude seus rumos pela passagem inexorável da luz: uma forma, um brilho, um gesto que nos atinge. Uma aventura não programada de nossos dizeres.

Assim, nas diferentes etapas e estratégias de composição da tese busquei privilegiar a utilização de recursos semióticos como ferramenta de pesquisa numa perspectiva que dialoga com a proposta do enfoque histórico-cultural dos referenciais adotados no estudo na qual o método, como afirma Vygotsky (2001), a partir das implicações teórico-metodológicas do materialismo histórico-dialético, é compreendido em sua dimensão genética e instrumental, nunca sendo um dado primário ou fixo da pesquisa, mas como uma ferramenta histórica, dinâmica e dialética, propulsora do processo investigativo.

De forma que, diante da diversidade de estratégias de pesquisa, adotei como unidade de análise das diferentes produções de campo a atividade discursiva dos

sujeitos envolvidos no estudo. Esta é constituída na integração entre ação e linguagem, englobando não só as falas dos mesmos, como também dos diversos signos culturais que compõem sua enunciação, tais como gestos, entonações, expressões e posicionamentos sociais, que utilizam em seus processos de interação social. Assim, com base nos estudos de Coll e Onrubia (1998), a atividade discursiva é definida como a atividade mediada semióticamente na medida em que discurso e atividade são vistos de forma conjunta, de maneira que a função instrumental e mediadora da linguagem se vincula à ação.

Ao apresentar as estratégias de pesquisa adotadas no estudo considero relevante também abordar as posturas que assumi como pesquisadora na compreensão e uso das mesmas a partir das reflexões de Walter Benjamim e Bakhtin sistematizadas por Kramer e Leite (2009) ao tratar do desenvolvimento de pesquisas no contexto das ciências humana e da Educação Infantil.

A primeira questão se refere ao conceito de exotopia descrito por Bakhtin (1992) ao destacar a importância de olhar o outro como o outro de forma singular e respaldada pelo arcabouço teórico e metodológico consolidadas nas experiências de pesquisa desenvolvidas completando seu horizonte de visão a partir do lugar dialógico e comprometido que ocupo na construção do estudo, como descreve o autor:

[...] O excedente da minha visão contém em germe, a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê, devo colocar-me em seu lugar, e depois voltar ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo que se descobre do lugar que ocupo. (BAKHTIN, 1992, p. 44).

O conceito apresentado (exotopia) na composição da pesquisa remete ao papel singular assumido pelo pesquisador de compreender de forma empática, autêntica e singular os elementos do campo em que se insere construindo, junto aos sujeitos com que trabalha, subsídios de análise crítica da realidade que compõem. De forma que, mesmo trabalhando como o enfoque colaborativo de estudo sistematizando as produções de campo das professoras e crianças envolvidas na pesquisa, não posso me furtar a autoria da mesma, tendo clareza das escolhas ético-políticas seus perigos, potenciais e limitações implicadas no uso das estratégias metodológicas adotadas na trajetória de pesquisa no contexto da Educação Infantil.

Walter Benjamin e suas obras de se refere a dois personagens centrais na modernidade que contribuem para pensar a tarefa do pesquisador sendo estes: o cronista e o colecionador.

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. [...] o colecionador é aquele capaz de descontextualizar o objeto para que possa funcionar como texto, dispondo esse objeto e sua coleção de modo que ao interagir com o objeto se conheça a história desse objeto e atribua a ele seus inúmeros possíveis sentidos. A ideia é explorar a arte de colecionar mais do que a coleção em si, é pensar a existência do colecionador na tensão dialética entre os pólos da ordem e da desordem. (BENJAMIM, 1986, p. 223).

Como cronista o pesquisador apresenta os contextos e processos envolvidos nas práticas sociais pesquisadas valorizando os enredamentos, os múltiplos significados e experiências que compõem as tramas que busca compreender a partir de sua inserção em campo. Como colecionador, o pesquisador procura, observa, registra e fotografa, reunindo interações humanas para investigá-las, para colecioná-las e a partir delas, numa perspectiva dialética, oferecer elementos para a composição de diferentes perspectivas sobre os processos em estudo e os sujeitos que os constituem.

Apropriada destes dois papéis como pesquisadora (cronista e colecionadora), reconhecendo os potenciais e os desafios que caracterizam a atuação dos mesmos selecionei, dentre o material produzido em campo (diários, fotografias e filmagens), exaustivamente relidos e analisados, elementos para o desenvolvimento da última etapa da pesquisa que consistiu na realização do processo de autoscopia e de um grupo focal com as três professoras que participaram do estudo. Como critérios para seleção do material de campo para tais atividades elegi:

- A forma recorrente ou restrita como apareceram em campo nas diferentes turmas;
- Um particular alinhamento do que é proposto nos documentos de referência na área da Educação Infantil com o que é apresentado em campo.
- A correlação com o solicitado nos objetivos de pesquisa apropriados na perspectiva das crianças e das professoras.
- A apresentação de referências socioafetivas ou político-pedagógicas das temáticas e práticas abordadas.

Para discutir com as três professoras pesquisadas Laura, Cristiane e Iris elaborei inicialmente uma apresentação de 30 lâminas de power point compostas por 18 vídeos, 16 trechos de diários de campo e 130 fotografias que foram analisadas em conjunto num grupo focal que durou três horas com dois breves intervalos entre os

debates. Destes apenas exporei com as professoras apenas 24 fotografias produzidas por mim e pelas crianças, quatro vídeos com as principais características desenvolvidas nas interações das crianças entre pares e com as educadoras e seis trechos de diários de campo e dos documentos institucionais da creche.

O material foi agrupado a partir de três eixos analíticos, a saber: “*Apropriação e reinvenção das práticas culturais na creche*”; “*Interações sociais e seu papel na construção do conhecimento e da subjetividade*”; “*Diferença, diversidade e exclusão nos processos de formação humana*” que elaborei a partir do material de campo que possuía até então sem fazer referência aos mesmos (eixos) durante a exposição para as professoras como forma de não direcionar suas análises, assim como o foco dos debates entre elas.

O material foi apresentado num único grupo focal por solicitação das professoras que afirmaram não terem condições de estarem juntas mais de uma vez por mês devido à agenda de atividades das creches em que atuam ao calendário de formação que participam e da restrita disponibilidade das auxiliares de sala e das professoras regentes II para substituí-las com as crianças. As coordenadoras das creches pesquisadas, assim com o gestor do centro de cidadania próximo a creche Esperança que cedeu uma sala do equipamento para a realização do grupo focal, foram bastante solícitos e cooperativos com o desenvolvimento do estudo.

Desde o início da pesquisa as professoras e as coordenadoras das creches em que me inseri estavam cientes da realização desta etapa da pesquisa aguardando ansiosamente pela mesma reportando o interesse pelos registros em diários de campo que elaborei e pelas fotografias produzidas pelas crianças. No entanto, foram os episódios interativos filmados que mais as surpreenderam pela forma dinâmica e indiciária que se apresentaram (re)velando elementos cruciais e sutis de sua práxis que, em sua grande maioria, não eram explorados no cotidiano das creches.

Para o desenvolvimento desta etapa da pesquisa aguardei o término das comemorações do dia das crianças nas creches devido à densa rotina de atividades e preparativos da festividade pelas profissionais e acordei com as mesmas a escolha de um local neutro, claro e ventilado, sem barulhos grandes ou interrupções que pudesse acomodar as três professoras para o desenvolvimento das atividades da última etapa da pesquisa. Inicialmente sugeri uma sala da universidade e uma data em que não estivessem na creche para o desenvolvimento do grupo focal e da autoscopia. Todas as profissionais, no entanto, discordaram devido ao calendário e rotina de atividades que já

havam programado. A professora Cristiane se disponibilizou em encontrar as duas outras professoras num equipamento social próximo a creche de ambas e assim foi feito. As educadoras sentaram-se num semicírculo na frente da projeção do data-show com o material selecionado para a análise e logo deixaram claro que só poderiam ficar até às 16 horas, pois ainda precisariam retornar para o trabalho com suas turmas.

Antes de iniciar o grupo focal retomei os objetivos da pesquisa com as professoras ressaltando a importância da participação das mesmas na construção de um debate sobre as diferentes produções do campo evidenciando a forma como elas analisam os registros das práticas apresentadas e de como podem correlacioná-las com os processos de formação humana que fomentam e vivenciam destacando seus múltiplos sentidos e significados e implicações (inter)subjetivas. A partir de então, apresentei lâmina por lâmina do material que tinha selecionado para debate no grupo focal solicitando que as professoras descrevessem e se posicionassem sobre os elementos de campo a que estavam sendo apresentados. Em algumas situações que considerei necessário complementei a imagem (fotografia ou vídeo) ou trecho do diário de campo com alguma descrição do contexto social em que foram desenvolvidas.

O interessante do desenvolvimento do grupo focal com as professoras que possuíam formações e experiências diferenciadas no campo da Educação Infantil e das práticas culturais foi a franqueza como que as mesmas abordaram os desafios, as contradições e principalmente, os potenciais e os avanços desenvolvidos no contexto das creches e em suas próprias compreensões sobre as práticas que realizam junto às crianças. Estas, por sua vez, foram apontadas como suas principais interlocutoras nos processos de aprendizagem das singularidades do trabalho na área da Educação Infantil. O contexto intersubjetivo criado no desenvolvimento do grupo focal ainda favoreceu a partilha de sentidos, afetos e perspectivas sobre as práticas vivenciadas no contexto das creches pesquisadas.

As professoras destacaram a importância de serem “ouvidas” sobre o material produzido em campo e não apenas comunicadas sobre as limitações de suas práticas, como relatam ser o que acontece em grande parte das pesquisas acadêmicas desenvolvidas nas instituições que trabalham. Da mesma forma relataram a importância de estarem entre pares na socialização do material de campo como forma de trocarem experiências sobre a práxis que desenvolvem destacando a inovação do uso de filmagens como registro das interações sociais ainda tão pouco visíveis e compreendidas no contexto educativo que compõem.

Vários temas transversais presentes nos registros de campo foram abordados de forma crítica, singular e autêntica pelas professoras no grupo focal. As educadoras demarcaram os desafios de romper com o desenvolvimento de rotinas burocráticas e mecanizadas diante do ritmo e das condições de trabalho das creches. Também foram apontadas pelas profissionais as contradições presentes nas duas instituições pesquisadas no que se refere ao trabalho com as diferenças e a diversidade de gênero, raça/etnia e religião entre as crianças observando como algumas questões se tornam “invisíveis” no contexto da creche, como é o caso da discriminação racial. As educadoras ainda registraram que para algumas temáticas e realidades, como é o caso da diversidade religiosa das crianças e suas famílias as creches, as educadoras não foram e nem estão preparadas para abordar não cabendo a elas, profissionais, essa tarefa.

Após a transcrição do grupo focal e da atenta (re)leitura e observação das produções de campo, em conexão com os objetivos do estudo, busquei identificar as partes significativas de uma totalidade entre as fontes de registro contemplando as semelhanças, as complementaridades e as contradições em que foram constituídas. Assim, elaborei três eixos de estudo que foram sistematizados a partir de proposta construtivo-interpretativa (REY, 2005) de análise das produções de campo a partir de um enfoque reflexivo e semiótico, tendo por base articuladora os diferentes objetivos (geral e específicos) da tese.

Tabela 1 - principais etapas e estratégias de pesquisa desenvolvidas ao longo do presente estudo.

Etapa	Atividade	Data	Obj.de pesq. contemplado
1	Pesquisa exploratória para escolha do lócus de estudo.	19 de setembro de 2013 a 18 de janeiro de 2014.	Caracterização do campo da Educação Infantil, das creches e turmas pesquisadas e dos sujeitos que as compõem. (Anterior aos objetivos específicos da tese)
	Início da pesquisa de campo – Apresentação das crianças e professoras de cada turma, recebimento do termo de consentimento da pesquisa com os pais, acesso aos documentos institucionais e elaboração de diário de campo	18 de fevereiro de 2014 nas turmas Ciranda e Catavento da creche Esperança. 10 de abril de 2014 na turma Girassol da creche Novos Horizontes.	
	A aplicação do questionário sociocultural com as famílias das crianças pesquisadas	16 de maio de 2014- Creche Esperança. 22. de maio de 2014- Creche Novos Horizontes	

	Observação colaborativa: produção de diários de campo, fotografias e filmagens.	Atividade regular da pesquisa. No entanto, apenas a partir do segundo mês em campo introduzi o uso das fotografias e filmagens nas três turmas pesquisadas	Caracterizar como são desenvolvidas e significadas pelas crianças e professoras das turmas pesquisadas as interações sociais e as práticas culturais que compõem.
2	Realização de oficina de fotografia com as crianças	13 e 17 de junho de 2014, Creche Esperança, com as duas turmas em dias separados. 5 de agosto de 2014 Creche Novo Horizontes na turma Girassol	Compreender como as crianças significam as experiências que vivenciam na creche buscando correlacioná-las com seus processos de formação
3	Realização de grupo focal e do processo de autoscopia	30 de outubro de 2014 realizado com as professoras das três turmas pesquisadas..	Investigar como as professoras compreendem os processos de formação humana que vivenciam e fomentam com as crianças nas creches pesquisadas.

Fonte: Produção elaborada pela pesquisadora com base nos registros de Diário de Campo.

Ao retomar os percursos, escolhas e composições metodológicas adotadas no desenvolvimento da pesquisa para elaboração deste capítulo uma questão foi recorrente: O que me leva a definir, efetivamente, o caráter colaborativo da mesma já que em campo, todas as estratégias e etapas de pesquisa, assim como a organização dos eixos analíticos foi uma elaboração minha, pouco negociada com as professoras? E em resposta, relendo as publicações que considero referência na área da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008; NININ, 2006 e LOIOLA, 2004), bem como revisitando minhas experiências e posturas construídas junto aos sujeitos pesquisados, considero que o exercício de reflexão compartilhada, etapa à etapa do estudo, tendo por base a análise das produções geradas em campo como matéria-prima dos conteúdos em debate desenvolvidos no decorrer da pesquisa, posso reafirmar seu caráter colaborativo na composição das análises de campo que serão apresentadas no próximo capítulo da tese.

4. A ARTESANIA DO CAMPO EM ANÁLISE

Para a desafiadora e artesanal composição das análises da pesquisa, diante dos múltiplos “fios”, enredos e sujeitos que a constitui, para além dos livros de metodologia científica, me inspirei nas orientações de feitura de bordados com indicações dos instrumentos adequados, das formas de trabalhar com os fios e as tramas que compõem o tecido numa elaboração dinâmica e singular.

Usando uma agulha de bordado afiada, que vai ajudá-la a furar o tecido, traga a agulha para cima em seu ponto de partida, e envolva o fio em volta da agulha. O próximo passo é segurar a linha e introduzir na trama com firmeza levando a agulha para baixo, no meio do tecido, com cuidado separando a trama.. Mantenha o seu fio trançado o mais firme possível para impedir que se torne confuso. Delicadamente, puxe o fio para apertar o nó, de modo que ele se sente perfeitamente à superfície, o nó deve ficar bem arredondado. Por fim, corte o excesso de linha e ficará pronto. (BONANDO e NAVA, Guia do bordado, São Paulo: Abril, 1981, p.32)

De forma que, ao elaborar o presente capítulo, com a responsabilidade de sistematizar de forma didática, sucinta e aprofundada as construções inéditas que foram produzidas em campo (em três diferentes locus, através de múltiplas estratégias e sujeitos de pesquisa), optei por construí-lo, a partir dos eixos analíticos, que compõem a tese, organizados com base nas categorias e nos objetivos de pesquisa que a originaram e na forma como elas foram significadas em campo pelos sujeitos que a constituem. Embora parecesse tentador explorar a composição singular de cada turma ou estratégia de pesquisa, aprofundando as especificidades das mesmas no delineamento do capítulo, a possibilidade de trabalhar com unidades sínteses de análise, como propõe Vygotsky (2003), retomando as implicações do materialismo-histológico dialético para a composição dos métodos e metodologias se mostrou necessária e mais interessante diante das questões e enfoques que orientam o presente estudo em sua composição integral.

Início então, apresentando os diferentes eixos de análise das produções em campo que fui delineando ao longo das diferentes etapas da pesquisa para sua produção e análise cooperativa, especialmente para organizar o processo de autoscopia e o grupo focal com as professoras, embora a denominação dos mesmos (eixos) não tenha sido apresentada às educadoras, evitando direcionar seus posicionamentos sobre o material apresentado. Apenas após uma leitura aprofundada, sistemática, reflexiva e sensível das

inúmeras produções de campo, em busca do enredamento semiótico que as conecta e evidencia suas múltiplas nuances, cheguei aos seguintes eixos analíticos:

1. *Apropriação e reinvenção das práticas culturais na creche*
2. *Interações sociais e seu papel na construção do conhecimento e da subjetividade*
3. *Diferença, diversidade e exclusão nos processos de formação humana*

No primeiro eixo analítico, construído a partir da categoria de estudos “práticas culturais”, e do primeiro e terceiro objetivos específicos da tese, problematizo sobre como a cultura é compreendida e vivenciada pelas crianças e professoras inseridas na creche nos processos formativos que constituem. Para complementar as análises, ainda, apresento neste tópico os “dados” do questionário socioeconômico e cultural que apliquei com os familiares—responsáveis pelas crianças pesquisadas. Para compreender as práticas culturais, de acordo com os referenciais teóricos, nos quais me ancorar e adotar na pesquisa, priorizo os sentidos e significados construídos pelos sujeitos sobre a práxis que desenvolvem, bem como recorro ao problematizado sobre a temática nos documentos de referência na área da Educação Infantil.

Caracterizaram a composição deste eixo, no contexto das três turmas pesquisadas:

- As marcas das desigualdades sociais no acesso dos sujeitos aos bens culturais.
- A restrita vinculação das concepções e vivências da cultura com as questões sóciocomunitárias e políticas em que elas são constituídas.
- A compreensão unânime (crianças, professoras e famílias) da brincadeira como a principal e mais recorrente prática cultural desenvolvida pelas crianças na creche.
- A valorização da contação e dramatização de histórias pelas professoras como importante prática cultural que implica na constituição subjetiva delas e das crianças.
- A dificuldade de compreensão e efetivação das práticas de cuidado nas creches como composições culturais também.
- A denúncia, feita pelas professoras e crianças, dos restritos recursos e ambientes na creche para efetivação das práticas educativas e culturais que desenvolvem.
- O desafio de trabalhar com a diferença e a diversidade (gênero, etnia e religião), no contexto das práticas culturais desenvolvidas na creche entre os sujeitos que a constituem.
- A importância de valorizar a experiência cultural dos sujeitos no contexto da creche e não a reprodução de rotinas e calendários festivos na instituição.

No segundo eixo analítico, construído a partir da categoria de estudos “interações sociais”, e do primeiro objetivo específico da tese, apresento como as interações sociais, desenvolvidas pelas crianças entre pares e as educadoras (professoras e auxiliares de turma), em seus processos de mediação pedagógica são analisadas no

contexto das três turmas pesquisadas, evidenciado suas implicações para os processos de formação humana desenvolvido nas creches.

Caracterizaram a composição deste eixo no contexto das três turmas pesquisadas:

- As interações sociais desenvolvidas pelas crianças entre pares e delas com as professoras auxiliando na produção de conhecimentos no contexto da Educação Infantil.
- As interações desenvolvidas na creche como “dramatização” das relações sociais vivenciadas, (re)produzidas e negociadas pelas crianças e educadoras.
- A valorização das crianças em seus registros, das trocas socioafetivas, das interações sociais desenvolvidas entre seus colegas de turma e entre elas e as educadoras.
- A dificuldade das profissionais compreenderem os múltiplos significados e dimensões das interações sociais desenvolvidos nos documentos e nos referenciais teóricos que embasam a práxis desenvolvida no contexto da Educação Infantil.
- A forma restrita de elaboração de planejamentos e práticas que desenvolvam estratégias de mediação semiótica, que favoreçam o desenvolvimento e o trabalho cooperativo entre as crianças e seus potenciais na rotina de atividades das creches.
- A problematização das educadoras sobre a precariedade da formação profissional, da estrutura das creches e das rotinas institucionais para o desenvolvimento das interações sociais entre as crianças.
- As múltiplas maneiras que as crianças reinventam, a partir das interações sociais que desenvolvem de forma lúdica e cooperativa entre pares, além dos processos de formação desenvolvidos nas creches.
- A valorização, por parte das professoras em seus discursos, do potencial de desenvolvimento das crianças entre pares, ao mesmo tempo em que registram os múltiplos desafios, inclusive pessoais, que elas (professoras) encontram em trabalhar no contexto da Educação Infantil, diante das habilidades interpessoais e dos conhecimentos necessários sobre a singularidade da área.

No terceiro eixo analítico, construído a partir da categoria de estudos “formação humana”, e do segundo e terceiro objetivos específicos da tese, apresento e aprofundo as discussões iniciadas nos eixos anteriores, evidenciando as principais marcas das interações sociais e das práticas culturais desenvolvidas pelas crianças entre pares, e das educadoras para com elas e suas implicações para os processos de formação humana das mesmas.

Caracterizaram a composição deste eixo no contexto das três turmas pesquisadas:

- A diferença nas formas de trabalho com crianças em situação de inclusão- Atendimento das singularidades de desenvolvimento e aprendizagem, ou reforço, nos processos de exclusão da turma.
- A diferença na mediação pedagógica das educadoras e das crianças em relação às questões de gênero problematizadas nas turmas.
- A valorização, pelas crianças pesquisadas, das trocas socioafetivas e lúdicas entre pares nos momentos de produção de conhecimento e cuidado das demais crianças das turmas.
- A reprodução de preconceitos e de práticas de exclusão social entre as crianças negras por parte das educadoras das três turmas pesquisadas. A reprodução de preconceitos com

uma menina negra entre as crianças de uma das turmas pesquisadas. A representação velada das relações étnico- raciais nas duas creches.

O desafio de trabalho com a diversidade religiosa das crianças nas três turmas pesquisadas incluindo elementos de referência à temática nas paredes, rotinas, festividades e músicas trabalhas nas três turmas com enfoque apenas nas religiões cristã e evangélica.

4.1. EIXO 1: Apropriação e reinvenção das práticas culturais na creche

Para compor as análises do presente eixo, considero necessário resgatar a concepção de cultura presente nos documentos de referência na área da Educação Infantil correlacionando com o que foi apresentado em campo sobre a temática. Lembro, ainda, que as próprias definições de educação, cuidado e desenvolvimento integral, apresentadas no texto de tais documentos, destacam o papel fundante da cultura e das relações sociais para a promoção de tais processos. Definições e correlações conceituais especialmente no que concernem a fundamentação das singularidades da Educação Infantil ancorada nos eixos da interação social e da brincadeira como integradores das práticas desenvolvidas entre as crianças e nos princípios ético-políticos e estéticos¹ que as orientam. Para a caracterização do eixo vale lembrar que a abordagem dada à cultura nos documentos norteadores da área (Educação Infantil) atenta para a integração dos múltiplos campos de experiências das crianças, em conexão com suas referências sócio-familiares e comunitárias, na formação singular das mesmas diante da diversidade cultural em que são constituídas.

Diante do exposto, o primeiro elemento que trago na composição do presente eixo analítico é a problematização da concepção de cultura e das formas de vivência da mesma pelos sujeitos da Educação Infantil, através de relatos em que as marcas das desigualdades sociais no acesso aos bens culturais sistematizadas pela humanidade ao longo da história é um tema recorrente nas composições das professoras pesquisadas.

Nos seguintes trechos do grupo focal, as professoras debatem sobre os desafios de orçamento, cansaço e ritmo de trabalho, que dificultam o acesso da maioria delas às atividades que consideram culturais, mesmo diante da problematização de Cristiane, na indicação de programações gratuitas de tais atividades, as professoras das turmas pesquisadas da creche Esperança foram unânimes em afirmar seus desafios no acesso aos bens e equipamentos culturais da cidade.

Iris: [...] Antes eu tinha até mais contato com a cultura sempre que sobrava um dinheiro ia ao cinema, a um show que gostasse muito, comprava os livros mais acessíveis e importantes, viajava com a família, mas com minha situação hoje (orçamento), é não tem a mínima condição, é só da creche para casa”.

Laura: Eu não, eu nunca fui muito disso e hoje pela rotina... essa questão do salário, do cansaço, da rotina...acabamos, se tivermos muita sorte, sobrevivendo...

Cris: Assim, às vezes a gente acha que a cultura é muito distante de nós, mas não é mesmo. Tem vários programas baratos, acessíveis, próximos (...)

Iris: [...] eu sei que é importante, mas eu concordo com Laura, eu ainda acho que a cultura não chegou para todo mundo não, muitas das programações ainda são para as classes mais altas. (Trecho do grupo focal realizado com as professoras)

O relato das professoras ainda remete a uma questão social e histórica emblemática no campo da Educação Infantil que é a necessidade de luta pelo reconhecimento e valorização das profissionais da área, como contextualizou Campos (1986, p. 127):

[...] confirma-se por toda a parte a regra que estabelece que, quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação cultural e profissional prévia.

Além da dificuldade no acesso às práticas culturais, as professoras ainda destacaram a pouca problematização das mesmas em seus processos de formação acadêmica e os desafios de trabalho com a temática. As profissionais de todas as turmas pesquisadas, em seus discursos, destacaram a importância da vivência e do exercício da cultura nas creches em conexão com as famílias e comunidades com as quais se articulam, evidenciando os desafios e, ao mesmo tempo, a sua responsabilidade na ampliação crítica do repertório cultural das crianças e suas famílias. No decorrer do grupo focal realizado com as mesmas, ainda busquei que elas apresentassem uma definição de cultura, correlacionando com as atividades que desenvolvem nas creches.

Pesquisadora: Sobre essa parte da formação cultural na educação, vocês tiveram alguma disciplina que tratasse das práticas culturais e sócio- interativas?

Cris: Não tinha não, que eu lembre não era discutido nem uma disciplina e nem dentro das outras, só um pouco na psicologia do desenvolvimento nas teorias psicogenéticas, mas nada muito especial e nem específico. Agora assim, quando eu entrei na faculdade eu já vinha e mantenho o contato com a cultura aprendi com meu pai que não tinha muito estudo não, mas que sabe o quando a cultura é importante na vida da pessoa desde criança. E olhe não é essa cultura de massa não, de Xuxa, era de várias músicas do mundo todo e que

ouvira com ele e eu levei isso comigo, e hoje passo para o meu filho que me acompanha nos shows, no teatro, nas músicas que continuo ouvindo. Quando ele canta (meu filho) eu digo: De onde esse menino conhece isso? É assim, cultura tem que ser vivida, praticada, não tem outro jeito de querer ensinar, ou separar a cultura... e é assim que passo na creche, conhecendo a cultura das crianças, das famílias e da comunidade, valorizando, até para contextualizar as atividades, mas também eu procuro ampliar com eles a experiência com as culturas que eles têm. E eles aprendem e levam para casa também, as crianças ensinam os pais sobre isso. Outro dia veio uma mãe aqui reclamar aqui “esse menino, tá muito educado, desenvolvido, que não faz mais xixi na rua e foi um sufoco achar um banheiro para ele onde estavam.”. (Trecho do grupo focal realizado com as professoras, Grifos meus)

No relato da professora Cristiane, é possível identificar sua vivência pessoal e familiar, com a temática da cultura, as experiências positivas que a constituíram e que busca ampliar, de forma dialética, com as crianças e famílias que atende, reconhecendo o potencial singular dos elementos que elas apresentam em suas experiências e práticas. Processo que se desenvolve, ao mesmo tempo em que, aponta o papel crítico da educação na ampliação das referências culturais dos sujeitos, como defendido por todos os teóricos que fundamentam o presente estudo ancorado nas implicações do materialismo histórico–dialético em suas composições.

O depoimento de Cristiane ainda indica as limitações dos processos de formação acadêmica que vivenciou na fundamentação e debate das práticas culturais demarcando os desafios da área, concepção que foi reforçada pelo registro da professora Laura:

Laura: Quando você me pergunta de cultura eu me lembro da faculdade, de um trabalho que o professor passou e tinha que perguntar “o que você entende por cultura” e todo mundo procurando enciclopédias, conceito mirabolantes, mas quando a gente foi ver e foi discutir era algo muito mais simples, da nossa vida, do nosso cotidiano. O trabalho foi tão difícil e a gente começou a procurar como e o que dizer.... Ai o professor falou e a gente pôde ver que era simples, mas difícil de explicar ainda mais quando é para fazer assim, junto com a educação, com o que temos.

Cris: Cultura é o modo de viver de determinada comunidade, é você entender a comunidade, trazer a comunidade para a creche e propor atividades para ampliar o repertório deles e eles levam isso para casa. Temos que ampliar da cultura dos pais também e importante propor coisas novas.

Iris: [...] das práticas de cultura (na creche) tem os jogas, as histórias, o teatrinho de fantoches que eles pedem e tem gostado e todos os dias eu faço com uma história diferente. Acho que já falamos sobre isso, vamos pular esse ponto.(Trecho do grupo focal realizado com as professoras, Grifos meus)

Os apontamentos de Laura encontraram ressonância nos de Cristiane ao destacarem a concepção de cultura, não como algo para ser descrito, mas praticado, vivido de forma cotidiana e integrada com diferentes atores sociais, como aponta Certau (1994).

No contexto do debate, ao solicitar que as professoras correlacionassem as definições de cultura que apresentavam com sua práxis, pude observar que as profissionais, especialmente a professora Iris, se mostraram inquietas com a temática, indicando as atividades mais regulares que desenvolvem na creche e solicitando que avançássemos (grupo) para outros pontos de análise. O depoimento de Iris foi importante, por reconhecer e demarcar a contação e dramatização de histórias (narrativas, teatro e apresentação de filmes), assim como as brincadeiras das crianças e os eventos festivos do calendário letivo, como as principais e restritas práticas culturais desenvolvidas nas duas creches pesquisadas, realidade que observei se reproduzir durante todo o período em que estive em campo.

Ao longo do grupo focal e do processo de autoscopia que participaram, as outras duas professoras retomaram a questão em debate afirmando estarem cientes sobre as limitações que encontram no desenvolvimento das práticas culturais no contexto da creche, especialmente nas atividades de cuidado com as crianças e na integração com as famílias e comunidades em que elas são constituídas. Tal reflexão adveio principalmente dos registros das fotografias e das filmagens produzidos em campo para o debate com as educadoras. Na ocasião, também foram problematizados os desafios dos contextos institucionais, históricos e políticos que constituem a Educação Infantil e que corroboram para a construção de tais limitações de modo a não personificar nas educadoras todos os entraves da área.

Outro elemento importante para reflexão, apresentado no relato das professoras, foi a restrita formação cultural (pessoal, acadêmica e profissional) que vivenciaram, realidade que contraria o proposto nos documentos de referência da Educação Infantil e que, de acordo com os relatos de pesquisa na área, não é um caso isolado entre as professoras, impactando diretamente nas habilidades de mediação pedagógica das profissionais.

Kramer (1992) reclama da falta de uma política de formação que assegure ao professor o acesso a concertos, óperas, balés, teatros, museus, entre outros, como descreve Kramer (1992, p. 12):

Urge uma política pública para a formação cultural e estética de professores que crie um programa educativo a ser desenvolvido em longo prazo que abarque a educação básica, os cursos superiores e os destinados à profissionalização docente; um programa que possibilite aos professores o acesso a outros bens culturais que não os oferecidos pela indústria cultural. [...] é preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem enquanto cidadãos e atuarem enquanto sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam, mais do que "implantar" currículos ou "aplicar" propostas à realidade da creche/pré-escola em que atuam, efetivamente participar da sua concepção, construção e consolidação. (KRAMER, 1992, p.19)

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica é apontada a necessidade de os currículos de licenciatura oferecerem “atividades de enriquecimento cultural” dos professores. A importância de uma formação ampla e cultural dos professores no contexto da Educação Infantil também é descrito no Projeto de Cooperação técnica do MEC e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a construção de Orientações Curriculares da Educação Infantil, como apresentado no seguinte trecho em que é, inclusive, destacada a importância das dimensões culturais, éticas e estéticas da formação dos professores devido à singularidade do trabalho na área da Educação Infantil, assim como suas implicações na constituição subjetiva dos docentes.

A docência exige, na atualidade, uma formação que integre, por um lado, formação cultural, ética e estética nas diferentes linguagens expressivas, e, por outro, que considere a construção de processos de afirmação de autoestima e de identidade dos professores. Em suma, uma formação que integre razão e imaginação. Afinal, ao educar e cuidar de crianças pequenas, o professor não oferece apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que é através das interações. Há uma especificidade clara no trabalho do professor de educação infantil que é a de ter a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos e, também, para se colocar no lugar do outro, aspectos imprescindíveis no estabelecimento de vínculos com bebês e crianças pequenas. A formação precisa integrar o desenvolvimento das sensibilidades e das capacidades intelectuais dos professores, pois eles são profissionais, como tantos outros, para os quais a relação é uma ferramenta de trabalho. (BRASÍLIA, 2009, p. 38)

As pesquisas recentes na área de formação cultural de professores apontam para a debilidade do acesso aos bens culturais pelas educadoras; fator que, dentre outros, acaba por restringir o potencial de mediação pedagógica dos mesmos, como registram Silva, Almeida e Ferreira (2009) a partir de uma pesquisa com os 584

professores da Educação Básica que atuam em creches e pré-escolas públicas de Uberaba, Minas Gerais. Com enfoque quanti-qualitativo, as pesquisadoras chegaram ao seguinte perfil de acesso às práticas culturais pelos professores, que, de tão alarmante e emblemático, optei por transcrever aqui:

A maioria dos participantes da pesquisa afirmou não ter o hábito de frequentar museus ou exposições de artes visuais, teatro, concertos ou shows de música ao vivo, espetáculos de dança, e nem mesmo cinema. Para a grande maioria o lazer se resumia em assistir a programas televisivos e fitas em vídeo ou em DVD, bem como em ouvir música em casa ou em bares. Dentre os professores que participaram da pesquisa, apenas 4,2% confirmaram frequentar museus ou exposições de artes visuais com certa regularidade, enquanto 46,5% informaram nunca ir e 48,9% disseram que iam raramente; 70,6% dos professores afirmaram nunca ir ao teatro, 27,5% informaram ir esporadicamente, e apenas 1,5% afirmou ir ao teatro mensalmente. Também são baixos os índices de frequência aos espetáculos de dança: apenas 7,7% afirmaram assistir a eles com certa regularidade, 24,9% o faziam esporadicamente e 66,3% informaram nunca ir a este tipo de espetáculo. Os índices que computaram a assistência a concertos e shows de música ao vivo são mais altos, certamente inflados pela frequência aos shows, mais populares: 12,1% afirmaram frequentá-los regularmente, 26,5% esporadicamente e 59,3% afirmaram nunca assistir a tais espetáculos. A frequência regular às salas de cinema é mais alta, mas ainda não animadora: aproximadamente 15,7% informaram frequentá-las mensalmente e 4,3% semanalmente; 42,2% disseram ir esporadicamente ao cinema, enquanto 37,7% afirmaram assistir aos filmes somente em casa. (SILVA, ALMEIDA e FERREIRA, 2009, p.227).

Na parte qualitativa do estudo, os sujeitos pesquisados, no trecho citado, apontaram a precária formação cultural que receberam ao longo de suas experiências educativas, assim como a densa e pouco remunerada rotina de trabalho que vivenciam como um dos fatores que restringe seu acesso aos bens e práticas culturais produzidas pela humanidade ao longo da história. Tal realidade é descrita pelas pesquisadoras citadas como um dos principais fatores que empobrecem as possibilidades de mediação pedagógica das interações sociais e práticas culturais realizadas pelas professoras entre as crianças com que trabalham. Em seu artigo, as referidas autoras ainda citam alguns dados da pesquisa nacional realizada pela UNESCO, publicada em 2004, que trata do perfil dos professores brasileiros que atuam na Educação Básica. A pesquisa, entre outros quesitos, levantou informações sobre o consumo cultural e as preferências e atividades culturais docentes.

Os dados, obtidos mediante questionário respondido por cinco mil professores de escolas públicas (82%) e privadas (18%) das 27 unidades federativas (1.698.383 professores), revelam ser muito

baixa a frequência a museus e exposições de artes visuais, teatro, concertos de música erudita e cinema: 62,1% dos professores nunca foram a um concerto musical, 17,4% nunca foram ao teatro, 14,8% nunca foram a um museu, 8,6% nunca visitaram uma exposição em centros culturais e 8,6% nunca foram ao cinema (Perfil, 2004). (SILVA, ALMEIDA e FERREIRA, 2009, p.224)

Silva (2009), a partir de sua pesquisa, aponta a precariedade da formação sociocultural dos professores, especialmente no contexto da Educação Infantil, fator que, segundo as análises da pesquisadora, mostrou-se diretamente relacionado à restrição da capacidade de mediação pedagógica dos mesmos, apontando para a urgência no desenvolvimento de uma política de formação cultural dos professores, como defendido nas produções de Kramer (1993, 2006), Jobim e Souza (1994) e Moreira e Candau (2003). A pesquisadora da área da Educação Infantil (SILVA, 2009), ainda contextualiza que o repertório cultural do professor, suas experiências interativas delineadas ao longo de sua história de vida, bem com as características sociopolíticas e pedagógicas do contexto em que atua deverem ser consideradas, ao se analisar a forma como os sujeitos operam nos processos de constituição de si, das crianças e das atividades educativas que desenvolvem, como descrito nas palavras da autora:

Para grande parte da população brasileira, que não tem acesso aos bens culturais, a escola configura-se, muitas vezes, como única possibilidade de acesso ao patrimônio cultural. Mediador entre a cultura e o aluno, o professor precisa também, por sua vez, ter amplo acesso às várias formas de expressão da cultura, para poder trabalhar com elas em sala de aula. Se tais atividades integrarem a vida docente esta mediação necessária entre as manifestações culturais e o aluno será mais facilmente realizada. (...) Conhecer as práticas culturais de professores da educação básica poderá facilitar a compreensão da mediação oferecida aos estudantes no espaço escolar (...); também acreditamos que professores levam para a sala de aula um repertório cultural que interfere diretamente no modo como ensinam na seleção de recursos didáticos, na proposição de atividades para discentes. (...) A discussão sobre referências culturais de professores e suas práticas pedagógicas nos leva à problemática da formação docente. Nela há de se considerar como estes constituem sua subjetividade profissional: quais são as formas de apropriação e internalização das dimensões teóricas e as práticas referentes à sua profissão e como são construídas, pois acreditamos que o modo como constituem suas identidades — na vida profissional ou pessoal — tem impacto sobre suas práticas docentes. (SILVA, 2009, p.5)

A importância da formação política, pedagógica e cultural do professor de Educação Infantil é apontada por Barreto (1994) como um dos principais fatores de promoção dos padrões de qualidade na Educação Básica. Sobre a afirmativa, ainda que reconheça seu valor, em complemento com as reflexões de Kuhlmann Jr. (1998) ao

problematizar os perigos de centralizar nos professores e em sua formação as responsabilidades pelas transformações sociopolíticas e pedagógicas necessárias no contexto da Educação Infantil:

A situação das pessoas que trabalham nas creches brasileiras não é algo que se possa pensar em reverter a partir de uma proposta de formação em serviço. Esta poderá resultar em algum benefício consistente e duradouro caso esteja sendo proporcionada concomitantemente a outras medidas, tais como a regularização das condições de trabalho, a valorização salarial e a formação prévia ou inicial, bem como o favorecimento da escolarização básica e específica daqueles que estão atuando, iniciativas que envolvem toda uma política para a educação infantil (KUHLMANN Jr, 1998, p. 186).

Arce (2001), por outro lado, agrega as reflexões da pesquisa colocando a questão numa perspectiva dialética ao apontar a importância de, no próprio processo de formação dos professores de Educação Infantil, serem problematizadas as relações entre educação e sociedade.

[...] a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio histórica pelo qual a humanidade tem passado (ARCE, 2001, p. 267).

Os relatos das professoras Laura e Iris sobre as dificuldades que vivenciam em terem acesso aos bens e equipamentos culturais me remeteram, em parte, à análise de Sacristán (2000, p. 3)

[...] os professores não podem dar o que não têm, “é preciso, antes de mais nada, que sejam cultos para poderem dar cultura” o professor necessita ampliar seus referenciais estéticos, frequentando diferentes espaços culturais, e não se limitando ao eterno caminho entre casa e trabalho.

Nogueira (2008), por sua vez, me auxiliou a pontuar um elemento importante da concepção de formação cultural, com a qual grande parte dos autores da área em estudo trabalha, problematizando a ideia de que a cultura pode estar em todas as práticas cotidianas a partir dos processos de ação e significação humana das experiências sociais que constrói e compartilha. Tal perspectiva rompe com as dicotomias entre os que têm ou não cultura e com a representação de que a cultura é algo pronto, apenas para ser consumido como parte de um status social. Os apontamentos da autora citada são

importantes ainda para compreender que as práticas culturais são desenvolvidas não apenas pelas professoras, com também pelas crianças e suas famílias no contexto da creche e dos enredamentos sociais que participam, como complementa a pesquisadora:

[...] entendemos formação cultural como o processo em que o indivíduo se conecta com o mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado nas artes (música, teatro, dança, artes visuais, cinema, entre outros) e na literatura. [É necessário que] a formação cultural que vá além da dicotomia cultura popular – cultura erudita. Ir além não no sentido de ignorar as diferenças, mas sim de promover um processo de enriquecimento pessoal que abrace todo esse campo, que inclua tanto o conhecimento das práticas culturais locais quanto as obras-primas universais. (NOGUEIRA, 2008, 14).

De forma que, a partir das autoras citadas, compreendo as professoras e crianças como sujeitos sociais e históricos produtores de cultura em suas práticas cotidianas, mas, ao mesmo tempo, reconheço e legitimo a crítica apresentada pelas professoras sobre a forma restrita e demarcada socioeconomicamente que determinadas produções da humanidade, bens, serviços e equipamentos sociais e culturais são acessados por elas de acordo com o papel social que desempenham e suas implicações orçamentárias. Diante do exposto, para analisar, de forma dialética, a relação entre os elementos sociais, simbólicos, econômicos, político-pedagógicos e intersubjetivos das práticas culturais com os processos de formação desenvolvido nas creches, me articulo com as reflexões de Brandão (2002) no trecho a seguir, em que evidencia, dentre os elementos citados, a constituição da cultura nas práticas cotidianas como um elo de significação e mútua transformação dos sujeitos e da sociedade.

A cultura configura o mapa da própria possibilidade da vida social. Ela não é a economia e nem o poder em si mesmos, mas o cenário multifacetado e polissêmico em que uma coisa e a outra são possíveis. Ela consiste tanto de valores e imaginários que representam o patrimônio espiritual de um povo, quanto das negociações cotidianas através das quais cada um de nós e todos nós tornamos a vida social possível e significativa. (BRANDÃO, 2002, p.24)

Diante do apresentado, visando contemplar as dimensões sociais e ao mesmo tempo singulares das práticas culturais vivenciadas pelos sujeitos da Educação Infantil, considerei necessário desenvolver um breve questionário socioeconômico e cultural com representantes das famílias das crianças inseridas nas creches pesquisadas. Responderam aos 20 questionários analisados, como representantes das famílias das

crianças das três turmas pesquisadas: mães, pais, avós, irmãos mais velhos e tias ou madrinhas das crianças.

O primeiro aspecto do questionário abordava a localização e as condições de moradia das famílias inseridas na creche. De forma que, 90% dos respondentes afirmaram morar com a família há mais de 15 anos no mesmo bairro da Regional em que se inserem, sendo este também o mesmo bairro em que se localizam as creches pesquisadas e onde as educadoras (professoras e auxiliares de turma) também residem. Em relação ao engajamento social do respondente na rede sociocomunitária do bairro em que se inserem, 20% afirmaram participar ativamente de partidos políticos e 35% relataram estar inseridos em associações comunitárias ligadas à igreja evangélica. As crianças inseridas da creche, por sua vez, segundo os respondentes, não participam de outras instituições sociais do bairro em que moram; alguns respondentes registraram que apenas os irmãos mais velhos e os primos das crianças participam de escolinha de futebol do bairro e clubinhos da igreja. Poucos relataram ter acesso a equipamentos sociais e espaços públicos de lazer nos bairros em que moram com as famílias, dando destaque para as praças onde jogam bola (20%), andam de bicicleta com as crianças (10%) e participam de feiras locais (25%).

A partir dos elementos apresentados, vale refletir sobre a dificuldade de mobilização e participação social das famílias e das crianças nas comunidades em que estão inseridas, sem que sejam contempladas suas necessidades lúdicas e socioculturais de acesso a contextos ou espaços sociais na comunidade, onde possam desenvolver práticas culturais de forma coletiva, diversificada e integrada em espaço público. Tal realidade ainda se agrava devido ao fato de uma grande parte das famílias pesquisadas (80%), segundo os informantes, morar em residências alugadas, que possuem poucos cômodos, em média quatro. Apenas 25% das famílias, segundo registro, possuem na composição da casa algum espaço amplo de encontro e lazer para as crianças e para a família como um todo. Diante desta realidade alguns respondentes afirmaram reunir a família no maior cômodo que a casa possui, geralmente o quarto, ou, quando possível, na casa de algum parente próximo, evitando que as crianças brinquem na rua por questões de segurança. De forma que, além da creche, seja em casa ou nos demais equipamentos e espaços comunitários, as possibilidades das crianças e de suas famílias terem um espaço amplo e coletivo para interação social e plena vivência das práticas culturais entre pares é deveras restrita.

Através do questionário, também pude conhecer o perfil de cor, raça e etnia em que os respondentes se reconhecem: 60% consideraram-se pardos, 20% brancos, 10% negros e 10% afirmaram não se identificarem com nenhuma das classificações citadas. Assim como a vinculação religiosa dos mesmos: 45% católica, 35% evangélica, 10% sem religião, 5% outras religiões e 5% não responderam. Elementos que me deram subsídios para correlacionar e compreender o perfil das crianças e das educadoras das turmas pesquisadas, assim como algumas referências religiosas características da “decoreção”, rotina e festividades das duas creches onde me inseri, constituindo um desafio para as professoras trabalharem a diversidade sociocultural e religiosa das crianças nas duas creches pesquisadas; o mesmo posso afirmar em relação ao trabalho com as crianças negras que, não apenas por serem minoria, mas pelos preconceitos (re)velados em nossa cultura, foram por vezes, excluídas e discriminadas pelas educadoras e por outras crianças das turmas pesquisadas.

Um ponto de destaque no mapeamento do perfil dos respondentes foi o fato de 70% terem indicado possuir o Ensino Fundamental completo. Ao tratar deste tópico (nível de estudo) no questionário, vários dos responsáveis pelas crianças ressaltaram a importância da educação para que as crianças possam “ter acesso às letras, aprendam a fazer negócio e a tomar decisões na vida” (expressões registradas nos diários de campo). Tal concepção pode ser evidenciada no investimento das famílias na aquisição de jogos pedagógicos, livros, filmes infantis e na participação assídua das crianças nas atividades propostas pelas creches (reunião, festividades, oficinas). Os registros apresentados auxiliam a desmistificar a representação negativa que se tem das crianças de classe popular e suas famílias inseridas nas creches, como foi problematizado nos estudos de Puga (2005) e Patto (1992), além de Barra (2010), Leite (2011) e Queiroz (2011), ao pesquisarem tal realidade em Fortaleza, cidade onde se deu a realização da pesquisa de campo.

De acordo com os “dados” sistematizados a partir dos questionários, as famílias das crianças inseridas nas creches se iniciaram, para 40% dos respondentes, ao engravidarem sendo menores de idade (mulheres e seus parceiros). A maioria das famílias (70%), segundo a mesma fonte, é composta, em média, por cinco pessoas de diferentes faixas etárias, dentre estas, duas são crianças. A renda média das famílias descritas pelos respondentes é de dois salários mínimos. As principais ocupações dos membros das famílias citadas são de pedreiro, comerciante, diarista, porteiro, entregador, costureira, taxista, dona de casa, manicure, estudante, policial e agente de

saúde. Os responsáveis pelo cuidado das crianças quando elas não estão na creche, ainda, segundo os respondentes do questionário, são: mães (55%), avós (25%), pai e mãe em horários alternados, (10 %) pais desempregados, (5%) irmãos mais velhos e com o apoio de vizinhos (5%). As principais atividades desenvolvidas pela criança fora da creche, segundo os respondentes, são: brincar (45%), assistir a filmes (35%), ajudar nas tarefas domésticas (25%), desenhar ou pintar (15%) e “danação” [raiva ou fúria; condenação da alma às penas eternas] (10%). Nos apontamentos apresentados é marcante a precariedade de renda e trabalho das famílias, ainda estando a maioria inserida em atividades na área de serviços, no mercado informal, com pouco ou nenhum respaldo trabalhista. Nos registros, ainda se destaca o papel das mulheres (mães e avós): assumem os cuidados rotineiros das crianças, assim como participam da realidade das creches, tal como problematizam Rosemberg (1994, 2002), Sayão (2005) e Arce (1997).

Na segunda parte do questionário, solicitei dos responsáveis pelas crianças que apontassem os “itens de indicadores socioeconômicos e culturais” que possuem em casa e os quais as crianças têm acesso, assim como de quais “programas culturais” participam.

Meios de transporte: 20% possuem carro, 35% motocicleta e 15% bicicleta. Alguns afirmaram ter mais de um veículo e 50% não possuem transporte particular. Fato que, segundo os mesmos, dificulta a realização de passeios com a família fora do bairro e no período noturno. Os respondentes afirmaram aproveitar a tarifa social dos transportes coletivos nos finais de semana, a carona de amigos e a organização de “lotações” por alguns moradores do bairro para realização de passeios às praias, por exemplo. A dificuldade de haver um transporte regular e acessível a toda família foi apontada como um dos fatores que restringe a participação das crianças e suas famílias em atividades socioculturais.

Aparelhos eletrônicos: todos os respondentes relataram possuir televisão, geladeira, telefone celular, aparelho de som e DVD player. Apenas 45% possuem máquina de lavar e 30% computador. A televisão foi descrita como principal equipamento de acesso à informação e entretenimento das famílias e crianças que, juntas, assistem a noticiários, desenhos animados, filmes infantis, além de programas policiais e de esporte locais. A ausência do computador não foi vista como um problema pelos respondentes, que afirmaram acessar a internet através de seus celulares utilizando os serviços de lan house quando precisam “tirar” (expressão utilizada por alguns deles e registrada em diário de campo) alguma coisa da internet para os trabalhos de pesquisa

das crianças maiores. Segundo o mapeamento realizado no questionário, as principais fontes de informação da família são: telejornais, 45% das famílias; programas policiais locais, 65% das famílias; internet, 35% das famílias; revistas diversas, 15% das famílias; programas de rádio, 25% das famílias. Vale registrar que 35% dos respondentes afirmaram que a família obtém informações apenas através de programas policiais.

Os “dados” indicados apontam para a dificuldade no acesso à diversidade de meios de informação e comunicação crítica, delegando à televisão, especialmente aos programas policiais, o papel de formadores de opinião e cultura entre as famílias das crianças pesquisadas. Apresento a seguir, alguns elementos destes tópicos para análise:

Material lúdico e socioeducativo: todos os respondentes afirmaram possuir brinquedos “mais simples e populares” em casa, tais como bonecos, bolas e carrinhos; 65% dos respondentes afirmaram que em casa, as crianças têm acesso a jogos educativos (de encaixe e indicação de letras, números, cores e animais). Todos em pouca quantidade, menos que quatro por família. 55% afirmaram possuir livros em casa (dentre os quais citam: a bíblia, os livros adotados no colégio das crianças maiores, gibis e coleções de histórias encantadas). 85% dos respondentes afirmaram possuir filmes infantis (comprados nas feiras locais e que adoram assistir em família com as crianças). Dentre as atividades de lazer desenvolvidas pela família, os respondentes destacaram que pelo cansaço da rotina de trabalho e orçamento escasso, acabam se dedicando a assistir a filmes infantis (45%) e a programação televisiva (55%). Aos finais de semana, alguns disseram que o lazer se amplia para encontros com parentes e vizinhos (25%). Poucos relataram ter acesso a equipamentos sociais e espaços públicos de lazer nos bairros onde moram com as famílias, dando destaque para as praças onde jogam bola (20%), andam de bicicleta com as crianças (10%) e participam de feiras (25%).

Neste tópico, ainda foi recorrente o papel da televisão (filmes infantis) como fonte de integração e divertimento para a família que, por sua vez, também se mostrou preocupada com o “conteúdo pedagógico” das literaturas e dos materiais lúdicos que buscam adquirir para as crianças. A partir do indicado neste tópico, assinalado do questionário, é necessário refletir sobre a importância da análise crítica e diversificada dos dispositivos culturais de formação das crianças e suas famílias, como atentam Kramer (1998, 2003) e Candau (2003).

No terceiro tópico do questionário, solicitei que os respondentes apontassem as formas como as crianças e suas famílias participavam de programas culturais, indicando

o tipo e frequência com que os acessavam, dentre os quais destaco a dificuldade de contato das mesmas com as práticas teatrais, bem como cinema, biblioteca, museu, parques e zoológico, por exemplo. Sobre os primeiros itens indicados, pude perceber que a creche amplia através da contação e dramatização de histórias as práticas de letramento das crianças.

- Cinema: 40% das famílias, em média duas vezes ao ano.
- Teatro: nenhuma família.
- Rituais religiosos: citaram os responsáveis pelas crianças apenas dois tipos: culto e missa. 20% das famílias vão diariamente, 10% das famílias vão três vezes por semana, 45% das famílias vão aos finais de semana, 10% das famílias vão uma vez ao ano e 15% das famílias não vão.
- Museu: 5% das famílias vão, apenas uma vez por ano.
- Shopping: 15% das famílias relataram não ir, 35% das famílias vão uma vez por mês, 30% das famílias vão apenas em datas comemorativas, 10% vão apenas para trabalhar. 10% vão aos shoppings sem saber precisar a frequência.
- Parque: 30% das famílias não vão, 10% das famílias vão uma vez ao ano, 25% das famílias vão uma vez ao mês, 25% das famílias vão uma vez por semana e 10% das famílias vão com regularidade imprecisa, variando, principalmente, de acordo com a segurança nos bairros.
- Shows gratuitos: 30% das famílias vão uma vez ao ano, a maioria de caráter religioso.
- Bares: 20% das famílias vão uma vez por semana quando levam as crianças menores, privilegiam locais que tenham brinquedos e pizzarias.
- Locais de dança: 10% das famílias vão uma vez por semana e 5% uma vez por mês; atividade realizada sem as crianças.
- Festas comunitárias: 10% das famílias não participam, 30% vão para festas anuais e 65% vão para o evento, embora sem regularidade específica e de acordo com o calendário dos eventos; privilégio para atividades religiosas.
- Estádios: 30% das famílias vão uma vez ao ano, 35% das famílias vão com regularidade indefinida a depender do calendário dos jogos e orçamento da casa. 25% das famílias não vão aos estádios de futebol e 10% não souberam responder.
- Leitura de livros: 45% das famílias leem diariamente (uma boa parte delas fez referência à bíblia, publicações didáticas e de trabalho), 30% das famílias leem semanalmente (revistas), 15% apenas em ocasiões especiais e 10% das famílias não têm o hábito de ler.
- Viagem: 20% das famílias não viajam (orçamento e transporte), 30% das famílias viajam duas vezes por mês, 25% das famílias viajam uma vez por mês e 25% das famílias viajam uma vez por ano nas férias escolares e/ou quando os responsáveis conseguem folga do trabalho.
- Zoológico: 35% das famílias vão uma vez por ano. 60% das famílias nunca foram, 5% não souberam explicar.
- Praia: 20% das famílias não vão, 30% vão uma vez por mês, 15% das famílias vão duas vezes por mês, 25% das famílias vão uma vez por ano e 10% das famílias vão com regularidade indefinida.
- Biblioteca ou livraria: 80% das famílias não vão, 15% das famílias vão uma vez ao ano e 5% não souberam responder.

Os respondentes ainda relataram as práticas esportivas realizadas em família com a participação das crianças: 25% afirmaram jogar futebol; 15% afirmaram praticar dança (em casa ou pequenas academias do bairro onde moram); 5% das famílias realizam artes marciais (pai ensina a criança em casa); 5% realizam natação (crianças e primos); 40% afirmaram que as famílias não têm hábito nem interesse na prática de esportes e 10% não souberam relatar.

Em relação ao engajamento social dos respondentes na rede sociocomunitária do bairro onde se inserem, 20% afirmaram participar ativamente de partidos políticos e 35% relataram estar inseridos em associações comunitárias ligadas à igreja evangélica. As crianças inseridas da creche, por sua vez, não participam de outras instituições sociais do bairro onde moram, alguns respondentes registraram que apenas os irmãos mais velhos e os primos das crianças participam de escolinha de futebol do bairro e clubinhos da igreja. A restrição da participação e do engajamento ativo das crianças e famílias no tecido sociocomunitário e político em que se inserem é mais um dos indicadores da importância da formação ética, política e estética das mesmas para promoção da cidadania e emancipação social a ser desenvolvida no contexto da Educação Infantil.

Além da aplicação do questionário com os responsáveis das crianças, para compreender as implicações de alguns elementos socioculturais e familiares nos processos de formação das mesmas (crianças), também busquei analisar no interior das creches e no desenvolvimento da rotina de atividades das turmas pesquisada, a partir do relato dos sujeitos que as constituem e de minhas observações, além do registro de campo, o que era compreendido e vivenciado como “prática cultural” no interior das creches. Nos apontamentos das crianças e das professoras das três turmas, foi unânime a concepção de que tais atividades culturais das creches consistem principalmente na contação e dramatização de histórias, assim como na realização de brincadeiras e na celebração do calendário de festividades em tais instituições.

A contação de histórias foi apontada por todas as professoras participantes da pesquisa como a atividade cultural mais importante, prazerosa e recorrente que desenvolvem na creche. A professora Laura destacou ainda a dimensão constitutiva da contação de histórias no desenvolvimento pessoal e profissional dela e na formação das crianças com que trabalha. Uma prática interessante registrada em campo foi a contação de história com e para os pais das crianças inseridas na turma Girassol pela professora Cristiane, sendo este, um dos raros e inovadores trabalhos com a formação das famílias

nas turmas pesquisadas. A contação de histórias também foi um importante recurso apropriado pelas crianças. Estas, com os livros que têm acesso em sala, reconstroem, entre pares, as narrativas de acordo com seus interesses e repertório cultural em desenvolvimento. Nas três turmas pesquisadas, pude observar ainda o desdobramento das leituras se transformar na dramatização de peças executadas pelas professoras (para as crianças) ou, ainda, promovidas, em conjunto, com elas assumindo o papel de protagonistas.

Nos registros a seguir, apresento as professoras trabalhando a contação de histórias e a dramatização de narrativas trabalhadas entre as crianças; por fim, registro a forma como as crianças se apropriam e recriam as histórias em suas próprias narrativas.

Fotografia 9 - Registro da professora Laura criando estratégias de envolvimento das crianças de sua turma na contação de histórias.



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Considero que as fotografias apresentadas também demarcam uma importante conquista da professora Laura com sua turma no desenvolvimento de posturas e habilidades intersubjetivas de trabalho criativo e envolvente com as crianças superando sua timidez, como problematizei no grupo focal desenvolvido com as professoras:

Pesquisadora: Desde o começo do campo vi duas atividades mais recorrentes na sua turma: a contação de histórias e a reprodução de filmes para as crianças quando você precisava desenvolver outras atividades em sala. Era como se a tv pudesse fazer parte do seu trabalho enquanto realizava atividades principalmente de registro. No começo eu via você muito tímida, falando bem baixinho, escondendo-se através dos seus longos cabelos, nos diários de campo te descrevi

como a professora Rapunzel e vi que você tem um encantamento pela prática que realiza, apesar das limitações de trabalhar com duas turmas por dia, da timidez e da falta de experiência e suporte que você mesma comentou antes.

Laura: Concordo com você, não devia ser assim, de tantos filmes ou de me ver nas atividades tímida e cansada ou me dividindo entre várias ações, mas é assim que é hoje. Se alguém da regional visse, com certeza ia criticar, mas não dá para fazer diferente agora, cada um tem seu jeito, sua personalidade, seu contexto, vai aprendendo, se acostumando e melhora. Eu já melhorei muito, até desde o começo do ano até agora. (Trecho do grupo focal realizado com as professoras.)

Registro da professora Cristiane realizando contação de história com os pais das crianças de sua turma, em reunião com os mesmos, na coordenação da creche e em oficina realizada em sua sala de atividades.

Fotografia 10 - Registro da professora lendo para os pais numa reunião de turma (a esq.).
Registro do projeto de Leitura com os pais na creche Girassol (a dir.).



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Sequência de registro da apresentação da peça “Galinha Ruiva”, encenada pelas crianças da turma Girassol para todos da creche Novos Horizontes, e da arte produzida com as mãos das crianças, ambas inspiradas na contação de histórias realizada em sala (Fotografia 11).

No dia 25 de abril de 2014 cheguei à creche Novos Horizontes às 13:00 era dia de apresentação da peça da turma do infantil III na acolhida. Todas as crianças e profissionais da creche se encaminhavam para o pátio enquanto os artistas colocavam as indumentárias de seus personagens e realizavam o ensaio geral da peça em sala. A coordenadora da instituição já havia montado o som A professora Cristiane e as próprias crianças afirmaram que aquela (realização de peças) era uma prática rotineira na instituição, como pude observar nos registros de trabalho da professora. Caracterizadas as crianças tomaram o centro do pátio e, com a mediação da sua

professora que era a narradora e a sonoplasta da peça, diziam suas falas de acordo com a postura de cada personagem que representavam na narrativa. Algumas crianças esqueceram suas deixas, outras falaram bem baixinho, mas todas elas, assim como as que estavam assistindo a peça se mostravam envolvidas com o enredo. Chamou minha atenção no grupo o olhar expressivo de Gisely e de Vivian e a segurança na fala das meninas A alegria de Regina e Nina contagiava o grupo, bem como aos expectadores que aplaudiram os artistas com veemência. Ao final da peça foi colocada uma música e as crianças da turma chamavam as demais para dançarem juntas no centro do pátio enquanto, orgulhosas, também pousavam para fotografias. (Trecho do diário de campo da apresentação da peça Galinha ruiva)

Fotografia 11 - Apresentação da peça Galinha Ruiva



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Na creche Esperança, também pude acompanhar, por ocasião das festividades de páscoa, a dramatização de uma peça realizada pelas professoras para as crianças assistirem após a oração e a celebração da festa religiosa.

Fotografia 12 - Registro da comemoração da páscoa, desenvolvida pelas crianças e profissionais da creche Esperança.



Fonte: acervo da creche e da pesquisadora.

No grupo focal, as professoras foram convidadas a analisar a forma como as peças teatrais foram desenvolvidas nas duas creches pesquisadas. Na ocasião, as profissionais destacaram a forma como valorizam e ainda se surpreendem com a capacidade das crianças de produzir cultura se desenvolvendo nesse processo. A professora Cristiane que participou mais diretamente da composição do registro da peça em análise ressaltou a importância da peça, da arte como uma forma de expressão das crianças. As demais professoras destacaram a iniciativa e o potencial da atividade demonstrando interesse em (re)produzir tal prática com as crianças das turmas que acompanham.

Pesquisadora: Já que está com a palavra, falando do seu contexto Cris, vou comentar o outro registro em fotografia e vídeo da próxima lâmina é a peça de teatro desenvolvida por você e as crianças da sua turma com o apoio das demais educadoras da creche. Vamos assistir, quero ouvir a participação de todas.

Cris: A coordenadora da creche até disse que queria uma cópia desse vídeo, que bom que tem a preparação da peça também. Todas as turmas foram assistir as crianças se reuniram no pátio, se envolveram, aplaudiram... se expressaram. Isso é o mais importante, as professoras, todo mundo que trabalha na creche foi ver e ajudou de alguma maneira, é bonito de se ver.

Iris: Aqui as crianças não fazem peças, nós é que fazemos para elas em datas especiais. Interessante ver as crianças também participarem das peças. Não tinha pensado nisso, de fazer isso aqui. Por isso é bom conhecer, ter esse momento para trocar das experiências das outras professoras, isso ainda falta muito na nossa realidade, mesmo nas formações que temos.

Pesquisadora: Mais alguém quer comentar?

Laura: Para mim tá bom, muito bonito do jeito que tá, nunca tinha visto crianças tão pequenas fazendo peça, elas estão ótimas e olha as outras crianças assistindo bem direitinho, e nem era festa nem nada.

Deve ter dado muito trabalho. (Trecho do grupo focal desenvolvido com as professoras)

Na turma Ciranda, as crianças, além de ouvirem e participarem das atividades de contação de histórias mediadas pela professora Iris, apresentam grande interesse em, a partir dos livros que têm acesso na turma e suas gravuras, recriar as histórias que ouviram ao longo da semana. Assim fizeram, com riqueza de expressividade, Tales e Tomaz, ao me contarem uma história que recém haviam criado solicitando silêncio, atenção e palmas para si ao assumirem os papéis de autor e narrador de histórias, da cultura e de si mesmos, tal como registrado nas fotografias e na transcrição do episódio apresentado a seguir:

<p>Transcrição de episódios filmados Título: Contação de histórias entre pares: Quem gostou bate palmas e conta outra Creche Esperança - turma: Ciranda.</p>
<p>Data: 18/5/14 Duração: 2min 11sec. Crianças envolvidas: Tales e José</p>

Situação: A professora termina de contar uma história e pede que as crianças escolham um livro de sua preferência e fiquem nas mesas lendo ou brincando enquanto ela termina de preencher as agendas. Elton e José sentam juntos, folheiam os livros e criam histórias a partir dos desenhos que observam nos livros, reproduzindo o “ritual” desenvolvido por sua professora na leitura de história para as crianças da turma. José cria uma história para a pesquisadora.

Descrição:

Elton: Era uma vez o gafanhoto, ou era barata? O gafanhoto foi embora e ficou falando com o peixe, ai ele fez um amigo na floresta, ai acabou.

José: Olha, presta atenção, psiuuuuu (faz sinal de silêncio) Agora você vai ver a história, viu?

José folheando o livro: Era uma vez um menino e ele era muito, muito feliz, olha ai tia, olha aqui Elton.

Elton: Olha aqui, ele tá falando para o outro, o bicho (som de animal e mostra o livro para José./0

José: Ai o bicho- papão encontrou o menino e comeu o menino. (Narra a história a partir dos desenhos do livro que folheia). Acabou a história. Quem vai contar agora?

Pesquisadora: Tu, conta a história novamente, queria ver e ouvir você contar ela toda. Eu gostei de ver você contando.

José: De novo? Mas só mais uma vez, viu? Era uma vez um bicho- papão que pegava os meninos.

Elton: O leão fugiu do circo, foi lá para a floresta e ai o passarinho foi na orelha dele.

José: Ficou amigo dele, é para ser amigo cara.

José: E o bicho- papão, ele tinha muita fome, ele viu o menino dormindo, mas não comeu o menino, ele foi na geladeira por que estava com muita fome. Pronto. Quem gostou da história? Bate palmas, viu?

Fotografia 13 - Registro de sequência fotográfica de Tales e José na turma Ciranda: criando e contando histórias a partir dos livros disponibilizados em sala.



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

No episódio descrito, é possível compreender a importância da narração para construção de saberes, experiências e subjetividades (BENJAMIN, 1986). José, ao se apropriar das ferramentas culturais (livros), do papel e da posição social de narrador, além de compor sua narrativa com diferentes desfechos, ainda, complementa a história do colega Elton com valores sociais que defende, como é o caso do destaque dado à importância da liberdade e amizade na história esboçada por seu parceiro de interação. Ao interpretar e compor narrativas, os meninos ampliam o seu desenvolvimento simbólico na apropriação, no posicionamento e na recriação das práticas culturais em que se inserem (VYGOTSKY, 1994). A forma com que a atividade foi realizada ainda aponta para compreensão e desenvolvimento inventivo da cultura na creche, seja através

da mediação direta das professoras ou por iniciativa das crianças nas interações que desenvolvem entre pares. (CERTAU, 1994).

Nas fotografias produzidas na turma Girassol, apresentadas a seguir, é possível identificar o interesse e o processo de constituição subjetiva de Nina e Amanda a partir das atividades com teatro e literatura vivenciadas em sala.

Fotografia 14 - Nina e Amanda em seu processo de constituição subjetiva com as ferramentas culturais



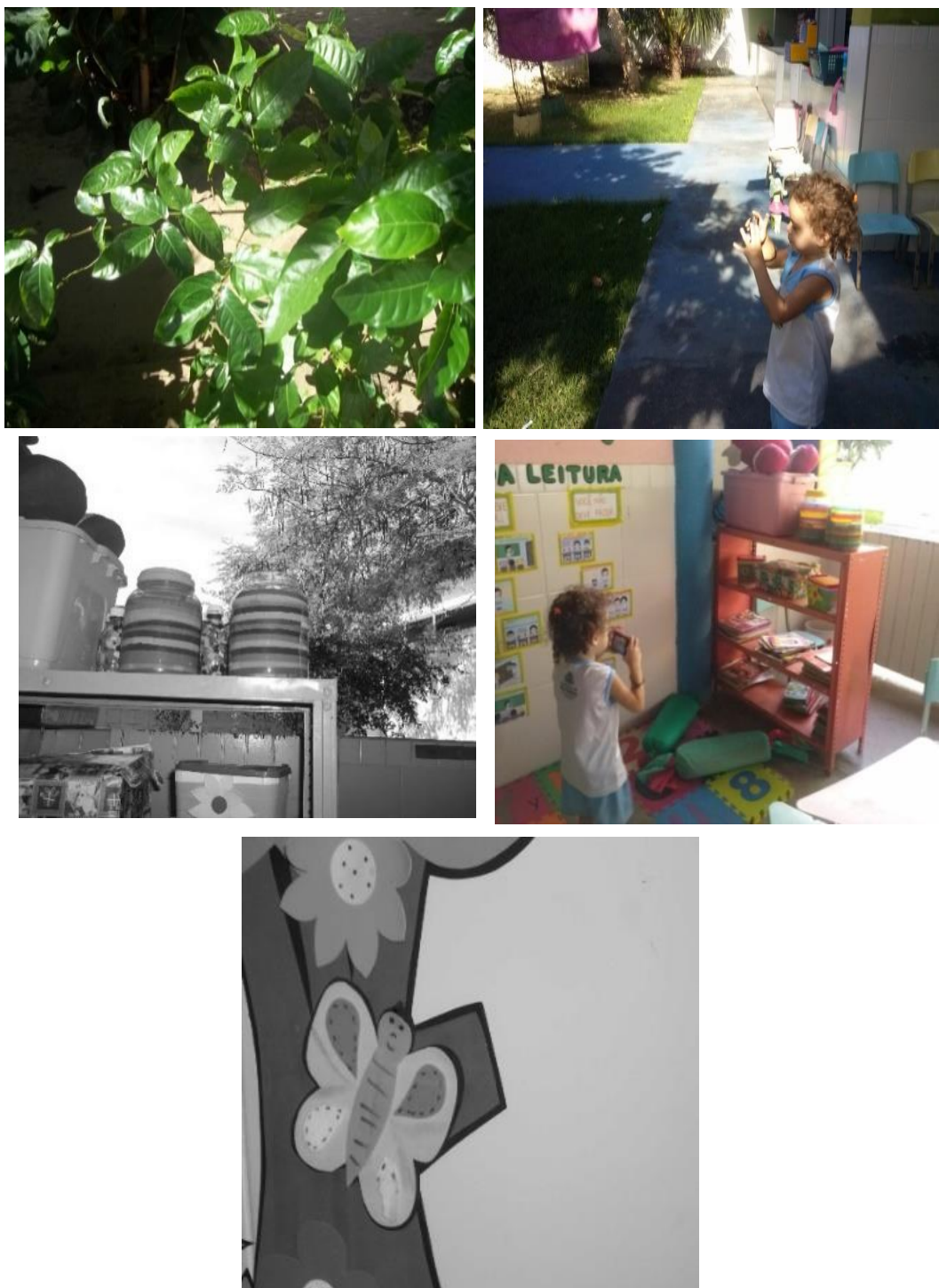
Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

A compreensão das práticas culturais, desenvolvida na creche, também foi trabalhada com as crianças através de suas próprias produções fotográficas. Nas três turmas pesquisadas, as crianças destacaram o importante papel dos brinquedos e da brincadeira, assim como do ambiente arborizado e seus recursos acessíveis, como, por exemplo, os livros, para a produção das suas experiências e processos de formação nas creches. As crianças também registraram a importância das interações socioafetivas entre pares e com as educadoras para a sua formação na instituição, bem como o interesse por diferentes espaços da creche para produção de seus aprendizados, tais como a cozinha e o quintal.

Através das fotografias das crianças, seguidas de seus relatos, pude ver a denúncia da debilidade de alguns espaços da instituição que restringem o acesso das mesmas para a promoção de brincadeiras e outras atividades formativas. Segue a produção de Iara registrando a importância do espaço arborizado da creche e dos recursos acessíveis da sua sala de atividades na instituição e a produção de Eric registrando a falta de condições de uso do quintal da creche para as brincadeiras

coletivas das crianças quando as louças estão sendo lavadas ou as crianças mais novas sendo banhadas na insituição. Nas fotografias a seguir apresento tanto as imagens geradas pelas crianças em seus registros, como as que elaborei delas no desenvolvimento de tal processo.

Fotografia 15- Perspectivas de Iara sobre a creche.



Fonte: acervo de campo da pesquisadora

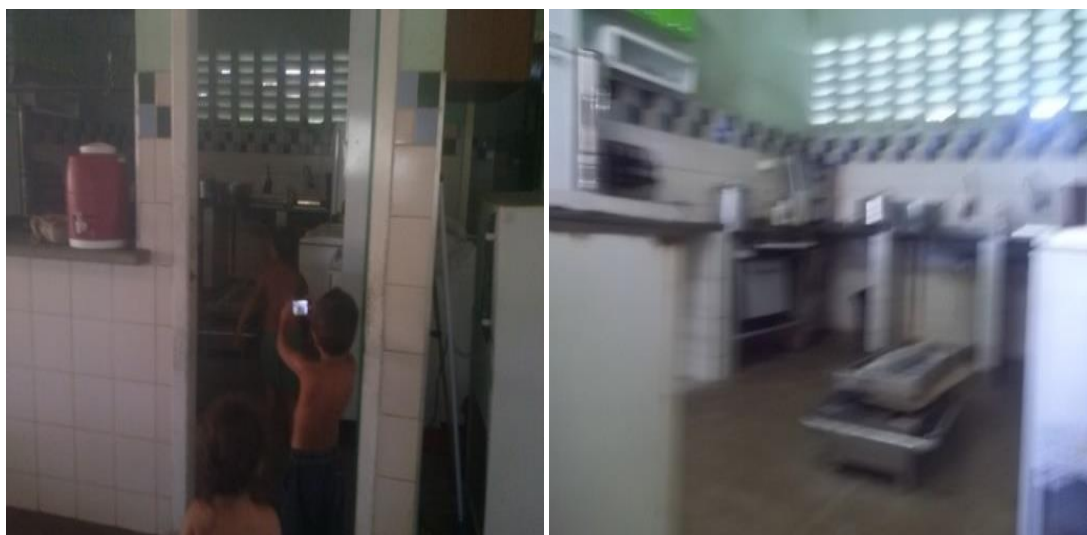
Fotografia 16 – Perspectivas de Eric sobre a creche.



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Produção de Miguel registrando os diferentes ambientes da creche, com especial destaque para a cozinha devido à “boa e gostosa comida” que vinha de lá, como afirmou o menino ao compor sua fotografia. Vale registrar que, em campo, pude identificar uma relação de grande afetividade entre as profissionais da cozinha e as crianças. Já a alimentação, apesar de pouco variada: suco, bolachas, sopas e frutas, era acessível em quantidade à todas as crianças que desejassem repetir.

Fotografia 17 - Perspectiva de Miguel sobre a creche.



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Ayrton, por sua vez, além de registrar os espaços da creche, também atentou para a rotina de atividades desenvolvidas na mesma, fotografando a fila de espera para o banho das crianças menores. O menino não comentou o motivo da escolha deste registro

fotográfico, em específico, mas ao longo da pesquisa, por vezes, ficou evidente o cansaço e a impaciência do mesmo em relação às restritas dinâmicas que vivencia na rotina de atividades da creche Esperança.

É o caso, por exemplo, da situação apresentada na fotografia a seguir em que pude registrá-lo (Ayrton) dormindo sentado na cadeira de sua sala de atividades durante a repetitiva reprodução de filmes pela auxiliar de turma enquanto a professora dedicava seu tempo a preencher as agendas das crianças e livros de registros da turma. Fato que compromete o potencial de sua mediação pedagógica no enriquecimento e na dinamização da rotina da creche, prática recorrente na (falta) de interação da educadora com as crianças, seja em seu desenvolvimento na sala de atividades ou no quintal.

Produção de Ayrton registrando os momentos de espera das crianças pequenas para o banho. No registro seguinte, apresento Ayrton dormindo sentado na cadeira, entediado, enquanto a auxiliar de turma apenas observa de forma passiva as crianças, seus interesses e necessidades.

Fotografia 18 – Perspectiva de Ayrton sobre a creche.



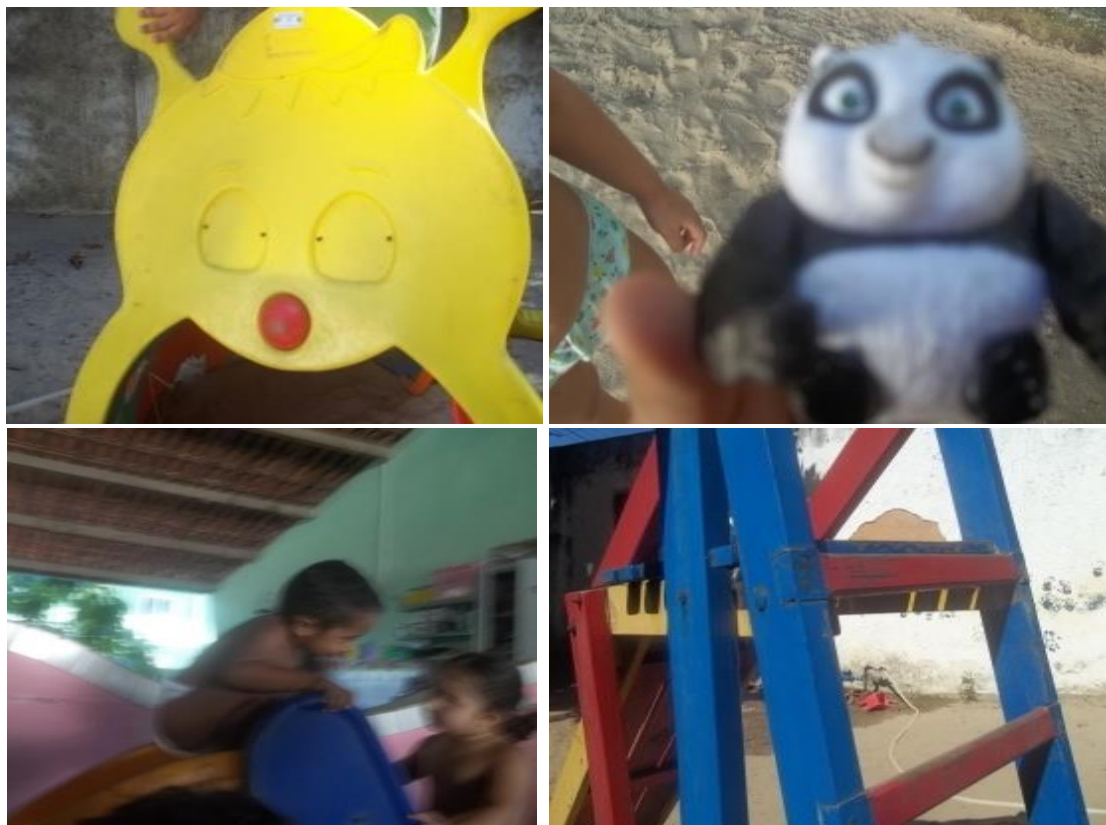
Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Fotografia 19 - Ayrton dormindo sentado na creche diante da repetição de filmes ao longo da rotina de sua turma .



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Fotografia 20 - Produção das crianças da turma Girassol: registro dos brinquedos e das brincadeiras



Fonte: acervo de campo da pesquisadora

As fotografias acima foram produzidas pelas crianças sobre suas experiências formativas na creche, em que se destaca o papel dos brinquedos e das brincadeiras para sua formação, assim como das interações socioafetivas que são desenvolvidas pelas crianças entre pares e com as educadoras.

Fotografia 21 — Produção das crianças da turma Catavento: registro dos brinquedos e das brincadeiras



Fonte: acervo de campo da pesquisadora

Fotografia 22 — Produção das crianças da turma Girassol: registro da afetividade entre as educadoras e as crianças e das crianças entre pares:



Fonte: acervo de campo da pesquisadora

Fotografia 23 — Produção das crianças da turma Ciranda: registro da afetividade entre as educadoras e as crianças e das crianças entre pares.



Fonte: acervo de campo da pesquisadora

Ao apresentar a sequência de fotografias elaboradas pelas crianças retomo o que foi problematizado no capítulo metodológico da tese, no qual, a partir dos estudos de Kossoy (2000), para além do registro da imagem, as fotografias são compreendidas como uma produção subjetiva do seu autor e como “pistas”, signos sociais das relações, que ele, assim como os sujeitos e contextos retratados, compõe estando aberta a múltiplas e infindas interpretações. No caso da presente pesquisa, grande parte das interpretações foi construída pelas crianças a partir dos relatos que elaboravam ao produzir as fotografias, outras, no entanto, foram composições minhas e das professoras no debate sobre o material produzido em campo ao longo da pesquisa.

Ao produzir este capítulo (talvez numa autoscopia de pesquisadora) percebo que, embora tenha compreendido a fotografia como uma linguagem de acesso às crianças, suas perspectivas e experiências na creche, de acordo com suas características singulares de desenvolvimento, poderia ter proporcionado formas de análise coletiva entre as mesmas, das fotografias produzidas por todas elas, assim como sobre os demais registros da pesquisa recaindo no desafio de promover a ampla participação das crianças nas práticas sociais e de pesquisa problematizado por Hart (1992).

Em campo, assim como as crianças, pude registrar a importância das brincadeiras desenvolvidas entre as mesmas para dramatizar elementos desafiadores das práticas de violência policial vivenciadas em suas comunidades e para negociar os diferentes papéis e posições sociais em seus grupos de referência na turma que compõem. As brincadeiras também foram um importante recurso lúdico utilizado pelas crianças para subverter e reinventar de forma autônoma alguns contextos e rígidas práticas mecanizadas da creche em que estavam inseridas. No desenvolvimento do mesmo processo (brincadeiras) as crianças também reproduziram elementos dos signos sociopolíticos e ideológicos em que são formadas, como foi o caso, por exemplo, da exclusão social das crianças negras e mais tímidas das turmas pesquisadas, questões que serão aprofundadas no próximo eixo analítico.

Fotografia 24 — Registro da forma como os momentos de banho são desenvolvidos com as crianças da turma Catavento.



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Fotografia 25 — Registro da forma como os momentos de banho são desenvolvidos com as crianças da turma Girassol.



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

As crianças, através de sua apropriação da rotina de atividades das creches, também atentaram para a importância do reconhecimento e exercício das práticas de cuidado, de forma lúdica e sociocultural, diferentemente do que foi observado nas mediações pedagógicas das educadoras nas três turmas pesquisadas. Nas fotografias acima, apresento, nos registros que produzi nas duas creches em que estava inserida, a diferença de postura nas interações das educadoras com as crianças e das crianças entre pares, no desenvolvimento das atividades de cuidado, no caso do banho.

Ainda sobre a temática, apresento também a transcrição de um breve e significativo episódio, no qual as crianças, como parte do exercício desenvolvido na oficina de fotografias que realizei com elas, registraram a forma mecanizada como os momentos de banho das crianças mais novas são desenvolvidos.

Transcrição de episódio em vídeo	
Título: Registro do banho dos bebês por meninos- fotógrafos- creche Esperança	
Data: 23 de maio de 2014	Duração: 23 segundos
Crianças envolvidas: Ayrton e Elton e a turma do infantil II	
Extra: Auxiliar de sala do infantil II	

Situação: As crianças da turma de infantil II estão sentadas em cadeiras enfileiradas esperando o banho. A prática é registrada por Ayrton e por mim quando Eric chega para compartilhar a experiência de produção de fotografias com sua dupla e com as crianças observadas demonstrando, de forma lúdica e didática, o funcionamento da máquina para os pequenos.

Descrição: Ayrton se aproxima das crianças da turma do infantil II que se encontram de fraudas sentadas numa fila de 12 cadeiras em frente ao banheiro. O menino com expressão séria parece ajustar o foco da câmera no seu registro, pede autorização dos bebês para a

foto. Eric, sua dupla de fotografia, se aproxima do colega sorrindo e também direciona sua máquina para os bebês. Um menino de fraudas da turma registrada se levanta e pede para ver a câmera de Elton, ele sorri, vira o aparelho para o “pequeno” e diz brincando “ é minha”. O bebê repete a frase do menino e levanta o braço para ele pedindo a câmera. Nessa hora a auxiliar de turma do infantil II coloca uma criança molhada sentada na cadeira e pega outra para “banhar”. Os dois meninos fotógrafos registram o acontecido, Eric então sorri para o bebê que fotografava e começa uma brincadeira de repetir as falas um do outro. A criança que saiu do banho continua a esperar molhada, pelada e sentada numa fila de cadeiras por alguém que a cuide enquanto a auxiliar de sala do infantil II tira a fraude da próxima criança da “linha de produção” do banho.

Fotografia 26 - Compêndio de imagens sobre um dos temas de fotografia escolhido pelas crianças: a rotina de banho e cuidado dos bebês na instituição.



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

De acordo com Rossetti-Ferreira (2003), as práticas de cuidado, inclusive, os momentos de banho das crianças, são oportunidades ímpares para a singularização delas e o desenvolvimento do vínculo com as educadoras, bem como a promoção do desenvolvimento integral e autônomo das crianças como parte significativa da rotina das creches, como descreve a autora:

Essa mesma rotina do banho pode ser trabalhada de forma completamente diversa. O ambiente e a rotina podem ser organizados de maneira a oportunizar às crianças o desenvolvimento autônomo de uma série de habilidades, como despir, lavar, enxugar, vestir e calçar a si próprias e às outras. Podem ter ocasião de experimentar a textura e outras qualidades da água, do sabão e das esponjas. Podem ajudar os outros ou cuidar deles, ou serem cuidadas por eles. Com isso, estaremos exercendo um cuidado/uma educação que as coloca em uma posição mais ativa, de alguém competente para interagir, aprender e exercer uma série de funções. (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p. 11)

Diferente do registro em campo, múltiplas formas, lúdicas e interativas, de desenvolver os momentos de banho coletivo das crianças na densa rotina da Educação Infantil são sugeridas por Guimarães (2008, p. 121):

O banheiro se transforma em floresta, castelo encantado, piscina, quadra de esportes para competições na hora de se trocar, salão de cabeleireiro, lojas de roupas...mas é claro que nem sempre são usados esses recursos de faz de conta. Muitas vezes o banho fica mais gostoso só com músicas, com todo mundo falando baixinho para ouvir uma história enquanto se trocam, lendo gibis, ou nos chuveiros externos durante o verão, apelidados aqui de cachoeiras.

Infelizmente, nenhuma das atividades propostas pelas autoras citadas, ou mesmo iniciativas semelhantes, foram desenvolvidas com as crianças das três turmas pesquisadas. A creche Novos Horizontes, no entanto, apresenta um diferencial: os banhos das crianças são realizados de forma conjunta pela professora e a auxiliar de turma num contexto em que tanto elas, como as crianças apresentam expressões de alegria e cuidado compartilhado.

As dificuldades registradas na singularidade do campo de promoção dos cuidados das crianças valorizando seus interesses, necessidades e potenciais, não apenas atendendo as demandas e rotinas elaboradas pelos “adultos”, ainda é um desafio recorrente na efetivação da Educação Infantil como contexto privilegiado de desenvolvimento integral das crianças, tal como contextualizam Pacheco e Dupret (2004, p. 105):

Os cuidados com a promoção do bem-estar e do desenvolvimento infantil não são aspectos priorizados nessas creches. As atividades desenvolvidas são criadas, não a partir das necessidades e interesses das crianças, mas em função da maior facilidade, disposição e conforto do adulto. A creche é basicamente um lugar onde a criança dorme, come e brinca, enquanto a sua mãe trabalha. Ou seja, ela não é vista como um ambiente educativo valorizado, onde o acesso aos bens culturais deveria ser facilitado, oferecido e acessível a qualquer criança que dela fizesse parte.

Esclareço, no entanto, que ao demarcar a recorrência deste desafio na área não o faço de forma fatalista, aleatória ou unívoca. Tal compreensão foi tecida a partir do que observei na pesquisa exploratória que realizei antes da seleção dos *locus* de pesquisa e da revisão bibliográfica que compõem a tese e, principalmente, dos apontamentos das próprias professoras em campo a partir das análises dos materiais que eu e as crianças produzimos.

No grupo focal e no processo de autoscopia realizado com as professoras, apresentei as imagens que citei, juntamente com outras de mesma natureza e temática (práticas de cuidado) solicitando que elas refletissem conjuntamente sobre o que observavam.

Cris: É mecânico, do jeito que aparece na filmagem da outra creche, os momentos de banho e refeição são complicados, é mecânico, dá para ver bem direitinho. O importante é passar de criança para criança, lavar a mão e outras partes do corpo, garantir que elas comam, estejam alimentadas e arrumadas quando os pais chegam para buscá-las.

Iris: É assim... nas refeições, no banho tem que ser tudo rápido, são muitas crianças e as outras funcionárias precisam limpar, organizar a creche e o tempo é pouco. Ficamos muito ainda nessa parte de alimentar, fazer a higiene... não sei se posso dizer que é mecânico, mas temos que fazer o necessário para todas e é difícil.

Pesquisadora: Mas o que é o necessário? Dá para separar? Também achei mecânico, como disse a Cris, sei que pode e precisa ser diferente. E que vocês têm sensibilidade e capacidade de fazer diferente, inclusive na sua creche Cris não vi o lanche, por exemplo, ser trabalhado numa perspectiva lúdica, interativa, com brincadeiras.

Cris: Tentamos, mas também me incluo no que eu disse, têm atividades, principalmente essas, que são desenvolvidas de forma mecânica. Tiveram dias em que a PRII fez com a turma receitas, picnic de frutas, eu tenho fotos sobre isso, você viu, mas no dia a dia não é assim. Como disse, tentamos, mas sempre temos esse desafio que não é só das professoras da outra creche, é nosso, de todas nós. (Trecho do grupo focal com as professoras)

O posicionamento das professoras problematiza “a forma” como o cuidado é desenvolvido sem aprofundar, no entanto, o “conteúdo” ou os elementos ético-político e pedagógico da rotina “rápida e mecanizada” que acreditam precisar desenvolver, demonstrando a necessidade de reconhecimento e valorização do papel do cuidado como prática cultural imprescindível para a promoção do desenvolvimento integral das crianças, tal como é defendido nos referenciais e nas diretrizes curriculares nacionais da área da Educação Infantil e problematizado por Maranhão (2000, p. 120):

O cuidado humano é sempre uma prática cultural ele é a capacidade que temos, pela interação com outros seres humanos, de observar, de perceber e interpretar suas necessidades e a forma como as atendemos.

A terceira fonte de práticas culturais desenvolvidas nas creches, segundo as professoras (além das contação e dramatização de histórias e das brincadeiras) foram as festividades, uma vez observado que grande parte dos temas das atividades desenvolvidas nas turmas pesquisadas seguiu as datas comemorativas gerais de nossa cultura (páscoa, carnaval, dia das mães e da família, “dia do palhaço”, São João e dia

das crianças). Nos meus registros de campo, identifiquei, no entanto, que a forma como estas festividades foram concebidas e realizadas pelas professoras, crianças e suas famílias inseridas na creche, pouco favoreceram a experiência, a análise crítica, plural e transformadora da cultura, como descrito nos seguintes relatos e registros fotográficos.

Para tratar como as festividades eram desenvolvidas nas duas creches pesquisadas, considero emblemático o registro em diário de campo que produzi da comemoração dos festejos de São João na creche Esperança:

Naquela tarde (27 de junho de 2014) as crianças, as professoras e as demais profissionais da creche estavam caracterizadas com roupas de São João. O salão aberto do Centro de Cidadania do bairro, que fica contíguo à creche, estava decorado com fogueiras, palhas trançadas e personagens rústicos para acolher as apresentações de dança das crianças de todas as turmas de ambos os turnos da creche. Participaram da atividade, que teve início às 15 horas da tarde, vários pais, vizinhos, irmãos e avós das crianças, assim como os profissionais que trabalham no Centro de Cidadania. A comunidade do bairro também ajudou doando alimentos que foram preparados e vendidos na festa para arrecadar recursos para incrementar a atividade, como afirmou Luiza, a merendeira da creche toda orgulhosa do sucesso de suas produções.

As crianças chegaram no horário padrão do turno da tarde na creche. A auxiliar e a professora Íris realizavam os últimos reparos na decoração da fogueira que seria levada para o local das apresentações. Em sala as crianças estavam bastante animadas com toda movimentação da festa. Na sala ao lado a professora Laura conversava com sua turma sobre os alimentos e as atividades características da festividade de São João que culminou com a produção de um cartaz que foi colocado na parede da sala harmonizando com a decoração festiva da creche naquela semana.

Após um breve lanche as crianças seguiram para o local da apresentação onde eram aguardadas por seus respectivos responsáveis paramentados com seus celulares para o registro da dança das crianças que naquele momento já estavam bastante irritadas e ansiosas com a movimentação das pessoas e com o forte calor que fazia aquela tarde devido à direta incidência do sol nelas no local escolhido para a apresentação das turmas com crianças ainda bem pequenas.

A coordenadora da creche, juntamente com algumas das professoras do infantil II conduzia a festa apresentando as danças de cada turma. Na hora da apresentação das duas turmas do infantil III muitas das crianças já haviam ido embora, e mesmo as que estavam no local não apresentaram grande interesse na dança. A contragosto, as crianças apenas foram ao centro do palco com suas professoras e auxiliares de sala reproduzindo parte da coreografia ensaiada enquanto uma enxurrada de pais (e responsáveis) invadia o espaço da apresentação buscando algum registro fotográfico do momento. Ao final da dança as crianças foram comer bolo (alimento muito apreciado por elas e raro no contexto da creche) e continuaram a sessão de foto caracterizadas ao lado das professoras e da decoração.

A professora que apresentava a festa diante do movimento de dispersão das crianças e suas famílias tentou mobilizar os presentes na realização de uma quadrilha, atividade que não obteve sucesso. E assim, com menos de uma hora do seu início, a festa acabou. Acredito que as crianças pouco aproveitaram a atividade, sendo este o primeiro evento aberto à comunidade que acompanhei ser desenvolvido pela instituição depois de mais de cinco meses em campo. Ao acompanhar a atividade tive uma forte impressão que a maioria dos responsáveis pelas crianças, por sua vez, pareciam estar mais preocupados com o registro do evento do que em assistir ou mesmo participar das atividades propostas pelas professoras. Ou seria essa sua forma de participação? Ter uma oportunidade de registro das práticas desenvolvidas pelas crianças em datas festivas na creche? Percebi que as danças, tão ensaiadas e apreciadas pelas crianças na

rotina da creche pouco foram desenvolvidas num espaço público e sociocultural a que os sujeitos da Educação Infantil historicamente pouco têm acesso, como vislumbrado na revisão bibliográfica do estudo e na análise do questionário respondido pelas famílias das crianças pesquisadas. (Trecho do diário de campo realização da festa de São João na Creche Esperança)

Segue registro fotográfico que complementa o diário de campo citado.

Fotografia 27 - São João na creche Esperança.



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

No relato apresentado, é possível identificar o interesse das professoras e das crianças em trabalhar com a apresentação de música, danças, alimentações e símbolos que caracterizam a cultura regional do Nordeste na comemoração do São João. No entanto, considero que a forma como a festividade foi planejada e desenvolvida (horário, local, forma de participação das crianças e suas famílias) não privilegiou o interesse das crianças e a construção de experiências de apropriação crítica, vivencial e transformadora da cultura como problematizado no referencial teórico adotado na pesquisa e nos documentos de referência na área da Educação Infantil. Na ocasião, as crianças ficaram cansadas, irritadas com o calor e o tempo de espera para a realização da atividade e com a presença do público da comunidade (pais, familiares, vizinhos,

profissionais do centro de cidadania), que também não teve interesse em participar das danças e experiências propostas na festa, preferindo se concentrar na produção de registros fotográficos das crianças no decorrer da festividade, nem que para isso tivessem que comprometer a apresentação das mesmas e o potencial de criação, crítica e transformação de sujeitos e realidades que as práticas culturais têm como ferramentas para desenvolver.

Segue o registro visual em que a produção de fotografias se torna o principal foco da atividade festiva para os pais e responsáveis pelas crianças.

Fotografia 28 — São João na creche Esperança, complemento.



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Outra data festiva da creche que considerei emblemática na problematização com as professoras, na pesquisa, foi o dia das mães, onde as profissionais das duas creches pesquisadas conseguiram fazer um importante trabalho de vinculação das famílias com a instituição, criativamente, propondo a confecção conjunta (crianças, mães e pais) de elementos para representar a importância da data, mas, ao mesmo tempo, demarcaram com mensagens religiosas (evangélicas e católicas) o desafio de

trabalhar a diversidade sociocultural das crianças e suas famílias no cotidiano das creches.

A seguir, apresento algumas imagens produzidas na comemoração do dia das mães na creche Girassol, nas quais registro, além da criação artística em conjunto das crianças e suas famílias, a reprodução das seguintes frases no espaço em que as atividades festivas aconteceram:

“Por isso, confie mais, agradeça sempre e saiba esperar o melhor de Deus.”

“Mãe, presente de Deus.”

“Obrigada, senhor, pelo alimento, amém.”

Fotografia 29 — Referências religiosas nas mensagens produzidas para o dia das mães na creche Girassol



Fonte: acervo de campo da pesquisadora

A análise sobre o desvirtuamento do trabalho de forma unívoca e reducionista com a religiosidade nas creches, contrariando os pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) — LDB e de todos os documentos de referência na área da Educação Infantil, como problematiza Ximenes (1999), será aprofundada no terceiro eixo do presente capítulo. No entanto, a partir das reflexões de Cunha (2005), atento para as produções dos cartazes e murais utilizados na celebração da festividade das mães na creche Novos Horizontes, que encontra ressonância, dentre outros, no trecho do projeto político–pedagógico da instituição. Em campo, na creche Novos Horizontes ainda presenciei a acolhida das crianças com a seguinte música, entoada pela nova professora Regente II da creche: *“dó, ré, mi, fá, viva Jesus, que veio nos salvar”*.

As imagens que componho ou utilizo para orientar a minha práxis, de acordo com Cunha (2005), (re)produz o enredo semiótico do projeto político-pedagógico e ético-político de formação humana em que se insere, como descrito nas palavras da autora:

As imagens pregadas nas paredes de creches e pré-escolas não são neutras, portam um discurso, contam histórias e, tal qual um texto visual denota leituras e modulam nossos modos de ver. (...) Assim, muito além de uma ‘inocente decoração de ambiente’, estas ambiências são construções sócio-culturais-educativas que funcionam, também, como “máquinas de ensinar”. (CUNHA, 2005, p.135, grifo meu)

Como alerta a pesquisadora, as imagens não são produções aleatórias; tanto que, de forma ambígua e no mesmo texto do projeto político-pedagógico da creche é possível observar a referência à defesa de uma formação crítica e democrática das crianças e suas famílias, respaldada em autores como Paulo Freire e Gramsci e, nas linhas consecutivas, fazer alusão à formação de “futuros cidadãos”, alunos que se tornarão aptos para a vida social a partir, dentre outros, de uma formação cristã no contexto institucional da creche, como transcrito nos excertos do documento citado.

[...] Contudo, a creche [Novos Horizontes], permanece para este público infantil como uma das poucas alternativas de acesso à cultura, educação, lazer, cuidado e socialização saudável. [...] Consideramos salutar a construção de uma contra hegemonia, como orienta Gramsci (1995), a fim de reorganizar o fazer educativo a serviço das classes oprimidas. Freire (1982) ilumina nossa compreensão quando diz que, a educação é um ato político. Desta maneira, o trabalho do/a educador/a na luta pelos direitos das crianças no cotidiano da creche toma consistência na prática social em seu sentido amplo, ou seja, na práxis transformadora.[...] A creche [Novos Horizontes] como instituição formal de Educação Infantil, movida pelos ideais de solidariedade humana, liberdade e ainda norteadas pelos fins básicos da educação, previstos na legislação de ensino em vigor apresenta a proposta pedagógica com os seguintes fins e objetivos: preservar os princípios cristãos e os valores democráticos, no sentido de oferecer oportunidades aos alunos para amplo desenvolvimento nos aspectos: social, afetivo, cognitivo e perceptivo-motor, visando construir a formação de um futuro cidadão apto à vida social, dando-lhe respaldo com eficácia (Trecho do Projeto político Pedagógico da creche Novos Horizontes, sem data, p.5-6, grifo meu)

Para complementar a contextualização sobre a temática na turma Girassol, apresento a transcrição da filmagem de uma atividade de acolhida das crianças realizada pela auxiliar de sala, Anice, em conjunto com Marta, a nova professora Regente II da turma.

Transcrição de episódios filmados	
Título: DÓ, RÉ, MÍ, FÁ viva Jesus que veio nos salvar e boneco de lata. Acolhida com música na creche Novos Horizontes mediada pela PRII novata.	
Data: 2 minutos 19 segundos	Duração: 21/8/14
Crianças envolvidas: Sete, das nove crianças presentes em sala, sendo estas: Vivi, Agnes, Pedro, Paulo, Amanda, Miguel e Nina, enquanto as outras duas (Regina e Caio) dormiam em colchonetes ao lado da roda de acolhida. Em seguida, atendendo aos pedidos das crianças a professora cantou com elas a música boneco de lata.	

Situação: no dia de planejamento de Cris, a professora Regente II, que assumira o cargo há pouco tempo na creche, sem ser formada em Pedagogia, mas em música, resolveu fazer uma acolhida diferente com as crianças cantando músicas evangélicas. As crianças seguiram a letra e a coreografia nova com animação, mas nada sobre isso foi conversado na creche e nenhuma outra religião foi abordada com as crianças nas músicas que se seguiram.

Descrição:

(A professora canta a música, que não era conhecida das crianças, elas seguem a coreografia elaborada pela professora e a partir da segunda estrofe passam a repetir o refrão religioso da música.)

DO- RE- MI FÁ viva Jesus que veio nos salvar

DO- RE- MI FÁ viva Jesus que veio nos salvar

Que grande nariz tem a formiguinha

Que grande narizão tem o formigão

A formiguinha sobre na espiga, como o milho e cospe no chão

(As crianças pegam no nariz de acordo com o comando designado na letra da música)

DO- RE- MI FÁ viva Jesus que veio nos salvar

DO- RE- MI FÁ viva Jesus que veio nos salvar

Que bela barriguinha tem a formiguinha

Que grande barrigão tem o formigão

A formiguinha sobre na espiga, como o milho e cospe no chão

DO- RE- MI FÁ viva Jesus que veio nos salvar

DO- RE- MI FÁ viva Jesus que veio nos salvar

(As crianças em coro repetem)

Que bela boquinha tem a formiguinha

Que grande bocão tem o formigão

A formiguinha sobre na espiga, como o milho e cospe no chão.

DO- RE- MI FÁ viva Jesus que veio nos salvar

DO- RE- MI FÁ viva Jesus que veio nos salvar

Miguel: Tia a do boneco de lata, essa eu sei.

Professora: Tá certo.

Professora: Meu boneco de lata bateu a testa no chão, levou uma hora para fazer a operação. desamassa aqui para ficar bom.

(As crianças continuam a pegar no seu corpo indicando as partes citadas na música e cantando junto.)

Todos cantam: Meu boneco de lata bateu o nariz no chão, levou duas horas para fazer a operação desamassa aqui para ficar bom.

Miguel: Tia o joelho, olha aqui o meu joelho.

Professora: Meu boneco de lata bateu o joelho no chão, levou cinco horas para fazer a operação desamassa aqui para ficar bom.

No processo de autoscopia, realizado em conjunto com um grupo focal e as três professoras pesquisadas, pude apresentar tais registros de campo para as mesmas solicitando que elas se posicionassem sobre os elementos que estavam tendo acesso; transcrevo aqui algumas das falas no debate que realizamos juntas no grupo focal analisando como as festividades e demais práticas culturais desenvolvidas nas creches pesquisadas são atravessadas por questões religiosas.

Cris: Sobre essa parte da religião eu concordo com o que diz pelo que estou vendo agora pois, não percebi isso na creche no dia da festa e nem ontem quando algumas das mensagens, como a refeitório, ainda as mensagens ainda estavam lá, mas eu não vi. Parece que essas coisas cegam a gente. Eu não faço e não concordo que questões religiosas estejam presentes na creche. Ela é uma instituição que não está preparada para a diversidade, ainda não. Essa questão de religião é questão da família, ela que tem que se responsabilizar por isso. Aqui não podemos discriminar, mas também não vou trabalhar com as crianças, não estamos preparados para a diversidade, para fazer algo ecumênico ou contemplar todas as crianças com suas referências religiosas que nem conhecemos.

Iris: Na minha creche, na turma que estou aparece e já apareceu bastante essa questão da religião entre as crianças e quando eles manifestam eu respeito deixo tudo entre eles, mas não estimo e não trabalho. Vou te dizer, já tive criança que pequeninha já batia tambor, bem direitinho, no ritmo e tudo. E também cantava, os cantos deles lá, eu deixava...digo sinceramente que tinha horas que eu tinha até medo, achava diferente os batuques por que eu sou católica, mas não interferia não. Sei que é um direito dele expressar, mas eu não vou trabalhar isso não. Tinha outro que era neto de um pastor e orava, colocava as mãos nas outras crianças, ensinava orações a elas, parecia um adulto falando, na hora das refeições também orava com as outras crianças e eu deixava também. Para mim quando parte deles não tem problema, eu respeito, tem que respeitar, mas eu não vou trabalhar isso não.

Pesquisadora: Mas vocês entendem que a religião já está presente na creche? Só que nos dois casos apenas numa versão ela, a católica, que é a dominante ainda no nosso país histórica e culturalmente desde a colonização. Vou dar outros exemplos, mostrar para vocês outras imagens e situações de como a religião aparece na creche e participa da formação das crianças. Na festa da páscoa vocês fizeram a celebração da páscoa, uma peça e uma ceia, não fizeram? O que acham que isso representa? Cris na sua turma a professora regente II cantou na acolhida das crianças, no primeiro dia dela na creche, “Do-re-mi-fá viva Jesus que veio nos salvar”. Vamos ver os vídeos e as fotografias.

Laura: Eu não sei, eu penso que a espiritualidade das crianças também precisa ser cuidada eles não podem crescer assim, a família às vezes nem pensa nisso entrega a criança para a creche e depois para escola e elas que se virem. A espiritualidade é muito importante, mas eu não sei como trabalhar, é difícil, por isso que não se quer trabalhar

isso, eu entendo o que elas [outras professoras partícipes do grupo focal] estão dizendo, a crítica das pessoas de fora.

Pesquisadora: Vou mostrar para vocês, inclusive, um trecho do Projeto Pedagógico de uma das creches pesquisadas, a que você está Cris, em que é descrita claramente a formação católica como referência no trabalho com as crianças. Olhem aqui, e ele foi reformulado recentemente, viu...

Cris: Mas Laura só aparece um tipo de religião diante da diversidade, do trabalho ecumênico que tem que existir e não se consegue. Tem que pensar na mensagem que é colocada. Olha aí na foto “Obrigada senhor pelo meu alimento”. Que senhor? Qual deles? Não tem festa de Iemanjá, de outros deuses, por que privilegiar um?

Iris: Só quando aparece deles, das crianças, isso tem espaço na minha turma. Nesses anos todos, eu respeito e pronto, não é para trabalhar isso. Concordo com você Cristiane quando diz que as creches não estão prontas para isso. (Trecho do grupo focal com as professoras, grifos meus)

Na discussão desenvolvida no grupo focal, além de focar a análise dos materiais já produzidos em campo, as professoras trouxeram novos elementos sobre as formas como as referências religiosas são trabalhadas nas creches. Iris chegou a citar um exemplo de certas crianças de suas turmas que “batiam tambor” e “oravam na cabeça uma das outras, ‘expulsando’ os demônios”, em práticas que, além de desconhecidas de suas referências religiosas, chegavam a assustá-la, num processo em que professora diz respeitar quando parte de ações das crianças, mas que não pretende trabalhar na creche. Laura, por sua vez, afirma entender a necessidade de trabalhar a espiritualidade das crianças, principalmente nos casos de omissão da família, mas ainda não sabe como, nem se é possível. Cristiane, dentre as professoras, assume uma postura crítica em defesa da diversidade cultural na creche, mas ao mesmo tempo questiona se a instituição comporta tal abertura crítica em suas práticas cotidianas.

Contextualizo que a referência ao trabalho religioso de fundamentação católica e evangélica foi uma prática recorrente no cotidiano e nas festividades das duas instituições pesquisadas, como aparece no registro da páscoa na creche Esperança e no dia das mães, também, nos cartazes e no projeto político pedagógico da creche Novos Horizontes. Sobre a temática, as professoras, apesar de terem opiniões diferentes sobre a vivência da religião, são unânimes em afirmar que as creches, assim como elas, ainda não estão preparadas para reconhecer e trabalhar com a diversidade religiosa presente entre as crianças.

Os apontamentos de Cris e Iris caminham no sentido de favorecer o direito à liberdade de expressão das crianças diante da diversidade de experiências e referências sociais que as constituem, mas será que efetivamente o fazem para todas elas? Já as

reflexões de Laura radicam na problematização da importância da religiosidade para a formação “espiritual” das crianças; algo que, na visão dela, as famílias não estão priorizando e cabe à educação o desafio e a responsabilidade de trabalhar apesar da crítica “dos de fora” da creche e da religião que ela participa. Na fala de Laura, fico pensando que também as crianças: que outras referências de “espiritualidade” “ficam de fora” ou mesmo são incluídas de forma discriminada nas atividades de formação pedagógica proposta no currículo da creche, orientado a partir das atividades e datas festivas de modo restrito.

De acordo com Kramer (1992), toda ação pedagógica é também a expressão de um projeto político e cultural que se singulariza nas experiências sociais dos sujeitos em interação social. De forma que, ao me indagar sobre a forte influência, ainda que velada, da religiosidade dominante em nossa sociedade, nas práticas educativas desenvolvidas na instituição, me recorro das marcas históricas da área da Educação Infantil em que as igrejas e as instituições de assistência social foram bastante atuantes. No entanto, me preocupo com o fato das demais religiões, além da católica e evangélica, serem ignoradas ou vistas como tabu entre as educadoras das turmas pesquisadas, sendo necessário a criação de uma barbárie positiva (BENJAMIN, 1986) no reconhecimento e valorização da diversidade cultural, étnica e religiosa nas creches e um posicionamento ético politicamente comprometido com o desvelamento dos valores socioideológicos que permeiam as práticas educativas que os sujeitos da Educação Infantil compõem (FREIRE, 1993).

Candau (2003) contextualiza que não basta a cultura estar presente nas práticas desenvolvidas na educação, é necessário que as creches e pré-escolas também sejam um espaço de encontro de múltiplas culturas e de análise crítica da forma como ela é produzida e significada na sociedade. No entanto, no contexto das creches pesquisadas, não foi possível encontrar muito espaço de vivência e valorização da diversidade cultural entre as crianças.

Ressalto, no entanto, os perigos de uma tendência presente nas duas creches pesquisadas: orientar suas atividades de acordo com as datas comemorativas, restringindo o potencial reflexivo e dinâmico das ações desenvolvidas a partir da análise crítica e da negociação dos interesses e das necessidades político-pedagógicas de desenvolvimento integral das crianças. Tal restrição também foi identificada na forma como as educadoras compreendem e vivenciam as práticas culturais na creche num contexto em que essas, por vezes, são reduzidas de maneira precária ao

desenvolvimento das festividades na instituição. A realidade descrita, também foi crítica e criativamente problematizada por Tonucci (1997) na imagem reproduzida a seguir, na qual se percebe que a formação humana e a constituição da criança são todas fracionadas em consonância com a representação das datas festivas no planejamento que orienta as práticas no contexto da Educação Infantil, como fora desenvolvido nas duas creches e pesquisadas.



Imagem produzida por Tonucci (1997) no livro “Com olhos de criança”

Entendo que atualmente, no contexto da Educação Infantil, mesmo com as discussões para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda é problemático tratar de um currículo para a área, de modo a garantir sua singularidade diante dos contextos de escolarização precoce das crianças. No entanto, destaco que todas as iniciativas existentes, no sentido de orientar o conteúdo e as metodologias de trabalho na Educação Infantil, presentes nos documentos de referência da área, apontam para o desenvolvimento das interações sociais das práticas culturais como recursos privilegiados de formação das crianças, como problematizado por Kramer (2009, p. 32).

o currículo da educação infantil deve ser entendido como um conjunto sistematizado de práticas culturais no qual se articulam, de um lado, as experiências, os valores e os saberes das crianças, de suas famílias, da equipe de profissionais e da comunidade.

Ao tratar das práticas culturais desenvolvidas na Educação Infantil, mais especificamente no contexto das turmas pesquisadas, considero relevante problematizar sobre os signos socioideológicos que as constituem, marcados na trajetória histórica da área, nas paredes das creches e na forma como as professoras orientam suas práxis dentro do projeto político-pedagógico de educação que propõem. Nesse contexto, além

da dificuldade de trabalho com a diversidade religiosa, observei a reprodução de práticas de discriminação etnicorracial de parte das educadoras de ambas as creches pesquisadas, assim como uma forma restrita de trabalho com as questões de gênero na turma Catavento e com os casos de inclusão na turma Ciranda, ambas da creche Esperança. Entre as crianças da turma Girassol observei as marcas do preconceito e das práticas de exclusão social com a única menina negra do grupo serem desenvolvidas tanto pela auxiliar de sala Anice e pela professora Regente II, Marta, como por algumas das crianças da turma (Regina, Gisely, Amanda e Agnes), questões que foram aprofundadas no terceiro eixo de análise da tese.

Como elementos das práticas culturais que vivenciam nas relações sociais e comunitárias, onde participam as crianças, ainda, no contexto da creche e nas situações de brincadeira que criaram reproduzindo a violência policial que observam nas ruas da periferia, assim como o interesse de estarem as meninas enfeitadas e com suas unhas pintadas, buscando ser lindas e ricas, que se apresentaram como questões indissociáveis para Regina e Vivian, meninas da turma Girassol; já a situação do “baculejo”, a revista íntima da polícia nos moradores “pobres” e “suspeitos” do bairro, foi reproduzida nas brincadeiras de Danilo, Davi, Tales e José, meninos da turma Ciranda, questões que foram aprofundadas no segundo eixo analítico da tese.

Diante do apresentado, fazendo uma leitura crítica a partir dos referenciais teóricos que fundamentam o presente estudo e tendo por base também as diretrizes e orientações curriculares que norteiam o desenvolvimento das práticas desenvolvidas na Educação Infantil para a promoção do desenvolvimento integral e a formação ético-política, estética e emancipatória dos sujeitos que as constituem, destaco como problemática:

A pouca diversidade de situações e temas propostos para o trabalho com as crianças em grupo, elemento pouco potencializador das trocas intersubjetivas entre as mesmas, na criação de zonas de desenvolvimento potencial (ZDP), e da conexão da creche com a sociedade em seu papel de socialização secundária das crianças, como destaca Vygostsky (2000). Nas ocasiões em que a diversidade que constituem as crianças foram colocadas em questão (gênero, religião, etnia e inclusão) à postura de parte das educadoras, especialmente as auxiliares de sala e professoras Regentes II, visou reforçar preconceitos ampliando o sofrimento ético-político (SAWAIA, 2002) das mesmas, com suas formas de inclusão perversa em nossas instituições e práticas sociais, colocando em questão o papel crítico e transformador da educação e da cultura, como

analisa Freire (1993, 1998). O “currículo” e o projeto político—pedagógico das creches também não valorizaram a diversidade das crianças, suas experiências e culturas que vivenciam em múltiplos contextos sociais, inclusive na creche, operando nos processos de formação que compõem e têm potencial de transformar, como problematizam Abramowicz (2006), Candau (2003), Certau (1994) e Silva (1999).

As marcas históricas e cotidianas das desigualdades sociais na vivência e (re)produção da cultura entre os sujeitos da creches (educadoras, crianças e suas famílias) também tornam problemáticas as práticas desenvolvidas nas turmas pesquisadas, como é possível refletir a partir dos estudos de Bourdieu (1992, 1998), Patto (1992) e Rosemberg (2003) e dos relatos das professoras no grupo focal, ou mesmo no levantamento realizado através do questionário aplicado com os familiares e demais responsáveis pelas crianças inseridas nas duas creches. Da mesma forma que, observado na composição da revisão bibliográfica da tese, as produções de campo apontaram para as limitações na formação cultural das educadoras e suas implicações na mediação pedagógica das mesmas.

As formas, por vezes, “cristalizadas” de representação e vivência da cultura no contexto das três turmas pesquisadas, especialmente nas práticas de cuidado das crianças e na composição das atividades festivas desenvolvidas nas mesmas, me fizeram refletir sobre o desafio de trabalhar a experiência cultural nas creches de forma ativa e criativa na produção de múltiplos sentidos e significados sobre a realidade sociocultural que, dialeticamente, se apropriam e têm potencial para transformar, como apontam Benjamin (1986, 1994), Certeau (1994) e Freire (1987).

A lacuna de articulação das creches e dos sujeitos que as constituem com os saberes sócio-comunitários que compõem propondo uma “barbárie positiva” da cultura construída nas arenas (sociais, locais e cotidianas), como propõem Benjamin (1994) e Tulesky (2002) ao problematizarem as dimensões políticas, poéticas e revolucionárias dos encontros entre educação e cultura nos processos simbólicos e intersubjetivos de formação humana. Observei que algumas das iniciativas das professoras na recriação das atividades da rotina das turmas pesquisadas, como, por exemplo, nas acolhidas realizadas com “show de calouros” e peças teatrais produzidas cooperativamente pelas crianças e educadoras, conseguem favorecer a vivência crítica e criativa das práticas culturais; outras, no entanto, reforçam os abismos entre os discursos das legislações e as efetivações de iniciativas que trabalhem com a singularidade e a diversidade das crianças e suas produções. Estas crianças, por sua vez, foram os sujeitos que mais

conseguiram traçar diferentes táticas e estratégias (CERTEAU, 1994) de reinvenção da cultura na rotina e nos ambientes, recursos e relações que vivenciaram nas creches, sendo apontadas, pelas professoras e autores pesquisados, como inspiração e fonte de referências para os aprendizados necessários na área da Educação Infantil.

Por fim, na conclusão de cada eixo analítico da tese, considero importante apresentar a singularidade das temáticas abordadas no mesmo em cada turma pesquisada, esclarecendo, no entanto, que não é objetivo do presente estudo elaborar uma análise comparativa entre os diferentes locus e interlocutores que o constituiu.

Entre as professoras pesquisadas, destaco que embora as três tenham o mesmo tempo de atuação e titulação na área (todas especialistas), o perfil das mesmas variou de acordo com a creche em que estavam inseridas e suas experiências pessoais com a cultura. Assim, a professora Cristiane problematizou a importância da vivência cotidiana das práticas culturais na creche, já as professoras Iris e Laura ficaram restritas às denúncias dos desafios socioeconômicos e laborais que limitam seus acessos aos bens culturais.

Nas duas creches pesquisadas, observei algumas tentativas de inserção das famílias das crianças e da comunidade nas atividades desenvolvidas, especialmente por ocasião das datas festivas. Na creche Novos horizontes, mais especificamente na turma Girassol, essa relação foi ampliada através do desenvolvimento de atividades de leituras e contação de histórias realizadas para e com os pais das crianças, assim como da realização de oficinas artísticas para as crianças e suas mães. Ainda assim, os saberes e as experiências das famílias e comunidades pouco foram valorizados, problematizados e enriquecidos sendo algo a se desenvolver em ambas as creches ainda mais reconhecendo que todas as educadoras das turmas pesquisadas também compõem, como moradoras, a rede sócio comunitária em que atuam. As profissionais, assim como as famílias das crianças, pouco participam de projetos, programas e atividades de mobilização social desenvolvidos na área das creches.

Nas três turmas pesquisadas observei que as educadoras não planejaram a composição dos diferentes grupos de interação entre as crianças de modo a favorecer a diversidade e as trocas afetivas entre as mesmas que, embora sentadas em círculos, não era incentivadas a trabalhem juntas. Pelo contrário, através da mediação das professoras regentes II e das auxiliares de sala das turmas Catavento e Girassol, observei serem desenvolvidos processos de discriminação social por gênero, raça/etnia e religião entre as crianças. Na turma Ciranda tais profissionais apresentaram restrições no trabalho de

inclusão. Das crianças entre si e das mesmas com as professoras das três turmas destaco o papel da cooperação e da afetividade desenvolvidas por estas, com destaque para a produção das crianças da turma Girassol na temática.

As análises das crianças e das professoras sobre o tema proposto neste eixo investigativo a partir de suas produções apontam para a valorização da cultura no contexto das práticas formativas desenvolvidas na creche. Para as primeiras (crianças) a cultura foi vislumbrada nos brinquedos e nas brincadeiras que tem acesso ou que reinventam nos múltiplos e ao mesmo tempo precários espaços e recursos das creches. As crianças ainda destacaram a importância das interações e trocas socioafetivas entre pares e com as educadoras nas experiências que vivenciam na creche. Já as professoras indicaram que a cultura, no contexto em que atuam, está presente na contação de histórias, nas brincadeiras e festividades que promovem na rotina das turmas e na análise da práxis desenvolvida sobre a temática (re)velaram-se surpresas e reticentes diante das práticas de discriminação social das diversidades das crianças responsabilizando apenas as profissionais de não participaram do grupo focal pelos fatos. Nesse aspecto, a professora Cristiane se diferenciou ao ir além das justificativas dos desafios comprometendo-se em criar projetos de análise conjunta e transformação dos desafios da práxis desenvolvida em sua turma e na creche em se insere.

4.2. EIXO 2: Interações sociais e seu papel na construção do conhecimento e da subjetividade

No presente eixo analítico apresento o papel das interações sociais desenvolvidas no contexto das turmas pesquisadas operando na construção de conhecimentos e subjetividades das crianças entre si e delas com as professoras. Inicialmente problematizo como as interações são significadas pelas mesmas e sua contextualização no plano da Educação infantil destacando suas várias dimensões e implicações, pois como defendido nos documentos de referência na área não se trata de uma interação genérica, mas de uma dos eixos que marca a singularidade da Educação Infantil.

A interação a ser desenvolvida na Educação Infantil não é uma interação genérica. Trata-se de interação social, um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórico e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente. Nessa perspectiva, a

interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce. (BRASIL, 2006, 1v, p.14)

Como uma marca característica do presente eu eixo aponto a dificuldade relatada pelas professoras e vivenciada em sua práxis junto às crianças em compreender os fundamentos teóricos e ético-políticos que orientam o desenvolvimento das práticas interativas no contexto da Educação Infantil. Para embasar os recortes e a perspectiva dos episódios interativos em debate me ancoro na compreensão de Vygostky (1995, 2000) e Tulesky (2002) sobre as conexões entre os conceitos de relação social e interação social evidenciando as implicações do materialismo histórico-dialético para evidenciar a dimensão semiótica dos processos interativos em que as ferramentas e os signos sócio-ideológicos que as constituem recebem papel de destaque como elo entre sujeito e sociedade evidenciando no microcosmo das creches a arena social em que as crianças e as professoras são formadas e têm potencial de transformar.

Adotar tal concepção implica, dentre outros, em compreender as interações desenvolvidas não apenas face a face entre os sujeitos de pesquisa, como também com os recursos do contexto social em que estão inseridas (livros, brinquedos, ambientes) além do compromisso composição dos enredamentos sociais em que as interações entre os sujeitos de pesquisa são constituídas. Para tratar do processo de formação desenvolvido e vivenciado pelas professoras pesquisadas ainda trabalho com o conceito de mediação semiótica e de atividade visando caracterizar as implicações subjetivas da práxis de tais profissionais na composição de suas intervenções.

Para analisar o papel das interações sociais nos processos de formação humana ainda destaco que elas precisam ser compreendidas e fomentadas como processo, relação, ponte intersubjetiva de desenvolvimento humano e social e não apenas como um princípio norteador ou construto teórico a ser reproduzido. Tal como problematiza Molon (1999, p. 124).

Interação social não é um conceito, é um pressuposto norteador que sustenta outros conceitos, entre eles a relação eu-outro, e vai além, ao dizer que: A mediação é processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelecem uma relação. É a própria relação.

Em campo, as análises dos episódios interativos que registrei nas três turmas de forma recorrente, apontaram para duas principais dimensões das interações sociais que deram origem ao tema do presente eixo analítico, sendo estas, a construção conjunta de conhecimentos e subjetividades entre os atores sociais que as desenvolvem. Dentre os

episódios que trabalhei com as professoras, no processo de autoscopia e no grupo focal que participaram, destaco a cooperação das crianças na produção conjunta de conhecimentos e nos cuidados compartilhados entre pares, bem como a reprodução das mesmas de práticas de discriminação social produzidas na sociedade e no interior das creches.

Por meio do registro das interações desenvolvidas pelas educadoras com as crianças foi possível problematizar os desafios e os potenciais que marcam as mediações pedagógicas das professoras e suas implicações subjetivas em múltiplas atividades das rotinas da creche como banho e alimentação das crianças, dramatização de histórias, realização de brincadeiras e demais atividades lúdicas, além de celebrações de datas comemorativas. As interações desenvolvidas pelas crianças entre pares, “nas entrelinhas” dos planejamentos e mediações das professoras também mereceram destaque nas análises.

No trabalho com as interações sociais no contexto da Educação Infantil, os principais registros que tive acesso, tanto na composição da revisão bibliográfica sobre a temática ou na representação da práxis desenvolvida pelas professoras pesquisadas, demarcaram os desafios e as contradições de tal processo, como é possível vislumbrar nos registros da professora Laura, em que pude acompanhar desde o planejamento do material, sua operacionalização na sala de atividades, assim como a escrita de sua apropriação pelas crianças, na perspectiva da professora.

Vale contextualizar que, embora a profissional cite trechos da legislação, que fundamentam sua práxis e a descreva em etapas, ela não conseguiu operacionalizar os objetivos almejados e, diante dos desafios vivenciados, acabou por transferir para as crianças e para sua suposta falta de interesse e identificação com as atividades propostas, a responsabilidade por uma rotina de trabalho limitada, esquecendo os significados e as implicações de sua mediação pedagógica nas interações com as crianças.

De forma que, somadas as potências das orientações de trabalho, conquistadas nas legislações vigentes no campo da Educação Infantil, é preciso criar contextos formativos, políticas e práticas que auxiliem as profissionais da área a acessar os múltiplos significados e implicações pedagógicas das mesmas, não mais reproduzindo ao lado das legislações e no cotidiano das creches afirmativas. Os registros a seguir, denotam que as crianças “não gostam de participar da acolhida, não apresentam

interesse por música” ou, ainda, que “não gostam de falar”, “são atentas”, “tímidas” e que “preferem a realização de atividades individuais”.

Fotografia 30 - Registros institucionais de uma das professoras pesquisadas do planejamento e acompanhamento pedagógico de sua práxis.

O QUE? (experiências)	PARA QUÊ? (o que as crianças podem aprender)	EM QUAL TEMPO?	COMO? (estratégias e recursos)
Início V Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas	- Favoreça a interação entre as crianças - Desenvolva a oralidade - Perceber-se a si e ao outro, as igualdades e diferenças, mediando as interações estabelecidas - Desenvolva a motricidade ampla e fina - Cuidar hábitos de higiene	- Chegada - Roda de conversa - Parquinho - Higiene e alimentação - Contação de história - Conto do cone do mundo - Saída	- Acolhida com brinquedos e músicas - Conversa sobre família - Contação das crianças: "Quem vai hoje?" - Brincadeira, no quintal com balde - História: "Moby Max" - Conversa sobre história - Atividade de desenho e pintura: contando a história da história

DATA: 03/04/14

NOME DAS CRIANÇAS: Raízen, Samuel, Joaquim, Joel

Raízen:
- Não gosta de participar da Ciranda;
- Não apresenta interesse por música.

Samuel:
- Apresenta-se sempre muito tímido.
- Não gosta muito de música.
- Aplica atividades individuais.

Joaquim:
- Fala pouco, porém é muito observador e fica bastante atento nos momentos de atividades.

Joel Henri:
- Apresenta-se de forma bastante atenta;
- Ciranda sem reconhecer a 1ª letra do seu nome em qualquer situação de atividade.

Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Considero válida e necessária a construção de planejamentos e registros que privilegiem as singularidades das crianças e das turmas onde estão inseridas, indicando seus potenciais e desafios a serem superados, visando encontrar subsídios para potencializar os processos de mediação pedagógica das profissionais, como indicado nas Diretrizes curriculares para a Educação Infantil.

Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado à realização dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas. [...] A observação sistemática do comportamento de cada criança em diversificados momentos é condição necessária para se investigar como ela se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conforme as observações vão sendo feitas e registradas, é possível avaliar o trabalho realizado e refletir sobre o andamento do mesmo, problematizando certos aspectos. Tal registro é fundamental no exame de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. (BRASIL, 2009, p. 16-17)

De acordo com vários elementos do contexto do registro apresentado, considero que as elaborações da professora Laura corroboravam muito mais para uma cristalização da identidade e das “preferências” das crianças, do que para construção de

uma ferramenta de ampliação dos potenciais da práxis desenvolvida junto às mesmas como proposto do documento citado.

No registro da professora Laura e nos estudos de Branco (1993) é possível destacar que as interações desenvolvidas nos processos educativos fazem parte de um contexto histórico, cultural e simbólico que as orienta e que também precisa ser analisado na composição das pesquisas na área da Educação Infantil.

Quando assumimos a interação social como eixo de investigação, é imprescindível que levemos em conta o contexto histórico-cultural no interior do qual se dão as interações. Não apenas em seu sentido mais amplo, social e institucional, mas também no sentido dos significados, valores, regras e expectativas que estão a cada instante sendo negociados no interior de cada grupo. (BRANCO, 1993, p.32)

Considero importante esclarecer, como sugere Rocha (1999), que ao apresentar a recorrência de registros do desafio de compreensão e fomento de mediações pedagógicas que favoreçam as interações sociais e as práticas culturais, não busco recair no erro realizado por alguns pesquisadores da área da Educação Infantil, que elaboram sínteses generalistas das práticas em análise evitando reducionismos e superficialismos. Desta forma, apresentei para a própria professora, assim como para as demais inseridas participantes da pesquisa, os referidos registros como material de análise do grupo focal realizado na pesquisa, como forma de problematizar com as profissionais os potenciais e as restrições dos processos de mediação pedagógica que promovem.

Contextualizo, ainda, como descrito para as profissionais inseridas na pesquisa, que os desafios a serem transformados nas práticas sociais, que compõem e fomentam, não são definitivos em construções espontâneas e aleatórias, mas, ao contrário, são também mais um nó dos enredamentos sócio-políticos e pedagógicos dos processos de formação humana nas práticas sociais que as professoras, em algumas situações educativas, (re)produzem, como contextualiza Sacristán (2000, pp. 166–167):

[...] O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos do governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir.

Apresento tais elementos na composição do texto para registrar que a problemática tratada se constitui como um desafio, não apenas para as professoras das turmas, mas de vários registros de pesquisa da revisão bibliográfica da tese, indicando

uma questão social e político-pedagógica recorrente a ser trabalhada na formação das profissionais da Educação Infantil, como pude evidenciar nos relatos das professoras Iris e Cristiane.

*A primeira coisa que tenho para dizer que é minha formação e experiência na área foi vindo e convivendo com as crianças aprendendo a cada momento, a cada dia e no dia a dia junto com elas. **Eu tenho especialização Educação Infantil que assim, não contribuiu muito não, só mais na parte do salário e nem foi essas coisas todas.** Eu não estagiei na área de Educação Infantil e na minha época essa área era pouco vista na faculdade, na Federal aqui do Ceará.[...] **é tanta coisa que fica confuso, misturado, tudo é importante e eu não consigo lembrar ou associar agora, mas eu sei que tem coisa no material de capa amarela, mas tá lá que eu consulto na hora de colocar do planejamento, mas não fica..** (Relato da professora Iris, no grupo focal realizado em 30 de outubro de 2014, grifos meus)*

***Eu tive muita sorte por que meu curso na Pedagogia da UFC era diurno, então eu fiz disciplinas, estágios, participei de projetos na área da Educação Infantil ainda na época da graduação. Então tive, tive sim, experiências e boas experiências na universidade desde o começo na área da Educação Infantil.** Eu passei três anos numa escola particular trabalhando na Educação Infantil ai eu fui para o fundamental, que é bem diferente e depois passei no concurso fui para outro município e depois voltei para trabalhar em Fortaleza e já fui para a creche que estou hoje. Eu já estava acostumada com o fundamental que eu me perguntei: “O que eu é que vou fazer com esses bebês?” **Não era uma dúvida total, por que eu já tinha experiências, mas em escola particular que é bem diferente né ai ... eu em pouco tempo eu me apaixonei e depois veio a oportunidade da especialização também ela UFC que melhorou muito minha visão da área. [...]** Eu acho assim que o próprio objetivo da Educação Infantil é um mundo, trabalhar o desenvolvimento integral da criança... realmente são tantas coisas que quando você para e fica pensando no que você faz em relação a isso aí é que fica difícil, ou então é uma coisa tão abstrata que de repente a gente se desconecta. **Quando eu leio eu digo isso eu ai eu faço, isso também, mas não conecta.** Quando não entendemos por completo o que fazemos, aos poucos as atividades deixam de fazer parte do dia a dia de trabalho da gente que perdemos a capacidade de incrementar, de refletir sobre o que a gente faz. (Relato da professora Cristiane no grupo focal realizado com todas as professoras participantes da pesquisa)*

As variações no discurso das duas professoras de diferentes creches destacam a elementos do contexto em que seus processos de formação acadêmica se deram (turnos, natureza das instituições), bem como as experiências que construíram na área da Educação Infantil. Nelas, Iris destacou o papel das crianças como referências de ensinamentos sobre a singularidade da área e Cristiane destacou as experiências de estágio que, embora diferenciadas de sua práxis, favoreceu a composição dos elementos

com os quais trabalha nas creches. Ambas registram o desafio de compreender e transpor os textos dos documentos e legislações de referência na área da Educação Infantil em suas práxis. No entanto, dentre as profissionais, é claro o diferencial da professora Cristiane, por sua vivência crítica e cotidiana da cultura e pelo processo de formação continuada que desenvolve na elaboração e no desenvolvimento das atividades com sua turma, no contexto da creche Novos Horizontes, de forma integrada e comprometida com as demais profissionais da instituição.

As análises dos processos de interação social desenvolvidas pelas educadoras com as crianças e da mediação pedagógica das mesmas no cotidiano das turmas pesquisadas, apontam inúmeras limitações sobre como é possível identificar, especialmente na turma Catavento, onde as educadoras, sobrecarregadas com as atividades de registro e trabalho, com duas turmas por dia, em turnos diferenciados, como relatam, acabam por deixar às crianças uma rotina de atividades estruturadas, recorrendo a apresentação de filmes e realização de brincadeiras livres.

A professora da turma Catavento, ainda reproduziu às crianças restrições entre as brincadeiras de meninos (carrinhos novos da creche) e as de meninas (bonecas e utensílios presentes na cesta de brinquedos da sala). A auxiliar de sala, por sua vez, além de se mostrar acomodada e incomodada diante das necessidades das crianças, ainda, reproduzia preconceitos étnico-raciais na turma deixando recorrentemente as crianças negras para serem banhadas por último. Esta turma (Catavento), de todas as pesquisadas, foi a mais problemática em relação às restrições na mediação pedagógica das educadoras. Na mesma creche, a turma Ciranda enfrentava o desafio de trabalhar a inclusão de um menino com necessidades educativas especiais, problematizando os preconceitos das auxiliares de sala. Já na turma Girassol, apesar de grande abertura para o trabalho com a diversidade de gêneros entre as crianças e das singularidades educativas das mesmas, as educadoras apresentavam restrições no trabalho de problematização das discriminações étnico-raciais na turma e reproduziam práticas religiosas entre as crianças sem contemplar a diversidade cultural das mesmas, tal como observado na creche Esperança.

Nas fotografias a seguir, apresento no registro, em diferentes dias em campo, o distanciamento das educadoras dos processos de mediação pedagógica que precisam desenvolver de forma interativa *com* e *entre* as crianças.

Fotografia 30 - Registro dos desafios da mediação pedagógica da professora Laura



Fonte: acervo de campo da pesquisadora

Para complementar e contextualizar os registros sobre os desafios de mediação pedagógica das professoras, transcrevo aqui alguns trechos de um dos primeiros diários de campo, o qual fora realizado a partir das observações em sala de atividades na turma Catavento e das interlocuções com a professora Laura:

Com bastante timidez e receio de ser julgada (essa era uma das fortes representações sobre os estudos e as pesquisas na área da Educação Infantil pelas professoras pesquisadas) Laura me mostrou seu planejamento e permitiu o registro do mesmo. Na ocasião a professora teceu vários comentários sobre as lacunas presentes no processo de formação acadêmica e profissional, bem como os desafios pessoais e políticos pedagógicos que enfrenta no exercício de sua práxis.[...] Com expressão profunda de cansaço Laura comentou que estava sendo muito duro para ela aquele início de ano, pois tinha duas turmas (infantil III- tarde e infantil IV- manhã) para realizar planejamento e mediar atividades. E que, por consequência, às crianças da tarde acabavam recebendo os “restos de uma professora” (expressão da mesma). Ou o que seu corpo permitia produzir diante do rigoroso ritmo de trabalho desenvolvido no início de ano com as duas novas turmas. Ambas compostas por crianças novatas na creche. Interessante que ao dizer isso o discurso de Laura não assumia um tom de desculpa, ou mesmo de descaso... Mas apenas de um profundo cansaço descrito com suas palavras, como também por seu corpo retratado na postura encurvada, no olhar distante e emoldurado por olheiras, no ritmo arrastado de andar pela creche. Logo me lembrei da energia e dos olhares ansiosos e inquietos das crianças na sala de Laura pensando em quantos contrastes e desafios iriam

permeiar as mediações desenvolvidas entre esses sujeitos de pesquisa. (Trechos dos diários de campo elaborado pela pesquisadora)

Ongari e Molina (2003) destacam como o cansaço físico e psicológico das professoras de Educação Infantil é uma realidade recorrente, não apenas pelas condições em que se desenvolvem, mas, principalmente, pela natureza das atividades que tais profissionais realizam, como descrito nas palavras da autora.

O cansaço físico das professoras é muito acentuado, porque o trabalho com as crianças menores exige muita habilidade física e preparo emocional. Além de raramente ficar parada, a educadora também carrega as crianças no colo, levanta-as, principalmente para a troca; e ainda, permanece sentada ao lado delas, frequentemente no chão, o que exige muita energia sempre que for necessário se levantar. O cansaço psicológico também compromete esse trabalho, pois, a necessidade de estar sempre atenta e de satisfazer ao mesmo tempo às exigências de muitas crianças aparece como um interveniente no cotidiano das instituições. (ONGARI e MOLINA, 2003, p.84).

Problematizo também, a forma, como a própria Laura analisou, no grupo focal com as demais professoras, os desafios de mediação pedagógica que vivencia.

***Pesquisadora:** Nessa foto aqui no quintal com as agendas Laura dava para ver o empenho em contemplar todas as atividades e o seu cansaço que está expresso não só na sua fala, mas no seu corpo, nos ombros curvados, nas olheiras, no andar arrastado procurando energia. No meu diário de campo descrevi isso e do quanto senti por você e pelas crianças.*

***Laura:** Eu entendo, sei que estou errada, se alguém da regional, da supervisão visse iria reclamar, principalmente por que eu sei que isso não é o melhor para as crianças, mas esse era realmente o momento que eu tirava para escrever, para poder dar conta. Por que é muita coisa. Eu estou escrevendo e de tempo em tempo paro que estou fazendo e levanto a cabeça e olho para ver o que eles estão fazendo e volto, peço a auxiliar para dar uma olhada neles. [...] Concordo com você, não devia ser assim, de tantos filmes ou de me ver nas atividades tímida e cansada ou me dividindo entre várias ações, mas é assim que é hoje. Se alguém da regional visse, com certeza ia criticar, mas não dá para fazer diferente agora, cada um tem seu jeito, sua personalidade, seu contexto, vai aprendendo, se acostumando e melhora. Eu já melhorei muito, até desde o começo do ano até agora. [...]E assim, no começo eu tinha mais dificuldade, eu sou muito tímida, cada um tem seu jeito... Um jeito de ser da pessoa e de ser professora, mas eu canto com eles, sempre tento fazer uma coisinha diferente... Eu estou me acostumando com eles e eles comigo, com a creche. Esse ano ainda tenho duas turmas infantil III e IV é muito cansativo, depois vai ficando mais fácil participar, estar mais com eles. (Trecho do grupo focal realizado com as professoras, Tema: Desafios de mediação vivenciados pelas educadoras, grifos meus)*

No caso de Laura, percebo que a educadora tende a se desafiar na compreensão e no desenvolvimento de suas habilidades interpessoais para o trabalho na Educação Infantil e que as limitações que foram registradas em sua práxis advêm, principalmente, da sobrecarga de trabalho a que ela se reporta. Tanto que, no trecho descrito, a professora contextualiza estar ciente dos desafios que vivencia na área e destaca o quanto já aprendeu e se transformou a partir de sua práxis na Educação Infantil, principalmente, através das interações que desenvolve com as crianças. Pondero, a partir do exposto, que os desafios vivenciados pelas professoras em suas intervenções na área pesquisada não podem ser compreendidos apenas como uma questão pessoal dos sujeitos que as desenvolvem. Nessa mesma linha analítica, destaco a importância de evidenciar a perspectiva das professoras sobre as práticas sociais que compõem, de modo que, ancorada na produção de Fontana (2000) e de Dias-da-Silva (1998), aponto a necessidade de romper a representação identitária, meramente instrumental e negativa, de tais profissionais, como descreve a autora.

Antecipo: não ando a cata de explicações. Muitas têm sido elaboradas nas últimas décadas, contribuindo para nos inscrever na ordem social, pelo negativo [...] Mudassem o foco, fosse possível, aqueles que nos explicam, e reparassem ao menos na trama miúda feita de sentidos peculiares, discreta e silente, que vamos tecendo nas relações e rituais cotidianos de trabalho, veriam eles as mesmas professoras, os mesmos professores? [...] Não somos apenas professores, mas um feixe de muitas condições e papéis sociais, memória de sentidos diversos. (FONTANA, 2000, p.103).

No relato de Laura, consigo vislumbrar uma valorização dos potenciais de desenvolvimento das crianças e a contribuição das mesmas para a sua formação como educadora, mas ainda são restritas suas convicções sobre o seu próprio potencial de contribuir para formação das mesmas e de si através de sua práxis, elemento imprescindível para o fomento de mediações pedagógicas positivas na formação humana das crianças e das profissionais.

Não basta pretender que o professor acredite que a criança deva construir e ser sujeito do conhecimento. **Há que se considerar que também o professor precisa ser reconhecido como sujeito de seu fazer cotidiano. É preciso que o próprio professor tenha condições para que ele próprio construa seu conhecimento sobre seu próprio trabalho.** [...] É urgente a promoção do desenvolvimento profissional do professor **superando a concepção do algoz incompetente.** (DIAS-DA-SILVA, 1998, p. 46, grifo meu).

Para além das representações negativas das professoras, busquei indicar alguns elementos problemáticos da práxis, que compõem e fomentam sendo necessária a análise crítica e contextualizada, bem como a transformação das mesmas. Nesse sentido, registro as implicações da forma restrita de trabalho com a diversidade de gêneros ocorridas pela professora Laura e suas ligações na organização dos grupos de interação das crianças. Na primeira imagem, Laura distribui entre os meninos da turma os carrinhos novos que chegaram na creche, e, na segunda imagem, registro que as crianças, mesmo distantes das educadoras, durante uma semana, passaram a organizar a formação de seus próprios grupos de interação por gênero; prática que não era desenvolvida regularmente entre as crianças, que, geralmente, brincavam juntas, independentemente do gênero ou turma em que se inseriam na creche.

Fotografia 31 - Registro da forma como a professora Laura media as relações de gênero na turma Catavento a partir das atividades de formação que propõe.



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

A seguir, transcrevo um trecho do diário de campo, onde trato do episódio referido nas fotografias:

Com todas as crianças arrumadas após o banho a professora Laura [turma Catavento da creche Esperança] pediu que elas sentassem juntas, nos círculos e foi na sala da coordenação buscar um saco de brinquedos novos adquiridos pela coordenadora. Eram carrinhos de médio porte de várias cores que embora possuísem o selo do Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (Inmetro) apresentavam-se bastante frágeis desmontando mesmo dentro no saco e na primeira interação com as crianças. Como eram poucos carrinhos, como justificou a professora, ela decidiu entregá-los aos meninos selecionando no cesto de brinquedos da sala outros materiais para as meninas da turma. Iara se recusou a aceitar seu brinquedo e pegou um dos carrinhos, João, por sua vez, não quis o carro que recebeu deixando-o na mesa e sentando-se ao lado de Valéria para brincar com a menina que alimentava um urso de pelúcia rosa.

Diante do acontecido considero que Laura, por suas expressões faciais e falas, percebeu duas coisas. A primeira foi a de que os novos brinquedos eram mais sucateados do que os antigos e os recolheu antes que alguma criança se machucasse com eles. E a segunda coisa foi que a diferença de gênero entre os brinquedos propostos não fazia sentido entre as crianças que eram acostumadas a brincar com todos os recursos disponíveis, sem distinção entre os mesmos bastando estarem de acordo com seus interesses e necessidades. Fato que já

havia observado em outros dias de campo na creche em que vislumbrei meninos brincando de faz-de-conta de casinha com as meninas, ou ainda agregando em suas práticas lúdicas uma grande casinha de madeira disposta no canto da sala que assumia diferentes conformações de acordo com a atividade proposta pelas crianças. Lembro ainda de perceber a participação ativa dos pais das crianças nas atividades desenvolvidas na creche dividindo a responsabilidade de educação das crianças com suas companheiras. Foi assim, por exemplo, na comemoração do dia das mães nas duas creches pesquisadas, os pais estavam ali, pintando flores, cuidando das crianças na piscina durante o passeio comemorativo, entre outros...ainda em menor quantidade que as mulheres, mas ali, ativos e apropriados de suas responsabilidades na formação das crianças. (Trecho do diário de campo: Brincadeira e gênero, turma Catavento/creche Esperança)

No decorrer do grupo focal e no processo de autoscopia realizado com as professoras, Laura, ao visualizar tais registros, se colocou da seguinte forma:

***Laura:** Eu me lembro desse dia, mas eu quando pensei na divisão do material foi pela quantidade mesmo, olhando agora até penso que poderia ter feito diferente, que tem sim uma visão de gênero aí, mas eu deixei, eu atendi a Iara e dei um carrinho a ela que logo foi descartado. **Na hora eu nem percebi isso.** (Trecho do grupo focal realizado com as professoras, Grifo meu)*

De acordo com Louro (1997), as questões de gênero precisam ser concebidas a partir dos contextos sociais em que se desenvolvem considerando o papel que operam na constituição da idade dos sujeitos em formação. Isquierdo (1994), por sua vez, problematiza sobre quando as relações de gênero são compreendidas e fomentadas de maneira restrita por educadores sociais, reforçando estereótipos e comprometendo o papel de envolvimento éticopolítico e participativo dos sujeitos de diferentes orientações de gênero nas práticas sociais que compõem com sua família e demais redes de socialização. No contexto da Educação Infantil, Sayão (2003) analisa como as questões de gênero são reproduzidas entre as crianças pelas educadoras, especialmente nos brinquedos e brincadeiras propostas para as mesmas. A autora, assim como pude também acompanhar em campo, aponta que as próprias crianças são as principais responsáveis pelo questionamento e transformação de tais orientações, restritas e cristalizadas, convidando as professoras a refletirem sobre os valores em que foram formadas.

Nas duas outras turmas pesquisadas, a mediação pedagógica se deu de forma diferenciada do registro anterior, num processo em que as professoras investiram nas trocas intersubjetivas entre as crianças, sem direcionar os brinquedos ou brincadeiras específicas para cada gênero, como é possível identificar nas fotografias produzidas entre as crianças das turmas Ciranda e Girassol, respectivamente. Os registros a seguir, evidenciam também a forma como as crianças utilizam as brincadeiras para

compreender e transformar as relações sociais nas quais participam de forma crítica e inovadora. O potencial das brincadeiras para problematização das relações de gênero, no contexto da Educação Infantil, também foi apontado nos estudos de Finco (2003 e 2007), Costa (2004) e Chechin e Bernardes (1999), sendo esta, uma importante indicação de linguagem de trabalho lúdico com as crianças sobre a temática.

Fotografia 32 - Registro de como as crianças vivenciam as relações de gênero entre pares nas turmas Ciranda e Girassol



Fonte: acervo de campo da pesquisadora

Na turma Ciranda, por sua vez, o principal desafio a ser problematizado, nos processos de mediação pedagógica das educadoras, foi a dificuldade de elas trabalharem a inclusão de Marcos nas atividades desenvolvidas cooperativamente entre as crianças. Estas, além da própria auxiliar de sala, reproduziam preconceitos diante da singularidade de aprendizagem do menino. Nos dois dias em que registrei as fotografias a seguir, a professora Iris apenas olhava o distanciamento de Marcos em relação as demais crianças da turma; já a auxiliar de sala, por sua vez, construiu uma paródia pejorativa sobre o comportamento do menino, fazendo referência do mesmo a uma criança agressiva enquanto incomodada.

Fotografia 33 - Desafios da inclusão de Marcos nas interações com as crianças da turma Ciranda.



Fonte: acervo de campo da pesquisadora

De acordo com os estudos que compõem a revisão bibliográfica da presente pesquisa, com destaque para as produções de Lucisano et al. (2011) e Anão, Pfeifer e Santos (2010), as crianças da Educação Infantil, de forma geral, não tendem a discriminar crianças com necessidades educativas especiais, mas o mesmo não pode ser dito em relação aos educadores, especialmente pelo desconhecimento de diferentes subsídios teórico-metodológicos envolvidos nas formas de mediar o desenvolvimento de tais sujeitos, promovendo os processos de inclusão de forma integral, como defende Mantoan (2006) ao afirmar que não basta apenas a criança compor as turmas, mas necessário que seja compreendida em seus ativos potenciais de participação e desenvolvimento.

Nas creches pesquisadas, observei uma diferenciação na forma de acompanhamento dos casos de inclusão. Enquanto Bruno, criança inserida na turma Girassol (creche Esperança), é reconhecido em suas singulares formas de aprendizagem, o mesmo não acontece com as crianças, das demais turmas, que vivenciam tal situação. Vale destacar, no entanto, que em todas as turmas pesquisadas foi recorrente o desafio de trabalho problematizando as diferenças, diversidades e desigualdades sociais no qual as crianças são constituídas, no contexto da Educação Infantil; realidade que, nos estudos de Abramoway (2006), é apresentada como uma questão histórica na área e que precisa de intervenções inovadoras e críticas com urgência, sendo recomendado o desenvolvimento de pesquisas e intervenções sobre a mesma.

Na turma Girassol, uma marca recorrente nos processos de interação fomentados pelas educadoras, é a troca afetiva, que promove entre elas e as crianças, e, das crianças entre pares, não sendo raro o atendimento dos pedidos de colo, carinho e “beijocas” das crianças no desenvolvimento das atividades de rotina da turma, mesmo nos dias em que o planejamento estava atrasado, com todas as profissionais da instituição (cozinheiras, professoras de turmas anteriores das crianças e coordenadora) a interromper suas atividades a fim de atender solicitações das crianças, afetuosamente. Tal postura também era desenvolvida nas interações das crianças entre pares, sendo um dos elementos presentes nos registros fotográficos que realizaram de suas experiências na creche.

Seguem fotografias produzidas sobre as trocas socio-afetivas desenvolvidas pelas educadoras com as crianças na rotina da turma Girassol.

Fotografia 34 - Afetividade nas interações desenvolvidas entre as crianças e as educadoras no contexto da creche Girassol



Fonte: acervo de campo da pesquisadora

Uma problemática presente, na medição pedagógica das educadoras das turmas Cata-vento e Girassol, foi a reprodução, pelas auxiliares de sala e as professoras Regente II, de práticas de discriminação étnico-racial entre as crianças, deixando de envolvê-las nas atividades de grupo produzidas na turma (Girassol) ou colocando-as recorrentemente como as últimas da fila na hora do banho (Catavento). Na primeira turma, as práticas discriminatórias foram reproduzidas também pelas crianças entre pares. Como é possível observar na sequência fotográfica apresentada a seguir:

Fotografia 35 — Registro das dificuldades de mediação das atividades pedagógicas (turma girassol); problematização das discriminações raciais vividas por Nina.



Fonte: acervo de campo da pesquisadora

Fotografia 36 — Registro da forma como as crianças negras da turma Catavento são deixadas recorrentemente por último na organização das atividades de banho na creche.





Fonte: acervo de campo da pesquisadora

Nos registros apresentados, é possível identificar o aprofundamento e a reprodução das desigualdades sociais nas creches (BULCÃO, 2008) num contexto, onde, dentre as crianças inseridas de forma precária nas turmas, vivenciando rotinas de espera e restrita mediação das professoras (ANDRADE, 2002, 2007), as de etnia negra ainda são as mais discriminadas, como analisam Rosemberg (2003) e Oliveira (2005, 2011) em situações que são pouco (re)veladas no contexto das creches pelas profissionais que as constituem (CRUZ, 2015), e, que as crianças são orientadas pelo exemplo, para reproduzirem depois; pois como aponta Bujes (2002), todas as relações sociais que as crianças vivenciam, no contexto da creche, são educativas e deixam marcas em seu processo de formação; nesse sentido, Romão (2001) atenta para a necessidade de trabalho fortalecendo a identidade positiva das crianças negras diante do processo de inserção social que vivenciam, justamente, ao contrário do que acontece na creche e de acordo com as educadoras, não suspeitavam ser parte do contexto em que atuam.

Nas situações apresentadas às crianças negras, Nina (turma Girassol, creche Novos Horizontes) e Vitória e Marcos (turma Catavento, creche Esperança) são ignoradas pelas educadoras, principalmente pelas auxiliares de sala, mas não apenas em seus interesses e potenciais de desenvolvimento, também sendo colocadas num plano secundário de trabalho, ainda que de forma “velada”, e atendimento diferentes dos praticados às crianças de outras etnias na turma. Em algumas situações, as crianças tendem a reproduzir entre pares os preconceitos que recebem em casa e nas instituições educativas. De acordo com Cavalleiro (2000, p. 11):

já na primeira infância as crianças brancas revelaram um sentimento de superioridade assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, como xingar e ofender as crianças negras, atribuindo à cor da pele caráter negativo.

Rosemberg (2003), por sua vez, contextualiza as correlações entre as desigualdades sociais na América Latina e a forma como a diversidade cultural é vivida na infância, sendo reproduzida, por vezes, nas mediações pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil, seja na formação desenvolvida pelas professoras ou para elas. Advindo de tal contexto, como analisa Silva (2002), os estereótipos racistas presentes nas falas de educadoras infantis na realidade em que trabalhou.

Cruz (2015), ao analisar a percepção sobre a discriminação etnicorracial entre crianças do Brasil, Colômbia e Peru, registra, dentre outros, que as crianças, quando convidadas a refletirem conjuntamente sobre os valores socioculturais que reproduzem no contexto das creches e pré-escolas, apresentam grande possibilidade, abertura de mudança e posicionamento crítico dos mesmos.

Diante do exposto, considero ser necessário compreender o sofrimento eticopolítico das situações de exclusão vivenciadas pelas crianças e suas professoras no contexto da Educação Infantil, como contextualiza Sawaia (2002), destacando o impacto de tal realidade na formação humana dos sujeitos inseridos nas creches e pré-escolas, diante das quais, as profissionais precisam se posicionar e ajudar as crianças a combaterem também se incluindo ativamente neste processo.

De forma que, no presente eixo analítico, é possível destacar a forma como as crianças cooperam e desenvolvem atividades de cuidados entre si através de práticas que envolvem conflitos, negociações e múltiplos interesses, que se dão, por vezes, à margem da mediação dos educadores, mas sempre atravessadas pelos valores eticopolíticos e pedagógicos das instituições e comunidades sociais em que se inserem. Uma situação preocupante que destaco no texto é a forma como as questões sobre religião, gênero e etnia, que compõem as práticas culturais, estão presentes nas creches, mas não são nem vividas e muito menos analisadas de forma plural, inventiva ou revolucionária num contexto em que as instituições educativas precisam assumir o papel de crítica, ampliação e recriação da cultura.

Diante do apresentado, considero interessante problematizar também a forma como as professoras se posicionaram sobre tais registros no processo de autocópia e no grupo focal que participaram. Laura não quis se manifestar sobre o fato, já Cristiane, mostrou-se surpresa e, ao mesmo tempo, comprometida em modificar tal situação a

partir da forma como conseguiu analisar as interações desenvolvidas na turma. No entanto, observei nesta situação, como em várias outras no decorrer das análises das professoras, uma tendência a colocar as problemáticas das práticas apresentadas na responsabilidade de situações pontuais ou na atuação de terceiros, geralmente as auxiliares de turma e as professoras Regentes II, como é possível vislumbrar no trecho do grupo focal apresentado a seguir em que são problematizadas as limitações e preconceitos no trabalho com as crianças negras:

Cris: Fica clara a dificuldade dessa nova PRII, tanto que ela acabou não ficando na creche. Não sei como ela e até como eu não consegui perceber essa dificuldade de interação da Nina na turma e da gente (professoras) com ela. Vendo assim fica tão claro, chama tanta atenção, mas no dia a dia e com a falta de experiência da professora e principalmente de momentos mesmo de refletir junto, fica difícil perceber. Ainda falta muito isso no nosso dia a dia de trabalho, um espaço para as práticas, discutir juntos, conseguir realmente ter essa visão melhor das atividades, como nas filmagens, nós até tiramos fotos, mas na filmagem é diferente mesmo, deveríamos fazer isso na creche. (Trecho do grupo focal desenvolvido com as professoras. Grifos meus)

Ao redigir as análises, percebo a importância de socializar tais imagens, não apenas com as professoras pesquisadas, mas com várias profissionais da área e talvez até com as próprias crianças na busca de problematizar junto a elas os processos de discriminação social em que participam, reproduzem ou mesmo nos quais são vitimadas uma vez que os estudos de Paula (2008), Flores (2004) e Sardelich (2006) apontam ao potencial uso das fotografias produzidas com e entre os excluídos como um elemento de crítica e transformação social.

Diante de minha dúvida inicial, sobre o uso das fotografias para promover o debate com crianças bem pequenas, encontrei referências positivas e exitosas de tal experiência nos relatos de Paula (2008) e recomendo o desenvolvimento em futuras pesquisas, como descreve a pesquisadora:

Fui percebendo que as considerações que as crianças levantavam sobre as imagens vistas nas fotografias nos comprovam que estas podem ser instrumentos auxiliares de análise e de reorganização das práticas educativas, à medida que se faça uso delas para compreender o que as crianças estão dizendo e querendo. As informações levantadas podem ajudar os adultos a criarem espaços mais motivadores para as crianças e confirmar nossa perspectiva de que as crianças são competentes para expressar o que desejam no cotidiano em que estão imersas diariamente. (PAULA, 2008, p.17)

Nos apontamentos de Sardelich (2006), por sua vez, encontro elementos para compreender que o trabalho com as fotografias, seus usos e interpretações múltiplas, inclusive na área da constituição de formadores, não precisam ser finalizados com o campo, encontrando, ainda, potentes e diversos interlocutores para debate.

Por não serem retratos fiés da “realidade” [as fotografias] narram muitas histórias. Vejo-as como produtos culturais, elas, ao emoldurarem no tempo aquilo que interessa ser lembrado, revivido, registrado e organizado, estabelecem algumas possibilidades de significação, excluindo outras. (...) As imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, como também educam e produzem conhecimento. Elas podem ser consideradas como espaços pedagógicos onde representações são construídas a partir de práticas sociais estabelecidas. (SARDELICH, 2006, p.427)

Após a apresentação (no grupo focal, com as professoras) dos registros que produzi com os pontos críticos e os potenciais de interação de cada turma, solicitei que as profissionais se posicionassem de forma franca sobre como compreendem seu papel nas interações sociais que promovem entre as crianças. As professoras Iris e Cristiane, afirmaram que planejam e desenvolvem atividades que favorecem a interação entre as crianças, mas não problematizam as múltiplas dimensões e potenciais das mesmas. As profissionais apontam deixar na responsabilidade das crianças suas sabedorias e preferências à composição dos grupos em que irão operar, bem como a forma usada para negociar o desenvolvimento das atividades propostas. Tal como pode ser evidenciado no trecho do grupo focal apresentado a seguir em que são debatidas as concepções e as formas que as interações sociais e a mediação pedagógica são desenvolvidas nas turmas pesquisadas.

Iris: Você falando assim [sobre as forma com as interações sociais acontecem entre as crianças e são mediadas pelas professoras] eu entendo, mas não concordo totalmente. Eu acho que fazemos, que pensamos nas atividades, mas realmente não pensamos ações que eles tenham que tralhar juntos, não fazemos isso de trabalho de equipe, colocamos eles nas mesinhas, eles conversam, brincam juntos, mas na verdade nós não pensamos esse trabalho coletivo, de cooperação que você diz. Eu estou entendendo agora do que você tá falando.

Cris: É assim, nós, na nossa creche, estimulamos as atividades entre eles, a cooperação, criamos situações, planejamos atividades, principalmente eu e a professora regente II, sempre pensamos juntas. Conversamos para fazer atividades diferentes que eles participem, que sejam interessantes, mas no dia a dia mesmo poderíamos sim trabalhar mais atividades e momentos que tenham pretextos para eles interagirem. No caso eu também colocava na mesa, eles sentavam perto, por afinidade deles mesmos, mas nessas horas, e em outras também, eu colocava eles juntos e via quando

conversavam, brincavam juntos, entre eles...eu via isso, eu planejo e faço o registro das atividades também pensando nisso. E agora conversando, você falando, vendo com elas aqui, eu entendo que tem que ser o foco planejar as interações, preciso assim, também criar momentos, entender como acontece e agir em algumas situações como no caso da Nina, eu já tinha até percebido. Assim, não tanto como vendo agora, mas não tinha feito nada sobre ainda. (Trecho do Grupo focal realizado com as professoras. Grifos meus)

Com base nas reflexões de Tourinho (2009), compreendo, ainda, que a interações sociais são tecidas a partir da visão e da postura que os sujeitos adotam no mundo, assim como a partir de elementos dos contextos sociais em que se desenvolvem:

[...] a mediação é um processo alargado, entendido, que se inicia com a visão que o educador tem do trabalho educativo. A mediação configura-se pela capacidade do mediador em criar formas de experimentar propostas colaborativas de aprendizagem. Penso, ainda, a mediação como construção flexível e pragmática que pode contribuir tanto para a permanência como para a renovação e a transformação de modos de olhar, de fazer e de interpretar. (TOURINHO, 2009, p. 271)

Novamente, nos relatos apresentados das professoras, observo a dificuldade das mesmas em compreender, confiar e instrumentalizar os processos de mediação pedagógica que precisam desenvolver junto às crianças, uma vez que, confiar e fortalecer o processo de formação desenvolvido na creche ancorado nos potenciais das crianças é importante, mas delegar a elas a responsabilidade central por tais processos é reduzir o papel da Educação Infantil na formação das mesmas, bem como o compromisso éticopolítico das educadoras, como analisa Freire (1993).

Além das interações desenvolvidas pelas crianças, entre pares e com as professoras, destaco como importante, também, a compreensão das interações das mesmas como os signos e as ferramentas culturais, que compõem o contexto educativo em que se inserem, suas implicações para a constituição subjetiva e formação humana destas. Nesse sentido, apresento um importante registro da Nina se identificando com personagens negros do livro ilustrado, que folheava na sala de atividades com as demais crianças da turma, a partir da mediação pedagógica da professora Cristiane. Como ferramentas culturais, os livros, assim como os brinquedos, por exemplo, são importantes registros das produções culturais de um povo, com suas crenças, valores e interesses. Nesse caso, os livros escolhidos, para compor o acervo das creches e pré-escolas, precisam contemplar a diversidade e as diferenças culturais em que as crianças são constituídas, abordando, de forma crítica, lúdica e adequada à idade e aos interesses

das crianças; questões sócio-políticas e pedagógicas em que a formação humana das mesmas se realiza.

Fotografia 37 - Registro de Nina indicando seus interesses nos livros que pode acessar em sua turma. A praia que deseja conhecer e o seu reconhecimento na diversidade étnica das crianças contempladas na publicação.



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Os estudos de Abramowicz (2006), Cavalleiro (2001) e Rosemberg (2000) destacam os preconceitos, as restrições e os desafios que são encontrados pelas crianças negras ao serem reconhecidas e valorizadas em suas necessidades de referenciais positivos de desenvolvimento, os quais reflitam os elementos histórico-culturais em que são constituídas.

Assim, Nina, por conta própria, conseguiu encontrar, reconhecer e se identificar com referenciais negros nos materiais socioeducativos que tem acesso em sua turma. Realidade que diante do contexto da área, retratado na revisão bibliográfica da pesquisa, se constitui como um avanço e um diferencial da creche em que se insere, mas que tem potencial e necessidade de ser ampla e criticamente desenvolvido, tal como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que, explicitamente em seu texto, descreve que “*o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico- raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da educação infantil*” (BRASIL, 2009, p. 10).

De forma que, a situação registrada é um profícuo exemplo em que as interações sociais desenvolvidas pelas crianças com as ferramentas culturais que acessam nas creches também atestam para a constituição subjetiva e a formação humana das mesmas. Contextualizo que, ao apresentar tal registro de campo para as professoras,

as mesmas se referiam ao interesse que possuem em realizar projetos de fortalecimento e problematização da consciência negra entre as crianças, de acordo com a comemoração da data no calendário pedagógico, em novembro. Apesar de demonstrar uma sensibilização para a temática, tal iniciativa ainda é incipiente e característica de como as questões socioculturais e ético-políticas de formação das crianças nas creches ainda se encontra, de forma restrita e cristalizada no “currículo calendário” das creches, sendo necessária uma revisão crítica dos mesmos, como propõem Certeau (1994) e Tomaz Tadeu da Silva (2002).

Além das ferramentas culturais, outro elemento que considero importante no fomento das interações entre as crianças e destas com as educadoras, presentes no contexto das creches, é a composição do ambiente onde elas acontecem e seus recursos. Nas três turmas pesquisadas, as crianças tinham acesso a cadeiras, para organização de pequenos grupos, e demais móveis, no entanto, o espaço das salas de atividades, nos três contextos, era apertado e atulhado, chegando, por vezes, a oferecer riscos às crianças, como registrado na fotografia a seguir, do arranjo das mesas nas salas de atividades, creche Novos Horizontes. Na mesma creche, no entanto, a professora Cristiane mantinha o hábito de reinventar os espaços institucionais e do chão criar um quadro de desenho coletivo para as diferentes turmas da creche, bem como, por vezes, buscava redescobrir o quintal da instituição, com as crianças em atividades diversificadas.

Fotografia 38 - Registros das possibilidades de apropriação de diferentes espaços institucionais da creche Novos Horizontes.





Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

De acordo com Rossetti-Ferreira (1993), o arranjo espacial e a presença de objetos no ambiente pedagógico apoiam a organização de grupos de crianças e a interação continuada entre eles. Na prática, no entanto, ainda, segundo as autoras, verifica-se que não basta apenas arranjar o espaço e improvisar cantinhos para a realização de atividades diversificadas, sendo necessário, também, que essa organização se associe à realização de práticas educativas que propiciem condições de desenvolvimento adequadas para as crianças, observando e estimulando suas competências e respeitando seus interesses. Os estudos de Silva e Lucas (2003) dão subsídio para a reflexão de que não basta ter um ambiente adequado ou a disponibilidade das crianças para promover interações, sendo importante, enfim, o planejamento e a intencionalidade pedagógica das formas de mediação estimuladas pelas educadoras de acordo com os princípios político-pedagógicos que defendem.

[...] promover interações é muito mais do que aproximar fisicamente as crianças. A disposição das carteiras, mesas e cadeiras é apenas uma condição que pode facilitar tal tarefa. Muito mais do que a organização do ambiente é necessário que o professor e demais profissionais que atuam na educação infantil conheçam as premissas básicas da teoria histórico-cultural sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, e em razão disso, se reconheçam como os membros mais experientes de um grupo cujas funções são a promoção de interações e a mediação do conhecimento. (SILVA e LUCAS, 2003, p.135)

Ainda, na mesma perspectiva teórica, destaco as contribuições do trabalho de Vasconcelos e Rossetti-Ferreira (2002) ao contextualizarem que as interações sociais são compostas numa *rede de significações*, que também precisam ser compreendidas na análise dos episódios interativos. As autoras também destacam o papel da

intencionalidade pedagógica e da fundamentação crítica e criativa das professoras no fomento das interações entre as crianças, uma vez que, suas práxis não se dão de forma abstrata ou aleatória, se desenvolvendo dentro de uma rede sociocultural e intersubjetiva, com o potencial de dialeticamente modificar, como descrito pelas autoras citadas:

[...] no cotidiano das relações na creche, de maneira intencional ou não, os adultos que estão em contato com essas crianças pequenas, tanto podem promover como interromper suas interações. Nas interações adulto-criança, o papel do parceiro mais experiente é bastante norteador pelas concepções vigentes no grupo cultural ao qual este adulto pertence e formam uma rede de significações que significa e é significada pelas pessoas que dela fazem parte. (VASCONCELOS, ROSSETTI-FERREIRA, 2002,p.260)

Entre as crianças de duas turmas pesquisadas (Catavento e Girassol), pude identificar a recorrência do desenvolvimento de interações sociais visando à produção conjunta de conhecimentos nas atividades de modelagem e de elaboração de desenhos. As principais estratégias de mediação utilizadas pelas crianças em tais situações foram a imitação, como foi o caso de Rosa e Valéria na turma Catavento, onde as meninas quase não falaram, apenas gesticularam e se aproximaram, enquanto Rosa demonstrava como cortar e manipular a massa de modelar para Valéria, que, novata na creche, não tinha conhecimentos prévios sobre tal recurso; explicara, posteriormente, a auxiliar de turma. De forma diferenciada, na turma Girassol, as meninas cooperaram na construção conjunta de desenhos nas duas situações registradas, compartilhando conhecimentos sobre as cores e produção dos traçados que desejavam. Atividade que foi negociada passo a passo com cada dupla em que as relações de poder e amizade entre elas foram constantemente problematizadas.

Fotografia 39 - Registros das interações desenvolvidas entre Amanda e Nina. Produção conjunta de conhecimento: cooperação e disputa no contexto da turma Girassol.



Fonte: acervo da pesquisadora

Fotografia 40 — Registro da interação desenvolvida entre Eva e Valéria na partilha de conhecimentos sobre formas de trabalho com massa de modelar no contexto da turma Catavento



Fonte: acervo da pesquisadora

Fotografias 41 — Registros das interações desenvolvidas entre Regina e Gisely. Produção conjunta de conhecimentos e habilidades de desenho no contexto da turma Girassol.



Fonte: acervo da pesquisadora

Nos episódios apresentados, é possível identificar, dentre outros, a interação de Valéria e Nina, as meninas negras das turmas pesquisadas, com crianças mais experientes e hábeis nas atividades psicomotoras sugeridas por suas professoras, demonstrando que o desafio de trabalhar com a diferença e a diversidade entre as crianças era uma questão-problema, principalmente, para as educadoras, uma vez que, entre as crianças, mesmo num terreno de disputa e negociação interjetivas (PINO, 2000), tais interações aconteciam favorecendo a construção compartilhada de conhecimento (COLAÇO, 2004, 2008).

A seguir, apresento um trecho do grupo focal realizado com as professoras, no qual elas comentam sobre o potencial das interações sociais desenvolvidas pelas crianças.

Pesquisadora: *No outro vídeo, e esse tá melhor, aparece um cena na sala da Laura em que a Eva ensina Valéria a trabalhar com a massa de modelar, vamos assistir.*

Cris: *Como é importante ver essa interação das crianças, como elas são capazes de se ajudarem, olha ela ensinando bem direitinho, pega o material, mostra como fazer, aprendem uns com os outros. Muitas vezes a gente perde isso em sala, nos dois vídeos que você mostrou não tinha nenhuma de nós professora ou auxiliar nem perto. Elas (crianças) fazem por elas mesmas e eu sei que nós podemos usar isso, planejar atividades que elas façam e aprendam juntos, que contem com a solidariedade e os conhecimentos delas.*

Iris: *É muito forte e bonita a cooperação entre elas em todas as cenas que você mostrou. As crianças têm isso nelas mesmas, pena que com o tempo, quando vão crescendo às vezes perdem essa capacidade, esse interesse pelo outro.*

Pesquisadora: *Por que acha que isso acontece? O desenvolvimento da solidariedade entre eles e a perda dessa capacidade com o tempo, como você disse.*

Iris: *Não sei... é a vida de hoje, a sociedade toda do jeito que vai, o nosso dia a dia, mas podemos mesmo trabalhar mais essa interação entre elas e participar também, sei como é importante, principalmente na situação de vida delas. (Trecho do Grupo focal com as professoras. Grifos meus.)*

Nas análises, elaboradas pelas professoras, é possível evidenciar novamente o reconhecimento do potencial das crianças e a valorização de suas habilidades de interação entre pares, no entanto, reflito como o posicionamento da professora Iris, ao compreender tais características como inatas às crianças, sendo posteriormente “corrompidas” nas relações sociais, quando os princípios teóricos que fundamentam as publicações na área de referência da Educação Infantil destacam o papel constitutivo das mesmas (relações sociais) nos processos de humanização e hominização, reconhecendo os elementos éticopolíticos e dialéticos das mesmas, bem como as marcas

dos signos socioideológicos que as orientam. O relato da professora Cristiane se diferencia positivamente no grupo por reconhecer o papel das educadoras no suporte e planejamento das interações realizadas pelas crianças não se sobrepondo a elas, ou, ainda, delegando às mesmas a responsabilidade exclusiva pelo fomento dos processos educativos que vivenciam na creche.

Outro importante elemento característico das interações desenvolvidas pelas crianças entre pares, mesmo as bem pequenas (em média, três anos de idade), foi a habilidade que várias delas apresentaram para mediar e solucionar, de forma justa e criativa, os conflitos interpessoais que vivenciam na turma ou que observam se desenvolver entre seus colegas de sala. Esse é o caso de Samir, criança inserida na turma Ciranda, que assume um papel diferenciado no grupo, devido a suas habilidades de mediação de conflitos entre pares. Na situação registrada nas fotografias abaixo, um dos meninos da turma pega o carrinho do outro, sem permissão, sendo mordido em seguida. Com a mediação de Samir, demandando que eles peçam desculpas, principalmente o menino agressor, a situação é, então, resolvida. Os meninos não se desculparam de forma mecânica e impositiva, mas, ao contrário, se aproximam um do outro e o autor da mordida faz carinho na orelha machucada do coleguinha e, em seguida, uma “careta”, que denotaria um “macaco segurando as orelhas”, para o outro menino, que chorava e, logo em seguida, passou a sorrir e a compartilhar seus brinquedos com os demais colegas da turma, como é possível observar nas fotografias registradas.

Ao refletir sobre os processos de construção do ambiente sócio-moral e da ética, no contexto da Educação Infantil, me anoro nos apontamentos de Devries e Zan (1998) para defender a importância da construção de uma experiência genuína com as crianças, de apropriação e ressignificação crítica de suas falhas, aprendendo a resolvê-las de forma cooperativa e indo além da reprodução de consigas sociais que, por vezes, não são coerentes com os sentimentos e posturas das crianças, como descrevem as autoras citadas:

Aprender a dizer automaticamente “por favor”, “obrigado”, e “desculpe-me” realmente ajuda a criança a se dar bem no mundo social. Entretanto, embora esses hábitos do comportamento verbal possam ser motivados por sentimentos genuínos de gratidão ou arrependimento, eles não refletem, necessariamente, sentimentos morais que signifiquem relacionamentos baseados na ética. Portanto, os professores construtivistas não coagem as crianças a serem polidas. (DEVRIES, R.; ZAN, B. 1998, p.39)

Fotografia 42 — Registro da mediação exitosa de Samir do conflito vivido por seus colegas de turma. Creche Esperança, turma Ciranda.



Fonte: acervo da pesquisadora.

Contextualizo, ainda, que a postura das crianças na mediação de seus conflitos reflete também a aprendizagem que construíram com a professora Iris, que, sempre atenta às atividades desenvolvidas nos grupos de interação das crianças, confia no poder ativo e criativo das mesmas de encontrar soluções cooperativas para os desafios que vivenciam em turma, como orientam Devries e Zan (1998, p. 87):

O papel do professor é cooperar com as crianças, tentando compreender o seu raciocínio e facilitando o processo construtivo. O papel do professor é, também, o de encorajar a cooperação entre crianças, promovendo sua construção do equilíbrio emocional e capacidades de enfrentamento, entendimento interpessoal e valores morais.

Durante o grupo focal que desenvolvi com as professoras, mostrei trechos da filmagem do episódio de mediação de conflitos entre as crianças, sobre os quais Iris se colocou da seguinte forma:

Iris: “*Pede desculpas*”, “*pede desculpas*” (a professora repete a fala de Samir no episódio apresentado). **Olha, são meus meninos, está turma é assim, muito solidária e inteligente, eu procuro que eles**

trabalhem e tentem resolver os conflitos por eles, mas ainda fico surpresa ao ver eles assim. Já estão na creche desde o ano passado e acho que aprenderam muito nessa parte de interação, do convívio entre eles. Eles resolveram ai do jeito deles, o outro não pediu desculpas assim, mas foi brincando, com carinho foi, sincero entre eles e continuaram amigos e brincando. (Trecho do grupo focal com as professoras, grifo meu)

No relato de Iris é possível identificar a forma como ela valida positivamente a postura de Samir e o potencial da turma, bem como valoriza as trocas socioafetivas e cooperativas entre as crianças, assim como a postura autêntica das mesmas nas relações que constroem no contexto da creche. A inserção das crianças nesta instituição foi apontada, inclusive, como um dos elementos facilitadores para a ampliação das habilidades de vivência e mediação de conflito entre as mesmas, reforçando a compreensão do potencial da creche como contexto privilegiado de vivência da cultura e das relações sociais entre as crianças, como destacam Nazário (2004) e Kramer (1992, 2006).

A partir dos teóricos que fundamentam o presente estudo, bem como as publicações de referência na área da Educação Infantil, o conflito, especialmente quando administrado de forma positiva na constituição subjetiva das crianças, é algo importante e necessário ao desenvolvimento das mesmas, sendo um dos principais papéis das práticas desenvolvidas na creche, como contexto privilegiado de vivência da cultura, facilitador do aprendizado e das experiências das crianças sobre a temática. Ancorada nos apontamentos de Galvão (2004), a partir de uma perspectiva *waloniana*⁴ e considerando, principalmente, o período de desenvolvimento em que as crianças

⁴ De acordo com Henri Wallon, as crianças, em média, por volta dos 3 aos 6 anos se encontram no estágio denominado por ele de personalismo voltado para formação da pessoa, para o enriquecimento do “eu” e para a construção da personalidade. É caracterizado pela exploração de si mesmo, como um ser diferente dos outros, iniciando assim o processo de discriminação entre *eu* e *outro*. Neste estágio, segundo o autor, a preponderância do enfoque do desenvolvimento é afetiva e apresenta três fases distintas: *oposição*, *sedução* e *imitação*. A oposição deve ser compreendida como busca de afirmação de si, de constituição de si como pessoa, como processo de diferenciação em relação ao outro. Embora Wallon não seja um dos teóricos que fundamenta o presente estudo, ele se constitui como referência na produção de conhecimento e fundamentação das práticas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil e não se distancia das perspectivas de desenvolvimento humano proposta pelos autores que ancoram a presente produção ao destacar, a partir do materialismo histórico-dialético o papel da cultura e da interação humana nos processos de desenvolvimento das crianças. O mesmo pode ser afirmado em relação a concepção dialética de desenvolvimento de Vygotsky em que o autor destaca o papel e as características das crises das idades no desenvolvimento das crianças e em suas experiências de inserção social. No caso do presente estudo, interessa especialmente a crise dos três anos marcada pela entrada das crianças na escola. De acordo com o autor: “Os períodos de crise que se intercalam entre os estáveis, configuram pontos críticos, de viragem, no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde a passagem de um estágio para outro não se realiza por via evolutiva, mas revolucionária” (VYGOTSKI, 1995, p. 258).

pesquisadas se encontram, compreendo a importância dialética do conflito na formação da personalidade dos sujeitos e na transformação dinâmica e plural da sociedade, como descrito no trecho a seguir:

Embora comumente encarado como negativo e destruidor, o conflito é necessário à vida, inerente e constitutivo, tanto da vida psíquica, como da dinâmica social. Sua ausência indica apatia, total submissão e, no limite, remete à morte (...) O conflito é a sociedade em movimento. Uma sociedade que se pretende sem conflitos é uma sociedade totalitária, onde prevalece uma vontade e direção únicas. As sociedades democráticas se caracterizam pelo pluralismo e possibilidade de convívio entre as diferenças. A existência de canais de expressão dos conflitos e de meios pacíficos de resolução é um desafio central da democracia. (GALVÃO, 2004, p. 14)

Ao trabalhar com a perspectiva histórico-cultural e para compreender o papel das interações sociais nos processos de formação humana, destaco as implicações das interações, não apenas para a construção de conhecimento, como também de subjetividade nas zonas de desenvolvimento fomentadas pelos sujeitos em relação aos signos socioculturais e ideológicos em que são constituídos (ZANELLA, 2001 e SANCOVISCH, 2004).

No contexto das três turmas pesquisadas, as crianças demonstraram estar bastante envolvidas com seus processos de singularização no mundo, identificando suas características pessoais, interesses e potenciais, de forma que, não era raro vê-las (crianças) na frente do espelho elaborando expressões faciais e reconhecendo seus traços, ou, ainda, apresentando o interesse peculiar pelas atividades em que suas habilidades de expressão eram requisitadas, como contação de histórias, oficina de fotografias, teatro na turma, entre outras; tal como pode ser observado a seguir:

Ao observar o interesse das crianças pelo espelho, me recordo da reflexão de Novaes (2000) sobre a importância de se trabalhar a construção de subjetividade das crianças a partir de diferentes estratégias pedagógicas e linguagens, dentre as quais o autor destaca o uso de fotografias e de espelhos, não apenas como um recurso técnico e material, mas em seu potencial de constituição simbólica, como pondera o autor: *“porque não basta um espelho para se ver. É preciso reconhecer-se nele”* (NOVAES, 2000, p. 26). Vale registrar que nas turmas pesquisadas o espelho era um recurso compartilhado por várias salas de atividade havendo um rodízio em seu uso até que a creche Esperança foi pilhada e parte dos espelhos, ventiladores e materiais pedagógicos foi extraviada de forma contundente.

Fotografia 43 — Registro de Tales e Elton, respectivamente, demonstrando o interesse pelo espelho. Ambos os meninos são da turma Ciranda, creche Esperança.



Fonte: acervo da pesquisadora.

Além dos espelhos, no contexto da pesquisa, as crianças tiveram acesso a máquinas fotográficas para registrar, na instituição, o que consideravam significativo para os seus aprendizados. Contextualizo que uma parte significativa das fotografias foi produzida pelas próprias crianças; houve ajuda dos colegas para elaboração dos registros, utilizando as estratégias de fotografar o próprio reflexo no espelho ou, ainda, a de fotografar sua própria sombra.

Nas imagens é possível identificar o registro produzido por Iara de si mesma no espelho e o registro da sombra de Bruno, produzidos por ambos no contexto da oficina de fotografia na qual participaram em suas respectivas creches.

Fotografia 44 - Estratégias utilizadas pelas crianças para se representarem nas fotografias que produziram na pesquisa.



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

No trecho do grupo focal, transcrito a seguir, registro como as professoras analisaram as fotografias apresentadas articulando-as com suas práxis. Considero importante comentar, como já descrito no texto de apresentação das professoras, que, embora elas tenham alguns conhecimentos práticos e sensibilidade para fomentar atividades que potencializam a construção subjetiva das crianças, não estão e nem se consideram apropriadas dos referenciais teóricos, das legislações e dos documentos de referência da área em que atuam. Nas análises das professoras, transcritas a seguir, é possível identificar os momentos em que elas valorizam os aspectos socioafetivos e motores das interações entre pares, mas sem conseguir construir uma ponte necessária como os referenciais teóricos e metodológicos da área que compõem suas práxis; como problematiza Schramm (2009) ao pesquisar o processo de constituição do “eu” das crianças no contexto de uma pré-escola de Fortaleza.

***Pesquisadora:** Olhem, nessa primeira lâmina tem fotografias de várias turmas num contexto semelhante. O que percebem aí?*

***Cris:** A Amanda, eu adoro essa foto. Ela estava tão feliz se vendo nesse espelho, fazendo poses, se movimentando, sorrindo. Ela é muito assim mesmo, vaidosa, curiosa, o centro das atenções da casa dela. A Amanda ela adora se admirar, dançar, aparecer, ela é muito linda. Várias crianças adoram essas atividades com espelho. Pena que ele foi roubado agora nas eleições, o único espelho da creche. Nesse dia da foto trabalhamos com teatro, foi uma atividade muito envolvente. Eles adoraram, pediram para tirar fotos deles e se olharam muito no espelho com as fantasias que pegavam.*

***Iris:** O meu ele tá fazendo o penteado que ele gosta na frente do espelho, eles têm essa liberdade e já reconhecem suas preferências. Eu geralmente dou mais atenção ao cabelo das meninas quando elas pedem trança ou outros penteados eu e a auxiliar fazemos, mas já dá para ver o interesse deles. (Trecho do grupo focal com as professoras, grifo meu.)*

Nos trechos apresentados fica evidente que as professoras conhecem os interesses das crianças, bem como as características do período de desenvolvimento em que elas se encontram, considerando a habilidade de interação das crianças como algo positivo, mas também com o perigo de ser compreendida como algo inato aos sujeitos, como é possível observar na descrição de Amanda.

O segundo elemento que demarco como significativo na constituição subjetiva das crianças nos processos de interação social e nas práticas culturais, desenvolvidos no contexto da Educação Infantil, é a forma como as professoras planejam e desenvolvem as atividades de formação junto às crianças. Dentre tais atividades destaco duas em especial: “o show de calouros” e a comemoração do “dia do palhaço” na creche,

realizadas com a mesma criança, Estela, na turma Ciranda da creche Esperança, onde a mediação pedagógica marcou significativamente a constituição subjetiva das crianças.

No dia do planejamento da professora Iris, a profissional que a substituiu em sala, juntamente com a auxiliar de turma, resolveram comemorar o dia do palhaço com as crianças colorindo desenhos pré-elaborados pelas educadoras, que pintavam o rosto das crianças com figuras alusivas à data. Uma das meninas da turma, a mais isolada e tímida de todas, estava muito triste e chorosa, se recusando a participar das brincadeiras desenvolvidas pelas outras crianças da sala enquanto aguardavam os momentos de banho e alimentação. As educadoras, por sua vez, além de não buscarem compreender o motivo da tristeza de Estela, resolveram maquiá-la de palhaço para que pudesse mostrar para seus pais em casa uma verdadeira Pagliacci no contexto da Educação infantil, ignorando todas as diretrizes de educação, cuidado e singularização das crianças na promoção do desenvolvimento integral das mesmas. Esclareço que Pagliacci [lê-se “paliachi”] é a personagem de uma ópera italiana escrita em 1892. Palhaço famoso que, apesar da maquiagem e alegria de todos, vivia em profunda tristeza devido a uma traição familiar que vivenciara silenciosamente até que constrói o desfecho da ópera rompendo a linha tênue entre o drama e a comédia que vivia e representava.

A seguir, apresento as fotografias e a transcrição da fala das professoras sobre a situação trabalhada.

Fotografia 45 - Pintura no rosto da Estela (esq.) e
Pintura de dedo: palhaços desenhados pelas educadoras em sala (dir.)



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

*Iris: Maquiada de palhaço (Iris repete alto), é muita ironia mesmo. E difícil essa questão da professora regente II, eu não tenho como estar lá, nem como saber quando essas coisas acontecem eu sei da dificuldade dessa menina, conheço a família, os irmãos foram meus alunos nos outros anos, isso não podia acontecer, **mais infelizmente acontece, é a realidade da creche e de muitas creches por aí.***

*Laura: É... assim fica difícil mesmo trabalhar junto, eles pintam o rostinho das crianças sempre que podem e isso é bom, mas fica difícil acompanhar cada uma com tantas coisas, atividades, crianças, cobranças, ainda mais agora nessa nova gestão que temos pouco tempo para ter que dar conta de duas turmas em turnos diferentes. **Entendam, não é justificando, mas é difícil trabalhar assim e trabalhar com qualidade considerando as crianças e nós como pessoas.***

Cris: Vixe, essa foi pesada, é complicado mesmo permitir que isso aconteça. Dia do palhaço nem sabia da data e que era trabalhado assim. E ruim manter as atividades de acordo com o calendário de datas comemorativas e só, ainda mais sem planejamento. (Trecho do grupo focal das professoras, grifo meu)

Para analisar tal realidade recorro às reflexões apresentadas ao longo da tese sobre as relações entre o currículo e os processos de produção de identidade das crianças (SILVA, 1999) e as dimensões eticopolíticas, estéticas e intersubjetivas dos processos educativos desenvolvidos na área da Educação Infantil (KRAMER, 1994; 2003; 2006). De forma que, considero que a realidade da atividade registrada compromete a efetivação da educação como possibilidade de formação humana no desenvolvimento de atividades críticas, fundamentadas e inventivas dos sujeitos na promoção do desenvolvimento singular e social dos mesmos na apropriação da cultura. No caso da “caricatura de palhaço” as experiências com as práticas culturais e educativas (BENJAMIN, 1994 e FREIRE, 1989) ficam em segundo plano, assim como a concepção revolucionária da cultura, como também argumentam os autores citados. No caso de Estela, um fato que considero problemático, no desfecho negativo da atividade desenvolvida com as crianças, foi a falta de planejamento da atividade e as concepções teóricas e metodológicas das educadoras, que não conseguiram criar uma “ponte” que as levariam até a criança, escutando-a verdadeiramente, como sugere Mena-Gonzales (2015, p. 57):

Um dos atos mais benéficos que você pode fazer por uma criança é escutar – escutar de verdade. Não fique só ouvindo com os ouvidos; pratique aquilo que chamamos de escuta holística, ou seja, escutar com todos os seus sentidos e com uma pitada de intuição. Ouça a mensagem verbal (para crianças que já têm idade para falar) e olhe atentamente os sinais visuais, como expressões faciais e linguagem corporal.

Em contraposição aos desafios da atividade relatada, destaco a forma criativa como a professora Cristiane desenvolveu, na acolhida das crianças na creche, um “show de calouros”, incentivando a participação ativa de Estela (a mesma menina da situação anterior) nas atividades desenvolvidas na turma. A seguir, apresento o trecho do diário de campo e as fotografias da atividade.

Diário de campo — Show de calouros — Turma: Ciranda, Creche Esperança

Chego à sala de atividade da turma de Íris pontualmente às 13 horas e encontro as crianças organizadas num pequeno semicírculo. Na frente delas está a cadeira da professora e um banquinho livre. A acolhida naquela tarde consistia na realização de um “show de calouros” em que cada criança da turma era convidada a cantar sua música preferida para as demais. Elvis logo levanta a mão pedindo para participar. Íris o ajuda a subir no banco ao seu lado e entrega ao menino um pincel atômico que, no contexto da atividade, representava um microfone. A professora pergunta o nome e a idade do artista e qual era a música escolhida por ele para cantar para a turma. Elvis disse que tinha três anos e preferiu utilizar seu próprio nome na apresentação. Com olhar brilhante e peito estufado, ainda que bastante tímido, o menino cantou a música da borboletinha de acordo com o ritmo, a entonação e a coreografia desenvolvida em sala. Todos bateram palmas com bastante entusiasmo. A professora agradeceu a apresentação de Elvis e chamou o próximo calouro.

Íris sugeriu que a próxima performance fosse de uma das meninas. Carla, também chamada de Cinderela entre os colegas de turma, levantou a mão e recebeu a ajuda da professora para se erguer na roda de acolhida e se equilibrar no banco ao lado da mesma. Íris fez o mesmo ritual de entrevista com os “calouros” indagando sobre seu nome, idade e preferências musicais. Com voz bem baixinha a menina se apresentou para os colegas como o nome de “Carla Cinderela” dizendo ter apenas dois anos e logo em seguida começou a cantar. Íris sugeriu que Carla cantasse um pouco mais alto para ser ouvida por todos. Mais algumas crianças se ofereceram para participar da apresentação, algumas se perdiam no meio da cantoria e então Íris começava a repetir baixinho a letra de cada música para que o calouro não perdesse o interesse pela atividade. A professora, em vários momentos, chegou a sugerir que as demais crianças também ajudassem aos colegas que estavam no palco cantando junto.

Sentada entre as demais crianças, Estela observava atentamente a atividade desenvolvida na acolhida. Íris percebeu que a menina não havia levantado a mão para participar das apresentações e então a convidou ao palco. Todos, incentivados pela professora, batem palmas quando Estela resolveu se levantar e subir no banco ao lado de Íris. Com um sorriso discreto no rosto e olhos bem vivos a menina segurou o microfone olhando para todos os seus colegas, um grande feito para ela que, apesar de ser atenta a tudo que acontece na sala, pouco costuma se manifesta sobre as atividades propostas tendendo a interagir apenas com a professora e duas outras crianças que eram da sua turma no ano passado. Íris repetiu o ritual de apresentação dos calouros indagando sobre o nome, a idade e as preferências musicais das crianças. Estela apenas indica com os dedos sua idade. Então a professora sugeriu a menina e ao grupo algumas músicas para cantarem juntos. Estela estava encantada com o palco e acredito que naquele momento a música passou a ser secundária diante da perspectiva de olhares e posições sociais que assumia na turma. A professora percebendo o sorriso pleno e ao mesmo tempo tímido da menina agradeceu sua participação e pediu palmas novamente para a artista. Continuei sem conhecer a voz de Estela, mas descobri, assim como ela mesma, o prazer de construir uma nova perspectiva sobre as experiências desenvolvidas na creche.

Fotografia 46 — Sequência de registros da participação das crianças e das professoras no show de calouros desenvolvido na turma Ciranda. *Fotos 1 e 2, participação de Estela; foto 3 e 4, participação de Elvis.*



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

As fotografias produzidas registram a participação de Estela, Elvis e da professora Iris no desenvolvimento do “show de calouros” na turma. Nas duas primeiras fotografias é notória a mudança de postura de Estela ao participar ativamente, pela primeira vez no semestre, de uma atividade desenvolvida em grupo na turma. Em todos os registros reproduzidos é notória a alegria da professora na mediação da atividade e sua atenção ao desenvolvimento da subjetividade das crianças na atividade proposta. Na situação descrita é possível identificar a compreensão, por parte da professora, do papel de sua mediação pedagógica na construção da identidade e da autonomia das crianças como defendido, por exemplo, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. A partir das expressões e posturas da professora na realização da atividade com as crianças, bem como através de várias de suas falas no grupo focal que participou com as demais profissionais pesquisadas, é possível identificar também como sua subjetividade é mobilizada na mediação de tal atividade com as crianças.

O terceiro elemento que demarco como significativo na constituição subjetiva das crianças nos processos de interação social e nas práticas culturais, desenvolvidos no

contexto da Educação Infantil, são os momentos em que, mesmo sem a mediação direta das professoras, as crianças, entre pares, expressaram e encontram formas de se apropriar dos valores culturais e socioideológicos em que são constituídas. Tal como pude registrar da compreensão da fala de Regina ao ter suas unhas pintadas na brincadeira com Vivian, enquanto aguardava a chegada da professora em sala, afirmando estar linda e rica a partir da feitura de suas unhas, como é possível vislumbrar na transcrição do grupo focal desenvolvido com as professoras e nos registros fotográficos que produzi em campo.

***Pesquisadora:** Ainda na discussão deste tópico eu tenho duas situações para comentar com vocês a partir dos meus registros de campo como podem ver aqui nas fotografias e em trechos dos diários de pesquisa. Essa foto aqui é na turma da Cris. A Regina estava brincando com Vivian e as meninas começaram a pintar as unhas umas das outras como aparece representado na fotografia. No final ela (Regina) me olhou e disse “Eu estou linda, estou rica, olha as minhas unhas”.*

***Cris:** A isso é bem ela mesma, ela tem esse jeito dela de liderança, de criatividade de participar das atividades interagindo com as meninas. Ela é quem puxa e muitas vezes comanda as brincadeiras. Ela é referência para todos da turma. Duas crianças agem assim na sala ela e a Amanda que são muito expressivas em tudo que fazem. (Trecho do grupo focal com as professoras, grifo meu)*

Fotografia 47 - Interação de Vivian e Regina. Estou linda e rica



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

A concepção de Regina de estar “linda e rica” ao ter alguém para pintar suas unhas, como fez Vivian, remete a forma como a cultura é significada e participa do desenvolvimento das crianças, inclusive na elaboração da imagem que as crianças constroem de si nas relações sociais em que se inserem, tal como registra Vygotsky (1995). A partir das reflexões de Benjamin (1986) e Freire (1994) é possível perceber como os valores e as práticas socioculturais desenvolvidas pelas classes sociais mais

abastadas são reproduzidos pelos sujeitos como referência dominante na sua constituição subjetiva, assim, não basta ter a unha feita, mas alguém para prepará-la para Regina, que assume uma postura de “madame” ao vivenciar tal experiência e demonstrar sua produção para as outras crianças da turma.

No trecho descrito do grupo focal, mais uma vez, é possível identificar a valorização positiva da professora Cristiane das habilidades das crianças, embora, em alguns casos, tenta construir uma representação identitária das mesmas.

Um episódio de interação das crianças com as ferramentas culturais nas atividades propostas pelas professoras foi protagonizado por Nina ao escolher dentre as variadas fantasias disponibilizadas na turma a vestimenta rosa de uma princesa pedindo para ser fotografada, com ela apresentando um grande sorriso; situação representada no registro a seguir e que foi comentada por sua professora no contexto do grupo focal:

Fotografia 48 — Nina e sua construção subjetiva a partir das atividades vivenciadas em sala.



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Pesquisa: A outra foto dessa lâmina também é de teatro e fantasia...

Cris: Sim é da Nina que pediu, escolheu a fantasia de princesa e pediu para tirar uma foto dela.

Pesquisadora: É preciso contextualizar a história dela e do quanto é importante esse personagem para ela. No dia a dia eu percebi que ela geralmente é excluída da participação com as meninas e os grupos nas atividades desenvolvidas na turma. Ela também tem um pouco de dificuldade na fala, é mais tímida e mais reservada e no dia da peça ela quis ser a protagonista.

Cris: Ela quis ser logo a princesa (a princesa repete a professora) ela adorou mesmo esse dia, se sentiu verdadeiramente uma princesa.

Os olhos dela, o sorriso, tudo estava brilhando, adoro essa foto, até coloquei no facebook. Eu não pensava assim que ela era excluída, sabia que ela tinha mais dificuldade, mas só vendo o material da pesquisa ficou mais claro. Tenho que fazer algo com a turma sobre isso, na verdade, a creche toda precisa (Trecho do grupo focal com as professoras. grifo meu)

No trecho transcrito é possível identificar a percepção da professora sobre como ela, através das atividades que planeja, contribui para a constituição subjetiva das crianças e que a escolha das mesmas sobre a forma como querem ser vistas não se dá aleatoriamente, mas ao contrário, através da fantasia e das atividades lúdicas as crianças podem experimentar assumir diferentes papéis e posições sociais na apropriação e ressignificação das práticas e valores socioculturais e ideológicos em que são constituídas. A professora Cristiane, refletindo sobre a escolha de personagem de Nina e a forma como as interações sociais da menina se desenvolvem na turma, se comprometeu em mobilizar a creche no desenvolvimento de atividades que combatam a exclusão e as diferentes formas de discriminação social desenvolvida pelas crianças entre pares e pelas educadoras para com elas. Destaco que compreender e analisar crítica e ativamente tal situação contribuiu também para a formação humana da professora diante da tomada de consciência e transformação de suas práxis, como argumentam Vygostsky e Luria (1996) e Freire (1994) ao trabalhar as categorias atividade e consciência na formação do humano.

Na fotografia apresentada é possível identificar o desenvolvimento das orientações de Romão (2001) para o trabalho com crianças de etnia negra, favorecendo a construção da representação positiva de sua autoestima (imagem de si) diante das marcas históricas e ainda cotidiana de discriminação das crianças negras.

Outro episódio emblemático para a temática tratada na pesquisa também foi protagonizado por Regina e as meninas da turma Girassol, no caso Vivian e Nina, em que esta última tenta ser incluída nas brincadeiras do grupo e Regina coloca as condições em que poderá permitir a participação de Nina na negociação de papéis nas interações sociais que desenvolvem em sala, enquanto a professora Cris acompanha as demais crianças da turma. A seguir, apresento a transcrição da filmagem do episódio “*Eu sou sua mãe ou então não brincamos*” e algumas das fotografias extraídas do registro em vídeo.

Transcrição de episódio interativo registrado em vídeo.

Título: “*Eu sou sua mãe ou então não brincamos*” - *Negociação de papéis na brincadeira entre crianças. Turma Girassol; Creche: Esperança.*

Data: 14/5/14 **Duração:** 2 min 59 seg. **Crianças envolvidas:** Gisely, Vivian, Nina e Regina

Situação: *na acolhida, a auxiliar de sala deixou a caixa de brinquedos da sala à disposição das crianças. Todas as meninas da turma se agruparam tentando iniciar uma brincadeira de faz de conta, na qual uma delas seria a mãe. O problema é que todas queriam assumir esse papel na brincadeira levando todo o tempo da acolhida na negociação dos papéis da brincadeira reforçando as relações de poder existentes no grupo.*

Descrição:

(Vivi com óculos escuros e um bolsa róseo de pelúcia chega no grupo de meninas da turma que estavam reunidas numa das mesas da sala de atividades iniciando o diálogo)

Vivian para Regina: *Eu sou sua mãe.*

Gisely para Vivi: *Pois então pode pagar aqui e tome o remédio do banho dela.*

Vivian para Gisely: *Ela (Regina) é minha filha e eu sou sua mãe Gisely.*

Gisely: *Assim eu não quero, assim eu não sou sua amiga não.*

Regina: *Eu não sou mais sua amiga Gisely.*

Gisely para Vivian: *Só se você deixar eu segurar isso aqui (bolsa de pelúcia)*

Vivian: *Isso é da mãe, da mãe, ora. Tiaaaaa ela não quer ser minha amiga.*

Regina para Gisely: *Passa isso na mão para tomar banho minha filha.*

Gisely para professora: *Tia minha mão ficou molhada disso, olha.*

Regina: *Eu passei.*

(As crianças do grupo tentam pegar os recipientes recicláveis de higiene que estavam com Regina, ela reúne todos, grita e sai para o outro lado da sala com sua coleção enquanto Gisely vai se lavar. Gisely e Nina continuam brincando.)

Nina para Regina: *Filha me dá esse brinquedo e fica aí.*

(Nina faz sinal de espera para Gisely e vai buscar um novo brinquedo para a menina.)

Gisely: *Você tá com dor de cabeça minha filha? Tá com dor de cabeça? Vou te dar o remédio.*

(Nina pega o brinquedo que havia trazido e sai em direção a Regina entregando-o para a mesma).

Nina para Regina: *Toma filha.*

Regina: *Então é a tia, tá?*

Nina: *Eu sou sua mãe (aponta com ênfase para si)*

(Regina pega o brinquedo e batendo no armário diz pausadamente e com firmeza para Nina)

Regina: *Eu não sou sua mãe e você não é minha filha, você é feia.*

(Nina rapidamente toma o brinquedo que havia entregue para Regina na tentativa de negociação de papéis sociais nas brincadeiras e nas relações que vivencia em turma e segue com expressão aborrecida em direção aos meninos que costuma brincar em sala.)

Fotografia 49 — Recortes de imagens do episódio interativo registrado em vídeo



Fonte : Filmagem realizada pela pesquisadora na sala de atividades da turma Girassol. Acervo de campo da pesquisadora.

No episódio em análise é possível vislumbrar o processo de negociação de papéis e posições sociais nas brincadeiras desenvolvidas pelas crianças. Nos registros é possível identificar a exclusão de Nina das interações sociais desenvolvidas pelas meninas da turma, assim, como é destaque a mãe, como figura de autoridade e referência para as crianças. Personagem disputada pelas crianças em suas representações simbólicas. Regina, nem mesmo com a oferta de brinquedo de Nina, aceita ceder a posição para a menina, que por sua vez, diante da recusa de Regina,

recolhe seu brinquedo e segue em busca de outros grupos de referência na sala, mas não sem antes ser chamada de “feia”, por ser uma das poucas meninas da turma a não acatar os ditames de Regina e Amanda em sala. Vale contextualizar que a mesma expressão foi utilizada por Amanda em relação a Nina (“você é muito feia e doidinha”) diante de uma disputa por lápis de colorir entre as meninas.

De acordo com os estudos de Pino (2005), Molon (2011) e Zanella (2001; 2008), citados na fundamentação teórica do presente estudo, os processos de construção de subjetividade entre as crianças nas interações sociais é marcado por valores em disputa, conflito e negociação na arena sócio-política e cultural em que se desenvolvem.

Outro aspecto que chama atenção dos registros apresentados é a dificuldade da professora em perceber ou mesmo mediar os conflitos e as exclusões desenvolvidas pelas meninas na turma, bem como atentar para a composição de ambientes e recursos que, além de favorecer as interações sociais entre as crianças, também promova a segurança das mesmas, uma vez que a forma como os espaços e seus recursos das salas de atividade são organizados no contexto da Educação Infantil, segundo Horn (2004) e Rossetti-Ferreira, Amorin, Silva e Carvalho (2004), interferem nas condições de possibilidade de desenvolvimento das interações sociais entre as crianças. Registro, ainda, que a disposição perigosa das mesas invertidas na turma, não é apenas uma escolha aleatória de Cristiane, mas um dos reflexos da precariedade dos espaços e recursos pedagógicos em que grande parte das instituições da Educação Infantil se constitui, tal como analisa Rosemberg (1998).

Ancorada nas produções de Pino (2005), destaco ainda que as interações sociais são desenvolvidas a partir da contínua negociação de posição e papéis sociais que operam na construção subjetiva dos sujeitos que os compõem nos “dramas sociais” (VYGOTSKY, 2000) que participam, como problematiza Pino (2005), dando prosseguimento às contribuições da teoria histórico-cultural para os processos de formação humana:

Um sistema de relações sociais é um sistema complexo de posições e de papéis associados a essas posições, as quais definem como os atores sociais se situam em uns em relação aos outros dentro de uma determinada formação social e quais as condutas (modos de agir, de pensar, de falar e de sentir) que se espera deles em razão dessas posições. As relações sociais concretizam-se, portanto, em práticas sociais. Se quisermos entender a nossa humanidade, ou seja, a nossa constituição enquanto sujeitos é preciso direcionar o olhar para as condições sócio-históricas e para os grupos sociais, aos quais

pertencemos e, ainda, para as significações que estabelecemos em processos partilhados com o outro. (PINO, 2005, p. 106)

Antes de concluir a discussão sobre o papel das interações sociais nos processos de constituição subjetiva e formação humana das crianças e professoras, que delas participam, e avançar para os próximos tópicos da análise, registro que todas as professoras pesquisadas destacaram a forma como foram impactadas nas atividades de mediação pedagógica que desenvolveram com as crianças transformando-se através das mesmas.

Iris: Eu também gostei muito de desenvolver essa atividade [show de calouros], foi um momento muito rico para mim, e eu percebi que elas participaram e se envolveram bastante, o que é especial dentro da rotina, da acolhida. [...] fico animada de ser reconhecida, de vocês que pesquisam também encontrarem algo positivo no que fazemos. Fiz com alegria, com as crianças o que era importante e também simples de realizar. Foi especial naquela tarde como tento fazer nas atividades que eu planejo.

[...] Laura: O positivo... eu acho que é como elas aprendem e eu também, na contação de histórias que eu gosto de desenvolver eu vejo que eles participam, aprendem se desenvolvem. Entre eles mesmos, essa parte das amizades que eles vão vivendo, da afetividade entre eles e com a gente, de como eles se ajudam. Você viu ai como eles cuidam um dos outros, brincam juntos, a creche é importante por isso, para ter isso na vida deles não só para mãe ter onde deixar, para poder trabalhar e eles terem a alimentação garantida. Olho para eles e vejo como se desenvolvem e eu também né...mesmo com tudo o que ainda falta, que eu sei que é muito, vejo que crescemos eu e eles, e todas as turmas que já tive nesse tempo na creche. (Trechos do Grupo foca desenvolvido com as professoras. Grifos meus.)

No relato da professora Iris é possível destacar a importância da experiência (BENJAMIN, 1984; 1994) vivenciada em suas diferentes dimensões pelas crianças e professoras em conjunto. No relato da profissional é possível compreender que ela não trata apenas do desenvolvimento de uma atividade técnica ou burocrática, mas ao contrário, da práxis (FREIRE, 1993) constitutiva dela e dos sujeitos com os quais atua, tendo por foco a participação ativa das crianças na atividade proposta. Outro importante elemento, presente na fala de Iris, é a forma como a professora produz sua subjetividade a partir do olhar do outro (VYGOSTSKY, 1994) ao destacar o potencial de sua práxis. A professora Laura, por sua vez, atenta para a importância de reconhecer e valorizar os vínculos e a afetividade desenvolvidos pelos sujeitos nos processos interativos em que são formados e, ainda, ressalta sua compreensão do papel ético-político e social das creches.

Destaco que, além das expressões verbais das professoras, pude acompanhar suas feições de alegria, conquista e afeto com as crianças, mesmo quando estavam cansadas da rotina de trabalho ou perdidas nas singularidades de atuação na área da Educação Infantil. Por questões de garantia do sigilo da identidade de tais profissionais não pude mostrar suas expressões faciais e posturas da forma ampla e espontânea como foram desenvolvidas em campo, mas complemento com tal relato. O mesmo, infelizmente, não posso afirmar em relação a maioria das auxiliares de sala e professoras Regentes II das turmas pesquisadas, pois tais profissionais demonstraram expressões de contrariedade, irritação, preconceito e preguiça em diversas situações vivenciadas com as crianças indicando a urgência de desenvolvimento de práticas de orientação de perfil profissiográficos e de formação continuada das mesmas. A seguir, represento um exemplo das situações problemáticas desenvolvidas por Ana, a auxiliar de sala da turma Catavento.

Fotografia 50 — Postura da auxiliar de sala no momento de refeição das crianças.



Fonte: acervo de campo da pesquisadora

Na fotografia acima é possível observar que a profissional age de forma contrária ao exposto defendido nas legislações de referência na área da Educação Infantil, se mantendo sentada na mesa central do refeitório, enquanto alimenta, de forma rápida e mecanizada, Marcos, que permanece de pé na frente da educadora, isolado das demais crianças pela postura da educadora, que optou por priorizar o seu “conforto e acomodação” em detrimento das necessidades e direitos das crianças, sem tentar construir uma situação de interação que ficasse confortável para ela e o menino,

desconsiderando o impacto de sua postura no processo de formação de Marcos, como problematiza Staccioli (2013, p. 11).

[...] É preciso lembrar que, quanto à comunicação não verbal, a atitude de acolhimento passa por comportamentos não verbais: olhares, gestos, postura do corpo e tom de voz. A posição do corpo também tem um significado: na pré-escola propicia uma comunicação melhor e, ainda, dá à criança a impressão de ser aceita.

Outro registro produzido tanto em fotografia, como em filmagens, apresenta a maneira que Ana banha as crianças, de forma rápida e mecanizada, apenas “cuidando” da limpeza do corpo dos meninos sem conseguir vislumbrar o potencial lúdico e cultural desta atividade, mesmo quando as crianças brincavam ao seu lado ignorando suas orientações: “*esfrega, esfrega, quero ver todo mundo limpo; e, ligeiro, porque banho não é lugar para brincadeira, não*”. A auxiliar de turma deixa de explorar as dimensões socioculturais e afetivas das práticas de cuidado eximindo-se de construir um vínculo com a criança, reconhecendo-a em sua singularidade e debilitando as possibilidades de desenvolvimento integral destas na creche, como argumentam Craidy e Kaercher (2001) ao caracterizarem as múltiplas dimensões das atividades de cuidado no contexto da Educação Infantil.

Falar de cuidado e educação na Educação Infantil significa tratar de todas as situações presentes neste espaço como possibilidades de desenvolvimento para as crianças. Momentos como banho, sono, alimentação, troca de fraldas representam tempos e espaços privilegiados de contato das crianças com os adultos presentes nas creches e pré-escolas e também com as outras crianças. Não se trata de atender de forma mecânica às necessidades básicas dos meninos e meninas, cuidando para que fiquem sempre limpos e saciados. **Trata-se, sim, de aproveitar cada situação para proporcionar o desenvolvimento integral das crianças. Trata-se de aproveitar cada situação para observar as particularidades de cada criança, oferecendo-lhe, inclusive, momentos de atenção individual, mesmo nas situações coletivas.** É fundamental que as práticas de cuidado estejam interligadas às práticas em que se educa, em que se proporciona a conquista da linguagem, a exploração do próprio corpo e dos movimentos, o desenvolvimento da autonomia, a percepção do mundo e a atuação sobre ele (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 16, grifos meus)

Já, entre as crianças, as práticas de cuidado foram desenvolvidas de forma solidária e genuína, se constituindo como uma importante referência para todos que compõem a Educação Infantil, como por inúmeras vezes registraram as professoras pesquisadas. Na fotografia a seguir, o mesmo menino, que foi alimentado mecanicamente pela auxiliar, no dia seguinte, recebe a ajuda de Iara, sua colega de

turma, para receber seu jantar na sua boca, uma vez que quase todas as crianças da turma já estavam terminando a refeição. A menina, no entanto, apesar da pressa, toma o cuidado de esfriar cada colherada, administrando-a com cuidado para Marcos. Inspirados pela prática da Iara, outras crianças, inclusive os meninos, passaram as semanas seguintes em campo a auxiliarem seus companheiros de turma nos momentos de alimentação.

Para problematizar tal situação, recorro ao descrito nos documentos de referência na área da Educação Infantil nos quais as práticas de cuidado são apresentadas como fundantes para construção da identidade dos sujeitos a partir da postura e dos vínculos que constroem no desenvolvimento de tal relação.

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. (BRASIL, 1998, v1, p.21.)

Ressalto que as práticas de cuidado entre as crianças não se restringiram aos momentos de alimentação nem se cristalizaram como papéis fixos entre elas. De modo que, as mesmas cooperavam para aprender juntas, ou mesmo partilhar experiências em amarrar os cadarços de seus sapatos, vestir o uniforme da creche, pentear seus cabelos ou mesmo para serem acalentados diante de uma frustração quando as educadoras não estavam por perto, como é possível evidenciar nas fotografias a seguir. Em tais registros, onde as crianças que são cuidadas também criam situações em que promovem o cuidado entre seus pares, independentemente do gênero que possuem. E, para compreender as práticas de cuidado, além dos autores emblemáticos no campo da Educação Infantil, me ancoro nas contribuições de teologia e da filosofia da libertação de Leonardo Boff (2004) ao destacar a responsabilidade e a afetividade como princípios fundantes da ética do cuidado, algo que encontrei sendo desenvolvido pelas crianças entre pares e em algumas situações entre elas e as professoras, apenas comprometendo o processo de formação humana das profissionais, como é possível analisar a partir do excerto apresentado pelo teórico citado:

Cuidar é mais que um ato: é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representam uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilidade e de envolvimento afetivo com o outro Sem o cuidado o homem deixa de ser homem. [...] O grande desafio do ser humano é combinar trabalho com cuidado. Eles não se opõem, mas se compõem. (BOFF, 2004, p.34).

Fotografia 51 — Registro dos cuidados das crianças desenvolvidos entre elas nos momentos de alimentação.



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Fotografia 52 — Registro das crianças cuidando umas das outras; arrumação dos cabelos dos colegas após o banho



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Fotografia 53 — Registro das crianças ajudando umas às outras no aprendizado de se vestirem e calçarem de forma autônoma



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Fotografia 54 - Registro das meninas da turma Girassol consolando Regina.



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Dentre todas as situações registradas de pesquisa, as práticas de cuidado entre as crianças foram a que mais se destacou aos meus olhos de pesquisadora iniciante no contexto da Educação Infantil. Uma vez que já é prática corrente afirmar o potencial das crianças como sujeitos histórico-culturais e políticos, no entanto, perceber como elas, a partir de uma aguçada sensibilidade para os desafios e as necessidades de seus pares, por iniciativa própria, complementaram ou mesmo suprimiram as lacunas deixadas pela mediação pedagógica de suas educadoras, testemunhei, pois, algo revolucionário e ainda pouco difundido e valorizado no cotidiano da Educação Infantil contemporânea, mesmo com os avanços conquistados na área nas últimas décadas, como registram Arce e Baldan (2009).

Nas interações sociais cooperativas, segundo Colaço (2001), se dão os processos de formação humana na significação e transformação da cultura pelas crianças. Ressalto ainda que as práticas de cuidado desenvolvidas entre as crianças ganham espaço principalmente nos momentos de alimentação e banho das crianças, atividades que não foram descritas como práticas culturais pelas professoras, sendo desenvolvidas em sua grande maioria e de forma mecânica. Visando romper com tal perspectiva, me aproximo das produções de Maranhão (2000), ao destacar as dimensões socioculturais das práticas de cuidado.

Por fim, considero emblemática a última fotografia apresentada no tópico em que Regina é consolada por suas colegas de turma enquanto as educadoras preparavam o lanche das crianças da turma Girassol. No registro, é emblemática a dimensão socioafetiva e intersubjetiva das interações sociais desenvolvidas entre as crianças, pois segundos após ser escutada e consolada por suas colegas de turma a menina enxugou as lágrimas e foi ao encontro das professoras e das demais crianças da creche no refeitório.

Destaco, mais uma vez, que a forma afetiva com que as crianças trabalhavam juntas também era um reflexo das interações que suas professoras desenvolviam com as mesmas, não se furtando a atender seus apelos de carinho quando demandadas, tal registro é importante por contrapor aos achados das pesquisas apresentadas na revisão bibliográfica da tese que apontam os desafios de promoção de forma cooperativa e engajada socioafetiva e culturalmente das interações sociais entre os diferentes sujeitos da Educação Infantil, como registram Cavalcante (2011), Oliveira e Rego (2003), Reis e Bezerra (2006) e Palmiere e Branco (2004; 2007).

Como já registrado ao longo do texto, as brincadeiras desenvolvidas entre as crianças são compreendidas pelos teóricos em estudo e pelos sujeitos participantes da pesquisa como uma das principais atividades culturais desenvolvidas no contexto das creches, sendo inclusive, descritas, nos documentos de referência na Educação Infantil, juntamente com as interações sociais, como os eixos fundantes da área. Nesse sentido, destaco uma importante dimensão das interações sociais desenvolvidas entre as crianças em tal contexto a forma como elas problematizaram e reproduziram na sala de atividades os dramas sócio-comunitários que vivenciam através da brincadeira de polícia, ladrão e “baculejo”, como pude registrar ser desenvolvida entre os meninos da turma Ciranda em diário de campo e em fotografia, pois como estava no início das atividades de campo ainda não tinha introduzido as filmagens como parte da pesquisa, restringindo a forma dinâmica de registro das interações entre as crianças. Apresento, também, o posicionamento da professora da turma sobre a temática no trecho do diário de campo: brincadeira de polícia, ladrão e “baculejo”.

Ao voltar para as salas de atividades [da turma Ciranda da creche Esperança] encontrei as crianças da turma de Laura brincando de polícia e ladrão na pequena casinha de madeira que a sala possui. Dois meninos se esconderam debaixo da mesa em que fica a casinha e outros dois eram os policiais que armados ameaçava invadir a sala. Um dos meninos ainda chegou a se deitar no chão como nas operações táticas da polícia registradas em programas policiais da TV que, junto com os desenhos e filmes e infantis, são assistidos pelas famílias das crianças, muitas vezes na presença delas. Realidade

relatada pelos quatro meninos envolvidos no faz-de-conta, bem como descrito no questionário sócio-cultural das famílias respondido pelos responsáveis pelas crianças. A análise do material aponta que os programas policiais são descritos como a principal fonte de informação das mesmas. A professora Iris ainda destacou que a realização de “baculejos” (pedir para a pessoa recostar na parede enquanto é revistada por ser suspeita de algum delito) entre os meninos da turma em situação de brincadeira, bem como pelos policiais nas ruas da comunidade em que a creche e a residência das crianças se encontra é uma prática recorrente. A profissional também afirma que evita discutir essas temáticas com as crianças, mesmo quando elas são retratadas nas brincadeiras por considerá-las ainda muito novas para compreender e se posicionar sobre algumas realidades desafiadoras de violência que vivenciam ou são testemunhas. (Trecho do diário de campo)

Fotografia 55 — Registro da brincadeira de polícia, ladrão e “baculejo” entre os meninos da turma Ciranda.



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Iris: É isso mesmo. Todos os dias eles brincam e reproduzem a vida deles, das famílias e da comunidade. É o que mais fazem na creche e nós respeitamos isso. Aqui na creche [Esperança] deixamos as crianças livres para brincarem da forma delas. Não quero tratar ainda dessas questões com elas, nada de muito polêmico, nem difícil. Temos que respeitar o jeitos delas brincarem, só olhar de longe para evitar que se machuquem ou ao colega e pronto. A vida delas já é bem difícil vendo isso. (Trecho do Grupo focal com as professoras.)

Vygotsky (1994) e Benjamin (1996) destacam o papel simbólico da brincadeira e de como suas diferentes dimensões social, afetiva e cultural, por exemplo, impactam no desenvolvimento das crianças. De forma que, compreendo o empenho de respeitar o modo como as crianças compõem suas atividades lúdicas e simbólicas e suas tentativas de “protegerem-se” de confrontos como a abordagem de temáticas e conteúdo de violência, por exemplo. No entanto, considero que tais iniciativas de proteção

precisariam ser desenvolvidas de outras formas, através de campanhas de sensibilização dos pais e da comunidade sobre como agir e problematizar as relações sociais em que estão inseridos. De modo que, tais relações sociais e comunitárias já impactam nas crianças e em suas representações de si e do mundo, sendo necessário que a professora explore todas as dimensões das interações sociais vivenciadas e (re)produzidas pelas crianças no contexto da sala de atividades, fortalecendo, assim, o papel das práticas de formação humana e de transformação social na análise crítica da vivência da cultura nas relações sociais que os sujeitos compõem, como problematizam Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009, p. 66):

[...] a análise das interações pode [e deve] sair de uma perspectiva intraindividualista e ampliar-se pela consideração do grupo social do qual a criança faz parte, compreendendo as relações entre seus membros e a matriz ideológica historicamente construída que constitui seus integrantes como pessoas envolvidas em um drama cultural em movimento e que é ressignificado pelas crianças.

Os apontamentos das autoras citadas remetem à possibilidade de as interações sociais serem compreendidas como dinamizadoras do “drama cultural” e intersubjetivo que constituem os sujeitos envolvidos nos processos em análise na presente pesquisa uma vez que além de ampliar a produção de conhecimento, como é recorrente na compreensão das zonas de desenvolvimento potencial (ZDP), propostas por Vygotsky (1995), as interações sociais em seu aspecto semiótico potencializam a vivência crítica, plural e transformadora dos sujeitos e da cultura nas práticas sociais que compõem. De modo que, nos processos de formação humana, compreendidos a partir das interações sociais desenvolvidas pelas crianças entre pares e entre suas educadoras, no contexto da creche, é possível registrar as marcas dos desafios de compreensão e trabalho de forma crítica, plural e emancipatória as relações de gêneros, etnicorraciais, religiosas e socioeconômicas que as constituem, questões estas que serão aprofundadas no terceiro eixo analítico do presente estudo.

EIXO 3: Diferença, diversidade e exclusão nos processos de formação humana

No presente eixo analítico, problematizo os elementos que considere mais emblemáticos na compreensão dos processos de formação humana vivenciados nas interações sociais promovidas pelas crianças e professoras das turmas pesquisadas. Inicialmente destaquei a diferença por dois principais aspectos, no que se refere as singularidades das interações desenvolvidas pelas crianças entre pares e entre as

crianças e as educadoras, como também no que diz respeito ao desafio de trabalhar com as “diferenças” das crianças em algumas turmas pesquisadas, como foi o caso de Marcos, na creche Esperança, e de Nina, na creche Novos Horizontes. O primeiro por não vivenciar uma situação de inclusão educativa e a segunda por questões de sua origem etnicorracial e pelas disputas e negociações sociais entre as meninas da turma. Em relação à diferença de mediação pedagógica no contexto das creches destaco a solidariedade e a cooperação das crianças, a afetividade e, ao mesmo tempo, a omissão das professoras no acompanhamento de momentos chaves da rotina das crianças na instituição e principalmente os casos de reprodução de preconceitos e estigmas sociais pelas auxiliares de turma, os estudos de Sanches (2003) apontam para a dificuldade destas profissionais em se reconhecerem como educadoras sociais em seu papel eticopolítico e pedagógico, os estudos de Cruz (2001), por sua vez, também apontam para a dificuldade das educadoras em se reconhecerem como parte do contexto social desigual que reproduzem em suas práticas. Realidade que ainda se aplica às auxiliares de turma pesquisadas, assim como as professoras e famílias das crianças atendidas, que também moram nas adjacências das creches onde trabalham enfrentando problemáticas sociais semelhantes.

Ao construir tais apontamentos, não pretendo romantizar o potencial de desenvolvimento das crianças entre pares, muito menos desvalorizar a atuação das profissionais das creches pesquisadas, apenas destaco a necessidade de ampliação da formação continuada, em contexto, reflexiva e vivencial das educadoras, como analisam Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002) e Nóvoa (1992). Considero que, inclusive, com a ampliação de conhecimentos e experiências na área, bem como com os elementos históricos e político— pedagógicos que constituem, as educadoras seriam mais valorizadas e comprometidas em seus próprios processos de formação humana a partir da práxis que desenvolvem, como problematizam Gatti (2005), Dias-da-Silva (1998), Duarte (1999) e, principalmente, Fontana (2000; 2013). Realidade que pode ser potencializada a partir investimentos sustentáveis e efetivos nas políticas de Educação Infantil do município em que a pesquisa foi desenvolvida, como contextualizam os estudos de Aires (2003) e Ribeiro (2011), produzidos em tal realidade.

Considero que a partir da metodologia e estratégias de pesquisas adotadas em campo, como proposto por Maurense e Tittoni (2007), Meira (1994), Ninin (2006) e Minayo (2004), bem como da postura autêntica das professoras nas análises dos registros de sua práxis, foi possível relevar os desafios de trabalho com as diversidades

sociais que constituem os sujeitos e os contextos pedagógicos da Educação Infantil. As professoras das turmas pesquisadas na creche Esperança registraram seus desafios pessoais em lidar com as múltiplas orientações religiosas das crianças e as três professoras que participaram do grupo focal foram unânimes em afirmar que as creches, atualmente, não estão prontas para trabalhar as diversidades das crianças e de suas famílias. Embora o tema da religião entre as crianças ainda seja um tabu nas instituições pesquisadas, pude registrar em diversos elementos das rotinas e dos ambientes das mesmas referências as práticas religiosas apenas de orientação católica e evangélica. Diante do contexto relatado, no entanto, apenas a professora da creche Novos Horizontes se comprometeu em efetivar mudanças a partir dos debates realizados na pesquisa. Tal profissional se diferenciou das demais professoras pelos apontamentos críticos, embasados e abertos que elaborava sobre a experiência de educação e pesquisa que constrói ativamente, embora todas as professoras tenham destacado a importância de terem participado da pesquisa para reverem, de forma crítica, o contexto que vinham compondo de maneira naturalizada, como problematiza Velho (1978), ao propor um estranhamento das práticas que já tomamos como familiar e uma familiarização maior com a novidade, o que é considerado estranho pelos sujeitos.

Além da dificuldade de trabalhar de forma ampla e crítica com as práticas religiosas desenvolvidas na creche, destaco o desafio da professora Laura em trabalhar de forma integrada as questões de gênero entre as crianças da turma Catavento. Estas, ao contrário das demais turmas pesquisadas, inclinavam-se a reproduzir a organização dos grupos de interação e das atividades lúdicas que desenvolviam, de acordo com os gêneros das crianças que participavam. Entre as professoras e as crianças das turmas Ciranda e Girassol, as crianças, através das brincadeiras que desenvolviam em conjunto, compartilhavam as diferentes representações sociais de gênero problematizadas em nossa sociedade, estratégias também utilizadas pelas crianças nas pesquisas de Sayão (2005), Costa (2004), Oliveira (2005) e Rosemberg (1998, 2003), para combater os preconceitos e as restrições à integração dos gêneros, bem como das diferenças entre pares no contexto da Educação Infantil.

Um importante avanço histórico na área da Educação Infantil registrado nas três turmas pesquisadas foi a inclusão das famílias das crianças nas rotinas de atividades da creche participando de festividades, reuniões, passeios e atividades de contação de histórias e oficinas de artes nas turmas, práticas que ainda se dão de forma pontual, sem a inclusão das mesmas no projeto político pedagógico das creches, num contexto em

que a diversidade sociocultural das famílias é descrita como um fator nos documentos institucionais da creche Girassol. No entanto, diante das marcas das teorias de assistência científica e de privação cultural para as famílias de crianças com baixo poder aquisitivo, como contextualizam Patto (1992) e Puga (2005), no contexto nacional, e Leite (2011) e Queiroz (2011), no município em que a pesquisa foi realizada, a valorização da participação ativa e sensível das famílias no contexto das creches públicas consiste numa importante conquista dentre as registradas nos levantamentos de pesquisa na área realizadas por Arce (2004), Rocha (1999), Rossetti-Ferreira, Amorin e Oliveira (2009) e Campos, Fulgraff e Wiggers (2006). No entanto, considero necessário registrar as marcas das desigualdades sociais no acesso dos sujeitos da Educação Infantil (educadores, crianças e suas famílias) aos bens e as práticas culturais produzidas pela humanidade ao longo da história, como foi relatado no depoimento das professoras e no *survey* (BABBIE, 1999) realizado com as famílias das crianças inseridas nas turmas pesquisadas.

O trabalho com a diversidade também foi, ao mesmo tempo, um grande desafio e uma importante conquista na rotina das turmas pesquisadas, com destaque para a creche Novos Horizontes, que conseguiu trabalhar com diferentes linguagens com as crianças, reinventando tempos, recursos e espaços do contexto institucional das creches; atividade desenvolvida com maestria também pelas crianças pesquisadas que, através de diversas estratégias e táticas (CERTAU, 1994), recriavam de forma lúdica dos contextos em que estavam inseridas. Na turma Cata-vento, no entanto, pude observar recorrentemente o registro das limitações da rotina descritas nos estudos de Andrade (2002, 2007), Martins Filho (2008) e Costa (2011), onde as crianças pouco eram estimuladas com o desenvolvimento de atividades diversificadas voltadas à promoção de desenvolvimento integral das mesmas, como é possível vislumbrar no trecho da pesquisa que relato a seguir:

No interior de creches e de diversos ambientes escolares tem sido muito comum encontrar crianças com: pequena autonomia moral e intelectual; dificuldades de expressão oral, plástica e motora; baixa autoestima; pouco instinto solidário e de cooperação; restritos conhecimentos de si e do mundo ao seu redor. Certamente, a instituição que essas crianças frequentam tem uma parcela de responsabilidade por esse quadro, que não se deve exclusivamente às características das relações mantidas pelas crianças em outros contextos. (ANDRADE, 2007, p.17)

No entanto, relendo o registro de Andrade (2007) na composição do estado da arte da pesquisa fico animada em afirmar que, mesmo nos contextos mais precários das turmas pesquisadas, as crianças conseguiram cooperativamente desenvolver estratégias de promoção de seu desenvolvimento integrado, encontrando indícios e suportes de crescimento, mesmo em contextos restritos. Realidade que de forma alguma justifica ou se sobrepõe ao pouco investimento na área e nas práticas formativas desenvolvidas na creche, deixando a responsabilidade de transformação da Educação Infantil apenas nas mãos das crianças ou das professoras, como analisa Nunes (2009) ao destacar a dimensão política das transformações que precisam existir na área, como descreve a autora:

Crianças em espera, rígidos horários para alimentação, higiene e sono, excessivo controle dos movimentos, pouca liberdade de circulação, práticas de castigo. Tudo isso marca o cenário de uma forma precária de fazer política que manifesta e naturaliza transgressões de normas mínimas de civildade que revelam contraditórias relações de poder. Assim, o lugar que o equipamento creche ocupa na estrutura da administração educacional municipal certamente organiza uma dada maneira de se conceber tanto o trabalho do educador infantil quanto o olhar destinado ao usuário do serviço – a criança e sua família. **A cultura política local influencia na produção de práticas e de saberes sobre o ato pedagógico como um acontecimento crítico e politizador das diferenças ou como um acontecimento autoritário e reiterativo das desigualdades sociais.**_(NUNES, 2009, p.93, grifo meu)

Para tratar dos processos de exclusão social, que também caracterizam a temática analítica do presente eixo, destaco um grave problema presente nas turmas Cata-vento e Girassol reproduzido pelas auxiliares de sala, professoras Regentes II e, em algumas situações, pelas próprias crianças, como aconteceu entre as meninas da turma Girassol. Realidade presente de forma recorrente em todo o período em que estive em campo nas turmas citadas, mas “invisível” para as educadoras que as constituem, a despeito do sofrimento eticopolítico vivenciado pelas crianças negras das duas turmas que são, por vezes, encaminhadas para o final da fila dos cuidados na turma Cata-vento, ou excluídas e discriminadas do desenvolvimento de trabalhos entre pares na turma Girassol, sendo chamadas pelas meninas da turma de “feias” e “doidinhas”, como foi chamada Nina, diante de sua recusa em doar seus brinquedos para as mesmas a fim de ser inserida nas brincadeiras e composições de equipes com as mesmas. Diante do fato, a professora Regente II Marta, apenas olhava para a menina de cabeça baixa e isolada dos grupos, andando em volta dos mesmos e não conseguia “vê-la” ou posicionar-se criticamente diante de tal realidade.

O silenciamento dos professores de Educação Infantil sobre as práticas de preconceito, discriminação e racismo cometidas contra as crianças e até reproduzidas por elas mesmas, foi problematizado por Cavalleiro (2000, 2001), evidenciando a importância de combater, principalmente entre os profissionais da área de educação, que são referência socioafetiva para a formação das crianças, tais práticas. Costa, Colaço e Cavalleiro (2007) também problematizaram as implicações negativas das práticas de discriminação étnico-racial na socialização e formação da identidade das crianças negras, vitimadas pelas professoras, seus pares e por inúmeras outras formas de violência, simbólica e velada, no contexto da Educação Infantil. Cruz (2015), por sua vez, a partir de uma perspectiva ancorada na sociologia e nos apontamentos de Wallon sobre o desenvolvimento infantil, destaca a referência socioafetiva dos valores repassados pelos grupos sociais, que participam num contexto onde parte delas era orientada a reproduzir os preconceitos que assistiam ou vivenciavam e, em outro grupo, assumiam uma postura de empate com as crianças discriminadas considerando errado reproduzir tais práticas. No entanto, a partir de minhas experiências de campo, compartilho da perspectiva de Trinidad (2011, p. 164): *“ainda estamos muito distantes de poder dizer que as crianças não atribuem valores superiores aos traços físicos de pessoas brancas e, inversamente, inferiores aos dos negros”*. De forma que, é imprescindível que as professoras não apenas neguem os processos de discriminação social vivenciados e reproduzidos pelas crianças, mas também encontrem formas de combatê-lo na construção do projeto político-pedagógico das instituições que participam e no planejamento e desenvolvimento de sua práxis, como ressalta Ostetto (2012, 2006).

O estudo de Lima (2006) ainda aponta que a dificuldade de vivência da diversidade étnica nos contextos de formação humana empobrece as contribuições e referências histórico-culturais que nos constituem, bem como restringem as possibilidades de mudança social a partir dos saberes centrados numa Epistemologia do Sul de grande e tão pouco explorado potencial de revolução social a partir dos saberes locais e historicamente subjugados, como também analisam Certeau (1994) e Benjamin (1996), autores que fundamentam o presente estudo.

Para problematizar os processos de formação humana dos professores e das crianças no contexto das turmas de Educação Infantil citadas, considerando as práticas culturais e as interações sociais que desenvolvem destaco dois principais aspectos, a seguir.

As habilidades das crianças, mesmo em contextos com diversas limitações (ambiente, rotina, mediação pedagógica), vivenciarem de forma lúdica, criativa e revolucionária as práticas culturais que têm acesso no contexto da creche a partir das interações sociais que constroem entre pares, como destacaram também os estudos de Faria (1999, 2007), Forquin (1993) e Gusmão (1999).

As interações desenvolvidas pelas crianças foram fundantes de sua compreensão de mundo, a partir das experiências culturais que tiveram acesso, e, ao mesmo, tempo foram compreendidas como fundamentais pelas professoras (adultos) para o delineamento de suas práxis diante da singularidade do contexto da Educação Infantil, como registram, além da presente pesquisa, os estudos de Martins Filho (2003, 2005, 2008), de Martins (1997) e de Cruz e Cruz (2012).

No presente estudo, assim como nas pesquisas de Arce e Baldan (2009) Melo (2007, 2009) Smolka (2000) e Smolka e Nogueira (2002), foi possível evidenciar o papel das crianças como ativas produtoras de cultura, bem como as implicações desta, assim como das interações sociais para a construção intersubjetiva da identidade das crianças como é possível analisar nas pesquisas de Colaço *et all.* (2010 e 2012) e nos registros das mesmas.

A restrita compreensão das professoras sobre os elementos eticopolíticos e pedagógicos que constituem o desenvolvimento das interações sociais e das práticas culturais que elas precisam fomentar no contexto das creches, como defendido nos documentos de referência na área da Educação Infantil. Realidade que a maioria das professoras atribui à precária formação acadêmica, profissional e cultural que, desde a faculdade, têm acesso.

De modo que, as professoras reconhecem o potencial interativo das crianças na composição e transformação da realidade educativa e social que vivenciam, bem como delas mesmas (crianças), mas, em geral, apresentam grande dificuldade para reconhecer a importância de sua práxis, da atividade laboral que desenvolvem de forma significativa na constituição de seu processo de formação humana. As educadoras foram, no entanto, bastante mobilizadas pelas intervenções das crianças e seus registros, bem como das demais estratégias e etapas de pesquisa.

De acordo com Bujes (2002) e Mello e Kramer (2008) todas as interações vivenciadas pelos sujeitos da Educação Infantil (re)produzem “um estilo de interação peculiar e recorrente entre seus autores”. No caso das três turmas pesquisadas tal processo foi demarcado pelos professores pelo cansaço diante da organização de sua

rotina de trabalho, pela afetividade com as crianças e, principalmente, a falta de planejamento e avaliação conjunta das ações à restrita conexão com elementos do contexto sociocultural e comunitário, além do compromisso ético-político de transformação da dialética de sujeitos e realidades.

5. ARREMATES E (IN) ACABAMENTOS DA PESQUISA

[...] Nenhum tempo é tempo
bastante para a ciência
de ver, rever [...]
(Mario Quintana, “Qualquer”)

Como descrito na epígrafe, compreendo que nenhum tempo é suficiente, e nem deveria ser, para a ciência, que, semeada por potentes indagações, segue colocando em interlocução e análise diferentes campos de saberes e práticas. Considero que construir uma tese, lidando com uma experiência de tempo de pesquisa e, principalmente de escrita acadêmica singular, foi um dos principais desafios que enfrentei na minha composição como pesquisadora na área da Educação Infantil e na vida. De forma que, muito mais que “conclusões”, partilho, através do presente texto, intrigantes, provisórias e dinâmicas perspectivas sobre os processos em análise na tese que reverberam as indagações e os conhecimentos em que a ciência é constituída, bem como, os potenciais de interlocução do mesmo, com os próximos estudos e intervenções que pode vir a subsidiar.

A primeira questão que destaco na elaboração da tese é a travessia em que ela foi tecida ao escolher pesquisar numa área densa, ainda pouco explorada e reconhecida em suas singularidades e potenciais sendo imprescindível a contribuição de diferentes sujeitos para a composição de tal processo suscitando diferentes potenciais de interlocução e debate ao longo da elaboração da mesma.

Diante da escolha do campo de pesquisa, reafirmada todos os dias com a potência das interações que construí com os sujeitos em estudo e a forma autêntica, criativa como eles participaram da pesquisa, se colocando criticamente nos registros elaborados ao longo do estudo, posso dizer que a ousadia de trabalhar com novos, diferentes e múltiplos contextos, sujeitos e enfoques de pesquisa se construiu num rico e desafiador aprendizado a ser compartilhado no presente registro e em diversos desdobramentos do mesmo, tanto no campo acadêmico, com no cotidiano das creches públicas pesquisadas.

Para compor a travessia, como me referia anteriormente, pude contar com potentes interlocutores, desde a elaboração da revisão bibliográfica da tese, em que pude mapear importantes indícios e pistas de como construir a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa, de modo a evidenciar os potenciais e problematizar os

desafios da área em estudo, trabalhando com os sujeitos que a constitui, no caso, as professoras e as crianças das turmas pesquisadas. De forma que, considero ser essa, a principal contribuição do presente estudo, a construção de metodologias que tenham buscado evidenciar a perspectiva das crianças sobre as experiências que vivenciam na creche e o posicionamento crítico das professoras sobre os registros das práticas que fomentam.

Assim, penso que as oficinas de fotografias desenvolvidas com as crianças e os processos de autoscopia realizados na pesquisa, conferiram não apenas para mim, como também para os sujeitos em estudo, e os profissionais da área da Educação Infantil, uma profícua ferramenta de compreensão das nuances e das singularidades que envolvem a tessitura das interações sociais e das práticas culturais entre crianças e professoras no contexto da creche, bem como importantes indícios de suas implicações para a formação humana das mesmas.

De forma que, nas análises de campo, é possível identificar uma nítida diferença entre as interações sociais desenvolvidas entre as crianças, pautadas geralmente em práticas de cooperação, cuidado mútuo, partilha de conhecimentos e negociação de papéis sociais e as fomentadas pelas educadoras em relação às crianças demarcadas, principalmente, pelo desafio de contemplar a diversidade sociocultural e singular em que elas são constituídas na densa rotina de atividades das creches. Dentre as educadoras, destaco a diferença na mediação pedagógica das professoras e das auxiliares de sala, num contexto em que estas últimas, foram apontadas pelas primeiras, como responsáveis pelos principais entraves de mediação crítica, sensível e engajada que precisaram orientar os processos de formação das crianças no contexto das turmas pesquisadas.

Foram definidas como práticas culturais pelas professoras pesquisadas as atividades de brincadeira, contação e dramatização de histórias e as festividades promovidas na creche. As crianças, em seus registros fotográficos, destacaram como sendo elementos da cultura, parte de suas experiências formativas na creche, as brincadeiras, as interações socioafetivas que desenvolvem com seus pares, com as professoras e demais educadoras da instituição e os diferentes recursos (brinquedos e livros) e espaços (pátio externo e cozinha) que têm acesso na creche. Em seus registros, tanto as professoras, como as crianças pesquisadas, denunciaram a precariedade dos recursos institucionais para o desenvolvimento das práticas educativas em que estão inseridas, ao mesmo tempo que conseguiram recriar vários deles.

Nas três turmas pesquisadas, o potencial ético-político e dialógico da cultura e das interações sociais, pouco foi explorado de forma que as composições do planejamento das professoras e do projeto político-pedagógico das creches contemplavam tais conceitos (interação e cultura) como algo a ser desenvolvido apenas em momentos pontuais da rotina institucional, especialmente nos eventos festivos em que raras foram as pontes construídas entre produções das crianças e os potenciais do contexto sócio comunitário e familiar em que se inserem.

Em conjunto com tais apontamentos, considero relevante contextualizar o registro das marcas das desigualdades sociais no acesso aos bens culturais e na formação acadêmica e continuada das professoras. As profissionais pesquisadas apontaram as dificuldades que encontram em terem acesso às práticas culturais, assim como de poderem trabalhar o desenvolvimento de atividades interativas e socioculturais como tema a ser debatido de forma compartilhada e vivencial em suas formações.

Registro também que, embora as professoras destaquem e valorizem as crianças como produtoras de cultura, a forma como compreendem o seu próprio papel e potencial de mediação pedagógica, diante das mesmas, é bastante restrito chegando a afirmarem que aprendem com as crianças as singularidades da Educação Infantil, mas que, por vezes, não se sentem preparadas para atuar na área.

O relato apresentado pelas profissionais me faz refletir sobre as políticas e as práticas de formação cultural das mesmas, assim como sobre a necessidade do desenvolvimento de pesquisas e intervenções que sejam capazes de problematizar os enredamentos sócio-políticos e ideológicos que, por vezes, personificam, principalmente nas professoras, os desafios da área da educação empobrecendo a representação que constroem de si e dos potenciais de sua práxis nos processos de formação humana que vivenciam e promovem.

Uma marca importante da construção da pesquisa, que confere um enfoque colaborativo à mesma, diante dos objetivos de estudo traçados, foi o fato de buscar compreender, também de forma interativa e semiótica, os processos em análise no estudo. Exercício desenvolvido, a partir da produção e da reflexão compartilhada do material de campo fazendo uso da triangulação de “dados”, da pluralidade de linguagens, perspectivas e estratégias metodológicas de pesquisa. Tais recursos foram bastante apreciados pelas crianças e pelas professoras que, geralmente, são compreendidas como “alvo” das pesquisas tendo restritas oportunidades de reflexão

conjunta sobre as práticas e experiências sociais em que são constituídas e que (re)produzem nas formações que vivenciam e fomentam nas creches.

Como um aspecto positivo do campo destaco a forma partícipe e autêntica que as professoras pesquisadas, desde a elaboração e socialização do texto do projeto político-pedagógico das instituições que compõem, como também em seus relatos e análises no grupo focal que participaram da pesquisa, abordaram questões delicadas e pontos de tensão nas práticas realizadas no contexto da Educação Infantil.

As profissionais reconheceram os entraves e os potenciais vividos na área e foram unânimes em declarar que as creches ainda não estão preparadas para compreender e trabalhar as diferenças, as diversidades e as singularidades das crianças e das práticas culturais em que são constituídas, reproduzindo de forma (re)velada, por vezes omissa e silenciosa, processos de exclusão social no contexto de trabalho com questões de gênero, raça/etnia, religião, entre outros, sendo este um grande alerta a ser refletido na elaboração de políticas, pesquisas e intervenções na área.

A participação das crianças na pesquisa foi importante para evidenciar as sutilezas das rotinas e dos espaços da creche destacando a importância dos afetos entre pares e entre elas e as professoras, bem como a necessidade (das crianças) de se verem e serem vistas “retratadas”, contempladas no contexto institucional e de terem acesso à diversificados ambientes e recursos pedagógicos, com destaque para os brinquedos e as brincadeiras e os espaços abertos da creche em que elas acontecem.

Considero interessante registrar que, ao contrário do desenvolvido pelas professoras, as práticas de cuidado foram extremamente valorizadas pelas crianças que recriaram de forma lúdica e principalmente cooperativa e solidária os momentos de espera para ter acesso ao lanche e à higienização na rotina institucional.

Já nas festividades que pude acompanhar nas creches pesquisadas (páscoa, carnaval, dia das mães e São João), descritas pelas professoras com uma das mais importantes atividades desenvolvida nas creches pelo potencial de integração das equipes, das famílias das crianças e das comunidades, foram vivenciadas de forma restrita pelas crianças, que, em geral, foram “doutrinadas” com a reprodução de mensagens e práticas religiosas em tais “eventos” pouco conseguindo aproveitar da experiência de criação, vivência e transformação da cultura por ocasião, por exemplo, da festa junina e da comemoração “do dia do palhaço” em que a representação da cultura se apresentou como uma caricatura no rosto das crianças, na falta de planejamento das educadoras e nos registros fotográficos dos pais.

Ao buscar responder aos objetivos que orientaram a construção da tese, percebo que, embora esteja diante de um grande e diversificado apanhado de registros, ao contrário de respostas, tenho inquietantes elementos à problematizar, a partir das práticas de mediação pedagógica vivenciadas pelas professoras e crianças, que remetem às contradições históricas da área da Educação Infantil, dentre as quais destaco:

- O fato das professoras, recorrentemente, reproduzirem em seus planejamentos pedagógicos trechos de várias diretrizes, orientações e princípios de trabalho com as interações sociais com as crianças e ao mesmo tempo “ignoram” a necessidade de trabalhar a composição dos grupos e o desenvolvimento de atividades que favoreçam a cooperação entre as crianças na construção de zonas de desenvolvimento potenciais entre elas.

- O desenvolvimento mecânico e burocrático das atividades de cuidado, especialmente banho e alimentação, das crianças pelas educadoras enquanto estes momentos são os escolhidos pelas crianças como contextos privilegiados para compor as trocas socioafetivas e a partilha de cuidados e conhecimentos.

- A representação negativa pelas educadoras das diferenças, diversidades e singularidades das crianças (gênero, raça/etnia, religião, necessidades educativas especiais) reproduzindo, entre as mesmas, práticas de discriminação e exclusão social quando estas poderiam ser utilizadas para promover o conhecimento crítico sobre as marcas das desigualdades sociais e históricas que nos constituem como humanos nas relações sociais que compomos e para a valorização da potencialidade de diferentes culturas e tradições que temos acesso através da alteridade.

Ao trabalhar com as crianças, através das fotografias que produziram sobre a temática pesquisada, foi possível identificar a forma como sua construção subjetiva e singular é um dos principais elementos constitutivos do período de desenvolvimento em que se encontram (personalismo e crise das idades dos três anos).

Em seus registros, as crianças das três turmas também evidenciaram a necessidade de valorização dos brinquedos, das brincadeiras, dos diferentes espaços da creche, das trocas socioafetivas e dos vínculos construídos entre as educadoras e elas, bem como das mesmas entre pares. Nestas produções, as crianças, também apresentaram a necessidade de simbolizarem as experiências e os valores sócio-comunitários e familiares que vivenciam, como é possível identificar, no caso da violência dramatizada pelas crianças, dos “baculejos” que reproduziam entre os moradores da comunidade nas brincadeiras de “bandido e ladrão” que desenvolviam; na

negociação de tarefas entre os gêneros nos cuidados da casa e das crianças nas representações simbólicas de família que construíram tensionando as referências de “brinquedo para meninos e meninas”, sugeridas por uma das professoras pesquisadas.

Registro ainda o interesse das crianças, através de suas brincadeiras, em vivenciarem experiências em que se consideram valorizadas socialmente ao assumirem posições e papéis sociais de destaque, como foi o caso de uma das meninas que, brincando ter suas unhas pintadas pela colega de turma, afirmou estar, a partir de então, “linda e rica”, bem como, na demonstração de interesse de uma das crianças mais excluídas das turmas pesquisadas, em assumir o papel de princesa negra e de mãe, figuras de autoridade e referência positiva nos grupos que compõem.

As produções culturais vividas e fomentadas pelas professoras, no contexto das creches pesquisadas, por sua vez, variaram bastante entre as turmas a partir da experiência de formação e acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade ao longo da história. Diante de tal contexto, as profissionais da creche Novos Horizontes recebem destaque por, em diferentes espaços institucionais e atividades da rotina realizada com as crianças, valorizarem suas produções artísticas e culturais. Considero importante contextualizar que, apesar da diferença citada, as três professoras pesquisadas possuem tempos de formação, titulação e atuação em creches públicas semelhantes. Todas moram no mesmo bairro em que se situam as creches em que atuam, partilhando com a população que atendem, condições semelhantes de acesso às práticas culturais locais registrando os desafios de conciliarem orçamento, tempo livre e interesse pelas mesmas.

Diante de tal realidade, a professora da creche Novos Horizontes, no entanto, destacou a importância do incentivo que recebeu ao longo de sua formação pessoal e familiar no acesso e na análise crítica de múltiplas práticas culturais. Postura que não foi (e continua sem ser), segundo a professora, fomentada no contexto de formação acadêmica e profissional do curso de Pedagogia. Análise que foi partilhada pelas demais educadoras pesquisadas, afirmando que apenas de forma tangencial, em discussões pontuais, ou na reprodução de legislações na área da Educação Infantil, a cultura é apresentada como parte constitutiva dos processos de formação humana que vivenciam e desenvolvem. De forma que, dentre todas as profissionais pesquisadas, destaco o diferencial da mediação pedagógica da professora da creche Novos Horizontes devido, entre outros, a construção de experiências de estágio na área da Educação Infantil e vivência da crítica, diversa e cotidiana da cultura em sua formação.

As professoras da creche Esperança, por sua vez, destacaram a necessidade de problematização teórico-metodológica e simbólica da importância do fomento das práticas culturais na instituição. Elas ainda apontam a urgência de, ao longo da formação que recebem, serem trabalhadas questões que corroborem para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e expressivas entre as professoras na vivência e na produção da cultura com as crianças. Ambas, relataram a necessidade que tiveram de aprenderem na prática formas de romperem com a timidez e se colocarem de maneira integrada nas múltiplas linguagens de trabalho com as crianças. Aprendizagem que, segundo as profissionais, se deu em sua práxis inspirada pelas próprias crianças. Experiências, que de acordo as mesmas, embora desafiadoras, são constitutivas de quem são hoje sendo esta a parte mais interessante se sua práxis, o que as mantém na Educação Infantil, apesar das contradições e desafios da área, como as professoras foram unânimes em descrever.

Diante do exposto, considero necessário ampliar a análise descrita apontando que, apesar do contínuo e inspirador aprendizado das professoras, a partir de sua práxis com as crianças, a forma como as mesmas compõem a rotina de atividades da creche, o processo de formação profissional que vivenciam e o pouco acesso da maioria das profissionais pesquisadas aos bens culturais produzidos pela humanidade ao longo da história restringem, sobremaneira, o desenvolvimento do contexto das creches como possibilidade de vivência, crítica, cruzamento e ampliação das práticas culturais entre os sujeitos que as constituem, como foi o caso nas duas instituições pesquisadas.

Para subsidiar a compreensão das formas como as professoras mediam e vivenciam as práticas culturais desenvolvidas nas creches, é relevante que também seja registrada a criatividade das profissionais na recriação de atividades da rotina das turmas com que trabalham. Ao mesmo tempo em que, é imprescindível que seja desmistificada, entre as profissionais, a compreensão de que as práticas culturais desenvolvidas na creche se restringem às datas comemorativas do calendário do planejamento pedagógico. Mesmo nestes dias e eventos, as práticas culturais foram desenvolvidas de forma restrita e pouco crítica pelas profissionais que, embora tenham avançado na articulação com as famílias das crianças para a realização das festividades, por vezes, ainda focam na reprodução valores socioculturais e cristalizados unívocos da cultura dominante, como foi o caso da celebração da páscoa e do dia das mães nas duas creches, em que os cartazes, e os rituais desenvolvidos nas atividades comemorativas foram orientados apenas por referenciais da religião católica e evangélica.

Considero importante ainda registrar que, embora tenha trabalhado com três turmas de infantil III, em duas diferentes creches, o objetivo não era elaborar uma análise comparativa das mesmas. Mas, ao contrário, fomentar indícios de pesquisa que possam subsidiar o desenvolvimento de análises críticas e diversificadas sobre o processo em debate, no caso, a formação humana desenvolvida nas interações sociais e nas práticas culturais no contexto da Educação Infantil. No entanto, julgo necessário destacar as principais recorrências e singularidades de pesquisa nas turmas que trabalhei.

Inicialmente registro as diferenças entre as creches Esperança (com as turmas Ciranda e Catavento) e Novos Horizontes, nesta última destaco a presença de uma maior integração das professoras entre si e com as crianças pesquisadas que favoreceram o desenvolvimento de atividades mais diversificadas, cooperativas, dinâmicas e afetivas entre as mesmas. Já na creche Esperança, embora tivessem duas turmas de infantil III participantes da pesquisa, cada professora e turma atuava de forma independente das demais, reproduzindo, cotidianamente, quase que a mesma sequência de atividades na rotina institucional que as crianças, a partir de suas intervenções lúdicas e cooperativas, buscavam subverter. Nas duas creches pesquisadas foram evidenciadas, no texto do projeto político-pedagógico, nos murais, nas músicas entoadas para as crianças, bem como, nas festividades celebradas na rotina das creches, formas restritas e desiguais de acesso e promoção criativa e plural das práticas culturais.

Como contribuição da tese, para a problematização das futuras produções no campo da Educação Infantil, destaco:

- A riqueza das fotografias produzidas por crianças de, em média, três anos sobre os elementos que consideram importantes para sua formação humana na creche, num contexto em que elas apontaram denúncias, lacunas e perspectivas singulares e indiciárias sobre os processos educativos desenvolvidos na instituição. Invertendo a lógica de grande parte das pesquisas na área que apenas as tomam como foco, ou “dão” vozes as crianças, busquei trabalhar com um recurso semiótico intrigante para as crianças, que além de compor suas perspectivas, consegue mantê-las como um registro caleidoscópico, aberto às múltiplas análises que transcendem a uma mera apresentação “ilustrativa” da tese.

- A importância de convidar as professoras para, de forma sistemática, sensível e reflexiva, analisarem conjuntamente as práticas educativas que compõem, bem como a forma como se apropriam e transformam as práticas culturais em que são formadas e as que fomentam nas turmas em que atuam.
- O fomento do registro, da compreensão e posicionamento das professoras sobre os desafios de elaborar estratégias de mediação das interações sociais entre as crianças que favoreçam, de forma intencional e comprometida, a construção de zonas de desenvolvimento potenciais nos processos de aprendizado e constituição subjetiva das mesmas. Constituindo-se como capazes de acompanhar a negociação de posições e papéis sociais nas interações desenvolvidas entre pares e de problematizar os preconceitos e os processos de dominação e exclusão social (re)produzidos por algumas crianças das turmas pesquisadas.
- A necessidade de criação processos de formação para todos os profissionais da área da Educação Infantil que abordem, de forma dialógico-participativa, as múltiplas linguagens de trabalho na área e a importância da construção ético-política e estética das práticas de educação e cuidado das crianças, e que, ao mesmo tempo, os sensibilizem para a importância do acesso, crítica e ampliação das práticas culturais nas atividades de formação que vivenciam e que fomentam com as crianças.
- A dificuldade das profissionais de compreenderem a composição das práticas culturais de forma plural, cotidiana e transformadora na creche restringindo-se, por vezes, a descrição das mesmas às festividades desenvolvidas de acordo com o calendário letivo. Dificuldades que restringem, por exemplo, o reconhecimento e a valorização das práticas de contação de história e suas variações, fomentadas de forma significativa e inovadora, por todas as professoras pesquisadas como profícuas práticas culturais que operam em seus processos de formação humana a partir de sua práxis, bem como das crianças.
- A progressiva articulação e valorização da participação das crianças e de suas famílias nas creches como sujeitos sociais e históricos produtores de cultura, principalmente na creche Novos Horizontes, prática ainda em início de desenvolvimento na creche Esperança. E, ao mesmo tempo, o desafio de

conexão das creches pesquisadas com as comunidades em que se inserem seus equipamentos sociais, redes institucionais e movimentos sociais organizados.

Como indicação para novos estudos na área, a partir dos elementos produzidos na pesquisa de campo, ressalto a importância da:

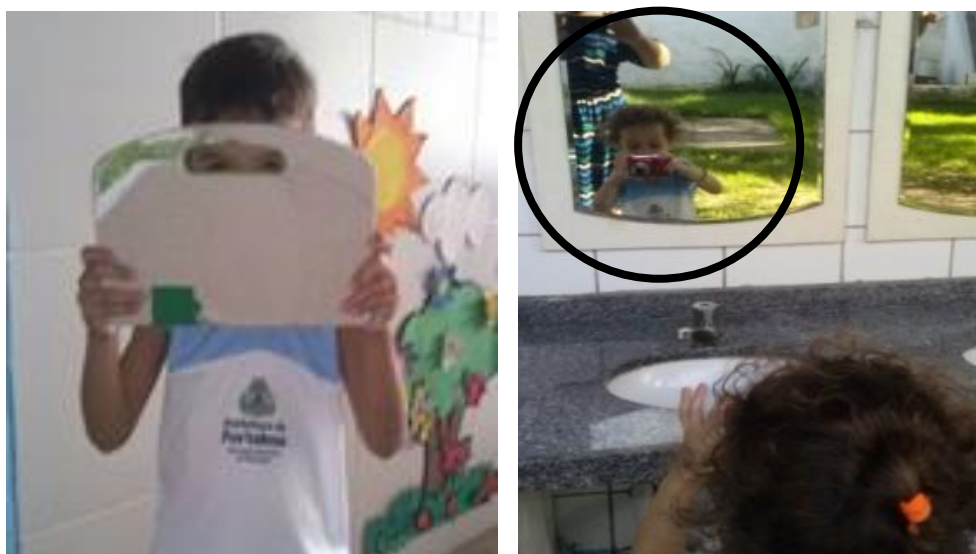
- Análise dos processos de formação cultural das professoras e das políticas públicas voltadas para o fomento da temática.
- Compreensão das principais formas de vivência, produção e valorização da cultura das famílias das crianças atendidas nas creches e suas possibilidades de conexão nos processos de formação humana das crianças em tal contexto.
- Problematização da práxis desenvolvida pelas Professoras Regentes II (PRII) e as auxiliares de turma e dos elementos sócio-políticos e institucionais que as constituem.
- Desenvolvimento de projetos de pesquisa-intervenção em que as práticas de cuidado realizadas nas creches possam ser trabalhadas como estratégias produção de subjetividade e vivência da cultura entre as crianças.
- Construção de estudos bibliográficos que sistematizem, de forma crítica, os registros de experiências socioeducativas que favoreçam o trabalho com a diversidade, diferença e desigualdades sociais nas creches, subsidiando a formação e a práxis das professoras da área da Educação Infantil.
- Elaboração de pesquisas que objetivem problematizar o reconhecimento e a ampliação das professoras de seus próprios potenciais de formação humana a partir de sua práxis, bem como, do seu valor como produtoras de cultura.

Por fim, considero como contribuição para a área em estudos, a necessidade de compreensão da formação humana se desenvolver como um processo de produção de conhecimentos, subjetividades e transformação social promovido pela apropriação, socialização e singularização do indivíduo na cultura através das práticas interativas e sociais que participa, evidenciando os valores ético-políticos que (re)produzem.

Na composição da tese destaco ainda três importantes registros produzidos pelos sujeitos em campo, por ocasião de minha inserção nas turmas pesquisadas, que foram fundantes para me alertar sobre a ética, o compromisso e a construção intersubjetiva estudo orientando minha postura em campo, que também podem sensibilizar e contribuir para a práxis dos pesquisadores da área.

Registros expressos nas seguintes fotografias, em que fui retratada pelas crianças, como os recursos que tinham, como parte constitutiva do contexto da pesquisa em pretensão de analisar. No mesmo contexto também fui interpelada pelas professoras, ao propor o desenvolvimento colaborativo do estudo, sobre minhas implicações (sociais, pessoais e acadêmicas) com o desenvolvimento da pesquisa. Diante de tal contexto, que compartilho a indagação com todos os profissionais da área no convite à reflexão sobre como estamos construindo ético-politicamente os processos de formação que, através de diferentes estratégias e múltiplos contextos compomos.

Fotografia 56 - Crianças, suas interpelações e enquadres.



Fonte: Acervo de campo da pesquisadora

Nas imagens, é possível evidenciar a fotografia de Tales, operando sua “máquina fotográfica”, afirmando que também queria me registrar a partir das formas e recursos que eu estava me inserindo em campo. Aponto também, a produção de Iara, após a oficina de fotografia que participou em sua turma, sair em busca dos poucos espelhos disponíveis na creche para registrar a si e depois a mim, tirando fotografias dela, na experiência que estava vivenciando, como expliou em seu relato no decorrer da atividade.

Enfim, ciente das inúmeras perspectivas que ainda podem e precisam ser aprofundadas e ampliadas na tese, e a partir dela, também busco reconhecer e aproveitar o percurso de produção da mesma, pois como argumenta Guimarães Rosa (1994, p. 56): *“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.”*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. e KRAMER, S. - O Rei está nu: um debate sobre as funções da Pré-Escola – **Cadernos CEDES** - Campinas, n. 9, 27-38, 1991.

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-posições**. Campinas, v. 14, n.3 (42), p. 13-24, set/dez 2003.

_____. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T.; MORUZZI, A. B. O plano nacional de educação e normatização da infância. IN: FARIA, A.L. G. F.; AQUINO, L. M.L. **Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2009.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane C. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 35, n. 127, p. 461-474, Junho, 2014 .

AFONSO, L. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 93, 1995.

AGUIAR, C. **Educação, cultura e criança**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

AGUIAR, W. M J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In BOCK, A M. B. et alii (org.) **Psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2001.p.129-140.

AGUIAR, W.M.J. e OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 222-245. 2006.

AIRES. G. E. **Políticas públicas para a Educação Infantil na cidade de Fortaleza**. Monografia (Especialização em Educação Pré Escolar) - Universidade Estadual do Ceará. 2003.

ALDERSON, P. Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa. **Educação e Sociedade**. Campinas-SP, vol.26, nº 91. Maio/Agopp. 419-442, 2005.

ALVES, A.L.C. **As representações de bom professor presentes em educadores infantis**. Dissertação (Mestrado em Curso de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação - UFC. 2001.

ALVES, R. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Arte Poética, 1995.

AMORIM, E. **Organização do Tempo e do Espaço. In: O Cotidiano no Centro de Educação Infantil**. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2008.

AMORIM, K. S. **Processo de (re)construção de relações, papéis e concepções a partir da inserção de bebês na creche**. Dissertação de Mestrado, Ribeirão Preto, 1997.

AMORIM, K. S., & ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A matriz sócio-histórica. In M. C. ROSSETTI-FERREIRA, K. S. AMORIM, A. P. S. Silva & ANJOS. M. A. (Orgs.), **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano** (pp. 94-112). Porto Alegre: 2003.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro- Bakhtin nas ciências humanas**. S. Paulo: Musa, 2008.

_____. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. IN: **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.7-20, julho/2002.

ANDRADE, Rosimeire Costa. **A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará-Educação Fortaleza: 2002.

_____. **A rotina da Pré-Escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. Fortaleza: 2007. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará-Educação.

ANGOTTI, Maristela. **O trabalho docente na pré-escola: revisitando teorias, descortinando práticas**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2008.

_____. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

ANHÃO, P. P. G.; PFEIFER, L. I.; SANTOS, J. L. F. Interação Social Crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Carlos, v. 16, p. 31-46, 2010.

ANJOS, A. M. **Estudo de processos interativos de bebês**. Monografia de Bacharelado em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2002.

ANJOS, A. M., AMORIM, K. S., FRANCHI E VASCONCELOS, C. R., & ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Estudo de processos interativos de bebês. **Estudos de Psicologia**, 2004.

ANJOS, A. M. dos et al. Interações de bebês em creche. **Estudos psicológicos**. Set.-dez., vol. 9, 2006

ARAUJO, C. L. S. **O esvaziamento da atividade mediadora do educador no processo de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília 2000.

ARCE, A. **Jardineira, tia e professorinha: A realidade dos mitos**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

_____. **A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos.** IN: DUARTE, Newton. Sobre o Construtivismo. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de pesquisa/Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n.113. p. 167-184, julho. 2001.

_____. As Pesquisas na área da Educação Infantil e a História da Educação reconstruindo a história do atendimento às crianças pequenas do Brasil. **Anais da 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 2004, Caxambu. Disponível em:<www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>. Acesso em: 12 fev. 2013.

_____. Compre o Kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano XXII, n.74,p.251-283, abril. 2007.

_____. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância?. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ARCE, A.; BALDAN, M. A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. In: A. ARCE; L.M. MARTINS (orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** Campinas, SP, Editora Alínea, p. 187-204. 2009.

AZEVEDO, H.H.O **Formação inicial de profissionais de educação infantil: desmistificando a separação cuidar-educar.** Piracicaba, SP. Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba, 1997.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BAKHTIN, M.. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. Hacia una metodologia de la ciencias humanas. In M.M. Bakhtin, **Estética de la Creación Verbal.** Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores, 2002.

BARBIER, R. A Escuta Sensível em Educação. **Cadernos Anped**, n. 5, p. 187-286. Porto Alegre, 1999.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche.** In: 17.º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), Campinas, SP. 2009.

BARBOSA, S. N. F. **Nas tramas do cotidiano: adultos e crianças construindo a educação infantil.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004.

BARBOSA, M. C. S. **Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRA, T, B, A. **Amanhã vai ter creche! Um estudo de caso sobre a visão das famílias acerca da instituição de Educação Infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação - UFC. 2010.

BARREIRA, C. ; BRASIL, M. G. M. ; ALMEIDA, R. O. ; RUSSO, M. . **Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza** -Perfil da Secretaria Executiva Regional III e VI . 2011

BARREIRA D A. **Educação infantil na rede pública de fortaleza: abordagem pedagógica do atendimento à criança de 0 a 6 anos.** Monografia. (Especialização em Educação Pré Escolar) - Universidade Estadual do Ceará, 1994.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas para crianças.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

_____. **Poesia completa.** São Paulo: Leya, 2010.

BASTOS, A. B. I. **Interações e Desenvolvimento no Contexto Sócio Educativo da Creche.** São Paulo, Dissertação (Mestrado em Psicologia). PUC-São Paulo, 1995.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação.** 4^o ed. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas.** São Paulo: Brasiliense. 1996.

_____. **Documentos de cultura.** Documentos de barbárie. São Paulo: Cutrix-Ed, USP, 1986.

_____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 7ed. São Paulo: Brasiliense. Vol. 1: Obras Escolhidas. 1994.

_____. **Rua de mão única.** 5^a ed., São Paulo: Brasiliense, Vol. II: Obras Escolhidas. 1985.

BERALDO, K. E. A., & CARVALHO, A. M. A. Ouvindo educadoras de creche sobre suas experiências no trabalho. **Temas em Psicologia**, 14(1), 35-49. 2006.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec. 2002.

_____. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano -compaixão pela terra.** Petrópolis: Vozes,2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação Portugal**: Porto Editora, 1994. p. 1580

BONANDO e NAVA. **Guia do bordado**. São Paulo: Abril, 1981.

BONDIOLI, Anna. (Org.). **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**,. Campinas: Autores Associados, 2004.

BORDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRANCO, A. U., & METTEL, T. P. L. Canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 11(1), 13-22. 1995.

BRANCO, A. U. Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. **Revista Pro-Posições**,17(1), 139-155.1993.

BRANDÃO, C. R. **A educação como Cultura**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: SEB/COEDI, 2009.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil Nacional. Lei nº 93494/96**,. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da união- Brasília-DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990.São Paulo: CBIA-SP, 1991.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

_____. **Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF:MEC/SEB, 2006.

BUFALO, J. M. P. **Creche : lugar de criança, lugar de infância : um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 1997.

BULCÃO, Irene. A produção de infâncias desiguais: uma viagem na gênese dos conceitos “criança” e “menor”. In: NASCIMENTO, Maria Livia do (Org.) **Pivetes. A produção de infâncias desiguais**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2002, p. 61 -73.

BUJES, MI E. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da Universidade, 2004.

_____. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. O fio e a trama: malhas do poder. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 1: Os nomes da infância, p. 25-44, dez./jan./jul. 2000.

_____. Escola infantil: pra que te quero? IN: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, p. 13-22, 2001.

CAMERA, H. G. **Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês**. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 6 anos: modelos em debate. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 126-142, 1999.

CAMPOS, M. M. et al. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

CAMPOS, M. M. M. A Educação da criança de 0 a 6 anos na legislação. In: ROSEMBERG, F.(org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, . p. 236-5, 1989.

CAMPOS, M. M. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. IN: ROSEMBERG, F.(Org.).**Creche**. São Paulo, Cortez, p.11-19, 1989.

CAMPOS, M.M.; FÜLGRAFF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, M.M.; HADDAD, L. Educação infantil: crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 11-20, fev. 1992.

CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I.M. **A Constituição de 1988 e a educação de crianças pequenas**. São Paulo: FDE, 1989.

CAMPOS, M. M. A constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 59, p. 57-65, novembro 1986.

_____. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

CANDAU, M. V. (org). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, A.M.A., BRANCO, A.U.A., PEDROSA, M.I.; M.S.C.A. Dinâmica interacional de crianças em grupo: um ensaio de categorização. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.7, n.2, p. 91-99, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n2/v7n2a11.pdf> > Acesso em: 16. mai.2010.

CARVALHO, A A. e BERALDO, K. E. A. Interação criança-criança ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.71, nov. 1989, p.55-61.

CARVALHO, A. M. A., & CARVALHO, J. E. C. Estratégias de aproximação social em crianças de dois a seis anos. **Psicologia USP**, 1(2),117-126. 1990.

CARVALHO, A. M. A., BERGAMASCO, N. H. P., LYRA, M. C. D. P., Pedrosa, M. I. P. C., Rubiano, M. R. B., Rossetti-Ferreira, M. C., et al. Registro em vídeo na pesquisa em psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 12(3), 261-267. 1996.

CARVALHO, Ana M.A. & BERALDO, K. Interação Criança - criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.71, p.59-61, nov.1989.

CARVALHO, E. N. S. **Interação entre pares na Educação Infantil: exclusão - inclusão da criança com deficiência intelectual**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília, 2007.

CARVALHO, Cristina. Espaços de cultura e formação de professores/monitores. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. (Org.) **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas: Papirus, 2005.

CASTRO, L. R. & JOBIM e SOUZA, S. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. **Psicologia Clínica**, v.9, nº 9, p. 83-115,2008 .

CAVALCANTE. **A contribuição da Educação Infantil para o desenvolvimento afetivo das crianças**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação - UFC. 2011

CAVALIERE, B; KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CECHIN, A. F.; BERNARDES, N. M. Guazzelli. **Escola infantil: um espaço de construção do gênero. Educação: Revista da Faculdade de Educação PUCRS**, Porto Alegre, n 39, p. 41-70, set/1999.

CERISARA A.B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil primeiras aproximações. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

CERISARA, A. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

_____. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. **Cadernos Cedex**, Campinas, n. 35, jul. 2000.

_____. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo Histórico - Cultural. **Cadernos do CEDES**, São Paulo, n. 35, p. 65-77, 1995.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano - Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CODO, W., & MELLO, A. M. de. A Relações creche-família. In W. Codo & J. J. C. Sampaio, **Sofrimento psíquico nas organizações: saúde mental e trabalho** (pp. 174-184). Petrópolis, RJ: Vozes.1995.

COELHO, R.A.P. **Desconexões urbanas: história e imagem em Walter Benjamin**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas, 1996..

COLAÇO, V. de F. R. et al. Inter(ação) social nos contextos de pesquisa/intervenção em escolas de Fortaleza. **Psicol. estud.**, Mar 2010, vol.15, no.1, p.127-135. ISSN 1413-7372

COLAÇO, V. F. R et al. Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. **Psicol. Reflex. Crit.** Porto Alegre, v. 17, n. 3, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 12 fevereiro de 20012.

COLAÇO et, al. Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. **Estudos de Psicologia**. (Natal), v.12, n. 1. 2007

COLAÇO, V. F. R. **Interações em sala de aula: um estudo da atividade discursiva de crianças em séries iniciais.** Tese (doutorado em Educação) - Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

COLL, C.; ONRUBIA, J.A construção de significados compartilhados em sala de aula: atividade conjunta e dispositivos semióticos no controle e no acompanhamento mútuo entre professor e alunos. In: COLL, César; EDWARDS, Derek. **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula. Aproximações ao estudo do discurso educacional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CORSI, B. R. . Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso. **Educar em Revista** (Impresso) , v. 42, p. 279-296, 2011.

COSTA, Arlete. **Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da Educação Infantil:** um estudo sobre as relações de gênero. Diss. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação., 2004.

COSTA, M. F. V. ; COLACO, V. F. R. ; CAVALLEIRO, E. . Em busca de uma infância cidadã: socialização, identidade e pertencimento racial. In: VASCONCELOS, COLAÇO e COSTA. (Org.). **Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação.** 01 ed. Fortaleza: Editora da UFC, 2007.

COSTA, M.C F.B. **Educação e cuidado numa instituição pública municipal de Educação Infantil de Fortaleza.** Dissertação (Mestrado em Curso de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação - UFC. 2002.

COSTA. S.A. **Na ilha de Lia, no barco de Rosa: o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição de eu infantil.** Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação - UFC. 2011.

COUTINHO, Â. S. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação.** Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

COUTINHO, A. M. S. **Educação Infantil:** Espaço de educação e cuidado. Anais da 25^a Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2002.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E.(Org). **Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre:** Artmed Editora, 2001.

CRUVINEL,F.R. **Ensinar a Ler na Escola:** A leitura como prática Cultural. Ensino em revista. Uberlândia, 2010.

CRUZ, Maria Nazaré da; SMOLKA, Ana Luiza B. “Gestos, palavras, objetos: Uma análise de possíveis configurações na dinâmica interativa”. IN: OLIVEIRA, Zilma de M. R. de (org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, p.67-83,1995.

CRUZ, S H V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n.97, p.79-89, mai. 1996.

_____. **Infância e educação infantil: resgatando um pouco da história**. Fortaleza: Secretaria de Educação Básica - SEDUC, 2000.

_____. **Fala, menino! Uma experiência de pesquisa sobre o cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança**. Educação em Debate (CESA/UFC), Fortaleza, v. 2, n.44, p. 20-35, 2002.

_____. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. -, n.16, p. 48-60, 2001.

_____. Da omissão assumida à prioridade negada: notas sobre a ação do Estado brasileiro na Educação Infantil. **O Público e o Privado**, Fortaleza, Ceará, n.5, p. 137-158, 2005.

_____. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil. In: FRADE [et al]. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, p. 351-369, 2010.

_____. **Ouvir crianças: uma tarefa complexa e necessária**. In: Marilene Proença Rebello de Souza. (Org.). Ouvindo crianças na escola. 1ªed. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 1, p. 11-19, 2010.

_____. A percepção sobre a discriminação étnico-racial entre crianças do Brasil, Colômbia e Peru. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 249-275, 2015.

CRUZ, S. H. V. e PETRALANDA, M. (Org.) **Linguagem e educação da criança**. 1. ed. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

CRUZ, S. H.V; CRUZ, R. C. A. Percepções das crianças sobre suas experiências na creche. IN: TOMMASIELLO; MARIN; PIMENTA; CARVALHO; FUSARI. (Org.). **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições**. 1ed. Araraquara - SP: Junqueira Marins, v. 3, p. 2-14, 2012.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2 ed. Bauru: Edusc, 2002.

CUNHA, S. R. V. da. Um pouco além das decorações das salas de aula. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. IN: CUNHA, S. R. V. da (Org.). **Cor, som e movimento**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-36.

CURADO, Márcia Helena Santos. **Os saberes docentes dos professores de educação infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural** : um estudo na rede municipal de educação de Goiânia. 2009.

DESGRANGES, F. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

DEVRIES, R. & ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998. (Original publicado em 1994).

DIAS-DA-SILVA, M. H. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção de algar incompetente. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XIX, n. 44. 1998

DIDONET, V. **Creche: a que veio, para onde vai**. 2001.

_____. Não há educação sem cuidado. Porto Alegre: Artmed. **Revista Pátio Educação Infantil**. Ano I nº 1, abril/julho 2003.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUBOIS P. **O ato fotográfico e outros ensaios**. 12 ed. Campinas (SP): Papyrus; 2009.

DUSCHATZKY, Sílvia, e Carlos Skliar. **O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação**. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EDWARDS, Carolyn e GANDINI, Lella e FORMAN George (orgs.). **As cem linguagens das crianças, uma abordagem de Reggio Emília na educação** da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas: Cortez, 1999.

_____. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas – fazeres e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, M.. Do “avesso” do brincar ou... as Relações entre pares, as Rotinas da cultura infantil e a Construção da(s) Ordem(ens) Social(ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, M. J. & CERISARA, A. B. (orgs) **Crianças e miúdos. Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

FINCO D. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: Faria, Ana Lúcia G. de. **O coletivo infantil em creches e pré escolas: falares e saberes**. São Paulo, Cortez, 2007.

_____. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem mulher - relações de gênero nas brincadeiras numa pré-escola de Campinas.** Dissertação de mestrado, FE-Unicamp, 2003.

FLICK, U. **Métodos Qualitativos na Investigação Científica.** (2a ed.). São Paulo: Monitor. 2009.

FLORES, L. González. La mirada del otro otro: La producción fotográfica de grupos minoritários. In **Orientes y occidentes. Memoria del XXVII Coloquio Internacional de Historia del Arte.** México: Instituto de Investigaciones Estéticas. 2004

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Trabalho e subjetividade. **Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora.** Cad. CEDES, Campinas, v. 20, n. 50, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 11 fevereiro de 2013.

_____. **Mediação pedagógica na sala de aula.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FONTANA, R. e CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico.** 1. ed. São Paulo: Atual, 1997.

FORQUIN, J.C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Política e educação: ensaios.** São Paulo, Cortez, 1993.

_____. **Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Extensão ou comunicação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001. Pedagogia do Oprimido. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos
P. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, M. T. A. **Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível.** São Paulo: Contexto, 1995.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 116, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 22 de fevereiro de 2013.

FREITAS, M. T. A.; JOBIM E SOUZA; KRAMER, S. (Orgs) **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003.

FULLGRAF, J. B. G. **A Infância de Papel e o Papel da Infância.** Dissertação de Mestrado. Florianópolis: CED/UFSC. 2001.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática 1997.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin.** São Paulo: Perspectiva, 1994.

_____. **Infância e história:** destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

GALVÃO, I. Reflexão sobre a prática pedagógica enfocando situações de conflito. IN: **Galvão, Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil, p. 103-112, 2004.

GARCIA, M. C. M. **Interações mediadas professor-criança e criança-criança na pré-escola.** Londrina,. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina. 2003

GARCIA, R. L. **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GATTI, B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.119, p. 191-204, 2005.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas.** RJ: Zahar, 1978.

_____. **O saber local:** novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GINZBRUG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais:** morfologia e história. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Mônica (orgs.). **Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças**. Florianópolis : NUP/CED/UFSC, 2009.

GÓES, M, C, R. de; SMOLKA, Ana Luiza B. (orgs.). **A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997.

GÓES, M. C. R. A Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedex**, v.20, n.50, p.9-25, 2000.

_____. **Os modos de participação do outro no funcionamento do Sujeito**. São Paulo: Ágora, 1993.

GÓES, M.C.R.; SMOLKA, A.L.B. (Orgs.). **A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997.

GONÇALVES, M. G. M. O método de pesquisa histórico e dialético. In: ABRANTES, A.A.; SILVA, N.R.; MARTINS. (Orgs.). **Método sócio-histórico em psicologia social**. Petrópolis-RJ, Vozes, 2005.

GONZALEZ-MENA, Janet. **Fundamentos da educação infantil: ensinando crianças em uma sociedade diversificada**. 6 ed. Porto Alegre: Grupo A, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

GUEDES, E, A. **Formação continuada para professores de Educação Infantil: concepções de profissionais da rede pública municipal de educação de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Curso de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação – UFC, 2011.

GUIMARÃES, D. O. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado**. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GURAN, M. Fotografar para descobrir, fotografar para contar. **Cadernos de Antropologia e Imagem**. Rio de Janeiro, p. 155-165. 2000.

_____. **Linguagem fotográfica e informação**. Rio de Janeiro: Ed. Gama Filho, 2005.

GUSMÃO, D; JOBIM E SOUZA, S. A estética da delicadeza nas roças de Minas: sobre a memória e a fotografia como estratégia de pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade**, 20, Edição especial, 24-31, 2008.

GUSMÃO, N. M. M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 107, p. 41-78, jul. 1999.

GUTIERREZ, Francisco. **Educación como práxis política**. México, Siglo Veintiuno 1984.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. Um novo paradigma na integração do cuidar e educar. **Pátio Educação Infantil**. Ano I nº 1. Abr/Jul 2003.

HART, R. A. **Children's participation: from Tokenism to Citizenship**. Florence: UNICEF International Child Development Centre. 1992.

HOLLANDA, M. P. **Formação em contexto de professoras da Educação Infantil: um estudo de caso**. Tese (Doutorado em Curso de Pós - Graduação em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação - UFC, 2007.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUMBERTO, Luis. **Fotografia, a poética do banal**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**, 1 ed. Brasília: Liber Livros, 2008.

IZQUIERDO, Maria Jesus. "Uso y abuso del concepto de género". In: VILANOVA, Mercedes (Org.). **Pensar las diferencias**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1994.

JOBIM E SOUZA, S. A pesquisa como intervenção nas relações entre crianças e adultos no âmbito da cultura da mídia. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 28.,1998, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

_____. Pré-escola: em busca de suas funções. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 48, p.74-76, 1984.

_____. **Infância e linguagem**. Campinas, SP, Papirus. 1994.

_____.**Mosaico: imagens do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

JOBIM E SOUZA, S., LOPES, A. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002.

JOBIM E SOUZA, S; SALGADO, R.G. Mikhail Bakhtin e a ética das imagens nos estudos da infância. IN: CASTRO, L.R; BESSET, V.L. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, p 514-531,2008.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, Papirus, 1994.

KISHIMOTO, T. M.. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. IN: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, p. 107-115, 2002.

KOSSOY, B. Estética, Memória e Ideologia Fotográficas. Decifrando a realidade interna das imagens do passado. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 6, n 1 -2 p.13-24, jan/dez 1993.

_____. **Fotografia & história**. São Paulo, SP: Ateliê Editorial, 2003.

_____. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. São Paulo, Ateliê Editorial, 2000.

_____. Construção e desmontagem da imagem fotográfica: Relembrando influências, revisitando conceitos IN: **Os tempos da fotografia: O efêmero e o perpétuo**. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

KRAMER, S, LEITE, M. I., GUIMARÃES, D. NUNES, M. F. **Infância e educação infantil**. Campinas, Papirus, 1999.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção biblioteca de educação. Série 1. Escola; v.3).

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12 fevereiro de 2013.

_____. Autoria e autorização: questões éticas da pesquisa com crianças. **Caderno de Pesquisa**: São Paulo, n.116, p.41-59, jul. 2002.

_____. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: LEITE, Maria. Isabel.(Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996, p. 13-38.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie In: CAVALIERE, Bazílio; KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, p. 83-106, 2003.

_____. **Com a pré-escola nas mãos: uma proposta curricular**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil** São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teóricas e Polêmicas**. Brasil. MEC. SEF. COEDI. Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília, MEC, p. 16-28, 1994.

_____. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo, Ática, 1999.

_____. **A Política do Pré-Escolar no Brasil** - 4ª ed. - São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, Sonia & JOBIM E SOUZA, Solange. **Educação ou tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, Sonia. e LEITE, M. I. **Infância e Produção Cultural**, Campinas, Papirus, 1998.

_____. **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas, Papirus, 2009.

KRAMER, Sonia; NUNES, F. R.; CORSINO, P. Educação infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo n148,p.15217jan./abr2013.Disponívelem:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/08.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

KUHLMANN, M. **Infância e Educação Infantil** – uma abordagem histórica - Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Instituições pré-escolares assistencialistas Brasil (1899-1922). **Cad Pesq**, 78:17-26,1991.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, pp.5-18, mai-ago, 2001.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. de. (org.) **História social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2007.

LEFÈVRE, F. A importância da creche para a inserção da criança na cultura. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. São Paulo: CDH, v. 4, n. 2, p. 57-59. 1994.

LEITÃO, F. M. A.S. **A prática pedagógica das professoras de sala de pré-escola da rede municipal de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Curso de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação - UFC. 2002.

_____. **O trabalho com projetos e o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Curso de Pós - Graduação em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação - UFC. 2011.

LEITE. T. T. **Como as famílias pobres e as mais favorecidas socialmente vêm a função da creche?** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação - UFC. 2011.

LIMA, M. B. **Práticas cotidianas e identidades étnicas: um estudo no contexto escolar**. Tese de Doutorado em Educação, PUC Rio, 2006.

LIMA, R.S. A importância dos conflitos interpessoais na Educação Infantil e a ação mediadora do educador. In: CRUZ e PETRALANDA, (Org.) **Linguagem e Educação da Criança**. Fortaleza, Editora UFC, 2003.

LOIOLA, L. J.S. L. **Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de Educação.** Tese (Doutorado em Curso de Pós - Graduação em Educação Brasileira) Faculdade de Educação - UFC. 2004.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LOPES, K.R.; MENDES, R.P.; FARIA, V.L.B. (org.). Coleção Proinfantil. Módulo I, unidade 3, livro de estudo - volume 2. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006.

LOPES, R. **Olhos no outro: estudo da sensibilidade na imagem fotográfica de pessoas de diferentes culturas.** 2009. Dissertação. Mestrado em Comunicação na Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Bauru. 2009.

LOSSO, C. D. **A construção social do “ofício de aluno” na Educação Infantil: a visão de pais e professores.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau FURB. Blumenau, 2009.

LOURAU, R. **Análise Institucional e práticas de pesquisa.** Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e Relações de Gênero. Em Pauta – **Cadernos da Faculdade de Serviço Social da UERJ.** n. 5. Rio de Janeiro. Jun. 1995.

_____. **Gênero, sexualidade e educação.** Petrópolis: Vozes 1997.

LUCAS, Maria Angélica O. F. ; SILVA, Silvia Mara da . A importância das interações sociais na educação infantil: um caminho para compreender o processo de aprendizagem. IN: **I ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOPEDAGOGIA E II ENCONTRO DE PSICOPEDAGOGIA DE MARINGÁ,** 2003, Maringá/PR. Livro de Artigos. Maringá/PR : Bertoni Gráfica e Editora, 2003.

LUCISANO, R. V. et al . Interação social de crianças pré-escolares com síndrome de down. **Rev. NUFEN,** São Paulo, v. 3, n. 2, dez. 2011 . Disponível<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217525912011000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 maio 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe:** estudos de dialética marxista. Lisboa: Escorpião, 1974.

OLIVEIRA, Marta K. de. “Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: O lugar da abordagem histórico-cultural”. IN: AQUINO, Julio G. (org.).**Erro e fracasso na escola.** São Paulo: Summus, pp. 45-61,1997.

MACHADO, A. **Fotografia: visão do fotógrafo ou visão do real.** ITAU CULTURAL. Caixa de Cultura: fotografia. Caderno do Professor. 1998.

MACHADO, A.L.A. (org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, M.L.A. Educação Infantil e Sociointeracionismo. IN: OLIVEIRA, Z.M. (Org). **Educação Infantil: Muitos Olhares.** São Paulo: Cortez, p.25-50, 2001.

MAGALHÃES, WIEZZEL. **Interações sociais no contexto da educação infantil:** seu papel na apropriação de conhecimentos. Dissertação. Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Presidente Prudente-SP. 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér Mantoan. Infância e Diferenças na Escola. **Revista Pátio Educação Infantil**, Artmed, A diversidade como desafio. Ano III, n. 9, nov.2005/fev. 2006.

MANTOVANI, Susanna ; PERANI, Rita Montoli. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Pro-Posições*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 75-98, mar.1999.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O Cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 115-133, dez.2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios às Mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

MARTIN-BARÓ, I. **Sistema, grupo y poder.** Psicología Social desde Centro américa II. San Salvador: UCA, 2003.

MARTINS FILHO, Altino José. Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche. **Pro-Posições**, Campinas , v. 19, n. 1, p. 97-114, Abril, 2008

_____. **Crianças e adultos na creche:** marcas de uma relação. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2005.

_____. A “produção cultural” das crianças como indicador para se (re)pensar a prática pedagógica nos contextos educativos de creche. **Anais do II Seminário Internacional: educação intercultural, gênero e movimentos sociais.** Florianópolis, UFSC, 2003.

_____. **A vez das crianças: um estudo sobre as culturas da infância no cotidiano da creche.** 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2004.

_____. **Crianças e adultos nas malhas das relações sociais:** um estudo sobre os processos de socialização no interior da creche. 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2004.

MARTINS, João Carlos. “Vigotski e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo”. **Idéias**, São Paulo, n.28, pp.111-122, 1997.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** Campinas: Autores Associados, 2007.

MAURENTE, Vanessa; TITTONI, Jaqueline. **Imagens Como Estratégia Metodológica em Pesquisa: a fotocomposição e outros caminhos possíveis** *Psicologia Sociedade* PortoAlegre,.,n.3,set./dez.2007.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em Psicologia - SBP**, 3, 59-71. 1994.

MELLEIRO, M.; GUALDA. Explorando a "fotovoz" em um estudo etnográfico: uma estratégia de coleta de dados. **Revista Brasileira de Enfermagem**, num. Março-Abril, pp. 191-193. 2005.

MELLO, KRAMER, S. **Da mediação do professor às mediações dos sujeitos - adultos e crianças- na educação infantil.** Rio de Janeiro, Dissertação de mestrado. Departamento de educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2008.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva Florianópolis**,v.25,n. 1, p.83-104, jan./jun.,2007.

_____. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**, Rio de Janeiro: v. 10, n. 1, p. 16-27, mar.1999.

_____. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.) **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens.** São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. S. **A escola como lugar da cultura elaborada.** Educação (UFSM), v. 35, p. 53-68, 2010.

MELLO, Tatiana de F. O., KRAMER, Sonia. **Da mediação do professor às mediações dos sujeitos - adultos e crianças- na educação infantil.** Rio de Janeiro, 2008. 139p. Dissertação de mestrado. Departamento de educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MENEZES, Jaileila de Araújo. **“Do si mesmo ao outro”:** vicissitudes da subjetivação política no contemporâneo. 2003. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MERISSE A. Origem das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: Merisse A, Justo JS, RochaL C da, Vasconcelos MS. **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato.** São Paulo(SP): Arte Ciência; p.25-51,1997.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx.** 1930; tradução Isa Tavares – SP , 2006.

MICARELLO, H.A.L.S. **O que sabem os que fazem?** Saberes docentes e processos de construção de identidade. Tese de Doutorado em Educação. PUC - Rio, 2006.

MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (org.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MINAYO, M. C.de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. IN: DESLANDES, Suely Ferreira, CRUZ NETO, Otávio Cruz, GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **“Pesquisa social”**: teoria, método e criatividade. 24 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, p. 9-29,2004.

MITROVITCH, C. **Experiência e formação em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MOLON. Culto dos excluídos. IN: Bader Burihan Sawaia; Maria Regina Namura. (Org.). **Dialética exclusão/inclusão** - reflexões metodológicas e relatos de pesquisas na perspectiva da Psicologia Social crítica. 1ed.Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, v. 1, p. 25-38,2002.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo, Vozes, 1999.

_____. Entrelaçando a Psicologia e a Educação: uma reflexão sobre a formação continuada de educadores à luz da psicologia sócio-histórica. **Contrapontos** (UNIVALI) Itajaí - SC, v. 05, n.5, p. 215-225, 2008.

_____. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo** (Impresso) , v. 16, p. 613-622, 2011.

_____. Sujeito, atividade criadora e sentido estético na formação continuada de professores (as). IN: Sônia B. Zakrzewski; Valdo Barcelos. (Org.). **Educação Ambiental e compromisso social**. 1ed.Erechim: EdiFAPES, 2004, v. 1, p. 83-98.

_____. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. IN: **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, maio/jun/jul/ago, p. 156 – 168. 2003.

MORENO, G. L. **Pressupostos epistemológicos na educação Infantil**: o lúdico, a construção do conhecimento e a prática pedagógica em uma pré-escola. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina. 2001.

MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das Crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, mai/ago p. 553-573, 2006.

MULLER, F; CARVALHO, A. M A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

NAZÁRIO, R. **A boa creche do ponto de vista das professoras da educação infantil.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

NEPONUCENO R. R. **Dez dimensões da qualidade em Educação Infantil: um diagnóstico de instituições públicas de Fortaleza.** Dissertação (Mestrado em Curso de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação – UFC. 2004.

NININ, M. O. G. **Pesquisa Colaborativa:** das práticas de pesquisa à ressignificação das práticas dos pesquisados. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

NOGUEIRA, M. A. **formação cultural de professores ou a arte da fuga.** Goiânia: Editora UFG, 2008.

NOVAES, Adauto. (Org.). **O olhar.** São Paulo: Cia. das Letras, 1999. ciências sociais. Campinas: Papyrus; 2000.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação.** Lisboa: Publicações Don Quixote, Ltda., 1992.

NUNES,G. Educação infantil e mundo político. **Rev. katálysis,** Florianópolis, v. 12, n. 1, Jun, 2009.

OLIVEIRA- FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson e Learning, 2002.

OLIVEIRA, A.M.R. de. **Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em tomo da alteridade da infância no contexto da educação infantil.** 25 Reunião Anual da ANPED, Caxambu MG, 2002.

OLIVEIRA, F. Relações raciais na creche In: OLIVEIRA, I; SILVA, P.B.; PINTO, R.P.,**Negro e educação:escola, identidades, cultura e políticas públicas.** São Paulo: Ação Educativa. ANPED, 2005.

OLIVEIRA, I.M. **O sujeito que se emociona: signos e sentidos nas práticas culturais.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

OLIVEIRA, M., K.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. IN: ARANTES, V., A. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, p. 13-34, 2003.

OLIVEIRA, Z. M. R. A creches no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista Faculdade de Educação,** 14(1), 43-52, 1988.

_____.**Educação infantil:** muitos olhares. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

_____. **Interações infantis em creche e a construção de representações sociais de gênero.** COLETÂNEAS DA ANPEPP 4 - Investigação da criança em interação social, Recife, vol. 1, n. 4, pp.69-82, set. 1996.

_____. Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva sócio-histórica. Campinas: **Cadernos Cedes**, 1999.

_____. **Preconceito e Autoconceito:** identidade e interação na sala de aula. São Paulo: Papyrus. 1994.

_____. **Ramos de. Educação Infantil:** fundamentos e métodos. Cortez: São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, Z. M. R.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O Valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.87, p.62-70, nov. 1993.

ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. A educadora de creche: construindo suas identidades. Tradução: Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2003.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil:** partilhando experiências de estágios. Campinas: Papyrus, 2006.

_____. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun, 2006.

_____. **Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade.** A criança em foco. 2012.

PACHECO, A. P. B; DUPRET, Leila. Creche: desenvolvimento ou sobrevivência?. **Psicol.** USP, São Paulo, v. 15, n. 3, 2004.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural:** novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

PALMIERI, M. **Cooperação, competição e individualismo: Uma análise microgenética de contextos de desenvolvimento na pré-escola.** Tese de Doutorado, Universidade de Brasília: Brasília, 2003.

PALMIERI, M. W. A., & BRANCO, A. U. Cooperação, competição e, individualismo em uma perspectiva sociocultural construtivista. **Psicologia Reflexão e Crítica**, 17(2), 189-198. 2004.

_____. Educação infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva cultural. **Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, 11(2), 365-378. 2007.

PASQUALINI, e MARTINS, . A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicol. educ.** [online]. 2008, n.27, pp. 71-100. ISSN 2175-3520.

PATTO, M. H. S. - **Psicologia e ideologia**. Uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: Queroz, 1984.

_____. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Queroz, 1999.

_____. **A família pobre e a escola pública**: anotações sobre um desencontro. In: *Psicologia USP*. v.3, n. 1/2, 107-122. 1992.

PAULA, E. M. A. T. **Comida, diversão e arte. O coletivo infantil em situação de alimentação na creche**. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 1994.

_____. Novos murmúrios sobre as metodologias de pesquisa com crianças pequenas: desafios e rupturas. **Contrapontos**: Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí ano 8, n. 1. p. 131-146, jan. 2008.

_____. **"Deu, já brincamos demais!"** As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina? Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

PEDROSA, M. I. **Interação criança-criança: um lugar de construção do sujeito**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1989.

_____. **A surpreendente descoberta**: quem é e o que pode aprender uma criança de até três anos. Brasília: MEC. 2009.

PEDROSA, M. I.; PERNAMBUCO e CARVALHO, A. M. P. A Interação social e a construção da brincadeira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.93, p.60-65, maio 1995.

_____. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia Reflexão e Crítica**, 18(3), 431-442. 2005.

PEREZ GÓMEZ, A, **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata. 1998.

PERROTTI, E. A Criança e a Produção Cultural. In: PERROTTI, E. **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

PESSOA, Vilmarise Sabim. **Interação social e crianças de pré-escola construindo textos**. Curitiba, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná.

PIMENTA, Sirlei Telles. **A formação em serviço das educadoras de creche como espaço de tomada de consciência de sua função pedagógica**. Curitiba, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**, 24, 32-43. 1991.

_____. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. **Temas em Psicologia**, 2, 31-40.361-365, 1995.

_____.O social e cultural na obra de Vygotsky. **Educação e Sociedade**.v.21, n. 71, p.21-44. 2000.

_____.Ensinar – aprender em situação escolar: perspectiva histórico- cultural. **Contrapontos**, Ed. UNIVALI, SC, v.4, n.3, p.439-459. 2004.

_____. **As marcas do humano: origem da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez. 2005.

_____. O conceito da mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicitação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**, nº 24, Julho, 2000, p. 38-51.

_____. **Constituição e modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola**. Coletâneas da ANPEPP, 1(4), 11-31. 1996.

PINTO, M. & SARMENTO, M J. (Coord.). **As crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PONTES, F. A. R. & MAGALHÃES, C. C. A transmissão da cultura da brincadeira. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.6 n.1, 117-124, 2003.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e Cultura Infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas/SP**. Campinas,. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais aplicadas à Educação) - Universidade Estadual de Campinas. 1998.

_____.As Crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**, v.10, n.1, p.110-118, mar. 1999.

_____. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo: Autores Associados. 2002.

PUGA, Edna Mara Gonzaga Rodrigues. Reuniões de pais e comemorações na instituição de educação infantil: encontro entre família e escola. In: SILVA, L. S. P., MUCAREKKIM, H. A. L. S. **Uma experiência de pesquisa-intervenção em educação infantil**. Juiz de Fora: FEME Editora, 2005.

ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs.). **Educação infantil enfoques e diálogos**. São Paulo: Papyrus, 2011.

QUEIROZ, L. B. **A importância da interação entre instituição e família na perspectiva de pais e professoras da pré-escola.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação - UFC. 2011.

QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L. **Manual de Investigação em Ciências Sociais.** Lisboa: Gradiva. 1992.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009. p. 115-126.

REIS, C. D. de S. e BEZERRA, M. C. L. **Interações na sala de aula, afetividade e aprendizagem: um estudo na educação infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco. 2006.

REY, F. L. G. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Thomson, 2003.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Thomson; 2005.

RIBEIRO. **Impactos iniciais do fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação FUNDEB na qualidade da educação infantil pública em Fortaleza.** Dissertação (Mestrado em Curso de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação – UFC, 2011.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROMÃO, Geruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. IN: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** Cavalleiro, E. (Org)São Paulo: Summus, 2001.

ROSEMBERG, F. A educação da criança pequena, a produção de conhecimento e a universidade. **Cadernos ANPED**, N. 1.,1990.

_____. **Fecundidade, educação infantil e gênero.** São Paulo, 1994.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, mar, 2002.

_____. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In:FREITAS, Marcos Cezar de (Org.) **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Expansão da educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa** nº 107. p. 7-40, julho/1998. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>>. Acesso em 08 de jul. de 2012.

_____. Relações Raciais e rendimento escolar no Estado de São Paulo. In: **Cadernos de pesquisa**, nº 63. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1987.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A necessária associação entre educar e cuidar. **Pátio Educação Infantil**, ano I, n. 1, p. 10-12, abr. - jul. 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da psicologia do desenvolvimento. IN: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, p. 59 2009.

ROSSETTI - FERREIRA, M C.R. et al. A construção de uma proposta pedagógica para creches: uma trajetória de pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento, **Paidéia /Cadernos de Educação**, Ribeirão Preto, n. I, ago.1991.

_____. A pesquisa na universidade e a educação infantil, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n.67, p.59-63. 1988.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. AMORIM, K. S., & VITÓRIA, T. A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, 4(2), 35-44. 1994.

_____. Integração família e creche – o acolhimento é o princípio de tudo. **Estudos em Saúde Mental**, Ribeirão Preto, FMRP-USP,107-131. 1997.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. S., & SILVA, A. P. S. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. S., SILVA, A. P. S., & CARVALHO, A. M. A. (Orgs.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed. 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. de S.; OLIVEIRA, Z. M. R. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, 2009 .

SÁ. T. S. **Formação de formadores: um estudo sobre o processo de constituição subjetiva dos jovens do programa de educação em células cooperativas a partir de sua práxis**. Dissertação. (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Ceará, 2010.

_____. **A construção social do psiquismo: uma compreensão através da literatura de cordel**. Monografia de conclusão do curso de Psicologia. Universidade Federal do Ceará, 2006.

SACRISTÁN, Tendências investigativas na formação de professores. Inter-ação: Rev. **Fac. Educ.**,UFG, Goiás, n. 27, v. 2, p. 21-28, jul./dez. 2000.

SADALLA, A.M.F.A.; LAROCCHA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa de deformação. Educação e pesquisa, **São Paulo**, v.30, n.3, p.419-433, set./dez. 2004.

SALES, S, A, C, **Falou, tá falado! As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor**. Dissertação (Mestrado em Curso de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação - UFC, 2007.

SANCHES, E. C. **Creche: realidade e ambiguidades**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2003.

SANCOVSCHI, B. “**Devir-Mestre: ocasião de um encontro Deleuze/Vigotski**”. In: CDRoomII Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação, 2004.

SANTOS, Liliana. **Sobre ouvir estrelas: a produção da subjetividade e da imaginação na educação infantil**. Curitiba. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal do Paraná. 2002

SANZ, Cláudia. “Quando o tempo fugiu do instantâneo” IN **Studium** n. 32, Inverno. Campinas, SP: UNICAMP, 2011.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N., CARVALHO, M. P. e VILELA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceito, delimitando o campo. In: **As crianças: Contextos e identidades**. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança. Portugal, 1997.

SARMENTO, M. J.;GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da infância educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: vozes, 2008. p. 207-221.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP, Autores Associados. 2004.

_____. **Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1991.

_____. **Escola e democracia**, 33ª. Ed. Campinas, Autores Associados, 2000.

SAWAIA B. B.. (Org.). **Dialética exclusão/inclusão - reflexões metodológicas e relatos de pesquisas na perspectiva da Psicologia Social crítica**. 1ed.Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCHMITT, R. V. “**Mas eu não falo a língua deles!**” **as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SCHRAMM S. M. de O. **A construção do eu no contexto da Educação Infantil: influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo.** Tese (Doutorado em Curso de Pós - Graduação em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação - UFC. 2009.

_____. **A influência da experiência escolar no desenvolvimento moral da criança.** Dissertação (Mestrado em Curso de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação - UFC. 2000.

SILVA, S. M. C.; ALMEIDA, C. M. C.; FERREIRA, S. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. **Psicologia em Estudo, Maringá**, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2009.

SILVA, A. P. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação dos seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?** In: Anais da 23ª Reunião anual da ANPED: Caxambu, 2000.

SILVA, A.S. Educação e assistência: direitos de uma mesma criança. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n.1 (28), p. 40-53, 1999.

SILVA, S.M. e LUCAS, M.A.O.F. **A importância das interações sociais na Educação infantil: um caminho para Compreender o processo de aprendizagem.** I Encontro Paranaense de Psicopedagogia – ABPppr – nov./2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **O currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Vera Lúcia N. da. **Os estereótipos racistas nas falas de educadoras infantis: suas implicações no cotidiano escolar da criança negra.** Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, 2002.

SILVA. M.M. **Família na escola: olhando a fotografia, lendo textos culturais.** Dissertação.(MESTRADO EM EDUCAÇÃO). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2007.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. Mediação Cultural –reflexões a partir da Teoria Histórico-Cultural. In anais do IX **Congresso Nacional de psicologia escolar e educacional** –ABRAPEE, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, ISSN: 1981-2566, 2009.

SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (Orgs.). **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional antirracista.** Brasília: SECAD/UNESCO, 2007.

SMOLKA, A. L. B. e NOGUEIRA, A. L. H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: T.C. Rego, M.K. de Oliveira e D.T.de Souza

(Orgs.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p.77-94.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: *Relações de Ensino Análise na perspectiva Histórico-Cultural*. **Cadernos Cedex**, nº 50, abril, 2000 p. 26 – 39.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1996

SONTAG, S. **Ensaio sobre fotografia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.

SOUSA, M. F. G. **A formação do professor de Educação Infantil**. In: *Anais do Simpósio Educação Infantil: construindo o presente*. Brasília: UNESCO, 2003. p. 213-223.

SOUZA E JOBIM, S. (org). **Subjetividade em questão: infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000. _____. *Infância e linguagem*: Benjamin, Bakhtin e Vygotsky. Campinas: Papirus,1994.

SOUZA, M. M. S. **Qualidade na Educação Infantil: o olhar da criança sobre a pré-escola**. Dissertação (Mestrado em Curso de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação - UFC. 2006.

SOUZA, Solange Jobim e; LOPES, Ana Elisabete. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , n. 116, p. 61-80, July 2002 .

SPINK, M.J.P. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano**. São Paulo:Cortez, 2000.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância** Trad. Fernanda Ortale; Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção formação de professores. Série educação infantil em movimento).

STRENZEL, G. R. **A contribuição das pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em orientações pedagógicas para crianças de 0 a 3 anos em creches**. Trabalho apresentado no GT7 da 24ªReunião Anual da ANPEd, Anais...Caxambu, 2001. (pp.1-15)

TIRIBA, Léa. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil**. São Paulo: Editora Ática, 2005. p. 66–86.

TOURINHO, Irene. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

TRINIDAD, C. T.. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de Educação infantil**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Psicologia da Educação. São Paulo, 2011.

TRISTÃO, F. C. D. **Ser professora de bebês: um estudo de caso de uma creche conveniada**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Eduem, 2002.

VASCONCELOS, C. R. F.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Crianças pequenas brincando em creche: a possibilidade de múltiplos pontos de vista. **Estudos de Psicologia**, v.7, n.2, p.259-270, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v7n2/a07v07n2.pdf>> Acesso em: 27 ago.2009.

VASCONCELOS, C. R. F. ; AMORIM, K.S. ; ANJOS, A. M.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. A incompletude como virtude: interação de bebês em creche. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v.16, n.2, p.293-301, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a09v16n2.pdf> Acesso em: 27 ago.2009.

VIEIRA, L. M. F. Mal Necessário: Creches no Departamento Nacional da Criança, **Cadernos de Pesquisa**, (67): 3-16. São Paulo. 1988.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método de pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-46.

YOGOTSKI. L. S, **Obras escogidas - Problemas del desarrollo de la psique**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

_____. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação e sociedade**, ano XXI, nº 71, julho de 2000.

_____. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YOGOTSKY, L.S. e LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento: O macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 (texto de 1930).

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

_____. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1981.

WOOD, Thomas Jr. **Mudança organizacional**. Rio de Janeiro: Atlas, 1995.

WUNDER, A. "A passagem de um vazio" em fotografias de escolas. **Revista Consciência**, v.n. 101, p. 1-5, 2008.

_____. **Uma Educação Visual** por entre Literatura, Fotografia e Filosofia. Políticas Educativas, v. 3, p. 65-78, 2009.

_____. **Foto quase grafias, o acontecimento por fotografias de escolas.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, 2008.

_____. **Fotografias como exercício de olhar.** In: Reunião Anual Anped, 29., Caxambu, 2006. Rio de Janeiro: ANPED, 2006.

ZANELLA, A. V. ; BALBINOT, G. ; PEREIRA, R. S. . Re-criar a(na) Renda de Bilro: analisando a nova trama tecida. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p.539-547, 2000.

ZANELLA e MOLON. Psicologia (em) contextos de escolarização formal: das práticas de dominação à (re)invenção da vida. **Contrapontos (UNIVALI)** , v. 7, p. 255-268, 2007.

ZANELLA, e SAIS, Almir Pedro. Reflexões sobre o pesquisar em psicologia como processo de criação ético, estético e político. **Aná. Psicológica**, Out 2008, vol.26, no.4, p.679-687.

ZANELLA, A. V. Reflexões sobre a atuação do(a) psicólogo(a) em contextos de escolarização formal. **Psicol. cienc. prof.**, set. 2004, vol.23, no.3, p.68-75.

_____. **Vygotski: O contexto, contribuições à psicologia e o conceito de ZDP.** Univali Itajaí, SC, 2001.

_____. **Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural.** *Psicol. Soc.* May/Aug. 2005, vol.17, n.2, p.99-104. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822005000200013&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 22 de julho de 2006.

ZANELLA, Andréa Vieira; ABELLA, Sandra Iris Sobrera. **Relações sociais e poder em um grupal: reflexões a partir de uma atividade específica.** *Estud. psicol. Natal*, v.8, n1Abr.2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2003000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 fevereiro de 2010

ZINCHENKO, V. P. (1998). A psicologia histórico-cultural e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos. In: WERTSCH, James; DEL RÍO, Pablo; ALVAREZ, Amélia. **Estudos socioculturais da mente.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO

Questionário

Este questionário faz parte da minha pesquisa de Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), intitulada “Interações Sociais e Práticas Culturais na Educação Infantil”. Todas as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins da pesquisa, mantendo o **sigilo** das informações. [Para críticas e sugestões, por favor, utilize o verso]. **OBRIGADO!**

Número: _____ Relação do respondente com a criança _____ Data: _____/_____/_____

1. Em que bairro você mora: _____

1.1. Há quanto tempo mora neste bairro? _____

2. Qual o seu sexo: 2.1 () Masculino 2.2 () Feminino 2.3 () Outro

3. Qual a sua cor:

3.1 () Negra 3.2 () Branca 3.3 () Parda 3.4 () Amarela 3.5 () Outra: _____

4. Qual a sua idade: _____

5. Qual a sua Religião: _____

6. Incluindo você, quantas pessoas moram na sua residência: _____

6.1 Nome: _____ Relação: _____ Idade: _____ Profissão _____

6.1 Nome: _____ Relação: _____ Idade: _____ Profissão _____

6.1 Nome: _____ Relação: _____ Idade: _____ Profissão _____

6.1 Nome: _____ Relação: _____ Idade: _____ Profissão _____

6.1 Nome: _____ Relação: _____ Idade: _____ Profissão _____

6.1 Nome: _____ Relação: _____ Idade: _____ Profissão _____

7. No último mês, qual foi, aproximadamente, soma do total da renda das pessoas que moram em sua residência? _____

8. Qual seu estado civil:

8.1 () Solteiro(a) 8.4 () União Estável 8.3 () Viúvo(a)

8.2 () Casado(a) 8.5 () Outro: _____

9. Qual a sua profissão? _____

10. Até que série você estudou?

10.1 () Ensino Fundamental Incompleto 10.6 () Graduação Incompleta

10.2 () Ensino Fundamental Completo 10.7 () Graduação Completa

10.3 () Ensino Médio Incompleto 10.8 () Pós-Graduação.

10.4 () Ensino Médio Completo

10.5 () Educação para Jovens e Adultos (EJA)

11. Com que idade você teve o(a) primeiro(a) filho(a)? _____ anos

12. Quantos filhos você tem atualmente? _____
Informe o sexo e a idade de cada um: _____

13. Quem cuida da(s) criança(s) no dia-a-dia? _____

14. Dentro os itens abaixo, indique quais você possui em casa:

- 14.1 () Carro
14.2 () Motocicleta
14.3 () Geladeira
14.4 () Televisão. Tipo? _____ Quantidade: _____
14.5 () Televisão à cabo
14.6 () Internet
14.7 () Livros. Tipo _____ Quantidade: _____
14.8 () Computador
14.9 () Aparelho de DVD
14.10 () Aparelho de som
14.11 () Brinquedos. Tipo? _____ Quantidade: _____
14.12 () Jogos educativos. Tipo? _____ Quantidade: _____
14.13 () Videogame. Qual? _____
14.14 () Telefone Fixo
14.15 () Telefone Celular
14.16 () Máquina de lavar roupa ou tanquinho

10. A casa em que você reside é:

- 10.1 () Própria 10.2 () Alugada 10.3 () Cedida 10.4 () Outro.

11. Com relação a sua casa:

- 11.1 Quantos cômodos possui _____
11.2 Qual a quantidade de quartos _____
11.3 Qual a quantidade de banheiro(s) _____
11.4 Possui quintal? 11.4.1 () Sim 11.4.2 () Não
11.5 Existe algum espaço onde a família se reúne?
() Sim. Qual? _____ () Não

12. Com que frequência a família vai a(o):

	ma vez por semana	a vez por mês	uma vez ao ano	outra	nunca
Cinema					
Teatro					
Missa/culto					
Museu					
Shopping					
Parque					
Shows Gratuitos					
Shows Pagos					
Bares					
Locais de dança					
Festas comunitárias					
Estádio					

Lê livros					
Viaja					
Zoológico					
Praia					
Biblioteca/ livraria					
Outros					
Quem da família geralmente vai?					

13. Como você se mantém informado(a)?

13.1 () Lendo jornais

13.2 () Lendo revistas

13.3 () Vendo telejornal

13.4 () Ouvindo rádio

13.5 () Vendo programas policiais

13.5 () Acessando a Internet

14. Você ou alguém da família ligado à criança pratica algum esporte?

Sim. Qual? _____ () Não

15. A criança por quem é responsável participa de algum esporte?

Sim. Qual? _____ () Não

16. Você ou alguém da família ligado à criança participa de alguma entidade, associação ou partido político?

() Sim. Qual? _____ () Não

17. Em que espaço da casa a(s) criança(s) costumam brincar? _____

18. Existe algum espaço público que a criança utilize para brincar? _____

19. Quem costuma brincar com a criança? _____

20. Quando não está na creche, quais são as atividades da criança?

21. Quais são as atividades de lazer da família?

22. Como é o dia-a-dia da família durante a semana? E quando a família tem tempo livre que atividades realiza?

Observações gerais:
